

di. p. 100. 10/13/02

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Estratégias de aprendizagem e autonomia
do aprendiz em uma atividade de leitura
em língua francesa**

Selma Alas Martins Cestaro

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Didática, sub-área Linguagem e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Alice Vieira

**São Paulo
2002**

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Alice Vieira que, acreditando no meu trabalho, aceitou orientá-lo e o fez com extrema dedicação e constante estímulo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que me permitiu transpor limites e ampliar horizontes na senda da pesquisa e do conhecimento.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) pela concessão de bolsa, condição imprescindível para a realização deste trabalho.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP- Campus de Araraquara) na pessoa do Prof. Dr. Sidney Barbosa que me franqueou o acesso aos alunos do curso de francês, cujos depoimentos constituem a base desta tese.

À amiga e professora - Gisela Rocha e Silva Guidi – que pelo exemplo, aguçou minha curiosidade para a pesquisa.

À querida amiga - Aida Raméza Hanania- pelo carinho, companheirismo e sincera disponibilidade em fazer a revisão do texto.

A todos os familiares e amigos pelo incentivo ao meu trabalho, paciência e compreensão.

RESUMO

Este trabalho visa investigar, na perspectiva da psicologia cognitiva, o papel das estratégias de aprendizagem, em uma atividade de leitura em um contexto de língua estrangeira. Seu objetivo é comparar as estratégias que são, mais comumente, citadas pelos leitores – estudantes universitários– com as que efetivamente utilizam. Partimos da hipótese de que algumas representações sobre a aprendizagem, e, sobre si mesmos, interferem na escolha das estratégias. O problema é investigado sob o foco do processo de leitura, envolvendo a análise qualitativa de dois estudos. Os dados qualitativos do primeiro foram coletados por meio de redações de vinte sujeitos, iniciantes e avançados, no estudo da língua francesa. Os dados do segundo estudo consideram os depoimentos de oito sujeitos e foram obtidos mediante questionário e protocolo verbal. Os dados mostram que, nem sempre, houve correspondência entre as estratégias que os sujeitos disseram utilizar nas redações e questionários, com as que utilizaram no protocolo verbal. Estes dados sugerem que os sujeitos não têm consciência de seu funcionamento cognitivo. Com relação ao ensino da língua francesa, as implicações pedagógicas apontam para o ensino de estratégias e, para a conscientização dos mecanismos de aprendizagem, a fim de contribuir com um trabalho reflexivo sobre o processo de aquisição, de modo que o aprendiz– futuro professor– se torne agente de sua própria formação.

RÉSUMÉ

Ce travail envisage la vérification, dans la perspective de la psychologie cognitive, du rôle des stratégies d'apprentissage dans une activité de lecture. Son objectif, plus spécifique, est celui de comparer les stratégies qui sont, plus usuellement, énoncées par les lecteurs— des étudiants universitaires — avec celles qu'ils utilisent effectivement. On part de l'hypothèse d'après laquelle, certaines représentations sur l'apprentissage, et, sur soi-même, peuvent déterminer le choix de stratégies. Le problème est analysé sur le biais du processus de lecture, comprenant l'analyse qualitative des données de deux études. Les données de la première ont été recueillies par des rédactions de vingt sujets; débutants et avancés dans l'étude de la langue française. Les données de la deuxième étude considèrent le témoignage de huit sujets et ont été obtenues par des enquêtes et des protocoles verbaux. On a pu observer que les stratégies inventoriées par les sujets d'après les rédactions et les enquêtes ne correspondent pas, précisément, à celles qu'ils ont présentées d'après les protocoles verbaux. Les résultats suggèrent que les sujets n'ont pas conscience de leur fonctionnement cognitif. En ce qui concerne l'enseignement de la langue française, les implications pédagogiques vont vers la mise en valeur de l'enseignement stratégique et, du besoin de la prise de conscience des mécanismes d'apprentissage. Ceci est fait de façon à contribuer à un travail réflexif sur le processus d'acquisition, pour que l'apprenant — futur professeur — devienne agent de sa formation elle-même.

SUMÁRIO

RESUMO

RÉSUMÉ

Introdução..... p.1

CAPÍTULO I

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS ÀS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

- 1- Retrospectiva da leitura-compreensão em LE p.08
 - 1.1- Relação LM e leitura em LE na evolução das metodologias de ensino-ênfase na língua francesa..... p.15
 - 1.2- Revisando os modelos de leitura p.20
- 2- O papel das estratégias de aprendizagem em uma atividade de leitura .. p.25
 - 2.1- Estratégias de leitura p.35
- 3- A autonomia do aprendiz p.40
 - 3.1- Contribuição das pesquisas sobre aquisição de LE – foco na abordagem reflexiva p.44
 - 3.2- O perfil do aprendiz..... p.47
 - 3.3- As representações dos aprendizes p.52

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

- 1- Objetivos e definição geral da metodologia p.54

2- <u>O contexto da pesquisa</u>	p.56
2.1-O curso de francês.....	p.58
3- <u>Percurso da coleta de dados</u>	p.62
3.1- Características do ESTUDO I	p.63
3.2- Características do ESTUDO II	p.65

CAPÍTULO III

ESTUDO I: ABORDAGEM PANORÂMICA SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1- <u>Representação sobre aprendizagem de uma LE e da LF</u> -.....	p.71
1.1- Representação no tocante à língua	p.71
1.2- Representação sobre a pessoa do professor e do aprendiz	p.76
2- <u>Dificuldades na aprendizagem da Língua Francesa</u>	p.79
3- <u>Avaliação do curso de francês</u>	p.83
4- <u>Trabalho de compreensão escrita</u>	p.86
5- <u>Estratégias de leitura em LF</u>	p.88
Considerações conclusivas sobre o Estudo I	p.93

CAPÍTULO IV

ESTUDO II: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS VARIÁVEIS QUE ENVOLVEM A ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

1- <u>O perfil dos aprendizes do primeiro e quarto ano</u>	p.95
2- <u>Representação dos aprendizes sobre a</u> <u>aprendizagem de uma LE</u>	p.103
2.1- Criança e Adulto.....	p.110
2.2- Dom e Aptidão.....	p.110

2.3- Percepção da LE e da LF	p.114
Considerações conclusivas sobre as representações dos aprendizes	p. 122
3- <u>Estratégias de aprendizagem citadas pelos sujeitos</u>	p.123
3.1- Estratégias metacognitivas	p.123
3.2- Estratégias cognitivas	p.129
3.3- Estratégias sócio-afetivas	p.139
Considerações conclusivas sobre estratégias de aprendizagem	p.143
4- <u>Atividade de leitura</u>	p.144
4.1- Estratégias direcionadas com vistas à compreensão do texto	p.145
4.2- Procedimentos de leitura	p.157
4.3- Funcionamento de indícios de sentido: explicação do significado de algumas palavras	p.167
4.4- Zona de resistência à compreensão	p.172
Considerações conclusivas sobre o Estudo II	p.174
CONCLUSÃO	p.176
BIBLIOGRAFIA	p.181
ANEXOS	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Prazo de integralização curricular	p.56
Quadro 2: Distribuição da carga horária e créditos	p.57
Quadro 3: Oferta das línguas estrangeiras, por turno	p.58
Quadro 4: Disciplinas do curso de francês: diurno e noturno.....	p.59
Quadro 5: Identificação e distribuição dos sujeitos participantes dos dois estudos.....	p.66
Quadro 6: Distribuição das dificuldades dos sujeitos.....	p.80
Quadro 7: Síntese das estratégias de leitura mais citadas	p.89
Quadro 8: Perfil dos sujeitos.....	p.95
Quadro 9: Justificativa para o estudo do francês	p.99
Quadro 10: Informações sobre a aprendizagem da LF e leitura em LF.....	p.101

INTRODUÇÃO

A motivação desta tese nasceu essencialmente de nossa experiência em sala de aula, como professora de língua francesa (LF) a estudantes universitários brasileiros. Experiência para nós instigante em múltiplas direções, uma vez que implica necessariamente o envolvimento intelectual e emocional do professor e aprendiz na transmissão-recepção de valores culturais alicerçados em uma visão de mundo peculiar, e por vezes, diferente da que procede da língua materna.

Dentre os vários enfoques possibilitados pela atividade em pauta surgiu, com mais relevância, a interrogação sobre a construção do sentido a partir do contato com a língua estrangeira (LE): encontramos freqüentemente alunos com dificuldade em construir sentido do que lêem em língua estrangeira, não se dando conta, algumas vezes, nem mesmo da semelhança das línguas. Perguntamo-nos então: como os aprendizes lêem em língua estrangeira? Que estratégias utilizam na busca pela compreensão do texto?

No vasto quadro de reflexão, procuramos propor no plano metodológico e, em perspectiva psicolinguística, uma abordagem do francês- língua estrangeira-com aprendizes adultos falantes do português; abordagem que parte do princípio de valorização de seus conhecimentos prévios, inclusive do parentesco linguístico e da progressiva autonomia do aprendiz pela conscientização de seu próprio processo cognitivo na aprendizagem de uma língua estrangeira.

É fato que os aprendizes diante de um texto em língua estrangeira, não são leitores idênticos; eles desenvolvem suas próprias estratégias de aprendizagem, seja a partir de inferências indutivas, seja guiados pela observação

do modelo da segunda língua em comparação com sua língua materna, seja pelo uso do conhecimento prévio (lingüístico ou textual), ou ainda pelo conhecimento de mundo.

Enquanto leitores proficientes utilizam estratégias de forma inconsciente, o aprendiz-leitor em língua estrangeira, diante de obstáculos da língua desconhecida, tende a parar, pensar, refletir, reler, fazer previsões, inferências etc. No caso específico da leitura, nossa prática profissional nos mostra que muitas vezes, esse percurso não é percebido pelo aprendiz: nem sempre ele tem consciência do tipo de estratégia que utiliza, a fim de conseguir seu objetivo que é o de compreender o texto.

Os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor são designados, segundo Kato (1995), pelas estratégias classificadas em *estratégias cognitivas*. A desautomatização consciente das estratégias cognitivas são denominadas estratégias metacognitivas, que serviriam para auto-avaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura (Kleiman,1998). Em outras palavras, ajudam o leitor a escolher a maneira mais eficiente para solucionar o problema da construção do sentido daquilo que lê.

A escolha das estratégias a serem utilizadas em uma atividade de leitura depende de muitas variáveis, como mostram as pesquisas que tratam de leitura-compreensão em língua estrangeira (Kleiman,1996; Pietraróia,1997; Siqueira, 1999; entre outros), algumas nem sempre detectadas pelas pesquisas.

Trataremos nesse estudo da variável *representações dos aprendizes sobre a aprendizagem de língua estrangeira*, a fim de conhecê-la e observar como ela se relaciona com a escolha das estratégias em uma atividade de leitura.

As teorias que explicam o processo de leitura são muitas e os modelos de leitura a serem utilizados pelo leitor na construção de sentido são variados, porém o modelo interativo é atualmente considerado na literatura específica como o mais abrangente,

envolvendo a combinação dos processos ascendente e descendente e a interação entre leitor-autor por meio do texto. Isso ocorre pela consideração de que o significado não estaria nem no texto, nem no leitor, mas na inter-relação desses aspectos, numa visão de significado enquanto processo e numa visão de ensino de leitura concebida como tarefa compartilhada, isto é, como momento de interação entre professor e aprendizes e dos aprendizes entre si.

Refletindo sobre estes aspectos é de interesse deste estudo procurar respostas às questões que envolvem o processo de aprendizagem, com relação às estratégias utilizadas pelos aprendizes – iniciantes e avançados- em uma atividade de leitura em língua francesa, assim como verificar a dimensão de sua consciência dos mecanismos de compreensão que utilizam.

A conscientização dos mecanismos da aprendizagem está fundada em um princípio psico-pedagógico, o da conscientização como fator de autonomia e de sucesso da aprendizagem. Quanto mais informado sobre o ensino (o que está fazendo/ por que/ como) tanto mais o aprendiz se sentirá capaz de avançar, recuar, procurar novos caminhos a fim de contribuir com sua aprendizagem. A verbalização das introspecções dos aprendizes é suscetível de ajudar na atividade de leitura-compreensão e fundamental no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

A noção de autonomia em didática das línguas compreende conceitos emprestados da psicologia cognitiva, quais sejam, os conceitos de estratégias cognitivas de aprendizagem e mais especificamente, das estratégias metacognitivas, fundamentais no desenvolvimento da autonomia.

No caso específico deste estudo, em que os aprendizes da língua francesa são estudantes do curso de Letras- professores potenciais de francês- o pensar em autonomia do aprendiz-professor passa pela conscientização de suas próprias estratégias de ensino-aprendizagem. Acreditamos que o salto qualitativo no tocante à

aprendizagem se dará à medida que o aprendiz-professor se tornar agente de sua própria formação. Com esta pesquisa, pois, temos a intenção de investigar os processos de aquisição e desenvolvimento da leitura em língua francesa, com vistas a responder as perguntas formuladas para a pesquisa, como também visamos ao aprimoramento da prática pedagógica do professor.

Citando o trabalho de Palincsar e Brown (1984), Solé (1998:73) destaca as seguintes atividades cognitivas que em uma atividade de leitura devem ser ativadas mediante as estratégias: *“a compreensão dos propósitos implícitos e explícitos da leitura; a ativação de conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; direcionamento da atenção à informação essencial; avaliação da consistência interna do conteúdo do texto - se as idéias apresentadas são coerentes; comprovação contínua da compreensão (revisão, recapitulação e auto-interrogação); elaboração e teste de inferência de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões”*. Todas essas atividades são sugeridas como formas de ajudar o leitor a escolher outros caminhos no caso de deparar com problemas de compreensão.

Em nossa prática pedagógica, procuramos insistir, dentre outros, nos benefícios que constituem a semelhança das línguas portuguesa e francesa, pois acreditamos, por um lado na necessidade de os professores conhecerem as estratégias de compreensão, para que elas possam servir de meio de ensino (e não um fim em si mesmo), e por outro na conscientização dos aprendizes do seu próprio processo cognitivo na aprendizagem de língua estrangeira.

A compreensão da língua escrita é atualmente, em didática das línguas, um domínio de grande interesse e o suporte escrito permite que o leitor-aprendiz faça “ancoragens” bem definidas desde o início da aprendizagem, permitindo que ele tenha uma visão global do documento, de forma a isolar e delimitar concretamente as zonas que oferecem mais entraves à compreensão e se beneficiar das passagens de acesso mais direto. Além disso, no caso desta pesquisa – falantes de português, aprendizes da

língua francesa – parece-nos que a semelhança é mais facilmente identificável pela forma gráfica do que pela sonora. Como afirma Bogaards (1994:153) “ *en lisant ou en écoutant un texte en L2, l’apprenant peut rencontrer des éléments qui semblent avoir un visage connu.[...] Tous les lecteurs anglais d’un texte français incluant des mots comme **obligation, piano ou terrible** en reconnaîtront la forme et y attacheront un sens correct. Dans un texte parlé, cependant, il est moins certain que ces mots seraient connus*”.¹

Tendo este estudo como meta norteadora compreender o processo da leitura-compreensão em língua francesa, assim como também questões que envolvem seu ensino, os objetivos a que nos propomos são:

- identificar quais estratégias metacognitivas e cognitivas os leitores iniciantes (120) da língua francesa e falantes de português, utilizam em uma atividade de leitura em francês, na busca de um significado para o texto;
- identificar quais estratégias são utilizadas por leitores falantes do português e com conhecimento avançado (360h) da língua francesa,
- relacionar as representações dos aprendizes – sobre si mesmos, sobre a aprendizagem de língua estrangeira – com as estratégias que dizem utilizar .
- comparar as estratégias que os sujeitos dizem utilizar, com as que realmente utilizam em uma atividade de leitura em língua francesa.

É nossa intenção conhecer as estratégias utilizadas por aprendizes da língua francesa (com nível básico e avançado), para que possam ser ensinadas de forma que os aprendizes percebam os benefícios de seu uso, orientando-os para a necessidade da conscientização de suas dificuldades, para que tenham a possibilidade de escolher as estratégias que poderão auxiliá-los, a se tornar agente de sua própria formação.

Em uma aprendizagem em meio institucional universitário, nosso campo de estudo, com um público adulto de supostamente, futuros professores da língua

¹ “ ao ler ou ouvir um texto em L2, o aprendiz pode encontrar elementos que parecem ter algo em comum. [...] Todos os leitores ingleses diante de um texto francês com palavras como **obrigação, piano ou terrível** reconhecerão a forma e lhes atribuirão um sentido correto. Em um texto falado, entretanto, é menos provável que estas palavras fossem conhecidas.”

francesa, a aprendizagem reflexiva nos parece ser a melhor forma de se chegar à sua autonomia. Compreender os mecanismos que atuam no processo de leitura-compreensão lhes dará oportunidade de planejar sua aprendizagem, monitorar seu progresso, revisar seu desempenho de múltiplas maneiras, o que, conseqüentemente ajuda-os a ser independente e gerador de conhecimento.

Para finalizar esse prólogo, passaremos a apresentar os capítulos que compõem este trabalho de pesquisa.

Começamos (**Capítulo I – Dos Fundamentos Teóricos às Proposições Pedagógicas**) pela discussão da leitura em língua estrangeira (LE, doravante) e o papel da língua materna (LM, doravante) na aprendizagem de LE. A partir destas considerações, fez-se necessário traçar a retrospectiva do papel da LM nos trabalhos de leitura propostos em diferentes metodologias do FLE (Francês Língua Estrangeira).

A proposta de discutir o processo de leitura não é simples, dada a diversidade de variáveis envolvidas. Procuramos, então, selecionar as estratégias de aprendizagem como tema a ser enfatizado neste estudo.

Ainda com enfoque teórico, procuramos definir, nesse primeiro capítulo, o termo estratégia, assim como apresentamos um inventário das três categorias gerais de estratégias com base nos estudos de O'Malley e Chamot, como também relacionamos algumas estratégias de leitura, com base na classificação de Moirand e Circurel.

Concebemos a utilização das estratégias como forma de se conquistar a autonomia na aprendizagem, traçamos brevemente um panorama das diferentes concepções de autonomia do aprendiz, ocasião de considerarmos alguns conceitos utilizados pela didática das línguas estrangeiras e da psicologia cognitiva.

Visto que a escolha das estratégias a serem utilizadas pelos aprendizes depende de muitas variáveis, dentre elas o perfil do aprendiz e das representações sobre o ensino de língua estrangeira, procuramos também abordar estes temas no primeiro capítulo.

Em seguida (**Capítulo II – Metodologia da Pesquisa**) – procuramos expor as finalidades da pesquisa e detalhar o modo de solicitação dos dados: lembrando o contexto histórico das técnicas introspectivas e a escolha do instrumento adotado para a coleta.

Como nossa pesquisa está inserida em um contexto institucional específico, fazemos, ainda no segundo capítulo, uma exposição do curso de Letras e do programa de Língua Francesa da universidade onde estudam os sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo (**Capítulo III – Estudo I: Abordagem panorâmica sobre estratégias de aprendizagem de LE**) trata da análise qualitativa dos dados do primeiro estudo. Este estudo visa conhecer, por meio de redações de vinte aprendizes iniciantes no estudo da língua francesa e cinco de nível avançado, todos matriculados no curso de Letras e cursando a língua francesa, suas representações sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e sobre si mesmos, assim como as estratégias que dizem utilizar em uma atividade de leitura em língua francesa.

O quarto capítulo (**Capítulo IV – Estudo II: Levantamento e análise das variáveis que envolvem a escolha das estratégias de leitura**) apresenta a análise qualitativa dos dados. Nesse estudo, mais preciso, trabalhamos com uma amostra mais reduzida (quatro aprendizes iniciantes e quatro avançados), por meio da qual, buscamos traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa e procuramos conhecer - por meio de questionário e protocolo verbal- algumas representações e estratégias que os sujeitos utilizam. Fazemos, a seguir, a comparação dos dados do Estudo I com os do Estudo II sobre representação dos aprendizes e as dimensões cognitivas e metacognitivas que atuam

CAPÍTULO I

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS ÀS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

1- Retrospectiva da leitura-compreensão em LE

Há mais de vinte anos, graças às pesquisas no campo da psicologia cognitiva, os estudos ligados à compreensão escrita ocupam um lugar importante na didática das línguas estrangeiras (Vigner, 1979; Moirand, 1979,1990; Carrell, 1988, 1990; Gaonac'h, 1990,1991, por exemplo).

Na literatura, quando se fala em leitura em LE trata-se, na maioria das vezes, de leitura-compreensão. Compreender é um trabalho sobre nossa própria relação com o mundo, com os outros e conosco. Compreender um texto significa compreender como uma mensagem vinda de fora - por meio de um suporte que se pode manipular, tocar, jogar no lixo- pode construir uma relação com um destinatário e com o emissor da tal mensagem, justamente através do texto que nos está sob os olhos, a ponto de fazermos parte integrante do circuito de comunicação que esse estabelece (Souchon,1995).

Ao nos referirmos à leitura, neste trabalho, é de leitura-compreensão que estaremos tratando.

A compreensão de texto para Baudet e Denhière (1989), seria o resultado de uma seqüência de ativações dos modelos mentais suscitados pelas informações contidas no texto.

Estes autores distinguem três fases de tratamento textual: *fase de entrada*, durante a qual se efetua o tratamento da informação apresentada no texto, que propiciará uma significação local (microestrutura) e global (macroestrutura) do texto; a

fase de conservação na memória em que ocorrem perdas, modificações e reconstruções passivas (supressões, substituições, interferências...) e a *fase de saída* que compreende a recuperação da informação armazenada na memória. Nessa recuperação, distinguem-se operações de caráter automático e outras estratégicas e elaboradas. A compreensão de texto é, portanto, vista como uma atividade finalizada pela construção de uma representação, descrita em termos de modelo mental ou modelo de situação.

Van Dijk e Kintsch muito influenciaram as pesquisas francesas sobre compreensão em leitura. Kintsch é considerado um dos fundadores dos trabalhos sobre compreensão de textos. Apresentaremos a seguir, um panorama dos modelos de compreensão e produção de textos de Kintsch, com base nas interpretações que vêm recebendo de alguns estudiosos.²

O *modelo de representação proposicional* (1978), considera que compreender um texto, significa construir progressivamente um modelo mental do que está descrito ou relatado no texto. Significa construir uma seqüência ordenada e coerente de proposições (do tipo predicado-argumento) e estabelecer ligações entre as proposições, de forma a obter uma base de texto, constituída por um microtratamento que inclui:

- a análise de segmentos de texto que correspondem aproximadamente à frase que conduz à construção de um conjunto limitado, coerente e hierárquico de proposições;
- seleção de algumas proposições principais para serem mantidas em memória a fim de garantir o elo dos argumentos com as proposições seguintes;

² Van Dijk e Kintsch (1984); Denhière (1984); Kintsch (1988); Baudet e Denhière (1989); Denhière et Baudet (1992) e Souchon (1995).

- na impossibilidade de se estabelecer uma coerência, procura/ busca na memória, de longo prazo a fim de encontrar nas proposições anteriormente construídas, uma proposição que garanta a ligação. Na ausência de elo, produz-se uma inferência.

A microestrutura resultante recebe um segundo tratamento, paralelo, efetuado sob o controle de um esquema cognitivo. Através de regras de seleção, generalização e de condensação da informação semântica, elabora-se finalmente a macroestrutura semântica, que equivale ao resumo do texto.

O segundo modelo de compreensão (1983), não é mais baseado unicamente em regras formais de supressão, generalização etc. Considera que as estratégias utilizadas pelos sujeitos-leitores também advêm do modelo cognitivo de que eles dispõem e do contexto sociocultural em que a leitura é efetuada. Eis o que Kintsch chama de *modelo de situação*, também chamado de modelo mental. No modelo de situação, os esquemas têm um papel importante. Esquemas concebidos como blocos de conhecimentos sobre um determinado domínio e regras de sua utilização. A adequação entre os esquemas do leitor e os esquemas ativados pelo texto facilita a compreensão, do contrário a compreensão ficará prejudicada. O conhecimento prévio do sujeito-leitor condiciona a compreensão e permite a produção de inferências.

O princípio do *modelo conexionista ou de construção-integração* é extensão dos anteriores. Descreve a maneira pela qual os textos são representados na memória durante o processo de compreensão e do modo como são integrados aos conhecimentos de quem compreende. Esse modelo de compreensão que data de 1988, também se baseia na decomposição do texto em proposições. A compreensão é simulada por um sistema de produção, cujas regras operam em diferentes níveis: algumas constroem proposições a partir de informação lingüística dada pelo texto; outras advêm das macroproposições; algumas encontram conhecimentos ligados ao que é dito pelo texto na memória a longo prazo daquele que compreende, permitindo a produção de inferências. Nesse modelo não há seleção de proposição de imediato-

nem as proposições tidas como necessárias para reconstruir a microestrutura, tampouco as proposições inúteis, associadas ou implícitas. Nada é eliminado de imediato; isso acontecerá progressivamente, em função da pertinência ou não do elemento tratado.

Do ponto de vista do funcionamento da memória, enquanto o modelo de situação supõe um armazenamento dos esquemas na memória de longo prazo, no modelo de construção-integração ou conexionista, somente alguns esquemas serão armazenados; somente os indícios pertinentes (sintáticos, visuais) são memorizados e serão ativados durante a leitura do texto.

A partir da análise da literatura que fundamenta o ensino de leitura, percebemos que grande parte dos estudos é baseada em leitores de língua materna. Apesar da contribuição, não se deve ignorar suas limitações, uma vez que há diferença nos dois processos de aquisição. Enquanto o leitor em língua materna apresenta sistemas de conhecimento e de habilidades desenvolvidos, o leitor de língua estrangeira é um leitor em desenvolvimento, com limitações no tocante à exposição e fluência.

Entre as principais preocupações dos trabalhos recentes, no campo da psicolinguística, que tratam da leitura em LE, estão as diferentes competências que atuam na compreensão de textos, em comparação com uma mesma situação em LM; as estratégias utilizadas por um mesmo sujeito na leitura em LM e LE; presença ou não de determinadas estratégias; transferência ou não de uma dada estratégia da LM para LE (Gaonac'h, 1990, 1991; Giacobbe, 1992; Carrell, 1983, 1988, 1990, apenas para citar alguns).

Giacobbe (1992) traça o percurso de três momentos dos estudos que tratam do papel da LM na aprendizagem de uma LE:

1.º momento: estaria relacionado à noção de transferência e interferência da LM na aprendizagem de LE, noções estas derivadas do behaviorismo e que foram sistematizadas pela análise contrastiva a partir dos trabalhos de Lado (1957, apud Giacobbe, 1992). Os estudos de Lado têm como princípios que aprender uma nova língua exige o desenvolvimento de um novo sistema de hábitos; que a estrutura gramatical da LM tende a ser transferida para a LE; que a semelhança entre as línguas (LM e LE) facilita a aprendizagem, apesar de constituir fonte de erros pela interferência; e que a comparação entre as línguas permite prever o comportamento lingüístico dos aprendizes.

2.º momento: seria a negação de toda e qualquer possibilidade de transferência entre LM e LE. Os erros dos aprendizes seriam o resultado de um mau tratamento de dados da LE, como generalizações e não -como pretende a análise contrastiva-, como consequência da influência da LM (erro interlingual). Corder (1980a, 1980b; 1980d apud Gaonac'h, 1991) sugere que os termos transferência e interferência sejam banidos ou redefinidos. Corder foi, provavelmente, o primeiro a insistir no caráter original da língua do aprendiz, na construção individual do aprendiz, que chama de interlíngua. Foi a partir de seus estudos que a maneira pela qual o indivíduo aprende um LE tornou-se objeto de reflexão (Giacobbe, 1992).

3.º momento: questionamento da concepção behaviorista da aquisição - transferência da LM para LE - opondo-a à concepção cognitiva que reconhece o papel ativo e criativo do aprendiz.

Com base nos trabalhos de Kellerman (1979;1983), Giacobbe (op.cit: 52) diz que no primeiro contato com a LE, é o aprendiz e não a estrutura da língua que determina as condições de transferência. *"C'est l'apprenant qui "rapproche" les deux langues, et non le fait éventuel qu'elles appartiennent à des familles linguistiques "proches" ou*

“éloignées” qui impose une certaine démarche aux apprenants”.³ A proximidade entre as duas línguas, portanto, não seria condição suficiente para que houvesse transferência, esta podendo variar de um aprendiz a outro.

Concebemos a proximidade lingüística do português e francês, como um fator positivo para a aprendizagem, vista como um elemento facilitador da construção de sentido, em que os alunos podem se apoiar para desenvolver a intercompreensão. Esse parentesco lingüístico foi tradicionalmente depreciado, como explica Dabène (1994): além do desprestígio das línguas vizinhas por serem consideradas fáceis, a semelhança era vista com certa reserva, pela existência de falsos cognatos, o que poderia resultar em falsas pistas e constituir motivo de erros.

Uma visão cognitiva da aquisição, no entanto, não exclui a contribuição da LM. Giacobbe (1989, 1992) aponta que o recurso à língua materna constitui uma das condições de aprendizagem, chamando a LM do aprendiz de sistema prévio à LE, podendo servir de recurso para a formação de hipóteses de aproximação da LM, de forma a agir no processo de formação de sua interlíngua. Corder (1981) sugere que a LM do aprendiz pode facilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem da LE, ajudando-o a progredir mais rapidamente na LE, sobretudo no caso de línguas similares.

O autor afirma que os possíveis erros de interferência acontecem não por transferências negativas, mas por empréstimo. Na falta de recursos necessários na língua alvo, o aprendiz recorre à sua LM para suprir tal deficiência.

Considerando-se as estratégias pedagógicas às quais recorrem alguns professores de língua, a proximidade é vista de forma negativa. Dá-se, em geral, maior ênfase às diferenças e às semelhanças falaciosas.

³ “é o aprendiz que aproxima as duas línguas e não o fato de elas pertencerem a famílias lingüísticas próximas ou distantes, que determinaria uma forma de agir aos aprendizes”

O medo dos “falsos cognatos” é de tal forma interiorizado pelo aprendiz, que pode acontecer dele temer a semelhança, mesmo a mais evidente, chegando a recusar a decodificação, fato que pudemos observar pela análise dos dados desta pesquisa. Nesta perspectiva o aprendiz passa a considerar a língua estrangeira vizinha, ou seja, de estrutura semelhante à da LM, com certa desconfiança e a utilizá-la raramente como elemento facilitador da aprendizagem e da construção de sentido tanto na oralidade, como na escrita.

Partindo do princípio de que, uma vez sabendo ler em LM e consciente das estratégias de leitura utilizadas, não há necessidade de o aprendiz reaprendê-las em LE, Moirand (1979:23) afirma que “... *il est (...) utile de lui (à l'apprenant) faire prendre conscience de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle et de voir s'il peut ou non les transférer en langue étrangère*”⁴, tendo por base os conhecimentos prévios, relativos ao gênero ou ao conteúdo dos textos, a fim de compensar o conhecimento lingüístico insuficiente e a possibilidade de interação entre diferentes níveis lingüísticos e extra-lingüísticos.

Gaonac'h (1991:136) diz que “*les difficultés de traitement pour l'adulte ne sont pas probablement d'ordre cognitif, au sens de mise en oeuvre de relations logiques, le problème pour l'adulte est sans doute plutôt lié à la présence simultanée de difficultés cognitives (...) et de difficultés inhérentes à la maîtrise des éléments de L2*”⁵. Esses elementos necessários à aquisição de LM, ligados ao desenvolvimento cognitivo, estão disponíveis quando da aquisição da LE. Assim, o indivíduo que aprendeu o português como língua materna, desenvolve determinados conceitos cognitivos semelhantes aos desenvolvidos por alguém que aprendeu o francês como LM, o que dispensa a reelaboração profunda desses conceitos. Isso tanto no que diz respeito à forma como

⁴ “é necessário fazer com que o aprendiz tome consciência de suas próprias estratégias de compreensão em língua materna e que perceba se pode ou não transferi-las para a língua estrangeira”

⁵ “ as dificuldades dos adultos de processamento não são, provavelmente, de ordem cognitiva, no sentido de fazer atuar relações lógicas, o problema para o adulto está sem dúvida mais associado à presença simultânea das dificuldades cognitivas (...) e de dificuldades inerentes ao domínio dos elementos da L2”

cada língua conceitua a realidade, quanto em relação ao sistema de referência determinado culturalmente.

Para empregar o termo utilizado por Anderson, citado por O'Malley e Chamot (1995), a diferença existente entre os dois processos de aquisição - língua materna e língua estrangeira - está relacionada ao tipo de informação, seja declarativa ou procedimental. A primeira trata do que sabemos da língua (os dados) e a segunda responde o pergunta sobre os procedimentos usados para gerar os dados (saber como). Assim, na aquisição-aprendizagem da LM, a criança possui informação declarativa, o conhecimento metalingüístico é explícito, até chegar à fase escolar, quando passa a trabalhar os procedimentos. Na aprendizagem da LE, de forma sistemática, empregam-se estratégias a fim de conhecer os procedimentos.

Neste estudo, é, também, nossa preocupação, analisar se aprendizes falantes da língua portuguesa confrontados com uma língua tipologicamente aparentada - no nosso caso, a língua francesa -, e com conhecimento de leitura em sua língua materna e em outras LE, se apóiam nessas aquisições durante uma atividade de leitura.

Roulet (1980) postula a necessidade de uma pedagogia integrada LM e LE, considerando a importância do conhecimento prévio na aprendizagem e da relação que se estabelece entre conhecimentos anteriores e conhecimentos a serem adquiridos pela atuação das representações.

Recorrer à LM, já foi recurso vedado por algumas metodologias de ensino, no entanto, constitui-se atualmente em caminho alternativo na busca pela compreensão oral ou escrita.

1.1-Relação LM e leitura em LE na evolução das metodologias de ensino- ênfase na língua francesa

Até o final dos anos 40, percebe-se que tanto no Brasil, como em vários outros países, a leitura ocupava um lugar privilegiado no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, constituindo seu principal objetivo. Ler significava pronunciar bem as palavras de um texto, atribuir o som correto a uma certa grafia e transmitir a emoção e os sentimentos escondidos atrás das palavras. O objetivo primeiro visava às palavras, a partir das quais chegava-se às idéias, pensamentos e conceitos por elas transmitidos.

A tradução e versão eram a base da compreensão da língua em estudo. O dicionário era um instrumento útil de trabalho. Acreditava-se que bastava conhecer a tradução das palavras, seu equivalente semântico, para compreender seu sentido em língua estrangeira.

Com a renovação do ensino de língua estrangeira, em consequência da introdução do método audiolingual -no final da década de 40- a situação se inverteu completamente e a fala passou a ser considerada a habilidade mais importante nas aulas de língua estrangeira (Puren,1988).

A aprendizagem da LE se dava em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão do significado se dava-se através de gestos, gravuras, fotos, simulação tudo, enfim, que pudesse facilitar a compreensão, sem que jamais ocorresse a tradução (Germain, 1993).

Quanto ao ensino da língua francesa, durante esse período houve o desaparecimento quase que total da prática específica do léxico e da leitura - como atividade de compreensão escrita - pelo menos no início da aprendizagem. A leitura era trabalhada em níveis mais avançados do curso de língua, principalmente como aperfeiçoamento, mas da forma tradicional, ou seja, por meio de leitura linear e ascendente, seguida de explicações do léxico, da gramática e de exercícios de

interpretação. Os textos serviam de suporte para a aquisição lexical, estudo da literatura e da civilização francesa.

Considerando-se as críticas feitas à abordagem áudio-oral, acusada de não dar conta da progressão do ensino da compreensão e da expressão escrita, nem do enriquecimento do vocabulário, surge, no final da década de 50, o método audiovisual destinado ao ensino do FLE.

Puren (1988) classifica os cursos audiovisuais em três fases: os de primeira geração, nos anos 60, e de segunda geração, anos 70, marcados por tendência behaviorista e os de terceira geração, anos 80, caracterizados por tentativa de integração de novas tendências didáticas, nocionais-funcionais e comunicativas. Nas duas primeiras fases, o aprendiz desempenha o papel receptivo e um tanto submisso ao professor e ao manual. Ele não tem autonomia nem criatividade.

Assim como a metodologia áudio-oral, a audiovisual continua a priorizar o oral. A compreensão escrita estava baseada na reflexão sobre o funcionamento da língua, um estudo da gramática. Os textos, em geral, serviam como pretexto para se estudar a gramática da língua e apareciam em níveis mais avançados do curso. Nessas metodologias, recorre-se, geralmente, à LE em sala de aula, procurando-se evitar a tradução.

Na década de 70, o relativo fracasso dos métodos audiovisuais enfatizando a oralidade e a forte demanda por uma renovação, visto que a língua francesa estava perdendo espaço para um mundo cada vez mais anglofônico, fez com que pesquisadores e profissionais da área partissem em busca de novas propostas de ensino. Surge o ensino do Francês Funcional (FF) ou Instrumental (FI) dando prioridade à compreensão escrita de textos técnico-científicos, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da capacidade de leitura de textos em francês. Em um primeiro

momento, o FI priorizava atividades baseadas, muitas vezes, na tradução e leitura linear.

Com o tempo e graças às várias pesquisas na área, percebeu-se a importância da dimensão discursiva na compreensão de textos. Assim, adotou-se no tratamento com a leitura, as noções de gramática semântica, lingüística enunciativa, pragmática e lingüística textual. As atividades de leitura passam a visar um trabalho relacionado aos elementos da situação de enunciação dos textos (quem escreve, para quem, com que intenção...), sensibilizando o leitor para os aspectos iconográficos do texto (título, data, fotos...), valorizando o projeto de leitura, orientando-os a fazer uma leitura globalizada e dirigida, evitando a linearidade.

Os pressupostos teóricos que serviram para embasar a metodologia do francês instrumental serviram para aperfeiçoar as mudanças que já vinham ocorrendo no ensino mais geral da língua francesa, dando origem à metodologia comunicativa, classificada por Puren (1988) de audiovisual de terceira geração.

A metodologia comunicativa procura integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas lingüísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego dessas formas. A noção de atos de fala que corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático foi largamente utilizada com o objetivo de fazer a descrição de um *niveau seuil* ou nível limiar de competência lingüística, concebido como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos responsáveis por programas de ensino de línguas, de autores de métodos e de professores (Coste, 1978).

O pensamento passa a ocupar um lugar importante na descoberta das regras de formação dos enunciados, dando destaque aos estudos na área de psicologia cognitiva ou cognitivista considerando-se a participação do aprendiz no processo de aprendizagem. Aprender uma língua consiste nessa concepção, em aprender a

formular regras que permitam criar outros enunciados e não mais limitar -se a repetir enunciados já ouvidos fora do ambiente de aprendizagem.

Nessa abordagem dá-se preferência à LE que é utilizada em sala de aula. No entanto, quando necessário o recurso à LM dos aprendizes é tolerado. A tradução é aceitável em algumas circunstâncias (Germain, 1993).

As estratégias utilizadas visando à produção de enunciados comunicativos são variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os aprendizes (com a preocupação maior no que diz respeito às estratégias de comunicação, do que ao que se refere à forma dos enunciados), as técnicas de criatividade e as dramatizações (jeux de rôle) que permitem a liberação da expressão, a leitura silenciosa, global, de textos autênticos - em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos-, o papel fundamental da afetividade nas interações, como também o trabalho individual autogerado, como meio de desenvolver a capacidade de auto-aprendizagem (Moirand, 1982; Galisson, 1980).

Na década de 70, muitos pesquisadores começaram a estudar a teoria de leitura baseada nos trabalhos de Goodman e Smith, que se aproximam dos de Van Dijk e Kintsh, para quem as antecipações desempenham um papel central na leitura e aprendizagem. Um dos mecanismos principais da leitura seria a seleção de indícios gráficos, de forma a confirmar suas hipóteses, seleção essa feita pelo leitor, em função de seus conhecimentos prévios e das informações já lidas no texto. Esses pesquisadores elaboraram um novo modelo - o modelo psicolinguístico de leitura - centrado no leitor e em seu conhecimento prévio, do qual o leitor faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais (Kato, 1995).

Ao tratarmos dos princípios que embasaram diferentes metodologias de ensino de línguas, procuramos mostrar as diversas fases do estudo do texto.

Diferentes concepções de leitura são pressupostas nos diferentes modelos, por vezes visões opostas do processo de leitura, com implicações tanto para aprendizagem quanto para o ensino.

1.2-Revisando os modelos de leitura

A evolução dos modelos de descrição da atividade de leitura são bem conhecidos. Vários autores (Gaonac'h, 1990, 1991; Giasson, 2000; Fayol et al.,1992; Kleiman, 1984;1997;1998), partindo de pontos de vista diferentes, procuram descrevê-los. Escolhemos três modelos dominantes para serem analisados.neste trabalho.

o modelo ascendente, decodificação, *botton-up*, silábico ou de baixo nível : é o modelo que concebe a leitura como uma tomada de informações visuais sobre o texto (por baixo) por decodificação grafofonológica, lexical e morfossintática. Informações estas que serão apresentadas (no alto) em construção semântica. Assim, no modelo ascendente o leitor faz uso de explicações sintáticas, utiliza pistas formais, palavras gramaticais (artigos, preposições, verbos...) para construir o sentido do que lê. A visão de leitura nesse modelo é uma visão de extração de significado em que a compreensão do texto realiza-se através do componente textual; o significado é materializado através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais (Kleiman,1997).

Do ponto de vista do ensino de leitura, o modelo ascendente trata de uma abordagem que enfatiza unicamente o texto ou sua decodificação através de um conhecimento lingüístico sólido e efetivo que permite o reconhecimento automático de palavras. O texto, tido como um objeto determinado, faz da leitura um processo passivo de decodificação, não dando espaço à subjetividade do leitor.

o modelo descendente, *top-down* ou de alto nível, dá prioridade ao processo inverso que consiste em conceber o processo de leitura como unidades de sentido que já foram antecipadas pelo leitor. O leitor faz uso de pistas semânticas ou pragmáticas,

fazendo hipóteses e antecipações sobre o conteúdo do texto. O foco sai do texto e passa para o leitor. A direção do fluxo da informação passa a ser descendente, iniciando-se no leitor e procedendo em direção ao texto, que é visto como objeto indeterminado e incompleto, cabendo ao leitor recriar um significado (Kleiman, 1996).

Nesse modelo, o leitor faz uso das pistas textuais que lhe permitem confirmar suas hipóteses ou predições, baseadas em seu conhecimento prévio.

Os trabalhos de Goodman (1967) e Smith (1991) consideram a atividade de leitura como uma espécie de jogo de adivinhação. Quanto maior conhecimento o leitor possuir em relação ao texto que tenciona ler, maior será sua capacidade de antecipação. Consideram que o bom leitor não lê todas as letras, nem palavras. Ele fixa alguns pontos, de forma a antecipar o sentido do texto e acelerar a leitura. A velocidade da leitura se tornou assim, um critério de identificação do bom leitor.

Goodman (1990) afirma que as predições e inferências são estratégias básicas de leitura, o leitor vai testando suas hipóteses e ajustando-as ao longo da leitura. Este processo de autocontrole por meio do uso de estratégias e de confirmação é a maneira pela qual o leitor demonstra sua preocupação pela compreensão.

O modelo descendente trouxe, sem dúvida, uma grande contribuição: a de considerar o conhecimento prévio do leitor, fazendo ver que a leitura é muito mais que um processo de extração de mensagem, através de seus elementos lingüísticos.

O problema é que ao invés de complementar a visão anterior de leitura - a ascendente - este modelo passou a substituí-la.

As abordagens de ensino de LE baseadas no modelo descendente, as instrumentalistas, por exemplo, enfatizaram o componente cognitivo ou o uso do conhecimento prévio através de um trabalho que focaliza estratégias, principalmente as

de inferência lexical. O componente lingüístico é, em geral considerado um elemento secundário, podendo ser compensado com a ativação de esquemas de conhecimento do mundo, do assunto do texto, independente do nível de conhecimento lingüístico do leitor.

Não podemos deixar de considerar que o modelo descendente foi inicialmente elaborado para explicar o processo de leitura em LM. No caso da leitura em língua estrangeira, as necessidades dos leitores-aprendizes são outras. Basear-se nas estratégias ou no componente cognitivo através da ativação de esquemas de conhecimento prévio, não parece suficiente para suprir as insuficiências lingüísticas e levar à compreensão, apesar de considerarmos este recurso um tanto motivador, principalmente no início da aprendizagem.

O modelo atualmente dominante de leitura seria o interativo: interação texto- leitor-autor, resultado de processos descendentes e ascendentes, que o leitor proficiente regularia à sua maneira, em função da situação de leitura e de seus objetivos.

o modelo interativo admite diferentes concepções na literatura. O modelo interativo de compreensão em leitura adotado por Giasson (2000), que o considera como o mais lembrado nas pesquisas atuais sobre leitura, compreende a variável leitor-texto-contexto, incluindo no texto as intenções do autor, além da estrutura e conteúdo do texto. A variante leitor englobaria as estruturas do sujeito (conhecimentos e atitudes) e os processos de leitura (habilidades que ele põe em prática durante a leitura) e o contexto, que compreende elementos que influem na compreensão, mas que não fazem, literalmente, parte do texto nem da estrutura ou processo de leitura; seriam: o contexto psicológico (intenções do leitor, interesse pelo texto...), contexto social (intervenção do professor e/ou grupo...), contexto físico (tempo, barulho...). A melhor compreensão dependerá do maior grau de relação entre as variáveis leitor-texto-contexto.

O modelo de leitura adotado neste estudo é concebido como interativo por estar apoiado numa visão interacional do fluxo da informação, tanto na linha da teoria de esquemas, como do discurso, entendido como processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do sentido do texto.

Os esquemas nesse modelo são "*estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo*",- ou seja, *constituem o nosso pré-conhecimento - que são empregadas no ato da compreensão. Assim, os esquemas do leitor são vistos como informando, na direção descendente, a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente* " (Moita Lopes, 1996:139).

A teoria dos esquemas tem como objetivo explicar como se estrutura o conhecimento armazenado em nossas mentes; como usamos esse conhecimento e como compreendemos e adquirimos novos conhecimentos. Carrell (1990) diz que, do ponto de vista da teoria dos esquemas, a compreensão escrita é caracterizada pela interatividade entre os processos descendente e ascendente. O tratamento ascendentes, daria conta da decodificação das unidades lingüísticas individuais (fonemas, grafemas; palavras, sintagmas e proposições), confrontando-as com os conhecimentos gerais para verificar a concordância; e o tratamento descendente permite elaborar predições a respeito do texto, a partir de experiências anteriores ou de conhecimentos gerais, para depois examinar o texto e verificar suas predições.

A partir da conscientização do leitor sobre seu processo de leitura e sobre o controle metacognitivo que possa ter sobre seu raciocínio, o leitor-aprendiz passa a ter um papel mais efetivo no processo de construção do significado. Já que cabe a ele, leitor, construir o sentido numa interação com o texto, visto que, como sugere Widdowson (1996) o texto não tem sentido, mas potencial para sentido, o qual varia de leitor para leitor, dependendo de diversos elementos mas principalmente dos relacionados aos objetivos de leitura. O sentido é assim criado pelo leitor na sua interação com o texto.

A leitura caracteriza-se nesse modelo, como um diálogo de negociação de sentido entre leitor e autor, através do texto e entre o texto e os vários níveis de conhecimento do leitor.

Apesar de também partir de trabalhos teóricos e de pesquisas em LM, o modelo interativo é mais abrangente e mais condizente com as necessidades do leitor em seu processo de aquisição em LE. Por essa razão, foi selecionado como base teórica deste estudo.

Quando fizermos referência ao termo interativo, portanto, estaremos tratando da interação em vários níveis de conhecimento do leitor, assim como da interação entre leitor e autor por meio do texto, em que tanto o componente lingüístico, quanto o conhecimento prévio em geral, será visto como elemento para a construção do significado.

A partir dessa concepção de leitura, o leitor-aprendiz passa a ter um papel mais amplo no processo de negociação do significado: ele é sujeito da leitura. Os dois interlocutores, leitor e escritor, na tentativa de ajustar seus respectivos esquemas, estão interagindo na busca pelo significado (Moita Lopes, 1996).

Partir na busca do significado, no entanto, não significa dizer que toda e qualquer leitura será aceita. Como salientam Braga e Busnardo (1984) todo texto impõe restrições à liberdade interpretativa do sujeito. Apesar de ter o direito de se impor, e projetar-se no texto, a liberdade do sujeito leitor de criar significado é limitada pelas restrições existentes na língua, no discurso e no conhecimento do mundo.

No caso específico da leitura em língua estrangeira, o fato de o leitor iniciante não apresentar sistemas de conhecimento e de habilidades desenvolvidos, pode ocasionar bloqueios, dificultando a compreensão e a formulação do significado.

Gaonac'h (1991) observa que nas atividades de linguagem em LE, o grau de atenção destinado aos diferentes aspectos dessa atividade não é idêntico ao observado na LM. O autor explica que em LM, o leitor mais experiente utiliza, ao mesmo tempo, os percursos descendente e ascendente. Em LE, a insuficiência lingüística parece bloquear a atuação de processos descendentes, provocando uma espécie de "curto-circuito". A esse fato, Gaonac'h, dá o nome de "paradoxo da leitura" em LE. O baixo grau de automatização de um certo número de processos em LE contribuiria para que o leitor-aprendiz atribuísse uma maior atenção aos processos ascendentes.

Acreditamos que o ensino de leitura deve insistir na participação efetiva do aprendiz, com opinião própria, como sujeito da leitura, centrando-se nas estratégias de leitura de um lado, e no desenvolvimento de habilidades lingüísticas de outro. Nós nos propomos a continuar a discussão sobre estratégia, concebida como meio de desenvolvimento da autonomia do aprendiz

2- O papel das estratégias de aprendizagem em uma atividade de leitura

Tratar das estratégias de aprendizagem é de fundamental importância para nossa pesquisa, portanto, vamos primeiramente procurar defini-la e classificá-la em relação à didática das línguas, para tratarmos, em seguida, das estratégias de leitura.

Na literatura atual são várias as definições do termo estratégias. O que se pode constatar é que grande número das proposições teóricas com vistas a analisar e classificar as estratégias de aprendizagem advêm da literatura anglo-saxônica. Muitos autores associam mais este conceito a questões de ação pedagógica do que a uma abordagem de aquisição e utilização de LE.

Ellis (1996:529) afirma que as definições de estratégias são geralmente *ad hoc* e sem muita base teórica. Apresenta, por sua vez, uma definição geral: " *a strategy*

consisted of mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use".⁶ Ellis assinala que o conceito de estratégia adquiriu força teórica pelos trabalhos de O'Malley et Chamot (1995), ao fazerem referência a um modelo psicológico, em particular, a um modelo cognitivo - passagem obrigatória das pesquisas atuais sobre estratégias.

Tarone (apud Ellis, 1996) distingue estratégia de aprendizagem das estratégias de utilização que abrangeriam as estratégias de comunicação e de produção. As estratégias de comunicação seriam utilizadas com referência a problemas de comunicação que surgem na interação, para tratar dos problemas lexicais, como também de problemas gramaticais. As estratégias de produção consistem na tentativa de usar um sistema lingüístico eficientemente e com clareza, com um mínimo de esforço. Cita como exemplos: a simplificação, o ensaio e o planejamento do discurso. A estratégia de aprendizagem de língua seria uma tentativa de desenvolver uma competência lingüística e sociolingüística na língua estrangeira.

Apesar da importância da classificação, retomamos a posição de Ellis (1996), O'Malley e Chamot (1995) e do próprio Tarone, que observam que esta distinção é de difícil aplicação, uma vez que dizem respeito às intenções dos aprendizes, que por vezes não são claras e por isso de difícil definição, não sendo, portanto, tarefa simples a de classificar uma estratégia como motivada pelo desejo de comunicar ou pelo desejo de aprender.

Como forma de distinguir as diferentes operações do aprendiz, de modo a poder separar as que seriam classificadas como estratégias, Bogaards (1991) propõe uma distinção entre plano - estratégia - processo e abordagem, classificando-os de acordo com o objetivo a ser atingido. Assim, o plano está relacionado à fase de elaboração de projetos; a abordagem contém uma significação mais ampla, ocupa um lugar mais

⁶ "uma estratégia constituída de atividade mental ou comportamental relacionada a algum estágio específico do processo geral de aquisição ou de uso de língua"

global na resolução de problemas e as estratégias e os processos estariam mais associados ao plano de execução, mais próximos do objetivo. O que parece relevante assinalar é a distinção entre processo e estratégia apresentada por Bogaards, com base na definição elaborada por Shiffrin e Schneider (1977): as estratégias seriam operações controladas, exigindo a atenção explícita - corresponderiam ao que alguns autores chamam de estratégias metacognitivas-, enquanto os processos seriam operações automatizadas (estratégias cognitivas, para outros). Bogaards (op.cit) prefere empregar o termo *operações controladas* a *operações conscientes*, uma vez que "*il n'a pas été prouvé que les processus automatisés sont totalement cachés à l'introspection*"⁷ e pelo fato de que "*processus contrôlé n'implique pas obligatoirement processus conscient*"⁸ (ibid:29)

Tratar de estratégia pode nos remeter a incluir todos os comportamentos e pensamentos do aprendiz que de alguma maneira poderiam influenciar no processo de apropriação, uma vez que tudo o que o aprendiz faz, diz ou pensa poderia ser considerado em um determinado momento como estratégia. E é deste ponto de vista que partem muitos autores.

Ellis (1996:531) diz tratar-se de uma questão de percepção, não estando claro por enquanto, se "*they (language learning strategies) are to be perceived of as behavioural (and, therefore, observable) or as mental, or as both*"⁹. Oxford e Stern são considerados teóricos pertencentes ao grupo que percebe as estratégias como um processo comportamental. Oxford (1989) define estratégias como comportamentos ou ações utilizadas pelos aprendizes, a fim de tornar a aprendizagem da língua mais agradável, independente, autodirecionada e com mais chance de sucesso. Stern (1983) prefere o termo "técnica" ao termo estratégia quando trata de atitudes relacionadas ao comportamento, portanto observáveis. Cita como exemplo a inferência de regras de

⁷ "não está provado que os processos automatizados são totalmente reservados à introspecção"

⁸ "processo controlado não implica obrigatoriamente processo consciente"

⁹ "elas (as estratégias de aprendizagem de língua) devem ser vistas como comportamentais (portanto, observáveis) como mentais, ou como ambos"

gramática a partir do texto ou quando necessário fazer uso do dicionário, para inferir sentido.

Algumas estratégias, como fazer anotações ou recorrer ao dicionário, são diretamente observáveis, enquanto outras como inferência, transferência ou raciocínio dedutivo são essencialmente mentais. O'Malley e Chamot (1995: 88), no entanto, se recusam a aceitar essa classificação na medida em que "*the mental processes underlying the overt strategies could easily entail such strategic modes of processing as self-monitoring, summarizing, and inferencing (among other strategies)*"¹⁰, constituindo um processo mental consciente. Estes dois tipos de estratégias (mentais e observáveis) serão classificados pelos autores com base em outros critérios.

Ellis (1996:532) concebe as estratégias de aprendizagem como - "*conscious or at least potentially conscious actions which learners employ intentionally*"¹¹, ou que "*learners are generally aware of the to what they are doing/thinking*"¹². Uma pedagogia voltada para a autonomia do aprendiz procura fazer com que os aprendizes se tornem conscientes das operações mentais realizadas ou realizáveis para a utilização ou aprendizagem de LE.

Muitas pesquisas iniciais sobre estratégias de aprendizagem foram inteiramente de caráter exploratório, objetivando identificar e descrever uma ampla faixa de estratégias. As estratégias identificadas tentaram refletir os tipos de aprendizes, a situação e os interesses particulares dos pesquisadores.

E se inserirmos as estratégias em uma ação pedagógica deveremos considerar as necessidades e objetivos dos aprendizes. Um objetivo mais geral, visando à sensibilização para a questão das estratégias, por meio da conscientização de sua

¹⁰ "os processos mentais que estão por trás das estratégias observáveis poderiam facilmente envolver tais modos estratégicos de processamento como auto- auto-monitoramento entre outras: o controle, o resumo e a inferência"

¹¹ "ações conscientes ou pelo menos potencialmente conscientes que os aprendizes utilizam de maneira intencional"

¹² "os aprendizes estão geralmente conscientes das estratégias que utilizam e podem defini-las se lhes for pedido para prestar atenção ao que estão fazendo / pensando"

importância, ou mais ousado, visando verificar o efeito das estratégias a longo prazo sobre o comportamento dos aprendizes, como forma de levá-los à “autonomização”,¹³ ou seja, “*la marche vers l'autonomie*”¹⁴ (Porcher, 1989: 61).

As práticas de classe que reivindicam a autonomia do aprendiz nem sempre se apóiam no princípio de engajamento pessoal e da conscientização de suas próprias estratégias. Alguns autores, como Ellis (1996:558), chegam a questionar a necessidade de tornar os aprendizes conscientes da utilização de estratégias, sugerindo que é suficiente oferecer aos aprendizes oportunidade de praticá-las implicitamente, não sendo o caso de se falar de engajamento pessoal sobre as estratégias.

Acreditamos que o engajamento pessoal, mesmo em um procedimento que passe pela conscientização, pode desaparecer, se houver uma certa diretividade. O acesso à autonomia poderia ser considerado como uma aprendizagem de condutas adaptadas a diferentes situações de linguagem bem definidas. A cada situação de aprendizagem e de comunicação, seria preciso utilizar a(s) estratégia (s) correspondente(s). Neste caso, porém, poderíamos estar negligenciando os diferentes tipos de aprendizes, considerando que uma mesma estratégia seria eficaz para todos. Quais seriam os critérios para se classificar as estratégias como eficazes? Teríamos como modelo as utilizadas pelos “bons leitores” ou as definidas intuitiva ou arbitrariamente?

Por outro lado, o acesso à autonomia poderia ser considerado o menos diretivo possível, deixando a decisão das aulas de LE ao aprendiz, como afirma Holec (1979;1988;1994). Os próprios aprendizes seriam convidados a definir seus objetivos, conteúdos, avaliação, uma vez que o autor considera que só se pode ensinar as técnicas de autonomia, estando realmente em situação de autonomia, como na aprendizagem autodirigida.

¹³ tradução do francês “autonomisation”, termo emprestado de Rémy Porquier para significar o processo rumo à autonomia na aprendizagem

¹⁴ “o caminho rumo à autonomia”

Entre a autonomia dirigida e a aprendizagem autodirigida podemos encontrar um grande número de práticas em função do grau de diretividade na prescrição de estratégias. Porém, se as estratégias forem apresentadas de forma muito diretiva, corre-se o risco de deixar de lado o essencial, que é a reflexão que o aprendiz pode fazer sobre suas próprias maneiras de agir em situação de aprendizagem, ou seja, a construção de capacidades metacognitivas. Essa reflexão beneficia a aprendizagem, uma vez que permite ao aprendiz ter consciência de seus comportamentos, de questioná-los, retificá-los ou adotar novos procedimentos.

A tentativa de classificação de estratégias de aprendizagem, considerada como a mais aceitável atualmente e adotada por vários autores é a de O'Malley e Chamot (1995) por ser, como afirma Cyr (1998), mais sintético e rigoroso do que os anteriores.

O'Malley e Chamot (op.cit) tratam de três categorias gerais de estratégias: cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas

As **estratégias cognitivas** atuam na entrada das informações, manipulando-as de forma a favorecer a aprendizagem e são - "*more directly related to individual learning tasks and entail direct manipulation or transformation of the learning materials*"¹⁵ (op.cit:8). No caso específico de uma atividade de leitura, as **estratégias cognitivas** designariam, segundo Kato (1996), os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor.

Com base na classificação de estratégias cognitivas feita pela equipe de O'Malley e Chamot, temos:

- **repetição** (repetition): aproveitamento das oportunidades oferecidas para comunicar na LE. Repetição de segmentos de língua tido como modelo, tanto

¹⁵ "mais diretamente relacionadas s tarefas de aprendizagem individuais e envolvem manipulação ou transformação direta dos materias de aprendizagem"

em voz alta como por oralização interna - ensaio silencioso (silent rehearsal), durante a execução de uma atividade de linguagem. Teste e reutilização palavras aprendidas. O'Malley e Chamot preferem utilizar o termo "repetição" ao se referirem à prática da língua, por acreditarem ser um termo mais preciso;

- **agrupamento** (grouping): organização e classificação do material a ser aprendido (palavras, terminologia, conceitos) em função de suas características semânticas ou sintáticas com o objetivo de facilitar a recuperação;
- **inferência** (inferencing): utilização de informação disponível para adivinhar o sentido dos elementos desconhecidos, antecipar o conteúdo ou preencher a falta de informação com o objetivo de suprir as lacunas com o código lingüístico. No caso de uma atividade de leitura, o autor utiliza habitualmente indícios, como repetições, pronomes, conectivos..., para estabelecer ligações entre as frases. Estas ligações é que garantem, em parte, a coesão do texto. Para identificá-los, o leitor precisa inferir as ligações implícitas. A compreensão do texto depende, justamente, da capacidade do leitor em inferir a informação implícita (Giasson, 2000).
- **resumo ou anotação** (summerization, note taking): tomada de notas (indicação das palavras chaves, por exemplo) relativas ao que se ouve ou ao que se lê, como forma de reter a informação;
- **dedução ou indução** (deduction ou induction): aplicação de regras aprendidas ou hipoteticamente elaboradas pelo aprendiz com o objetivo de produzir e compreender a LE;

- **elaboração** (elaboration): associação da nova informação ao conhecimento prévio. O'Malley e Chamot atribuem uma grande importância à estratégia de elaboração, pois ela serve para compreender, memorizar e (re) estruturar conhecimentos na memória de longo prazo. A elaboração permite ao aprendiz construir sentido, estabelecendo conexões explícitas entre o texto escrito ou enunciado e a leitura ou escrita;
- **visualização** (resourcing): utilização de recurso visual ou de imagens mentais ou reais como forma de representar a informação e assim, compreendê-la e/ou recordá-la. Alguns autores (Cyr, 1998) incluem nesta estratégia a *pesquisa documentária* como recurso de referência sobre a LE. Cyr cita como exemplos a procura de palavras novas no dicionário, a consulta em gramáticas, com vistas a resolver um dado problema;
- **tradução** (translation): estabelecimento de comparações interlinguais significativas, servindo-se da competência de linguagem adquirida na LM ou pela aprendizagem de outra língua, a fim de compreender o sistema e funcionamento da LE (Cyr, 1998);

Nos trabalhos de O'Malley e Chamot este procedimento aparece com o nome de **transferência**, estratégia que, por sua vez, é definida como utilização de conhecimento prévio (lingüístico ou conceitual) como forma de facilitar uma nova tarefa de aprendizagem.

As **estratégias metacognitivas** dizem respeito à capacidade do sujeito de refletir sobre o seu próprio funcionamento cognitivo (processo e produto) e assim adquirir um certo conhecimento de seu funcionamento.

Kato (1996) as define como os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. A metacognição define-se, portanto, como uma

conscientização dos fenômenos cognitivos. Em se tratando de uma atividade de leitura, as estratégias metacognitivas serviriam para auto-avaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura (Kleiman,1998). Em outras palavras, ajudam o leitor a escolher a estratégia mais eficiente para solucionar o problema da construção do sentido do que lê.

O'Malley e Chamot (1985;1995) apresentam a seguinte classificação de estratégias metacognitivas:

- **atenção global / atenção seletiva** (directed attention/ selective attention): o primeiro tipo implica que o aprendiz preste atenção à tarefa da aprendizagem globalmente ignorando o que poderia distraí-lo. A atenção seletiva consiste na focalização de determinados aspectos das tarefas de aprendizagem ou do *input*, como por exemplo, no caso de uma tarefa de compreensão oral, a decisão de se dar mais atenção a palavras chaves ou frases;
- **planejamento** (planning): estabelecimento de objetivo a curto e longo prazo. Cyr (1998) diz que o objetivo da aprendizagem deve se relacionar ao planejamento e cita como exemplo, a situação em que o aprendiz decide estudar por si mesmo uma questão da língua ainda não estudada em classe, com instrução de como se deve planejar e definir as etapas que o conduzirão a este objetivo;
- **autogestão** (self-management): compreensão das condições que facilitam a aprendizagem da LE para reuni-las. O programar-se, reservar tempo para o estudo, revisar as lições seriam exemplos desta estratégia metacognitiva;
- **autocontrole** (self-monitoring): monitoramento das informações que devem ser retidas, ou monitoramento da produção durante sua realização;

- **identificação do problema** (problem identification): identificação do ponto central de uma tarefa de linguagem que precisa de uma solução em vista de realizá-la satisfatoriamente;
- **-auto-avaliação** (self-evaluation): verificação do resultado da compreensão após a execução de uma atividade de linguagem de recepção ou avaliação da produção após sua realização (análise e correção de erros). É importante nesta capacidade de avaliar, não só o produto (o que se faz) como o processo ou o caminho cognitivo percorrido (como se faz).

Em relação às estratégias metacognitivas, parece haver um consenso e pouca variação entre os autores, contrariamente às estratégias cognitivas. Porém, nem sempre é fácil distinguir as estratégias cognitivas das metacognitivas, mesmo porque, como assinala O'Malley e Chamot, 1995:144) "*...strategies classified initially as metacognitive may at times appear to function as cognitive strategies*"¹⁶. O planejamento, em alguns casos, aproxima-se mais de uma estratégia cognitiva do que metacognitiva. Por exemplo, planejamento do conteúdo de linguagem (ou "o quê") seria de natureza cognitiva; já o procedimento ("como") seria de natureza metacognitiva.

As estratégias sócio-afetivas dizem respeito ao caminho escolhido pelo aprendiz para interagir com outros aprendizes ou com nativos, com vistas a facilitar o processo de apropriação da LE.

Em uma atividade de produção-compreensão oral, O'Malley e Chamot (1995:45) distinguem dois tipos de estratégias sócio-afetiva:

- **cooperação** (cooperation): interação em pares para resolver um problema de aprendizagem; trocar informações, comparação das mesmas etc.

¹⁶ "estratégias classificadas inicialmente como metacognitivas podem algumas vezes ter a função de estratégias cognitivas"

O'Malley e Chamot dizem que atividades de cooperação além de constituir uma excelente ocasião de prática funcional em classe, encoraja o aprendiz a adotar atitude apropriada diante de si mesmo e diante dos outros, contribuindo satisfatoriamente com seu rendimento;

- **-questionamento/ verificação** (questioning for clarification): solicitação do professor ou de um nativo que repita, explique, reformule ou dê exemplos. Cyr (1998) apresenta nesta categoria, o **controle das emoções** (self-talk): utilização de técnicas que contribuem para o autocontrole mental que objetiva tranquilizar o sujeito sobre a eficácia de sua atividade de aprendizagem ou reduzir a ansiedade provocada pelo medo de errar ou de arriscar.

Cyr (op. cit) afirma que ao se considerar os dados da psicologia cognitiva é que a pesquisa em aquisição das LEs começou a levar em conta a dimensão afetiva articulada às estratégias de aprendizagem.

Mesmo reconhecendo a importância da dimensão afetiva da aprendizagem de LE, não se percebe em O'Malley e Chamot, muita preocupação em bem defini-la.

Para concluir a questão das estratégias de aprendizagem, diante das muitas classificações optamos pelas cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas, na medida em que aparecem como um consenso nas pesquisas sobre aquisição e em didática das línguas. Ainda que esta classificação nos parece coerente não resolve todos os problemas. Ellis (1996) observa que não saberia dizer se o número de estratégias é finito ou não. Esta problemática ganha maior interesse quando se trata de visar meios de intervenção junto aos aprendizes.

2.1- Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são definidas por Kleiman (1998:49) como “operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez, é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal, isto é, do tipo de respostas que ele [aprendiz] dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê”, enfim, mostram como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como essas estratégias estão relacionadas com a compreensão.

Entre as inúmeras tipologias de estratégias de leitura-compreensão em LE e LM, disponíveis na literatura (Moirand, (1979); Circurel (1991); Giasson (2000); entre outros), destacaremos as mais mencionadas:

A estratégia chamada de **varredura ou leitura seletiva (scanning)** é empregada quando o leitor tem como objetivo, procurar em um documento uma informação específica e quer localizá-la.

A estratégia de **sobrevôo, “écrémage” ou leitura global (skimming)** é utilizada com vários objetivos: descobrir rapidamente a idéia global do texto, saber como ele está organizado, perceber o tom ou intenção do autor etc. Neste caso, também o texto não é necessariamente percorrido, respeitando-se a ordem de apresentação, mesmo que isso ocorra com maior frequência para a varredura. O leitor atua por saltos. Tanto a leitura global, como a varredura se faz rapidamente.

Geralmente à leitura seletiva opõe-se a leitura integral; mas como assinala Moirand (1979:21) “*il ne s’agit pourtant pas de processus de lecture différente, mais de stratégies correspondant à des objectifs et des projets différents*”¹⁷. Ao fazer uma leitura integral, o leitor pode querer tirar o máximo de informação do texto ou formar uma

¹⁷ “não se trata, no entanto, de processos de leitura diferente, mas de estratégia correspondendo a objetivos e projetos diferentes”

opinião a respeito. A leitura integral apesar de obedecer à ordem do texto, não é uma leitura de decifração; "*la vision reste donc globale même si le lecteur suit la linéarité du texte*"¹⁸ (Moirand, op.cit:20).

Principalmente no caso de uma leitura seletiva, o leitor pode excluir as partes que não julgar pertinentes, utilizando estratégias de eliminação (Circurel,1991). O que exige que o leitor tenha competência suficiente para eliminar, rapidamente, o que é inútil para sua leitura.

Se o objetivo é o de reter o conteúdo do texto, o leitor se utilizará de uma **leitura estudiosa** (Circurel,1991:16), com o objetivo de memorizar os elementos do texto; o que implica em releitura de certas passagens.

Goodman (1990) aponta para o fato de os leitores desenvolverem estratégias de leitura através da própria leitura. Ele as classifica de *estratégias de seleção* ao selecionar os índices mais produtivos para construir significado; podendo ainda usar *estratégias de predição*, ao fazerem uso de seu conhecimento disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e seu significado; pode ainda utilizar, *estratégias de inferência* para deduzir o que não está explícito no texto, sendo esta estratégia considerada por Goodman como o meio mais poderoso para complementar a informação disponível - utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possuem. As *estratégias de autocorreção* são utilizadas a fim de reconsiderar a informação que possuem ou para obterem maior informação quando não confirmam as expectativas-, sendo considerada uma forma de aprendizagem, uma resposta a um ponto de desequilíbrio no processo de leitura.

Circurel (1991) cita ainda a **leitura ação** a adotada pelas pessoas que pretendem realizar uma ação, a partir de um texto com instruções, como por exemplo, leitura de receitas. Trata-se de uma leitura descontínua caracterizada pelos movimentos de vai-e-

¹⁸ "a visão é global mesmo que o leitor siga a linearidade do texto"

vem. E a **leitura oralizada** que propõe a leitura de um texto em voz alta, e que é classificada por Circurel de duas formas: a- a leitura em que se lê todos os grafemas, (caso da leitura de história para crianças); b- a leitura em que o leitor dá apenas umas olhadas no texto, como para se lembrar, (caso de uma aula ou conferência).

As estratégias de leitura dependem, do próprio texto, de sua escritura, do gênero, de sua finalidade e do projeto de leitura. A opção por uma ou outra depende da situação em que se encontra o leitor e das razões que o levam a realizar a leitura.

Mesmo diante das diferentes concepções de estratégia, ora apresentadas, acreditamos que as várias pesquisas que tratam da questão da estratégia de aprendizagem podem contribuir para que, em sala de aula de língua estrangeira, estas sejam identificadas, podendo ser ensinadas de forma a auxiliar a desenvolver a autonomia do aprendiz.

Em se tratando de estratégias de leitura, um dos temas deste estudo, gostaríamos de salientar que não consideramos a compreensão de um texto escrito apenas como um ato cognitivo ou metacognitivo. Não perdemos de vista que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor- que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (Kleiman, 1997).

Tratar de estratégias de leitura significa, também, orientar o aprendiz a conhecer como o texto funciona, enquanto unidade pragmática - mostrando que no processo de significação também entram elementos do contexto situacional, de forma que ele adquira conhecimento dos mecanismos discursivos (Orlandi, 1996). Alertá-los para o fato de que há leituras previstas, mas por outro lado, há muitas leituras possíveis, seria um primeiro passo. Não se trata de desenvolver, unicamente, técnicas de tratamento de leitura, como um recurso didático, com objetivo instrumental.

Há autores que criticam o ensino que faz uso de estratégias de leitura, acusando-o de priorizar o texto. Braga e Busnardo (1984:32) dizem que *“o professor que supervaloriza o texto como um objeto concreto que possui um significado determinado em si mesmo, entende que seu aluno necessita durante o processo educativo, desenvolver estratégias de leitura que lhe possibilitem recuperar o significado presente nos textos. Dentro desta concepção, atribui-se, ao aluno um papel de decodificador, que precisa reconhecer e respeitar as regras lingüísticas”*. Acreditamos que, ao se procurar desenvolver estratégias de leitura - não de forma isolada, mas ensinando os aprendizes a combiná-las e integrá-las no processo de leitura, através de discussão com o professor e grupo-classe, para fins de negociação do significado do texto-, a participação dos aprendizes é efetiva, constituindo uma forma de ajudá-los a desenvolver sua autonomia. Essa estratégia interativa de suporte é indispensável ao processo de aquisição, contribuindo para ajudar o aprendiz na passagem de um nível posterior de conhecimento.

Embora os estudos de Vygotsky não estejam direcionados para a aprendizagem de LE, alguns princípios e conceitos por ele desenvolvidos, relacionam-se também a esse campo. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky,1991), por exemplo, talvez mereça ser citado na situação que acabamos de apresentar, uma vez que é nessa zona que, com a ajuda de um adulto ou interactante mais avançado, as resoluções verbalizadas de problemas são possíveis e permitem ao aprendiz resolver, progressivamente, suas dificuldades de forma autônoma (Trévisse,1992). Em se tratando de aprendizagem escolar, mesmo que os aprendizes estejam comprometidos e motivados na atividade de ler e descobrir o sentido do texto, é sobretudo através da complexa rede de interação verbal com o professor e grupo/ classe que esse processo se efetiva.

Estas atividades interativas nos remetem ao tipo de estratégia de aprendizagem identificada como sócio-afetiva (O'Malley e Chamot, 1995), em que os aprendizes são constantemente encorajados a seguir adiante, a cooperar uns com os outros, o que

contribuiria para diminuir a ansiedade e criar na sala de aula, um clima de confiança e respeito, fatores que serviriam para baixar o filtro afetivo (Krashen, 1982), favorecendo a aprendizagem.

3- A autonomia do aprendiz

Traçar o caminho da reflexão sobre a autonomia do aprendiz em LE não é simples, dada a complexidade do termo e o fato de a evolução desta noção coincidir com o desenvolvimento da abordagem comunicativa, nos anos 70-80, marcada pela diversidade de problemáticas discutidas e explorada em debates intensos e generalizados. Época em que a didática de línguas estrangeiras, centrava seu projeto científico no aprendiz e nas modalidades de sua aprendizagem (Besse, 1985).

Desde os anos 70, surgem vozes sugerindo mudanças, motivadas pela necessidade de refletir melhor sobre ensino-aprendizagem de uma LE em termos de indivíduo-social e psicológico e não mais só em uma concepção de ensino voltada para o objeto.

Como assinala Porcher (1974:7) *“une centration exclusive sur la matière, quel que soit le degré de validité scientifique de l’analyse, rejetée dans l’im-pertinence et donc dans l’inessenciel, celui qui a à apprendre”*¹⁹. A partir de 1977, sob impulso do Conselho da Europa, os trabalhos sobre análise das necessidades de linguagem, servem de base à elaboração de material pedagógico adaptado às exigências do público alvo. Germain (1993) denuncia o fato de se tratar preferencialmente de necessidades de instituição e não do aprendiz enquanto indivíduo.

Como observa Galisson (1980), se algumas vozes ecoam no final dos anos 70, a fim de reivindicar uma auto-estruturação da informação pelo aprendiz opondo-se ao

¹⁹ “centrar-se exclusivamente na matéria, qualquer que seja o grau de validade científica da análise leva à ‘im-pertinência’ e ao dispensável àquele que tem o que aprender”

condicionamento reflexo-behaviorista, esta reivindicação não se apóia nem em uma teoria psicológica da aprendizagem das LE suficientemente elaborada, nem em proposições metodológicas claramente definidas.

A partir dos anos 80, com base na teoria de correntes cognitivistas - no interior da qual se cruzam e se encontram problemáticas comuns à LM e LE, a "autonomização" do aprendiz²⁰ se torna uma real preocupação do discurso pedagógico em didática das línguas.

Os questionamentos provenientes da abordagem comunicativa abrem caminho aos meios e práticas pedagógicas, visando à autonomia, permitindo uma melhor definição desta noção.

Vários estudos contribuíram para a evolução da noção de autonomia do aprendiz, entre eles: os estudos sobre a análise das necessidades de linguagem; as pesquisas que envolvem a aquisição das línguas, principalmente as experiências com vistas a uma abordagem reflexiva da língua e a reflexão sobre o perfil do aprendiz . Estudos que nos propomos a discutir.

Segundo Richterich (1985) a noção de *necessidade* em didática de LE, começou a ser regularmente utilizada, quando os métodos e materiais de ensino, mostraram-se mais funcionais e mais adaptados às utilizações efetivas das línguas estrangeiras. Assim, em um contexto de ensino-aprendizagem, a noção de *necessidade de linguagem* corresponde "*à ce qui est nécessaire à un individu dans l' usage d' une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'a ce qui lui manque à un moment donnée pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage*" (op.cit:92)²¹ .

²⁰ Holec (1981) completando a definição de Porquier, designa a "autonomização do aprendiz", como sendo o desenvolvimento da capacidade de aprender.

²¹ "ao que é necessário para um indivíduo no uso de uma língua estrangeira para comunicar em situações que lhe são particulares, assim como ao que lhe falta em um dado momento e que ele vai preencher pela aprendizagem"

Em um contexto de ensino-aprendizagem de LE, identificar as necessidades de linguagem poderia ter a função de recolher dados que permitiriam aos aprendizes e ao professor, em um dado momento ou lugar, interpretar o que lhes é necessário para conceber e realizar interações que favorecessem o ensino e a aprendizagem de uma língua.

Qualificando as necessidades da instituição (escola) de necessidades objetivas e as do aprendiz de subjetivas, Richerich (op.cit) diz que não nos devemos limitar às necessidades dos aprendizes em razão de suas diversidades e instabilidades; no entanto devemos reconhecer que as duas necessidades são indissociáveis porque *"il n'y a jamais d'un côté l'individu libre d'éprouver et de satisfaire ses besoins et, de l'autre, l'environnement qui lui prescrit les siens"*,²² uma vez que, *"un besoin est toujours le produit des interactions du couple individu-environnement"*²³ (ibid:98).

O autor enfatiza que a noção de necessidade de linguagem não pode ser reduzida aos usos previsíveis da língua em situação de comunicação predeterminada, mas deve ser construída em função do conjunto de componentes dos sistemas de ensino-aprendizagem.

Em um primeiro momento da abordagem comunicativa, mesmo que as técnicas de ensino dessem pouca autonomia ao aprendiz, em termos de escolha de conteúdo lingüístico, a autonomia constituiria um objetivo a ser atingido em termos de competência comunicativa. Neste sentido é que se deseja preparar o locutor-aprendiz a interagir de forma autônoma em situação de comunicação real (situação correspondendo a suas necessidades objetivas). Este já era um objetivo da metodologia estrutural global audiovisual (SGAV), porém a abordagem nocional-funcional se distingue essencialmente pela busca de uma melhor adequação entre necessidade institucional de um determinado público e conteúdos lingüísticos.

²² "de um lado por não haver jamais um indivíduo livre para experimentar e satisfazer suas necessidades e por outro, existe as necessidades determinadas pelo meio".

²³ "uma necessidade é sempre o produto das interações entre indivíduo-meio"

Tal abordagem não era, porém, marcada por nenhuma consideração de ordem propriamente psicológica. Germain (1993) assinala que a referência à psicologia cognitiva aparece após a elaboração de “*Un niveau seuil*”²⁴, por exemplo.

Do interesse pela identificação das necessidades de linguagem, “*tout au long du parcours d'apprentissage et non avant le début du cours* (Moirand, 1982:47)²⁵ e da possibilidade de se tirar proveito disso para ajudar o aprendiz, surgiram as primeiras práticas metacognitivas de ensino das línguas estrangeiras, como é o caso do método de francês para adultos iniciantes *Carte sur table* de Ritcherich e Suter, publicado em 1985. Tratava-se de propostas pedagógicas reunidas sob a insígnia de “aprender a aprender”, que tinham como objetivo levar os aprendizes a refletir e a tomar consciência do processo de aprendizagem, tais como: a maneira de compreender; a forma de memorizar; as dificuldades de expressão; auto-avaliação da competência de comunicação e seus diferentes componentes (lingüístico, discursivo, referencial, sociocultural - *ibid*:20).

Por meio de atividades diversas de reconhecimento de palavras, inferência das regras pela observação e comparação etc - atividades especialmente concebidas para este fim - faz-se um convite ao aprendiz para que ele identifique suas necessidades e determine seus objetivos pessoais. Os autores recomendam, porém, esse tipo de exercício aos aprendizes mais adiantados.

Os objetivos deste método são sem dúvida inovadores. Hoje percebemos melhor, que a solicitação à auto-observação e à introspecção contribuíram para a virada cognitiva na didática das línguas.

²⁴ “niveau seuil” ou nível limiar de competência lingüística é concebido como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos responsáveis por programas de ensino de línguas, de autores de métodos e de professores Coste, D. *Un niveau seuil* In: BOUACHA, A. *la pédagogie du français langue étrangère*. Paris: Hachette, 1978.

²⁵ “durante todo o percurso da aprendizagem e não somente antes do início do curso”

3.1- Contribuição das pesquisas sobre aquisição das LE- foco na abordagem reflexiva

Poderíamos distinguir esta contribuição em dois níveis: a- contribuição ao melhor conhecimento dos processos de aquisição e aprendizagem, principalmente na elaboração de material para o ensino das línguas e, de maneira menos evidente para a formação dos professores. Conhecimentos necessários para a realização de um ensino voltado para a autonomização; b- em segundo lugar e de forma mais involuntária, o papel da auto-observação realizada pelos aprendizes de LE: a percepção de seus comportamentos, condutas e atitudes, fatores que produzem efeitos positivos na aprendizagem.

Desde os anos 70, a fim de descrever a gramática interna dos aprendizes, ou sua interlíngua, vários estudiosos se propuseram a recolher junto a eles intuições sobre a gramaticalidade da língua (Corder, 1980a; 1980b). Essas práticas introspectivas, no entanto, se desenvolveram como metodologia de investigação e não como estratégia de ensino. Alguns pesquisadores, logo perceberam que esta reflexão sobre o funcionamento da língua, esta conscientização dos aspectos lingüísticos resultado da confrontação do aprendiz com a LE, poderia ser útil para a aprendizagem (Porquier, 1977). Outros, porém refutam a utilidade da atividade reflexiva para desenvolver a competência de comunicação (Krashen, 1981; Corder, 1981).

As pesquisas sobre aquisição de LE contribuíram para a reflexão sobre o perfil dos aprendizes. Elas mostraram, por exemplo, que a variabilidade das produções dos aprendizes, dispendo de passado similar de aprendizagem, poderia ser o resultado de representação, ou seja, "*une sorte "d'image" mental en correspondance avec la réalité*"²⁶ (Bruner apud Gaonac'h, 1991:91). Muitas pesquisas voltadas para a didática das línguas, ampararam-se no assunto, para refletir sobre a relação aprendizagem e autonomia.

²⁶ "uma espécie de "imagem" mental correspondendo à realidade "

Alguns manuais de ensino, já nos anos 70, procuraram reintroduzir, uma reflexão sobre a língua, como prática de ensino. Prática esta, de inspiração audiovisual, que principalmente no meio escolar, propunham o não recurso à explicação para ensinar a gramática da língua estrangeira. Mesmo na abordagem comunicativa que surgia "*les auteurs sont loin d'être unanimes quant au rôle et la place de la grammaire*"²⁷ (Germain, 1993:210), a tal ponto que alguns rejeitam categoricamente qualquer tipo de explicação; é o caso de Krashen e sua "abordagem natural" (Krashen e Terrell apud Germain, 1993).

A seleção e a progressão lingüísticas na abordagem audiovisual e na natural baseavam-se em princípios bem diferentes. A primeira, com base estruturalista e a segunda sem ordem preestabelecida - já que fazia prevalecer a ordem natural de aquisição- as regras gramaticais deveriam permanecer implícitas. Nas tentativas de renovação do ensino da gramática, em uma perspectiva comunicativa, mas em uma dimensão cognitiva, a explicação não é mais tida como tabu, contanto que venha a responder a uma pergunta ou necessidade do aprendiz.

Esta ponte do cognitivo ao comunicativo foi formulada por Gaonac'h na apresentação do livro *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* : "*le problème n'est plus de simuler dans la classe des situations de la vie courante, mais de déterminer la nature des activités linguistique/cognitive réellement mises en oeuvre à l'occasion de ce qui ne reste, en tout état de cause, qu'une simulation*"²⁸ .

Assim, surgem as primeiras proposições didáticas propondo o comentário metalingüístico nas aulas de língua, a partir de uma análise dos erros e/ou das dificuldades, de maneira a se chegar à uma certa conceituação (Besse, 1977; Porquier, 1977).

²⁷ "os autores estão longe de estarem unânimes quanto ao papel e o lugar da gramática"

²⁸ " não se trata mais de simular na aula situações da vida do dia-a-dia, mas de determinar a natureza das atividades lingüísticas/ cognitivas que atuam por ocasião do que não passa, para todos os efeitos, de uma simulação"

O procedimento de ensino indutivo, gerou muitos questionamentos entre os pesquisadores: Os aprendizes devem refletir sobre sua interlíngua. Mas baseados em que princípio deve se dar a reflexão? E em que ordem? Devemos nos limitar às estruturas morfossintáticas que causam problema em LE para o aprendiz? Ou podemos estendê-la ao léxico, à prosódia? É necessário refletir sobre a LE em contraste com a LM? Quando? O aprendiz deve ter uma idéia precisa da sua capacidade de refletir sobre a língua, de suas potencialidades e limitações? Todas estas perguntas levaram a numerosas pesquisas, que foram e são muito estimulantes em didática das línguas, para que se conheçam as aquisições e lacunas da competência metalingüística dos aprendizes, no momento da aprendizagem de LE. Este procedimento consiste em levar o aprendiz a verbalizar sua interpretação do funcionamento da língua estrangeira de estudo, depois avaliá-la, antes de lhe propor outra interpretação, com vistas à construção do significado metalingüístico almejado.

Pietraróia (1997) após análise do protocolo verbal de nove sujeitos, alunos do segundo semestre do curso de graduação em língua francesa- em pesquisa que visava focalizar o estudo do tratamento lexical na leitura em LF-, apresentou uma lista com dezessete itens que sintetizavam os tipos de procedimentos observados: atestados pelo depoimento dos leitores e hipotéticos da pesquisadora. Dentre as conclusões assinala, também, a importância de se trabalhar de forma metalingüística, desautomatizada e sob controle consciente, e a necessidade de um ensino voltado para um número cada vez maior de estratégias; como forma de aumentar a possibilidade de sucesso na compreensão.

✓ As práticas reflexivas objetivam levar o aprendiz a tomar consciência da gramática que ele interiorizou (Besse e Porquier, 1984), de suas características, de seu vocabulário metalingüístico e das representações que lhe estão associadas.

Se, por um lado, percebeu-se que com um determinado público, chegava-se a determinadas constantes, por outro constatou-se que os aprendizes podiam ter

condutas relativamente diferentes. Esta observação, muito presente em psicologia diferencial, desencadeou uma preocupação de ordem mais geral, a questão do perfil do aprendiz ou estilos de aprendizagem.

3.2- O perfil do aprendiz

Com a inserção progressiva da dimensão cognitiva em didática das línguas, uma problemática se apresenta: restituir ao aprendiz seu papel de sujeito epistêmico. Considerar que toda aprendizagem faz atuar processos cognitivos, conduz a considerar também as variações interindividuais que atuam nesse processo de apropriação de uma língua estrangeira e em seus resultados (Bogaards, 1991).

Deve-se propor múltiplas orientações metodológicas, considerando-se todas essas variações ou seria necessário propor um nivelamento, a fim de apagar estas diferenças? Se a opção for pela primeira, uma pista a ser explorada seria destacar as características dos aprendizes.

Muitos pesquisadores se dedicaram a distinguir o que é comum a todos os indivíduos de nossa espécie e o que é particular de cada um. Bogaards (1991) explica que há constantes cognitivas, como o fato da memória humana funcionar em dois níveis: o da memória de curto prazo e memória de longo prazo. Porém, as modalidades de integração dos dados nessas duas unidades podem variar de um indivíduo para outro. A questão é saber se há tantas modalidades quanto indivíduos, ou se se pode definir um número limitado de modalidades típicas. A partir desta hipótese, foram realizadas técnicas de categorização para tentar classificar o que, segundo Bogaards (1991:59) "*semble être fondamentalement inclassable*".²⁹

Algumas categorizações dos indivíduos, em função de suas disposições, são hoje muito conhecidas. Com origem na psicologia diferencial ou pedagogia geral, elas foram

²⁹ "parece ser fundamentalmente inclassável"

aplicadas em diferentes conteúdos disciplinares. Parte-se do princípio que para aprender, cada um dispõe de um estilo próprio. Este estilo de ordem cognitiva, pode ser definido como: “l’organisation et les modalités générales de fonctionnement des processus par lesquels chaque sujet acquiert et élabore les informations sur son environnement”³⁰ (Reuchlin, 1981:113, citado por Bogaards, 1991:65), ou, como define Bogaards, “a maneira pela qual um indivíduo percebe e trata as informações que lhe são apresentadas”. Esta percepção está relacionada com a personalidade. Os estilos cognitivos e personalidade estariam, portanto, estreitamente ligados e interfeririam na aprendizagem.

As várias equipes que se propuseram a estudar os estilos cognitivos, apresentaram terminologias bem diferentes, encontramos oposições tais como: dependência/independência em vistas do contexto³¹; convergência/ divergência; reflexivo/ impulsivo; serialista/ globalista etc. Bogaards (1991) aponta para o fato de, na verdade, tratar-se de uma única oposição fundamental entre a dimensão globalizante e uma dimensão analítica.

Brown (1973 apud Bogaards, 1991) afirma que a pesquisa pode demonstrar, nos aprendizes com personalidade impulsiva, uma tendência, a passar mais rapidamente por um certo número de estágios semi-gramaticais da interlíngua; nos indivíduos mais reflexivos, por exemplo haveria uma tendência a permanecer mais tempo em um estágio particular com saltos maiores para ir de um estágio a outro.

Mais particularmente, na aprendizagem de uma língua estrangeira, todo indivíduo se caracteriza, de acordo com seu estilo cognitivo, por uma tendência à dependência ou independência do contexto. A partir dos resultados obtidos no *Imbedded Figure Test* elaborado por Witkins et col (1971 apud Cyr, 1998) os independentes do contexto seriam mais hábeis em separar o importante do acessório, a identificar, analisar e

³⁰ “a organização e as modalidades gerais de funcionamento dos processos, pelos quais cada indivíduo adquire e elabora as informações sobre seu meio”.

³¹ “dépendance/indépendance à l’égard du champ”

resolver um determinado problema; já os dependentes do contexto utilizam-se de uma abordagem mais global, vêem o mundo como um todo não analisável e têm dificuldade em isolar um elemento de seu contexto, como por exemplo: um aprendiz pode ser capaz de compreender uma certa frase ou seqüência sonora no interior do contexto em que ocorre, mas é também necessário isolar os elementos lingüísticos para poder utilizá-los em outros contextos. A independência do contexto seria favorável à aprendizagem escolar, porque desenvolve melhor a capacidade analítica enquanto a dependência ajudaria a aquisição natural.

Os aprendizes mais dependentes teriam tendência a só identificar um objeto conhecido em contextos específicos, enquanto os independentes do contexto teriam menos necessidade de suporte contextual.

Neste caso, dever-se-ia concluir que as práticas visando à autonomia direcionam-se para alguns ou, ao contrário, deve-se trabalhar para melhorar esta tendência à bipolaridade? Seria preciso caminhar no sentido da tendência natural ou seria o caso de procurar preencher lacunas, dando meios para que os aprendizes mais dependentes do contexto desenvolvam sua autonomia? Como despertar a sensibilidade do aprendiz independente do contexto para o que o cerca? Como trabalhar com estas duas tendências? A resposta parece estar associada à flexibilidade do estilo cognitivo dos indivíduos.

O estilo cognitivo e o modo pelo qual o aprendiz trata as informações determinariam o estilo de aprendizagem utilizado pelo aprendiz na resolução de uma determinada atividade.

A questão é que não dispomos de muitos trabalhos de natureza explicativa ou descritiva sobre a relação entre as particularidades: estilos cognitivos dos indivíduos e as habilidades de linguagem, seja em relação à utilização, à aquisição ou à aprendizagem da língua.

A noção de perfil do aprendiz tem, assim, merecido destaque nas pesquisas sobre aquisição de língua estrangeira, como forma de procurar explicar por que, exposto a tarefas diferentes, um mesmo aprendiz faz atuar estratégias semelhantes, o que parece demonstrar que existem perfis estratégicos de aprendizes. Os perfis estratégicos dos aprendizes de LE poderiam ser relacionados com seus estilos cognitivos, para que fossem estabelecidas possíveis correlações. A questão é complexa, pois implica tratar de uma variedade muito grande de estratégias e processos, sejam lingüísticos, metalingüísticos, interacionais, comunicativos.

O conceito de estratégia tem sido tratado mais detalhadamente neste estudo. O que vale destacar, por ora, é o questionamento sobre como a definição de perfis de aprendizes ou comportamentos diante de tarefas de linguagem, poderia contribuir com o sucesso da aprendizagem. Considerando as estratégias que compõem esta caracterização de natureza idiossincrásica, ou seja, ligadas às características individuais dos aprendizes e ao estilo cognitivo, como traçar um perfil modelo de “bom aprendiz”? Seria o caso de se fazer tal distinção? Tarefa difícil, selecionar entre as variações interindividuais, quais serviriam para traçar esse perfil.

Os primeiros estudos sobre estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira tinham como objetivo descrever os comportamentos e características do “bom aprendiz”.

Stern (1975) e Rubin (1975) ao indagarem sobre os traços que determinariam o bom aprendiz, por meio de suas observações e intuição, elaboraram uma lista que caracteriza os aprendizes mais eficazes em relação aos que apresentam maior dificuldade na aprendizagem de LE. Resumidamente, as dez características levantadas por Stern e as sete de Rubin seriam: o bom aprendiz se engaja na sua aprendizagem, procurando identificar suas próprias técnicas ou estratégias que o levarão à aprendizagem; refere-se à língua materna ou a outras línguas conhecidas com prudência procurando fazer comparações pertinentes; o bom aprendiz planeja suas

atividades, estabelece relações entre os elementos novos e os que já aprendeu, autocorrige-se, avalia seu desempenho, procurando aprender com seus erros; a fim de descobrir o sentido de um enunciado novo, o bom aprendiz procura resposta no contexto, na semelhança com sua LM, no conhecimento de mundo, na situação, explicação ou tradução.

Wesche (1979 apud Cyr 1998) nota que o que caracteriza os melhores aprendizes é o interesse pela aprendizagem da LE e a utilização de maior número de estratégias cognitivas e metacognitivas; anotando, repetindo, fazendo associações do novo com o conhecido, escutando radio, assistindo televisão, lendo revistas, jornais etc.

Seria considerado um aprendiz fraco, todo aquele que não se encaixasse nessas características. O aprendiz de língua, considerado bem sucedido, seria essencialmente aquele que tivesse descoberto um modo próprio de aprendizagem. Sabe-se, porém, que nos estudos atuais esta dicotomia bom/fraco aprendiz é muito questionável, pois a frequência e variedade na utilização das estratégias, tanto pelos aprendizes considerados bons, como pelos mais fracos, não é simples.

Sobre as pesquisas que procuram elaborar um perfil de aprendiz (“bom” ou “fraco”) Véronique (1994:112) diz que *“la recherche sur les profils d’ apprenants (...) poursuit des objectifs mal définis et qu’ elle est sans doute prématurée”*³². Observa que a noção de perfil do aprendiz depende da tarefa de aprendizagem com a qual o aprendiz se defronta, não podendo, portanto, ser definida independentemente das tarefas comunicativas e de aprendizagem do aprendiz.

A importância da noção de perfil do aprendiz, no plano pedagógico, no entanto, não é negligenciável, pois permite ao professor levar em consideração as diversas formas individuais de aquisição e conceber uma intervenção pedagógica diferenciada. Por sua complexidade e diversidade permite, também, favorecer a auto-observação do

³² “a pesquisa sobre os perfis de aprendizes (...) visa a objetivos mal definidos e é sem dúvida prematura”

aprendiz e a reflexão sobre sua aprendizagem, contribuindo para que ele construa uma representação de seu próprio perfil de aprendiz, conhecendo suas condições de aprender com sucesso, assim como suas lacunas.

Esta posição nos remete à questão das estratégias de aprendizagem aos meios de que o aprendiz dispõe ou deverá dispor para melhorar seu desempenho em função de seu objetivo de aprendizagem. As pesquisas sobre estratégias com apoio da psicologia cognitiva propõem diversos modelos de intervenção na sala de aula, cujo objetivo fundamental é incitar a autonomia do aprendiz.

3.3 As representações dos aprendizes

Uma vez que ensino e aprendizagem estão estreitamente ligados, Wenden (1991) de acordo com os princípios da psicologia cognitiva, estima que o objetivo fundamental da conscientização das estratégias de aprendizagem tanto junto aos aprendizes, quanto junto dos professores é tornar o aprendiz ciente de seu papel no processo de aprendizagem e assim ajudá-lo a alcançar uma maior autonomia. A autora ressalta a dificuldade de se objetivar a um treinamento de estratégias sem se conhecer a percepção que têm os aprendizes da língua e da aprendizagem. Um treinamento pode fracassar se o aprendiz não for levado a esclarecer, aperfeiçoar e ampliar suas percepções da língua e do que consiste a aprendizagem. Portanto, chama a atenção para a importância de se conhecerem as representações e atitudes dos aprendizes a respeito do processo de aprendizagem.

As representações dos aprendizes sobre sua aprendizagem podem facilitar ou prejudicar este processo. As representações, no caso deste estudo, compreendem todas as informações que o sujeito possui sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas informações podem ser verdadeiras ou apenas opiniões pessoais, estereótipo ou preconceito. Elas sofrem influência de vários fatores, como: sexo, educação, variáveis relacionadas à sua personalidade, caráter ou posição diante de

outras pessoas. Todas as informações reunidas são armazenadas na memória de longo prazo, o que faz com que se fale de um componente cognitivo. A atitude do aprendiz junto a sua aprendizagem depende das representações que este possui, e as representações são, por sua vez, influenciadas por suas atitudes e condutas.

A atitude envolve um componente afetivo. As atitudes são sentimentos e apreciações a respeito de determinado objeto. No caso deste estudo, um aprendiz que possui uma atitude positiva em face de sua aprendizagem pode achar que não possui tempo suficiente para abordar determinados problemas concernentes à sua realização, o que influenciaria uma tomada de atitude, visando a uma ação real.

Wenden (1991) agrupa de um lado as representações e conhecimentos dos aprendizes e do outro, suas atitudes. Diz que algumas representações que os aprendizes constroem podem influenciar sua atitude diante da aprendizagem e na escolha de estratégias. Wenden afirma que os aprendizes, cuja crença e atitude podem atrapalhar a aprendizagem da LE, necessitarão de uma maior atenção.

→ O aprendiz autônomo seria aquele que adquiriu conhecimento a respeito da língua, de sua pessoa enquanto aprendiz e das estratégias a serem utilizadas na realização de determinadas tarefas. São os que aprenderam a aprender.

Um ensino, com vistas a trabalhar estratégias, portanto, deve propor aos aprendizes atividades suscetíveis de influenciar, de maneira positiva, suas representações e os sentimentos sobre suas competências, assim como a forma de superar suas dificuldades, tendo como meta maior ajudá-los a aprender a adquirir conhecimentos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

1- Objetivos e definição geral da metodologia

Tendo em vista que esta pesquisa visa conhecer o processo de aprendizagem dos sujeitos iniciantes e avançados e refletir sobre as variáveis que determinam a escolha de suas estratégias de aprendizagem, especialmente em uma atividade de leitura em língua francesa, partimos dos seguintes postulados:

-que as estratégias são comportamentos que podem evoluir e, de certa forma, serem aprendidas (Giasson (2000); Cyr (1998); Rubin (1987); Wenden (1991). Propomos a observar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por leitores iniciantes e avançados, aprendizes da língua francesa;

-que determinadas variáveis pessoais e situacionais podem interferir na escolha das estratégias;

-que o estilo de aprendizagem ou, mais precisamente, o perfil do leitor seja uma soma de hábitos e comportamentos. Trata-se no plano didático de incitar o aprendiz a se conscientizar de seus próprios recursos e processos cognitivos, a fim de potencializar e encorajar atitudes exploratórias controladas com vistas à sua autonomia na aprendizagem de LE.

- O interesse maior desta pesquisa recai sobre os processos mentais de construção do sentido ou compreensão e não sobre o resultado da leitura ou da compreensão, o que prevê uma análise qualitativa dos dados, estabelecendo relações entre variáveis e a seleção de estratégias feita pelos aprendizes-leitores.

Para tanto, adotamos o conceito de Ferrari (1982:241), para quem a análise qualitativa é um procedimento que consiste em “ *decompor o fenômeno, o problema ou assunto nas suas partes essenciais’... de tal modo que essas partes se organizem em sua recíproca dependência, procurando estabelecer ... relações ... entre as partes.*”

Através de depoimento dos sujeitos procuramos ter acesso a seus processos de aprendizagem, ou seja, ao modo como organizam as informações.

Sabemos que inúmeras questões poderiam ser formuladas com vistas a atingir nossos objetivos. Porém, optamos por estabelecer e apresentar apenas algumas delas, por nos parecerem mais pertinentes em relação às inquietações que estão na base da pesquisa:

a- qual a relação das representações dos aprendizes sobre si mesmos e sobre a aprendizagem de LE com as estratégias que dizem utilizar?

b- quais estratégias cognitivas e metacognitivas são ativadas por leitores universitários iniciantes no estudo da língua francesa (120 h) em uma atividade de leitura-compreensão?

c- de quais estratégias se valem os leitores de nível avançado (360 h), em uma atividade de leitura em língua francesa?

d- os aprendizes têm consciência de seu funcionamento cognitivo? As estratégias que os aprendizes iniciantes e avançados dizem utilizar correspondem àquelas que efetivamente se valem em uma atividade de leitura?

Estando a pesquisa em pauta, alicerçada em dados de um contexto institucional definido, cabe descrevê-lo em suas linhas fundamentais.

2-- O contexto da pesquisa

Para este trabalho, voltamo-nos ao contexto universitário, por acreditar que aprendizes adultos têm capacidade maior de armazenamento de informações na memória e desenvolvimento mais avançado das operações cognitivas.

O contexto universitário selecionado para esta pesquisa foi o Curso de Letras da Universidade Estadual do Estado de São Paulo (UNESP) – Campus de Araraquara, onde foi realizada nossa coleta de dados.

O funcionamento do Curso de Letras é garantido pelo Decreto Federal 45.776 de 13 de abril de 1959 e seu reconhecimento pelo Decreto 44.566, de 22 de fevereiro de 1965. O curso oferece 85 vagas (40 para o período diurno e 45 para o noturno) para Bacharelado e Licenciatura em Letras. Seu objetivo principal é formar docentes e/ou pesquisadores nas diversas áreas oferecidas: Lingüística, Língua Portuguesa, Teoria Literária, Literatura Português e Brasileira, Filologia Românica, Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas – Francês, Inglês, Alemão, Italiano, Língua e Literaturas Clássicas – Grego e Latim.

A estrutura curricular atual do Curso de Letras é fixada pela Resolução UNESP nº90 de 20/02/90, com um total de 170 créditos ou 2550 horas para o bacharelado e 205 créditos ou 3075 horas para a licenciatura. Em 1989, o curso noturno passou de quatro para cinco anos, com nova distribuição de aulas e novo horário.

Período	Prazo mínimo	Prazo máximo
Diurno	4 anos	7 anos
Noturno	5 anos	7 anos

Quadro 1: Prazo de integralização curricular

O Curso de Letras está estruturado de modo a oferecer:

Formação Geral Básica: Ao completá-la, os alunos integralizam os créditos necessários para o Magistério do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, perfazendo um total de 106 créditos ou 1590 horas.

Formação Específica: Compreende o conjunto de disciplinas de língua e literatura estrangeiras. As opções oferecidas são :

Curso Diurno: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Grego e Latim.

Curso Noturno: Inglês, Francês, Alemão, Grego e Italiano.

Para a formação específica o aluno deve escolher duas dessas línguas estrangeiras. Cumprindo 16 créditos de cada uma das línguas escolhidas, deve optar por uma delas, e com, a respectiva literatura, integraliza mais 24 créditos.

Disciplina Optativa: São oferecidas anualmente pelas das áreas existentes no Departamento de Letras, devendo o aluno integralizar, no mínimo, 8 créditos ou 120 horas.

Formação Pedagógica Integrada: É oferecida pela área de Educação da FCL, de acordo com o programa de Formação Pedagógica Integrada, com 35 créditos ou 525 horas.

DISTRIBUIÇÃO	CRÉDITOS	HORAS
Formação Geral Básica	106	1590
Formação Específica	56	840
Disciplina Optativa	8	120
Total da Formação de BACHARELADO	170	2550
Formação Pedagógica Integrada	35	525
Total da Formação de LICENCIATURA	205	3075

Quadro 2: Distribuição da carga horária e créditos

As disciplinas são organizadas em programas semestrais, embora o Curso seja anual.

A escolha das línguas estrangeiras, em ambos os períodos (diurno e noturno), é feita por ocasião da matrícula, de acordo com a classificação obtida no Vestibular, obedecendo a um número restrito e previamente fixado de vagas em cada língua estrangeira:

DIURNO			
Grupo A		Grupo B	
Inglês	20 vagas	Alemão	10 vagas
Francês	20 vagas	Italiano	10 vagas
		Grego	10 vagas
		Latim	10 vagas

NOTURNO			
Grupo A		Grupo B	
Inglês	22 vagas	Alemão	15 vagas
Francês	23 vagas	Grego	15 vagas
		Italiano	15 vagas

Quadro 3: Oferta das Línguas Estrangeira, por turno

Durante os dois primeiros anos, os alunos devem completar um total de 16 créditos em cada uma das línguas estrangeiras; uma do Grupo A e outra do B. A partir do terceiro ano, os alunos devem optar por uma dessas línguas estrangeiras e então cursar a respectiva literatura.

2.1- O Curso de Francês

As disciplinas de Francês são assim distribuídas entre o curso diurno e noturno:

Curso Diurno			Curso noturno		
Lg. Francesa I	8 cred.	120h	Lg. Francesa I	8 cred.	120h
Lg. Francesa II	8 cred.	120h	Lg. Francesa II	8 cred.	120h
Lg. Francesa III	6 cred.	90h	Lg. Francesa III	4 cred.	60h
Lg. Francesa IV	6 cred.	90h	Lg. Francesa IV	4 cred.	60h
			Lg. Francesa V	4 cred.	60h

Literatura Francesa I	6 cred.	90h	Literatura Francesa I	4 cred.	60h
Literatura Francesa II	6 cred.	90h	Literatura Francesa II	4 cred.	60h
			Literatura Francesa III	4 cred.	60h

Quadro 4: Disciplinas do curso de francês: diurno e noturno

As línguas devem ser cursadas em seqüência, a Língua Francesa I é pré-requisito para a Língua Francesa II, e assim sucessivamente. Para cursar Literatura I os alunos devem ter concluído a Língua Francesa II.

Para os estudantes de língua estrangeira, a Universidade oferece a sala de aula e uma biblioteca. O laboratório de línguas está desativado há sete anos. A instituição, no entanto, fez há dois anos, aquisição de nova aparelhagem que, lamentavelmente, se encontra em desuso por problemas técnicos e de espaço físico.

O objetivo do Curso de Francês, para os primeiros e segundos anos diurno e noturno, como consta na proposta curricular - Catálogo do Curso de Letras - 1994, é:

“compreensão do francês falado na atualidade, a expressão oral correta e adequada na mesma língua, a compreensão do francês escrito em textos modernos, a expressão escrita agradável e correta do ponto de vista morfológico e sintático.”

Para os primeiros anos, diurno e noturno, adota-se um manual de ensino – Nouvel Espace de Guy Capelle, da Editora Hachette – que serve de apoio e guia do curso. Os professores não utilizam as fitas cassetes que acompanham o método.

O conteúdo programático dos primeiros anos é constituído, essencialmente, pelo estudo da gramática: artigos, substantivos, adjetivos, pronomes, presente, pretérito e futuro de verbos do 1.º, 2.º e 3.º grupos e estudo de expressões. Quanto ao estudo de civilização, consta que se estuda: Paris (monumentos e lugares públicos). O programa procura obedecer a uma progressão gramatical rígida, partindo do considerado mais simples para o mais complexo.

Apesar da forte ênfase ao ensino da gramática, no item *metodologia de ensino* da proposta curricular, lê-se:

“Será utilizado o método direto, isto é, o emprego de diálogos para a participação constante do aluno no desenvolvimento da aula. Haverá também aulas desenvolvidas no laboratório de línguas.”

Os objetivos para os segundos anos são iguais aos do primeiro (transcritos acima); no conteúdo programático continua-se a priorizar o estudo da gramática, no entanto, aparece também: estudo de elementos gramaticais através da leitura da peça Le voyageur sans bagages de Jean Anouilh e técnicas de dissertação francesa. A metodologia de ensino proposta é a mesma citada para os primeiros anos.

Isto posto, observamos que o conteúdo programático está em desacordo com os objetivos propostos e a metodologia de ensino.

A partir do terceiro ano, há algumas modificações na programação do conteúdo a ser estudado pelos alunos do período diurno e noturno, uma vez que a carga horária semestral do curso da noite é reduzida -60h, ao invés das 90 horas do curso matutino. No final do curso, no entanto, o total de horas/aula se equivale dada a extensão do curso noturno para cinco anos.

Os objetivos e a metodologia de ensino mantêm-se nos terceiros e quartos anos de ambos os períodos e ainda no quinto ano do curso noturno. Pretende-se complementar os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores e “*dar condições para que ele (o aluno) possa ler, redigir e falar o mais corretamente possível em/ a língua francesa*”, isso “*através de aulas teóricas e práticas*”.

No quarto ano do curso noturno, na disciplina Língua Francesa IV, além de um aprofundamento dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, pretende-se trabalhar tradução, versão, leitura e análise de textos, redação, elementos de civilização e prática de laboratório, como consta na ementa da disciplina. Todas essas atividades em 60h / aula.

O curso diurno tem duas literaturas, enquanto o noturno tem três, dada a carga horária semestral reduzida. O programa de Literatura I do curso diurno equivale ao de Literatura II do noturno, estuda-se os clássicos da literatura francesa, tais como:

1. Jean Anouilh - Antigone : a temática de Anouilh, a linguagem e a tragédia em Anouilh, anacronismo em Anouilh: banalização e atualização do mito, estudo dos personagens, metateatro e intertexto;
2. Racine – Andromaque: a dramaturgia clássica francesa, Racine e a nova crítica: Goldmann, Mauron, Barthes, aspectos barrocos de Racine;
3. Voltaire- Candide: a tradição do conto na literatura francesa, o conto francês do século XVIII racionalista, *Candide* e os principais racionalistas, análise de *Candide*: uma filosofia de ação. O sentido e o alcance de *Candide*; a crítica universal, o romance de aprendizagem, atualidade de *Candide*.

4. Rousseau – Rêverie du promeneur solitaire : o sentimento interior e a natureza, a *rêverie*, a imaginação, a prosa poética, Rousseau clássico e moderno.

O programa da disciplina de Literatura II do curso diurno equivale ao de Literatura III do curso noturno, estuda-se os antecedentes da poesia moderna - Sylvie de Gerard de Nerval; Les Fleurs du Mal de Baudelaire- e a poesia moderna. O movimento surrealista- *Introdução ao Nouveau Roman*. Na Literatura I do curso noturno estuda-se a evolução dos gêneros literários dentro da literatura francesa, dos séculos XVIII ao XX.

Como desta pesquisa fazem parte aprendizes do primeiro ano diurno - cursando Língua Francesa I - e do quarto noturno - aprendizes de Língua Francesa IV e de Literatura II - procuramos detalhar melhor o conteúdo programático dessas disciplinas.

3- Percurso da coleta de dados

Com vistas a atingir os objetivos propostos, dividimos a coleta de dados em duas etapas, correspondendo a dois estudos que se complementam.

O primeiro estudo, que chamamos de *Abordagem panorâmica sobre aprendizagem de LE*, visa recolher um maior número de informações sobre temas gerais que dizem respeito à aprendizagem de LE, e mais especificamente, à leitura em LF. Esta parte foi realizada durante o mês de outubro de 2001, com vinte aprendizes iniciantes na língua francesa e cinco de nível avançado.

O segundo estudo, *Levantamento e análise das variáveis que envolvem a escolha das estratégias de leitura*, exigiu uma coleta de dados mais específica, para a qual preparamos questionários e fizemos uso de técnicas introspectivas com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos, identificar suas representações a respeito da aprendizagem

de LE e os procedimentos utilizados em uma atividade de leitura em LF. A coleta se desenvolveu durante o mês de dezembro de 2001, junto a quatro sujeitos do primeiro ano e quatro do quarto.

3.1- Características do Estudo I

Nesse primeiro estudo, nossa amostra está constituída por 15 *sujeitos* do 1.º ano diurno (120 h/aula) e por 5 *sujeitos* do 4.º ano noturno (360 h/aula), inscritos no curso de Língua Francesa e matriculados no curso de Letras da UNESP/ Araraquara. Os sujeitos do primeiro ano estavam cursando, no momento da coleta, a disciplina Língua Francesa I e os do quarto ano noturno cursavam Língua Francesa IV e Literatura II. Todos os presentes na aula, no dia de nosso primeiro encontro, quiseram participar da pesquisa. No momento da análise, eliminamos os depoimentos do sujeito três (P3), pelo fato de seus depoimentos terem-se desviado do guia proposto pelo professor e por ele não ter respondido as questões referentes à atividade de leitura.

Para este primeiro estudo, solicitamos que os participantes fizessem uma redação, discorrendo sobre suas concepções de aprendizagem de LE e sobre os procedimentos por eles utilizados em uma atividade de leitura em língua francesa.

A fim de não perder informações, preparamos algumas questões que deveriam ser respondidas ao longo da redação:

1- Com base em sua aprendizagem em língua estrangeira, procure fazer uma redação tendo como guia as seguintes questões:

a - Você acredita que aprender língua estrangeira depende de dom e/ou aptidão?

b - O que você julga ser mais importante conhecer e/ou saber para se aprender mais rapidamente uma LE?

Estas redações foram feitas durante a aula de Francês, com uma duração aproximada de 50 minutos, em outubro de 2001.

Após várias leituras dos dados relatados pelas aprendizagens nas redações - de 19 a 44 linhas - ressaltamos os pontos que chamavam mais a atenção e também as informações que se repetiam, procurando organizar os dados em um

trabalho de compreensão escrita e as estratégias de leitura mais citadas pelos aprendizes.

Em seguida, procuramos agrupar as afirmações que se repetiam, sem contudo, deixar de considerar a variedade dos depoimentos, que poderiam elucidar um determinado aspecto não citado em outras redações.

Como forma de aprofundar os dados obtidos na primeira parte da pesquisa preparamos o segundo estudo.

3.2- Características do Estudo II

Para esta segunda etapa do trabalho, pensamos em selecionar quatro aprendizes do primeiro ano e quatro do quarto. Dois bons aprendizes de cada turma e dois regulares, de acordo com a autoclassificação feita no decorrer do primeiro estudo.

O conceito de bom aprendiz utilizado neste estudo diz respeito ao aprendiz que procura se engajar na aprendizagem, com base na classificação de Stern (1975) e Rubin (1975).

Como todos os aprendizes do quarto ano se autoclassificaram como bons aprendizes, mantivemos esta forma de seleção dos sujeitos, apenas para o primeiro ano, tendo tido, também, o cuidado de selecionar aqueles que estavam cursando língua francesa não como disciplina optativa.

Os oito sujeitos selecionados (quatro do quarto ano e quatro do primeiro) mostraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, completando, portanto, a seleção dos sujeitos do Estudo II.

Uma vez que todos os sujeitos desse estudo haviam participado da primeira fase da pesquisa, procuramos manter a mesma classificação nos dois estudos.

Para facilitar a leitura dos dados, organizamos um quadro com todos os sujeitos participantes. Os do primeiro ano são chamados de **P** (principiante), os do quarto de **A** (avançado).

ESTUDO	ANO	SUJEITOS PARTICIPANTES	TOTAL
1	1.º	P1,P2,P4,P5,P6,P7,P8,P9,P10,P11,P12,P13,P14,P15 P16	20
	4.º	A1,A2,A3,A4,A5	
2	1.º	P7, P12, P14, P16	8
	4.º	A1, A3, A4, A5	

Quadro 5: Identificação e distribuição dos sujeitos participantes dos dois estudos.

Nesta fase da pesquisa, elaboramos dois questionários: um sobre dados pessoais e informações sobre a aprendizagem de LE e da LF e outro sobre as representações dos aprendizes sobre aprendizagem de LE e estratégias que utilizam na aprendizagem de uma língua estrangeira, com destaque para as estratégias de leitura.

O questionário 1 teve como objetivo fazer o levantamento das representações dos aprendizes sobre sua aprendizagem de língua estrangeira, por acreditarmos que

determinadas crenças podem facilitar ou prejudicar o processo de aprendizagem. Elaboramos, portanto, um inventário com 17 assertivas, com base no questionário proposto por Cyr (1998), em que os sujeitos deveriam responder se concordavam (1), concordavam em parte (2) ou não concordavam (3) com o que lhes estava sendo apresentado.

O questionário 2 teve como finalidade conhecer as estratégias mais utilizadas pelos aprendizes na aprendizagem da língua francesa. Procuramos agrupá-las de acordo com as categorias: Parte A -**estratégias metacognitivas** (10 questões), Parte B -**cognitivas** (16 questões) e Parte C -**afetivas**.(5 questões), perfazendo um total de 31 questões. Os sujeitos deveriam responder com que frequência, realizam tais estratégias: raramente (1), algumas vezes (2), sempre ou quase sempre (3). Para a elaboração desse questionário, também nos baseamos em Cyr (1998) que, por sua vez, se inspirou em outros autores.

Em um segundo momento -que chamamos de atividade de leitura-, apresentamos individualmente um texto em francês e solicitamos que os sujeitos verbalizassem sobre os meios ou estratégias que utilizavam para compreendê-lo. Insistimos no fato de que não se tratava de um teste; não havia, portanto, respostas corretas e que toda contribuição seria de grande interesse para a pesquisa, independentemente dos resultados. Cabe enfatizarmos aqui, o caráter qualitativo que privilegiamos ao longo de todo o processo de coleta e análise.

Utilizamos, para tanto, a técnica de protocolo verbal, por meio da qual procuramos contextualizar interações que dessem voz aos aprendizes. Através de perguntas, demos oportunidade para que os aprendizes mostrassem como constroem o sentido do que lêem em LF.

Cohen (1987) divide as formas básicas da técnica de protocolo verbal em três partes, utilizando a seguinte terminologia: auto-relatório (self-report) em que ocorre uma

descrição do que o informante faz enquanto lê; auto-observação (self-observation) quando o informante relata a informação que está na memória de curto prazo. Até vinte segundos, o autor considera “introspecção”, após vinte segundos, “retrospecção imediata” e a “auto revelação” (self-revelation) que corresponde à forma de pensar alto (think aloud), em que o informante fala no momento em que a informação vem à sua mente sem analisá-la, ou revisá-la.

No ponto de vista prático, esta distinção é de difícil aplicação, uma vez que ao realizar o protocolo, torna-se quase impossível estabelecer que apenas uma das formas será seguida. A subdivisão de auto-observação em “introspecção” e “retrospecção imediata” também dificilmente pode ser realizada, pois implica no uso de cronômetro para marcar os vinte segundos mencionados na subdivisão de Cohen.

Tendo em vista a proximidade das formas, torna-se difícil encontrar um relatório que contenha um só tipo de informação. Por isso, optamos por utilizar o protocolo verbal nas formas de “introspecção”, “retrospecção imediata” e “pensamento em voz alta”, na coleta do presente estudo.

O fato de o aprendiz ser solicitado a refletir em voz alta pode imprimir mudança na natureza dos processos cognitivos. Alguns processos automáticos podem ser inacessíveis à introspecção. Pode ocorrer que o sujeito não demonstre uma verdadeira atividade cognitiva, por interferência de suas representações metacognitivas, ou pela preocupação em colaborar com o pesquisador.

No entanto, para Cohen (1987) as técnicas de introspecção constituem um meio válido de obter informações que não poderiam ser obtidas pela simples observação.

Como guia desta parte do estudo, levantamos alguns pontos que nos facilitassem a coleta de dados a partir da leitura do texto proposto aos aprendizes, o que se traduziu na interação pesquisador/aprendiz, no que diz respeito:

- a - à leitura silenciosa do texto;
- b - à menção das palavras que serviram de apoio à compreensão (“ancoragem” lexical);
- c - ao procedimento de leitura (pela verificação de como o sujeito procede para explorar o texto, se sublinha as palavras desconhecidas, se lê fazendo pinceladas com base no que lhe é conhecido etc);
- d - ao funcionamento de indícios de sentido (pela explicação do significado de algumas palavras);
- e - à zona de resistência à compreensão (pela revelação das dificuldades de compreensão).

Após esta fase, os sujeitos podiam perguntar ao pesquisador pelo significado de alguma palavra ou estrutura da frase. Com esta tarefa o pesquisador teve duplo objetivo: dar oportunidade para que o sujeito aprendiz-leitor em língua francesa pudesse esclarecer algumas dúvidas que poderiam estar bloqueando sua compreensão, e permitir que o pesquisador percebesse ou confirmasse o que é considerado relevante para os sujeitos na busca pela significação do texto.

Todas as informações foram gravadas, uma vez as gravações em áudio podem contribuir à percepção e esclarecimento das ocorrências durante os encontros, ajudando o pesquisador a refletir sobre os dados. Como afirma Queiroz (1991:3) o gravador *parece um instrumento técnico próprio para anular ou diminuir o possível desvio trazido pela intermediação do pesquisador.*

Respeitando-se o nível de compreensão dos sujeitos, a gravação durou de trinta a cinquenta minutos, perfazendo um total de aproximadamente cinco horas, que foram totalmente transcritas com vistas à análise qualitativa.

As transcrições obedeceram a seguinte simbologia:

- (...) pausa
- (...) pausa longa
- PE- fala do pesquisador
- P ou A - fala do sujeito da pesquisa
- (?) incompreensível ou inaudível
-interrupção da fala

A coleta em questão foi realizada durante o mês de dezembro de 2001. Apesar das atribuições próprias de um final de semestre escolar, todos os sujeitos deste estudo foram gentis e solícitos mostrando interesse, enquanto futuros professores de francês, em colaborar e conhecer os resultados finais desta pesquisa.

CAPÍTULO III

ESTUDO I:

ABORDAGEM PANORÂMICA SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, são analisados os depoimentos obtidos por meio de redações, de quinze sujeitos do 1.º ano e cinco do 4.º ano, estudantes do Curso de Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Araraquara, sobre aprendizagem de uma língua estrangeira e, mais especificamente sobre leitura em língua francesa.

Os dados coletados foram organizados conforme os seguintes temas, que serão discutidos a seguir: representações sobre aprendizagem de uma LE e da LF, as dificuldades na aprendizagem da LF, avaliação do curso de francês, trabalho de compreensão escrita e as estratégias de leitura em LF.

1- Representações sobre aprendizagem de uma LE e da LF

As representações, crenças e conhecimentos dos sujeitos, correspondem à imagem que o indivíduo tem de si mesmo enquanto aprendiz, e à atitude que ele tem diante da aprendizagem: diz respeito aos conhecimentos ou crenças que ele tem sobre os fatores que podem facilitar a aprendizagem ou inibi-la. Algumas representações podem ajudar ou travar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Entre os dados coletados selecionamos aquelas que mais se destacaram. Procuramos organizá-las em tópicos para facilitar a discussão: representações no tocante à língua; representações com relação à pessoa do professor e do aprendiz.

1.1- Representações no tocante à língua

-Relação dom e/ou aptidão com a aprendizagem de LE

Uma primeira categoria de conteúdo identificado nos relatos dos sujeitos sobre a aprendizagem de uma LE, é a questão do dom e/ou aptidão para aprender uma LE. Pelo fato de os termos parecerem sinônimos, procuramos explicitar para os sujeitos, a concepção em que estávamos nos baseando ao formular a pergunta. Nesta pesquisa o termo *aptidão* é percebido como “habilidade ou capacidade resultante de conhecimentos adquiridos”, e *dom* “dote ou qualidade natural, inata”, segundo a definição do dicionário Aurélio.

Apesar dos vários testes visando medir a aptidão para aprendizagem de LE, dos anos 20 até nossos dias, a pergunta: “Será que existe aptidão para a aprendizagem de uma LE?” fica sem resposta precisa. Bogaards (1991) diz que, ao se tratar da noção de aptidão, é preciso ser prudente, pois este assunto ainda não foi bem definido cientificamente, o que não inviabiliza sua existência.

Com base na questão: “... aprender uma língua estrangeira depende de dom e/ou aptidão?”, sete sujeitos do primeiro ano (P1, P2, P4, P9, P11, P14, P15) disseram não se tratar de dom ou aptidão, mas de dedicação. Apareceram, também, como justificativa similar, as expressões: empenho, força de vontade, perseverança. Os itens gostar, ter interesse e estar motivado pela LE de estudo, foi citado por dez sujeitos (P6, P7, P9, P10, P14, P16, A2, A3, A4 e A5), como fatores mais importantes do que dom ou aptidão, mesmo entre aqueles que não negam a importância da aptidão (P6, P10, P16, A2, A3 e A5) e/ou dom (P10, A4, A5) na aprendizagem de línguas.

Esses depoimentos demonstram que os sujeitos percebem que a aprendizagem de uma língua estrangeira demanda, sobretudo, motivação e dedicação para se vencer os obstáculos e prosseguir no aprendizado, independentemente de dom ou aptidão. A vontade de aprender é um elemento determinante e fundamental para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem de línguas.

Para Bialystok (1979 apud Bogaards, 1991) é a atitude diante da LE e diante da aprendizagem, mais que a aptidão, que melhor prediz a escolha da estratégia. Atitudes positivas como o interesse, a dedicação e a persistência podem favorecer a escolha de estratégias que facilitariam a aprendizagem.

Quanto ao item: "O que você julga ser mais importante conhecer e/ou saber para se aprender mais rapidamente uma LE?", destacamos dos relatos dos sujeitos, duas categorias de conteúdo, que são: o conhecimento da cultura do país da língua em estudo, a relação da LM com a LE.

- Conhecimento da cultura

Oito sujeitos do primeiro ano (P1, P7, P8, P12, P13, P14, P15, P16) e três do quarto ano (A1, A4, A5) citaram o item "se interessar e conhecer a cultura do país da LE", como pré-requisito para se aprender mais rapidamente uma LE.

O sujeito P7 afirma "*... para se aprender mais rápido uma língua, é importante o aprendiz estar em contato com a cultura dos países em que ela é falada, através de aulas de cultura ou vivência nesses países*". O sujeito P13 completa: "*Para se aprender mais rápido uma LE, é importante conhecer os procedimentos que a regem; conhecer a cultura; o contexto em que ela está inserida ajuda muito...*" O sujeito P16 foi ainda mais enfático: "*Ao se escolher determinada língua para estudar, acredito que seja necessário conhecer a cultura dessa língua antes mesmo de estudá-la. O "conhecer" culturalmente deve ser o primeiro passo que levará o aluno ao "saber", ou seja, ao "saber" da língua de estudo.*"

Como os outros oito sujeitos só mencionaram a importância do conhecimento da cultura da LE, sem especificar a que compreenderia esse conhecimento, caberia a questão: Qual a concepção de cultura desses aprendizes?

Os aprendizes podem estar tratando de cultura em uma concepção restrita do termo, ou seja, comumente limitada ao domínio da literatura e belas artes (preferencialmente à pintura e à música), cultura como atributo daquele que tem instrução ou em uma concepção mais ampla de cultura, compreendendo as realidades sociológicas, políticas, históricas, geográficas etc, que no plano pedagógico foi por muito tempo confundida com ensino de civilização; ou ainda em uma concepção global em relação aos elementos anteriores que integrariam o modo de vida e pensamento, os comportamentos de linguagem, os ritos sociais etc.

A importância de se aprender a cultura embutida na língua estrangeira de estudo é incontestável, uma vez que, ao aprender qualquer coisa sobre a língua, os aprendizes já aprendem alguma coisa sobre a cultura. O explicitar a língua para o ensino exige explicitar também a cultura que ela veicula.

O ensino da cultura, porém, deve ser parte integrante do ensino de língua, não como simples apêndice deste, mera curiosidade, nem somente como meio de criar uma melhor comunicação, mas como parte integrante do conjunto, com seus objetivos e seus métodos próprios, uma vez que, como afirma Byram (1992:19) “*les mots d’une langue étrangère renvoient à des significations à l’intérieur d’une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l’apprenant doit comprendre*”.³³

-Relação da língua materna com a língua estrangeira

Outro ponto que chamou a atenção do pesquisador foi a representação que os aprendizes têm da relação da LM com a LE. Para uns, a semelhança das línguas portuguesa e francesa é vista como elemento facilitador da aprendizagem; para outros, como prejudicial.

³³“as palavras de uma língua estrangeira nos remetem a significações no interior de uma determinada cultura, criando assim, uma relação semântica que o aprendiz deve compreender”

A esse respeito, o sujeito P9 diz: *“O mais importante para conhecer ou aprender mais rápido uma LE é ter um grande interesse pela língua e pela cultura e perceber as semelhanças da língua materna com a estrangeira”* ou como destaca P1: *“...é preciso ter um alto grau de conhecimento das ferramentas da sua língua mãe (sobretudo quanto às línguas neolatinas) para assimilar, com mais facilidade o funcionamento da língua estrangeira”*. Ponto de vista compartilhado com o sujeito P8, quando afirma: *“A pessoa que tem uma boa noção da gramática da sua própria língua, terá mais facilidade em compreender a gramática estrangeira”*.

A semelhança das línguas francesa e portuguesa, tipologicamente aparentadas, é vista por alguns como condição de aprendizagem, podendo facilitar o desenvolvimento do processo de aquisição da língua estrangeira. Outras vezes, porém, esta semelhança é vista com certa reserva, pela existência de falsos cognatos, o que poderia resultar em falsas pistas e constituir motivo de erros. Podemos exemplificar este tipo de pensamento, transcrevendo a opinião do sujeito P13: *“... o aprendiz deve procurar não fazer associações com sua língua materna, pois muitas vezes pode dificultar o aprendizado”* e a do sujeito P12: *“...às vezes, esquecer estruturas, as construções sintáticas e tempos verbais da língua materna é a chave para que possamos compreender melhor a língua estrangeira.”*

Acreditamos que, sobretudo no início da aprendizagem, os aprendizes devem recorrer a uma gama ampla de recursos na busca pela compreensão, inclusive não negligenciando a semelhança das línguas francesa e portuguesa. Considerar a língua vizinha com certa desconfiança e utilizá-la raramente ou mesmo evitá-la como recurso facilitador, parece-nos retardar o processo de construção de sentido, tanto na oralidade como na escrita. Voltaremos a discutir esse tema, mais adiante, na análise do segundo estudo desta pesquisa.

1.2- Representações sobre a pessoa do professor e do aprendiz

- O papel do professor

A referência ao papel do professor chamou a atenção do pesquisador, não pela frequência nos relatos, mas pela importância atribuída ao professor por dois sujeitos pesquisados.

Tanto para o sujeito P4, como para o sujeito A1, o professor é aquele que promove a aprendizagem. O P4 valoriza a cobrança que aparece como estímulo à aprendizagem: *“A cobrança e a motivação que os professores nos dão é essencial para que a dedicação e a aprendizagem ocorra”*. No relato do sujeito A1, o professor é considerado o detentor do conhecimento; sem ele, a aprendizagem não acontece: *“Para o aprendizado de uma língua estrangeira, é imprescindível um professor... alguém munido da gramática, literatura, cultura e civilização do país de onde se origina a língua pode oferecer meios menos doloridos, para que cada aluno com seu diferente nível de compreensão, assimile a língua estrangeira”*.

Nestes dois relatos, o professor aparece como figura essencial para que a aprendizagem ocorra; ele é responsável pelo ensino e pela aprendizagem, concentrando poder e conhecimento. O comentário chama a atenção principalmente por se tratar de alunos de Letras, professores em potencial.

Enquanto os estudos atuais caminham na direção de engajar e responsabilizar o aprendiz por sua aprendizagem, percebe-se que alguns aprendizes ainda conservam a idéia da função de professor-centralizador, representante da autoridade no grupo-classe porque detém o saber - concepção das metodologias tradicionais de ensino.

Os aprendizes devem procurar modificar a representação que têm do papel do professor. Este deve assumir o papel de facilitador, orientador, organizador, mediador

da aprendizagem, fornecendo condições para que a aprendizagem se efetue. Como sugere Holec (1989:153) *“l’apprenant doit apprendre progressivement à apprendre, l’enseignant doit apprendre progressivement à aider à apprendre.”*³⁴

Ao confundir saber e professor, conhecimento e método, o aprendiz perde uma grande oportunidade de se apropriar do saber, de utilizá-lo de outras formas e em outras situações. Será sempre dependente.

-Atitudes de um bom aprendiz

Analisando os relatos dos sujeitos sobre as questões: “Qual deve ser a atitude de um bom aprendiz de LE?” e “Você se considera um deles?”, verificamos que os aprendizes percebem as atitudes de um bom aprendiz, porém demonstraram uma certa dificuldade na justificativa da auto-classificação, havendo, em alguns casos, idéias contraditórias, como acontece com o sujeito P6, para quem o ser bom aprendiz está diretamente relacionado a conhecer, a decorar a gramática da língua. Reconhece, no entanto, que a atitude de um bom aprendiz não deve ser a de um mero repetidor.

“O bom aprendiz deve ousar além do ensinado, tentando chegar a conclusões próprias. O importante é desenvolver o raciocínio sobre a língua estudada, para se diferenciar de um papagaio...Não me considero um bom estudante de língua estrangeira porque não consigo apresentar disposição suficiente para decorar gramática” (P6).

Percebe-se que há uma contradição no relato de P6: o bom aprendiz deve se diferenciar de um papagaio; no entanto, não se considera bom aprendiz por não se dispor a decorar gramática. O conhecimento gramatical pode ser muito valorizado no curso, ou até mesmo ser uma exigência, criando uma certa discordância entre o que o

³⁴ “o aprendiz deve aprender, progressivamente, a aprender, o professor deve aprender, progressivamente, a ajudar a aprender.”

sujeito acredita ser a atitude de um bom aprendiz e o que os professores priorizam no curso.

A dedicação e o estudar muito foram citados por nove sujeitos do primeiro ano (P1, P2, P4, P7, P8, P9, P11, P14, P15) e dois do quarto ano (A2 e A4), como sendo atitudes de um bom aprendiz.

Todos os cinco sujeitos do quarto ano consideram-se bons aprendizes e demonstraram perceber que ser bom aprendiz, significa estar engajado na aprendizagem, procurando seus próprios meios para aprender. O bom aprendiz aparece como sendo aquele que utiliza estratégias metacognitivas:

Aquele que *"se expõe à língua que está aprendendo, lendo bastante, ouvindo música, assistindo a filmes, ouvindo palestras"* (A3) ou *"não me considero um muito bom aprendiz, porque nunca tomo nota dos meus erros e volto a repeti-los"* (A1). O sujeito A5 considera o exercício na língua, como princípio, da aprendizagem: *"o aprendiz de língua estrangeira deve ter como princípio o exercício da língua, se exercitar na língua para que tenha habilidade. Me considero boa leitora da língua, mas não uma boa falante, porque não tenho esta vivência "* (A5).

Wesche (1979 citado por Cyr 1998) nota, como vimos, que o que caracteriza os melhores aprendizes é o interesse pela aprendizagem e a utilização de maior número de estratégias cognitivas e metacognitivas: anotando, repetindo, fazendo associações do novo com o conhecido, escutando radio, vendo televisão, lendo revistas, jornais etc.

Os sujeitos do primeiro ano que não se consideram bons aprendizes, responsabilizam a falta de tempo pela pouca dedicação aos estudos da LF. Não especificam, porém, no que consistiria esta dedicação, este estudo, nem quais seriam suas próprias estratégias de aprendizagem, caso lhes sobrasse tempo.

“O bom aprendiz deve freqüentar as aulas, estudar bastante e tirar dúvidas com o professor. Me considero uma boa aprendiz de língua estrangeira, mas acho que se houvesse mais tempo para estudar, poderia ser melhor” (P8).

“.. Me considero uma aprendiz mediana, pois não tenho muito tempo disponível para me dedicar o quanto gostaria ao estudo de língua estrangeira” (P7)

“Para ser um bom aprendiz é necessário que o aluno se entregue ao aprendizado, se dedique ... eu acredito que eu seja uma aluna regular, pois ainda tenho que me aprofundar mais na língua ... falta tempo para conciliar todos os estudos.” (P14)

“...é preciso dedicação, uma hora todos os dias para a LE ...cobro esta atitude mas não consigo, procuro estudar ao menos uma vez na semana “(P4).

Observamos nos relatos dos aprendizes iniciantes, que a definição e autoclassificação de bom aprendiz está meio vaga, ampla, às vezes, como visto nos relatos acima: dedicação, muito estudo, aprofundar-se na língua, sem contudo explicitar quais seriam suas atitudes diante da aprendizagem, como poderiam estudar, se dedicar ou se aprofundar na LE.

2- Dificuldades na aprendizagem da Língua Francesa

Outra tarefa solicitada aos sujeitos, de nosso primeiro estudo foi que procurassem escrever sobre as dificuldades encontradas durante a aprendizagem; que explicassem a natureza delas e as formas de superá-las.

Como podemos observar no quadro abaixo, grande parte dos sujeitos encontra maior dificuldade nas tarefas que exigem habilidade oral.

MAIORES DIFICULDADES	SUJEITOS	TOTAL
Compreensão oral	P1; P2; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; A2; A4; A5	19
Expressão oral	P1; P2; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P1; P12; P13; P14; P15; A2; A4; A5	19
Expressão escrita	P1; P5; P7; P11; P16; A1; A3	07
Compreensão escrita	P6; P9; P14; P15; A5	05

Quadro 6: Distribuição das dificuldades dos sujeitos

A dificuldade na Expressão Escrita (E.E) foi citada por sete sujeitos. A Compreensão Escrita (C.E) é considerada pelos sujeitos que a citaram como uma tarefa menos difícil. Nem todos os sujeitos procuraram justificar suas dificuldades; tampouco disseram o que faziam para superá-las. Quanto à razão das dificuldades, procuramos agrupá-las em três categorias, isto é:

- a- as que derivam da deficiência do curso;
- b- de problemas com a LE;
- c- de problemas pessoais.

Entre os sujeitos que justificaram a dificuldade pela deficiência do curso, estão os que citaram problemas com a oralidade. Atribuem a dificuldade aos seguintes fatores:

- à falta de laboratório: “ ...Meu desempenho é fraco na compreensão e expressão oral, atribuo esta dificuldade à falta de laboratório de línguas” (P5) “ ...a maior

dificuldade que possuo está relacionada à compreensão e expressão oral, pela falta de contato com a língua falada – devido à impossibilidade de usar laboratório.”(P10).

- à falta de conversação: “... atribuo minha dificuldade à falta de conversação entre os alunos, durante as aulas (P8).; seguida dos depoimentos de P1 “... a parte oral é a mais difícil, não consigo falar, ouvir e compreender porque esta parte é pouco explorada no curso.” de A2 “... as minhas maiores dificuldades são na compreensão e expressão oral. Isso acontece porque quase não se pratica a parte oral nas aulas” e de A4 que, além da crítica, faz sugestão: “Meu mais fraco desempenho está na expressão oral, pois no nosso curso não é muito estimulada essa modalidade, acho que isso devia mudar...”

Em conversa informal com professores do curso, constatamos que estes priorizam a preparação para a leitura dos clássicos da literatura francesa e formação geral dos aprendizes. A prioridade do curso não é a expressão oral, o que justifica tais depoimentos.

O sujeito P6 reconhece sua deficiência na oralidade. No entanto, não acha que ensinar a falar seja função da universidade:

“...tenho mais dificuldade com o texto oral. Não procuro ultrapassá-la, aprendo o francês para ler, não para falar. Se precisar falar algum dia, farei um curso FISK, já que não é este o papel da universidade.”

Outra categoria selecionada foi a que chamamos de problemas com a língua estrangeira.

A natureza da dificuldade se encontra, para alguns, na *distância entre a fala e a escrita*. Os sujeitos P12 e P13, assim justificam suas dificuldades na oralidade:

"...encontro muita dificuldade na compreensão e expressão oral. No caso do francês o maior obstáculo está na distância entre a escrita e a fala." (P12) e " ...tenho muita dificuldade na compreensão e expressão oral, isto se deve ao fato de que os sons são diferentes da forma como se escreve" (P13). Esse distanciamento também foi citado por quem justifica seu fraco desempenho na escrita: "...tenho muita dificuldade nos ditados, pois ainda tenho dificuldade em identificar as palavras que ouço...é muito diferente o que ouço do que se escreve" (P5) e ainda o relato de P9 para quem " ...na língua francesa o que se fala se distancia muito do que se escreve".

O sujeito P7 atribui sua dificuldade na habilidade oral e na expressão escrita " à diferença entre as gramáticas francesa e a gramática de minha língua natural" para vencer tais obstáculos, propõe duas soluções: "procuro compreender as razões das diferenças e esquecer, momentaneamente, minha língua materna...o uso de um bom material didático também influencia positivamente no aprendizado de qualquer língua estrangeira".

A última categoria classificada de problemas pessoais aponta momentos em que o sujeito atribui sua dificuldade de aprender à perda de estímulo, seja " pela deficiência do curso e falta de conteúdo nas aulas (P1), seja pela "falta de paciência dos professores para explicar" (P11) ou ainda por " medo do professor e medo de errar e que aqueles colegas chatos dêem risada" (P2).

Poucos sujeitos relataram como procuram superar suas dificuldades. Entre as poucas respostas obtidas destacamos a do sujeito P8, que diz: "... procuro ouvir músicas, filmes e as lições orais", a fim de ultrapassar o fraco desempenho na oralidade. Para o sujeito P4, "a fala e a construção das frases é algo complicado", portanto, para superar as dificuldades, diz: "procuro ouvir fitas com diálogos e também durante as aulas aprendo a pronúncia com a correção que os professores fazem da minha leitura...". Já o sujeito P2 a fim de superar sua dificuldade com a pronúncia, diz

recorrer ao dicionário: “ *procuro sempre olhar em dicionários nos quais existem transcrições fonéticas para saber a pronúncia correta.*”

Os depoimentos dos sujeitos P14 e P15 nos pareceram vagos e pouco esclarecedores: P14 diz que “ *a única maneira de superar as barreiras é estudar sempre e muito, assim as dificuldades vão sendo ultrapassadas* “. Não diz como o faria. P15 diz buscar o contato com a língua estrangeira, a fim de superar as dificuldades; sem contudo, dizer como.

Apesar de os sujeitos do quarto ano terem identificado quais seriam as atitudes de um bom aprendiz e todos terem assim se autotclassificado, percebemos que todos identificaram suas dificuldades (A2, A4 e A5 na oralidade, A1e A3 na expressão escrita e A5 diz ter, também, dificuldade na compreensão escrita), mas somente A3 aponta sua dificuldade e explica como procura superá-la: “ *minha única dificuldade é em relação à gramática normativa fora dos textos, pois não vejo sentido em decorar os itens gramaticais fora de um contexto específico. Procuro ultrapassá-la lendo muito... tentando encontrar um sentido para tudo aquilo que sou obrigada a memorizar nas aulas de gramática.*” A1 fala de sua dificuldade, procura justificá-la mas não disse como poderia ultrapassá-la: “ *meu desempenho mais fraco é na escrita por pender naturalmente para uma narrativa ficcional quando deveria escrever mais formalmente, o que resulta em frases longas, desconexas e erros sintáticos.*”

Em se tratando de aprendizes de nível avançado, esperávamos encontrar um maior engajamento com seus problemas de aprendizagem, à procura de estratégias próprias que visassem ajustar seus comportamentos diante das dificuldades referentes à aprendizagem. Poucas estratégias metacognitivas – planejamento, monitoramento e avaliação (O’Malley e Chamot, 1995) - foram citadas pelos sujeitos desta pesquisa.

3 Avaliação do curso de francês

Procuramos agrupar em temas, os defeitos e qualidades apontados pelos sujeitos; são eles: metodologia de ensino e corpo docente.

Metodologia de ensino

Qualidades

Alguns sujeitos apontaram como qualidade principal do Curso, o trabalho feito com a compreensão escrita: P12 afirma: *"...o melhor trabalho está na valorização da escrita, priorizando a tradução."*, opinião respaldada por A3: *"... a grande qualidade é justamente a compreensão escrita que adquirimos"*; A4 faz uma avaliação mais detalhada do curso: *" As aulas de literatura são muito boas, estuda-se vários autores.... Em língua o livro é muito lento; então os professores dão apostila para complementar a gramática. Pega-se os textos e aplica-se a gramática, mesmo nos textos literários"*. A leitura-tradução e a leitura de textos como pretexto para se estudar a gramática são percebidos pelos sujeitos como fator positivo, citados como qualidades do curso.

Defeitos

Tanto os alunos do primeiro ano, como os do quarto reclamaram do pouco trabalho com a oralidade. P14 diz: *"O defeito maior é que o curso visa somente à leitura e não à fala e à compreensão auditiva"*. Mesmo entre os sujeitos que apontaram o trabalho realizado com a compreensão escrita, como qualidade do curso, a falta da oralidade foi citada como grande defeito, caso do sujeito P12: *" ... o maior defeito está na falta de diálogo em francês"* e de A3 *" o grande defeito está na falta de treinamento oral, devido à falta de laboratório"*. O problema da falta de prática com a oralidade, relacionada à falta de laboratório foi citada por outros sujeitos: P7 *"...o maior problema eu considero a falta de laboratório de línguas"*; o depoimento de P16 *"... as aulas de conversação poderiam ser mais exploradas, o laboratório deveria ser usado"* e A5, para

quem *“o grande defeito é quanto à infra-estrutura, pois não há um laboratório de línguas”*.

A falta de progressão no conteúdo do curso foi citada por A1.

Corpo docente

Qualidades

Para alguns sujeitos, o grande mérito do curso é o professor, que aparece como aquele que é competente, como no depoimento de A5: *“...uma das qualidades é a competência dos professores e o auxílio que prestam aos alunos”*, ou como aquele que diversifica as aulas, como em P16: *“... os professores são bons porque ensinam também a cultura francesa e não só a gramática”* e como aquele que sabe fazer escolhas do material didático, como sugere P14: *“Há professores muito bons que fazem boas escolhas do material usado”*.

Defeitos

O sujeito A4 apontou como defeitos do corpo docente: *“ Os professores falam pouco francês nas aulas, nem exigem dos alunos. Há alguns professores desorganizados que fogem do programa. Alguns não entregam os trabalhos, fica faltando o retorno”*.

O excesso de exigência, por parte de alguns professores, foi criticada por A1, que declara: *“ ...alguns professores são rígidos demais e exigem dos alunos o que só eles sabem fazer”*.

4-Trabalho de compreensão escrita

Como o enfoque central desta pesquisa é a leitura, formulamos uma questão específica sobre o assunto, com o objetivo de conhecer o trabalho de compreensão escrita do curso de francês.

Sobre a questão “Você poderia falar, mais especificamente do trabalho com a compreensão escrita?”, P14 respondeu: *“O trabalho com compreensão escrita em francês na faculdade é feito com base em leituras de textos do livro de gramática e com a explicação da matéria pelo professor após a leitura”*. Quando fala de livro de gramática, P14 está se referindo ao livro didático adotado no curso (Nouvel Espace .).

O sujeito A4 assim explica: *“O trabalho de compreensão escrita é feito através da leitura, sobretudo quando se trata da literatura mais antiga... nós fazemos a leitura em classe porque há muitas inversões frasais, palavras em desuso. Lê-se em casa e o mesmo trecho é lido na classe. A gramática é estudada através de charges, quadrinhos etc. A compreensão escrita é feita basicamente pela tradução. Não acho muito bom porque dificulta a escrita em francês. Consigo pensar, lembrar das expressões, mas dá uma parada quando se trata de escrever.”*

Como sugerem os depoimentos, a leitura parece servir de pretexto para o ensino da gramática e não como um fim em si mesmo. Como demonstra a afirmação de A4, no quarto ano, o trabalho de leitura visa à tradução; ambos os objetivos pertencem às metodologias tradicionais de ensino de línguas estrangeiras.

O objetivo central desta metodologia chamada tradicional ou gramática-tradução que vigorou até início do século XX, era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e um domínio da gramática normativa. A tradução e a versão eram propostas como base de compreensão da língua em estudo.

O dicionário constituía um instrumento útil de trabalho que era acompanhado do livro de gramática.

Em geral, os sujeitos da pesquisa se dizem satisfeitos com o trabalho de compreensão escrita do curso de francês. P16 afirma: *“Como faço pesquisa departamental em Literatura francesa, tenho muito contato com textos em francês. As aulas do curso me auxiliam para uma melhor compreensão destes textos.”* Cite-se também o depoimento de A3; *“Acredito que estou fazendo um bom curso e que me desenvolvi bastante, especialmente em relação à compreensão escrita. Hoje sou capaz de ler qualquer texto em francês e de compreender totalmente seu conteúdo “ . P12 também se mostra satisfeito com o curso de francês, embora faça uma sugestão: *“O curso de francês na faculdade dá maior ênfase na compreensão escrita, o que facilita a leitura dos textos. Mas se trabalhássemos em conjunto com a compreensão escrita e oral facilitaria o aprendizado.”**

Até o final dos anos 40, o principal objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira era a leitura. A língua era ensinada através do método gramática-tradução ou tradicional. O ponto de partida da abordagem tradicional eram os textos. Ler nesta concepção significava pronunciar bem as palavras de um texto, atribuir o som correto a uma certa grafia e transmitir a emoção e os sentimentos escondidos atrás das palavras. O objetivo principal eram as palavras, a partir das quais chegava-se às idéias, pensamentos e conceitos por ela transmitidos; acreditava-se que bastava conhecer sua tradução, seu equivalente semântico para compreender seu sentido em língua estrangeira.

Concordamos com Moirand, (1982) quando diz que compreender é produzir significação a partir dos dados do texto, reconstruindo-os a partir de dados que já conhecemos. Compreender não é receber significação como se acreditou durante longo tempo em didática das línguas. Verificamos que este procedimento ainda continua atual em algumas instituições, como na UNESP onde ancoramos este estudo.

5-Estratégias de leitura em língua francesa

Na primeira parte da redação, procuramos fazer com que os sujeitos escrevessem sobre a aprendizagem de língua estrangeira, como um todo. Na segunda parte, procuramos focar a leitura em língua francesa. Pedimos para que os sujeitos escrevessem sobre as estratégias que utilizam em uma atividade de leitura em língua francesa.

Em geral, os sujeitos demonstraram utilizar mais de uma estratégia na busca pela compreensão do texto. As estratégias quase não variam de um sujeito para outro; a ordem da utilização é, que às vezes, difere.

Como forma de apreender a idéia principal do texto os sujeitos procuram fazer uma leitura completa, assinalando as palavras desconhecidas (A2, A3, A4, A5, P2, P4, P5, P11, P13, P14, P15, P16), apóiam-se no contexto, a fim de compreender o sentido das palavras desconhecidas (P1, P8, P10, P11, P12, P13, P15, P16, A4, A5) ou na semelhança com palavras da LM (P1, P5, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, A1) e de outra LE (P5, P7, P12) ou buscando o sentido das palavras desconhecidas no dicionário (P1, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, A1, A3, A5).

Procuramos agrupar e apresentar as estratégias de leitura mais citadas, em quadro, de forma a melhor visualizá-las.

Estratégias de leitura	Sujeitos	Total
Uso do dicionário	P1, P4; P5, P8; P9; P10; P11; P13; P14; P15, A16, A1; A3; A5	14
Apoio no contexto	P1; P8; P10; P11; P12; P13; P15; P16; A4; A5	10
Associação com palavras da LM	P1; P5; P7; P9; P10; P11; P12; P13; P14; A1	10
Tradução	P5, P6; P7; P12, A4	05

Quadro 7: Síntese das estratégias de leitura mais citadas

A estratégia mais citada pelos participantes desta pesquisa, com vistas a compreender as palavras novas ou desconhecidas durante uma atividade de leitura, foi o uso do **dicionário**. Para alguns o dicionário é utilizado como recurso mediador na busca pela compreensão (A1, A5, P1, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P13, P16...); para outros é considerado peça fundamental, como demonstra o depoimento de A3, que assim descreve seu procedimento de leitura: *“...faço uma leitura completa... marco as palavras desconhecidas ... realizo uma segunda leitura, consultando o dicionário... O uso do dicionário é imprescindível para a realização de qualquer leitura...”* (A3). O sujeito P15, menos enfático, também prioriza sua utilização: *“Ao ler um texto em francês... grifo as palavras que não conheço, dessa forma apreendo a idéia do texto, procuro as palavras desconhecidas no dicionário, na falta dele procuro inserir essa palavra no contexto. Na maioria das vezes dá certo.”*

Uma vez que o curso de francês da UNESP segue uma linha mais tradicional de ensino, é compreensível que os sujeitos admitam que o dicionário seja o meio mais eficaz de se chegar ao sentido de um texto.

O dicionário, às vezes, aparece como instrumento primordial à compreensão, dando a impressão de ser o detentor do sentido das palavras do texto, como demonstra P1: “... busco as palavras desconhecidas no dicionário, porém, quando não consigo estabelecer um sentido, paro de procurar e desisto”.

Questionar-se sobre o uso do dicionário como procedimento de ensino-aprendizagem de línguas, faz-se necessário. Os professores adeptos de abordagens mais atuais, como a comunicativa, preferem enfatizar outras estratégias com vistas à compreensão.

É necessário que se esclareça para o aprendiz que é no texto que as palavras ganham sentido. A utilização do dicionário, no entanto, é recomendável depois da leitura global do texto e depois de já se ter feito inferências lexicais através de seu contexto imediato e seu contexto global. Os aprendizes devem ser orientados para consultá-lo somente após terem feito uma hipótese de sentido para a palavra desconhecida.

O **apoio no contexto** foi outra estratégia muito citada entre os participantes desta pesquisa. Uns a utilizam como primeiro recurso na busca pela compreensão, como é o caso do sujeito P12, que assim define seus procedimentos de leitura: “Quando tentamos compreender um texto em língua estrangeira fazemos do contexto geral o principal meio para decifrar o texto... para chegar à tradução de uma determinada palavra, o método mais fácil é tentar a tradução instantânea pelo contexto...” outros a utilizam como recurso complementar, como relata P10; “Quando leio um texto em francês tento decifrar as idéias principais pela similaridade de algumas palavras com o português e depois procuro relacioná-las e tento inferir o significado pelo contexto”.

Vários autores tratam da importância do contexto como meio para apreender e aprender o vocabulário, mesmo reconhecendo que o contexto possa fornecer apenas uma informação parcial sobre a significação da palavra nova. Entre as estratégias utilizadas como pistas oferecidas pelo contexto, a fim de se formular inferência lexical, destaca-se a do reconhecimento de palavras cognatas.

-Associação com palavras da LM

Os cognatos correspondem a itens lexicais ou palavras isoladas semelhantes, em forma e sentido, com as palavras da LM do leitor. A procura dos cognatos parece constituir uma estratégia facilitadora da compreensão, citada por 10 sujeitos participantes desta pesquisa.

Assim é o procedimento utilizado pelo sujeito 9: “ *Primeiramente, procuro encontrar palavras que se assemelham com o português. Depois, dou atenção aos verbos...começo a entender o que o texto diz... as palavras que não conheço procuro associar com a língua materna, se não der acabo recorrendo ao dicionário.*” Estratégia seguida por P13: “ *Quando leio um texto em francês, primeiramente separo as palavras conhecidas ...junto com as palavras facilmente identificáveis por se aproximarem do português...procuro compreender a idéia principal do texto... as palavras que desconheço procuro no dicionário*”

Para alguns, associar o sentido da palavra desconhecida com outra parecida existente na LM, não parece ser uma estratégia adequada. P12 diz utilizá-la como último recurso “ *...quando nada... der certo, a comparação com outras línguas ou mesmo com a língua materna é um outro meio, porém, não acho o mais adequado. Aprender uma língua estrangeira é pensar na LE*”. O sujeito A4 diz procurar evitá-la: “ *quanto às palavras desconhecidas, primeiro tento obter o significado pelo contexto, não me deixo levar pela ortografia semelhante, que pode enganar ...*” . Isso acontece por medo de

falsos cognatos que são itens lexicais ou palavras isoladas semelhantes na forma mas diferentes no significado.

A LM funciona como um sistema prévio, podendo ser recurso de hipóteses sistemáticas sobre a LE. Este recurso é realizável, como afirma Giacobbe (1992), na medida em que o aprendiz for capaz de realizar hipóteses de aproximação da LM com a LE, procurando meios operatórios para fazer intervir sua LM no processo de construção da sua interlíngua.

A LM e LE é que estão realmente em contato no espírito do aprendiz. Procurar esquecer a LM, durante a aprendizagem de uma LE, nos parece causa de grande conflito desnecessário. O sujeito P14, sobre o assunto, constata:

“... uma situação inevitável é tentar estabelecer cognatos com as palavras em português, principalmente no início do estudo, é impossível pensar em francês”. Por que não utilizar, então, a semelhança como recurso facilitador?

A semelhança das línguas, no entanto, pode contribuir para uma aprendizagem mais autônoma; o aprendiz pode destacar os traços característicos da língua estrangeira vizinha (tipologicamente aparentada), utilizando-se de analogias, palavras derivadas, recorrendo à origem latina e à evolução da língua, facilitando a compreensão em leitura (Malheiros-Poulet, 1998).³⁵

Algumas vezes, o leitor transfere para sua língua o conteúdo lido em LE, procurando fazer **tradução**. Apesar de, muitas vezes, nessa tentativa ocorrer modificação de significado, esse procedimento foi mencionado por cinco sujeitos. Mencionado por P7, como primeiro recurso em busca da compreensão do texto: *“Para compreender a idéia principal do texto, vou traduzindo todas as palavras em um*

³⁵ Maria Eugênia Malheiros Poulet e Maria Helena Carreira de Araújo são as responsáveis pelo português língua estrangeira, dentro do projeto GALATEA coordenado por Louise Dabène na Universidade de Grenoble 3. Este projeto trata da intercompreensão entre línguas românicas, visando desenvolver o plurilinguismo, chamando a atenção do leitor para a semelhança das línguas.

primeiro momento, posteriormente releio formando as idéias. As palavras que não conheço, comparo com o português ou com outra língua que conheço espanhol ou inglês". Estratégia também utilizada por P6, que parece buscar a tradução por não conhecer outra forma de abordar o texto; além do mais dá a impressão de desconhecer o que seja idéia principal do texto: *" Como nunca tive contato com textos literários, não tento descobrir a idéia central. Com os poucos textos pedagógicos que tive contato, tento somente traduzi-los pura e simplesmente para buscar um sentido superficial... quando eu já tiver bagagem suficiente para abordar um texto literário, o procedimento será outro, este aprendizado vem com o tempo."*

Considerações conclusivas sobre o Estudo I

Com este primeiro estudo, procuramos obter informações gerais dos aprendizes do primeiro e quarto ano, que cursam a língua francesa na UNESP/Araraquara, sobre algumas de suas representações a respeito da aprendizagem de uma LE: sobre como avaliam seu curso e suas dificuldades com a língua francesa, sobre o trabalho realizado com a compreensão escrita, assim como procuramos conhecer as estratégias que os sujeitos dizem utilizar em uma atividade de leitura em LF.

Desde o início da aprendizagem de uma LE, o aprendiz tem algum conhecimento ou representação sobre a natureza da língua e de sua aprendizagem. A aptidão e/ou dom, mesmo a falta de ambos são geralmente citadas pelos aprendizes como justificativas para suas dificuldades. Verificamos, no entanto, com os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, que a dedicação e a motivação são percebidas, por eles, como fundamentais para que a aprendizagem se concretize; mais importantes do que dom e/ou aptidão.

Os relatos mostram que de modo geral, os sujeitos percebem a importância do conhecimento da cultura concernente à LE de estudo. O que não ficou claro para o

CAPÍTULO IV

ESTUDO II:

**LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS VARIÁVEIS QUE
ENVOLVEM A ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS DE
LEITURA**

pesquisador, é a concepção dos aprendizes sobre a dimensão deste conhecimento cultural.

No ensejo de receber e transmitir mensagem e de negociar o sentido, essência da comunicação, o aprendiz procura valorizar a aprendizagem da gramática e do vocabulário da LE. Por vezes, procura abrir mão de seus conhecimentos anteriores, deixando de perceber o que já conhece da sua LM, o que poderia ajudá-lo na construção da aprendizagem da LE. Esta atitude pode estar refletindo a forma como lhe é ensinada a língua francesa.

As imagens que o indivíduo tem de si próprio enquanto aprendiz, refletem-se na sua atitude frente à aprendizagem. Os depoimentos demonstram que os aprendizes, sujeitos deste estudo, são capazes de reconhecer suas dificuldades e que, de modo geral, reconhecem as estratégias de um bom aprendiz, mas, muitas vezes não as utilizam como forma de superar suas dificuldades. Esse estudo forneceu também informações sobre as estratégias de leitura mais utilizadas pelos aprendizes.

Como forma de complementar os dados obtidos na primeira parte da pesquisa, preparamos um segundo estudo, mais detalhado, inclusive procurando conhecer os processos mentais envolvidos em uma atividade de leitura em LF.

Neste estudo, são analisados os depoimentos de oito aprendizes: quatro do primeiro ano diurno, comportando 120 h/aula (P7, P12, P14, P16) e quatro sujeitos do quarto ano noturno, com carga de 360 h/aula (A1, A3, A4, A5) do curso de francês da UNESP/ Araraquara.

Os dados obtidos por meio da ficha de informações foram agrupados, de modo a permitir a definição do perfil dos sujeitos da pesquisa, suas pretensões profissionais, seu conhecimento de LE e da LF e material de francês que possuem.

1- O perfil do aprendiz do primeiro e quarto ano

Sujeitos	Idade	Profissão	Sexo
P7	19	Estudante	Feminino
P12	19	Estudante	Feminino
P14	19	Estudante	Feminino
P16	19	Estudante	Feminino
A1	23	Professor	Masculino
A3	27	Estudante	Feminino
A4	21	Estudante	Feminino
A5	22	Comerciária e Funcionária Pública	Feminino

Quadro 8: Perfil dos sujeitos

Como se pode constatar observando o quadro 8, todos os participantes, do primeiro ano tinham 19 anos no momento da coleta de dados. A idade dos sujeitos do quarto ano varia de 21 a 27 anos. De todos os participantes deste segundo estudo, somente os sujeitos A1 e A5 trabalham. A1 trabalha como professor particular de francês e A5 trabalha no comércio e na Secretaria Municipal de Cultura.

Dentre os oito sujeitos, apenas um é do sexo masculino, o que parece refletir a situação geral dos cursos de Letras, onde há predominância do sexo feminino.

Obtivemos uma amostra relativamente homogênea, a fim de conhecer como reagem - diante de um texto em LF-, leitores adultos em início de aprendizagem e leitores em nível mais avançado. Para que um aprendiz siga com confiança, em direção a uma aprendizagem autônoma, e para que obtenha sucesso nesta dupla função formativa, -construção de uma base lingüística e consciência da responsabilidade por sua aprendizagem - é preciso que um certo número de condições estejam reunidas. Tomar o caminho da aprendizagem com vistas à autonomia implica, muitas vezes, que o aprendiz esteja pronto para questionar as representações de uma aprendizagem, a partir da qual ele espera ser ensinado, como também os comportamentos a ela associados (Holec, 1981).

O fator idade e escolaridade parecem-nos determinantes. Supomos que seria recomendável que o aprendiz estivesse amadurecido, no sentido psicolingüístico- com conhecimento da estrutura da língua materna - (o caso dos estudantes universitários) e em termos sociais -jovens profissionais ou com pretensões profissionais-, para que tivessem prazer em verificar suas experiências de leitor e suas capacidades de análise; fazendo construções de hipóteses semânticas, refletindo de maneira consciente e explícita sobre a língua, de forma a contribuir para a melhoria do processo de compreensão e para a efetivação de sua aprendizagem.

Entre os sujeitos principiantes, alguns afirmaram na primeira parte (estudo I), não dispor de muito tempo para consagrar aos estudos de língua francesa. P7, por exemplo, diz: “... *não tenho muito tempo disponível para me dedicar, o quanto gostaria, ao estudo de língua estrangeira*”; como reitera P14, para quem “...*falta tempo para conciliar todos os estudos*”. Considerando-se - como mostra o quadro 8- o fato de eles só estudarem, poderíamos levantar a hipótese de que o estudo da língua francesa não seja prioritário. Nenhum aprendiz do quarto ano mencionou a falta de tempo para se dedicar aos estudos, nem mesmo os que trabalham.

No caso do sujeito A1, o trabalho pode trazer vantagens, quando permite exercitar a língua francesa.

- Pretensões profissionais

Com o objetivo de saber se os aprendizes participantes desta pesquisa pretendiam trabalhar com a língua francesa, propusemos a seguinte questão: “Você pretende dar aulas ou trabalhar utilizando seus conhecimentos da língua francesa?”, obtivemos três tipos de resposta:

- A afirmativa

P12: “ *Minha maior prioridade é trabalhar com línguas, especialmente francês, em agências, indústrias etc*”.

P16- “ *Pretendo seguir carreira acadêmica, pesquisa, aula; o que aparecer dentro desse complexo certamente me interessaria*”

A4 : “ *Claro, vim para o curso de francês por causa disso*”

P14: “*Sim* “

A1- “ *Sim*”

-A que indica possibilidade

A3- *“ Se houver oportunidade, gostaria muito de trabalhar com a língua francesa”.*

A5- *“Acho que sim, antes pretendo me aperfeiçoar fazendo outros cursos que possam me dar mais segurança, principalmente no oral.”*

-A negativa

P7: *“No momento não, nem estou pensando nisso”.*

Apesar de o mercado de trabalho ser restrito, da oportunidade de se trabalhar com o francês ser, portanto, pequena, constatamos a esperança e otimismo dos sujeitos em utilizar seus conhecimentos de francês profissionalmente. Em estudo anterior Tozoni Reis (1990) propõe esta mesma pergunta a dois grupos de alunos quartanistas de duas universidades paulistas. Um grupo com oito estudantes e outro com 10. A autora constata que apenas quatro sujeitos responderam afirmativamente a esta questão, seis demonstraram interesse e indicaram possibilidade. Justifica estes dados alegando a pouca oferta de trabalho e a má remuneração dos professores como desestímulo àqueles que poderiam pensar na possibilidade de dar aulas.

A pesquisadora afirma que *“ esta visão tende a se modificar com a criação dos Centros de Línguas no Estado de São Paulo, pois passa a existir concretamente a possibilidade de trabalho”* (op.cit:110). Com nosso estudo pudemos verificar que realmente os Centros de Línguas não só podem oferecer oportunidade de trabalho com a língua, como oportunidade de aprendizagem, uma vez que a língua francesa não faz parte da grade curricular da grande maioria das escolas brasileiras. Os Centros de Línguas abrem esta possibilidade³⁶, como se verificou neste estudo, em que os três sujeitos que já haviam estudado a língua francesa, o fizeram nos Centros de Línguas.

³⁶ No entanto, a recente resolução-85, de 13 de agosto de 2001, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a reorganização e funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, no nosso entendimento, coloca em risco sua própria existência, o que significaria tirar a oportunidade dos aprendizes da rede pública de ter acesso a outras línguas estrangeiras além do que lhes é proposto na grade curricular.

- Conhecimento de LE e da LF

Com o objetivo de saber os motivos que levaram o aprendiz a estudar a Língua Francesa, incluímos a seguinte questão: “Por que você estuda francês na faculdade?” A fim de verificar se eles estavam motivados por aprendizagem anterior, perguntamos: “Você já tinha estudado francês antes da faculdade?”

A análise das respostas revela o que os motivou a optar pelo estudo da língua francesa.

Por que estuda francês na faculdade?	
P7	Importante para ler os clássicos da literatura francesa. <i>1.ª opção: Alemão</i>
P12	Gosta da língua. <i>1.ª opção: Inglês</i>
P14	Tinha vontade de aprender francês. Não pode fazer opção
P16	Gosta da língua francesa. <i>1.ª opção: Francês</i>
A1	Pretende ser professor e tradutor de francês <i>1.ª opção: Francês</i>
A3	Diz-se apaixonada pelo francês <i>1.ª opção: Francês</i>
A4	Tem paixão pela língua francesa <i>1.ª opção: Francês</i>
A5	Gosta da língua <i>1.ª opção: Inglês</i>

Quadro 9: Justificativa para o estudo do francês

Uma vez que a escolha das línguas estrangeiras, em ambos os períodos, é feita na matrícula, de acordo com a classificação obtida no concurso Vestibular, nem todos os sujeitos puderam cursar a língua estrangeira de sua preferência. No entanto, todos os sujeitos disseram estudar a língua francesa porque gostam. Só o sujeito A1 apresentou razões externas, pois possui, com a aprendizagem do francês, ambição profissional.

Ainda que, a prioridade seja freqüentemente dada ao inglês, dois sujeitos tendo se classificado para o inglês, preferiram cursar o francês, como demonstra o depoimento de P12: *“Fiz opção para o inglês, comecei a cursar não gostei e mudei para o francês, porque gosto da língua ”* e o depoimento de A3 *“ Minha classificação dava para cursar inglês, mas preferi o francês. É uma das minhas paixões”*.

Embora tenham ingressado no curso involuntariamente, uma vez que não tinham feito opção pela língua francesa, como é o caso de P7, P14 e A5, todos disseram estar gostando do curso: P14 diz, *“ ..quando ingressei na faculdade não tive opção de escolher a língua que queria estudar, mas se pudesse, muito provavelmente escolheria o francês, pois sempre tive vontade de aprender.”* E A5 afirma: *“ Primeiramente comecei a estudar francês pela classificação do vestibular, mas decidi continuar porque gostei muito”*.

Considerando que o fator primordial para se aprender uma língua estrangeira é a motivação, o fato de todos os sujeitos deste estudo afirmarem gostar da LF, determina a atitude do aprendiz diante da aprendizagem, constituindo-se em elemento fundamental para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem de línguas.

O quadro 10 mostra a resposta dos sujeitos às perguntas: “Você já tinha estudado francês antes da faculdade?” e “Você já teve oportunidade de ler textos em francês, mesmo antes de haver estudado na faculdade?”. Os dados demonstram que cinco participantes jamais tinham estudado a língua francesa, são eles: P7, P14, P16,

A3, A5. É interessante observar que entre os aprendizes que nunca haviam estudado a língua francesa antes da faculdade, encontram-se dois (P16, A3) que fizeram opção por estudá-la.

Questões sujeitos	P7	P12	P14	P16	A1	A3	A4	A5
Já tinha estudado francês antes da faculdade?	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Já tinha lido textos em francês antes de estudá-lo na faculdade?	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não

Quadro 10: Informação sobre a aprendizagem da LF e leitura em LF

Os sujeitos P12, A1 e A4 tiveram oportunidade de estudá-la nos centros de línguas. A duração do curso variou: um ano (P12), dois anos (A1) e três anos (A4).

Levando-se em conta a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, inclusive por contribuir para o melhor conhecimento da língua materna, os centros de línguas constituem uma boa opção *“para que os alunos das escolas públicas possam ter acesso à aprendizagem de várias línguas modernas, superando-se, desta forma, a atual situação de monolingüismo vigente na maioria das escolas públicas do país”* (Martins- Cestaro, 1997: 78).

Quando indagados se já haviam tido a oportunidade de ler textos em língua francesa, mesmo antes de estudá-la na faculdade, obtivemos as seguintes respostas:

do primeiro ano somente P12 respondeu afirmativamente: “*Li alguns textos que eram utilizados nas aulas, no centro de línguas, em 1996*”. Do quarto ano somente A4 disse ter lido romance policial em francês: “*Li no próprio CEL (Centro de Estudos de Línguas), antes mesmo de começar a aprender, li Agata Christie, romance policial, durante o colegial*”.

Sabendo que os conhecimentos prévios do leitor mediante interação com outros diferentes conhecimentos – lingüístico, textual, de mundo – contribuem para a construção do sentido do texto e, por acreditarmos que o conhecimento de outras línguas pode favorecer a escolha das estratégias a serem utilizadas em uma atividade de leitura em língua francesa, formulamos a seguinte questão: “Você já estudou ou estuda outras línguas estrangeiras?”.

Todos os sujeitos responderam afirmativamente a esta questão. O inglês aparece como a língua mais estudada, citada por todos os sujeitos. As outras línguas mencionadas foram: italiano (A1, A3, A4), espanhol (P7, P12, A4), alemão (P7, A3, A4) e grego (P16 e A5). As línguas estrangeiras foram cursadas ora nos centros de línguas, durante o segundo grau, ora na faculdade como disciplina optativa, como obrigatória ou ainda em, escolas particulares de línguas, sendo este último item citado somente por dois sujeitos P14 e A3.

A duração do estudo das línguas varia muito: o estudo da língua inglesa variou de um (A3), a sete anos (A1); da língua italiana de um ano (A3), a quatro anos (P12); língua alemã de seis meses (A1) a dois anos (A3). Alguns sujeitos não especificaram a duração do curso realizado.

Chamou nossa atenção o fato de o sujeito A3 ter procurado estudar várias línguas, inclusive afirmando ter estudado alemão por dois anos em uma escola de línguas e, no entanto, jamais haver estudado a língua francesa antes da faculdade; língua que segundo seu depoimento, “sempre constituiu uma de suas paixões”.

Procuramos conversar com o sujeito, a fim de conhecer as razões de não ter estudado francês antes da faculdade. Obtivemos como justificativa: “... *não se oferecia francês em escola nenhuma na minha cidade, nem mesmo em escolas de línguas*”. Nenhum sujeito afirmou ter estudado francês em escolas de idiomas. O fato de a cidade de Araraquara não possuir Aliança Francesa, pode ter favorecido a procura por outras línguas mais comumente oferecidas nas escolas de idiomas da cidade.

Material de francês

Pedimos para que os sujeitos enumerassem o material de francês que possuíam em casa. O dicionário (bilíngüe) foi citado por todos os sujeitos. Foram citados também: livro de verbos (P7, P12, P14, A1, A3, A4), manual do curso ou livro didático (P7, P12, P14, P16, A1). Apesar de a grande maioria dos sujeitos deste estudo reclamar da falta de trabalho com a oralidade, o material de áudio (fitas, discos) foi citado apenas por P16 e A1. Como os aprendizes do quarto ano têm aula de literatura na faculdade, disseram possuir os seguintes livros: Candide (Voltaire), Rêverie d'un promeneur solitaire (Rousseau), Andromaque (Racine) etc, tendo em vista que o Curso de Letras da Unesp-Araraquara baseia-se no estudo de obras completas.

Uma vez traçado o perfil dos sujeitos da pesquisa, passaremos à análise dos dados obtidos sobre suas representações e sobre as estratégias que utilizam para aprender LE, e mais especificamente, as estratégias que utilizam em uma atividade de leitura em LF.

2- Representações dos aprendizes sobre a aprendizagem de uma LE

Dada a importância das representações dos aprendizes para o sucesso da aprendizagem, voltamos a tratar, neste segundo estudo, deste tema. Sob forma de questionários, formulamos perguntas mais elaboradas e direcionadas, procurando

enfocar variáveis que, de modo geral, são mais comumente percebidas nos relatos dos aprendizes.

As crenças ou representações correspondem a todas as informações das quais os sujeitos dispõem em relação a um determinado objeto. Estas informações podem ser objetivamente verdadeiras, ou podem não passar de opiniões pessoais, preconceitos ou estereótipos. Elas seriam influenciadas por diversos fatores, tais como: sexo, profissão, educação, convicção religiosa. Devido a estas influências sociais, as representações estão sujeitas a constantes modificações. Por se tratar de informações disponíveis na memória de longo prazo, podemos falar das representações referentes à LE como um componente cognitivo da aprendizagem (Bogaards, 1991), proveniente do conhecimento declarativo (O'Malley et Chamot, 1995), que merecem ser levadas em conta em nível pedagógico.

Para explicar por que alguns elementos são estocados na memória e outros não, teríamos que recorrer aos fatores afetivos, tais como: a personalidade e a atitude.

As atitudes do aprendiz são formadas pelas representações que possuem, e as representações são influenciadas por suas atitudes e condutas. Wenden (1991) destaca a importância das representações e atitudes no processo de aprendizagem e propõe um plano de ação para intervir ao nível das representações e atitudes, com a finalidade de ajudar o aprendiz a esclarecer, apurar e ampliar suas percepções da língua e do que é sua aprendizagem, de forma a conduzi-lo à autonomia. Afirma que, mesmo que os professores dêem aos aprendizes indícios sobre "como" se aprende, é raro que a autonomia faça parte dos objetivos principais de seu planejamento.

Considerando que determinadas crenças podem entrar ou facilitar o processo de aprendizagem de uma LE, passaremos a seguir à análise das informações obtidas mediante os questionários.

Os dados obtidos foram agrupados de acordo com temas, a saber: **criança e adulto** (assertivas 1,3,10); **dom e aptidão** (assertivas 2,4,11,14,17); **percepção da LE e da LF** (assertivas 5,6,7,8,9,13,15,16)

Mesmo que algumas variáveis (criança e adulto, por exemplo) possam, isoladamente, não estar diretamente ligadas ao tema desta pesquisa, procuramos mantê-las, pelo fato, de que no conjunto, e em combinação com outras variáveis, poderiam vir a fornecer respostas a algumas indagações.

2.1- Criança e Adulto

A assertiva 1 procurou tratar da relação da aprendizagem de línguas entre crianças e adultos. Seis sujeitos (P7, P14, P16, A1, A3, A5) disseram concordar que as crianças apresentam mais facilidade em aprender LE do que os adultos.

		1	2	3
1.	As crianças têm mais facilidade para aprender uma LE do que os adultos.	P7 P14 P16 A1 A3 A5	P12	A4

Alimentar a representação de que os adultos apresentam mais dificuldade para aprender uma LE do que as crianças, pode tornar-se um elemento bloqueador da aprendizagem para os sujeitos desta pesquisa; todos adultos.

Apesar de parecer uma verdade bem aceita, a máxima “aprende-se em qualquer idade”, acreditou-se durante muito tempo (e ainda hoje o assunto é polêmico), que os mais jovens aprendem mais rápido, e melhor, as LEs.

Bogaards (1991) cita várias pesquisas neurofisiológicas e na área da didática das línguas, a fim de esclarecer o assunto. Dentre elas apresenta os resultados da pesquisa neurofisiológica de Lenneberg (1967), como veremos a seguir:

Lenneberg (1967) explica que, por volta dos 9 -12 anos, acontece o processo de lateralização, que faz com que um dos hemisférios cerebrais predomine; como consequência, o cérebro se torna rígido, sendo aconselhável, portanto que a aprendizagem da LE, se dê antes desta idade. Afirma, que após esta idade, a aquisição automática desaparece, e as línguas estrangeiras devem ser ensinadas por um processo consciente e laborioso. A lateralização, a especificação do hemisfério esquerdo na função de linguagem, tem para o autor causas biológicas e coincide com o “período crítico” para a aprendizagem de línguas.

Krashen (1973) discorda desta explicação neurofisiológica, demonstrando, inclusive que o fenômeno da lateralização se dá desde a idade de 4, 5 anos.

Bogaards apresenta várias pesquisas sobre o assunto. Algumas mais recentes, como as de Wash e Diller (1981 apud Bogaards, 1991) em que os autores distinguem dois níveis de funcionamento lingüístico: função de ordem superior e função inferior. Afirmam que os processos de ordem inferior, como a pronúncia, dependeriam da maturidade precoce e da faculdade de adaptação mais fraca dos circuitos macro-nervosos, o que faz com que seja difícil superar o sotaque estrangeiro após a infância. As funções lingüísticas de ordem superior, como as relações semânticas, dependem sobretudo, de circuitos nervosos com amadurecimento tardio.

Gaonac’h (1991) dedica-se nas páginas 140 a 145 a discutir o papel da idade dos aprendizes em relação à aprendizagem de línguas. Cita pesquisas que tratam da interferência da LM, das condições de aprendizagem (natural e institucional), da hipótese do “período crítico” para a aprendizagem e muitos outros temas. O que se percebe é que o assunto fica sem definição. Numerosas são as pesquisas. Encontrar

coerência e conclusão é tarefa difícil. O que parece ficar claro é que a natureza da aquisição entre adultos e crianças é, em muitos casos, diferente.

As pesquisas sobre este assunto derivam essencialmente de teorias fisiológicas e de teorias psicológicas. As pesquisas fisiológicas, como as citadas acima, não parecem ser muito do interesse da didática das línguas.

As teorias psicológicas apresentam três tipos:

- a- teoria da afetividade;
- b- teorias psicossociais;
- c- teorias cognitivas.

A primeira trata da flexibilidade das “fronteiras do eu”: com a consolidação da personalidade, torna-se cada vez mais difícil voltar às maneiras infantis de falar, pensar e procurar palavras, como também admitir que se tem necessidade de ajuda (fatores que prejudicariam a aprendizagem da LE entre os adultos).

As teorias psicossociais tratam principalmente da aquisição em meio natural (em oposição ao institucional ou escolar), mais especificamente no que diz respeito à pronúncia. As pesquisas concluem que o *input* e a relação social diferem com a idade.

Sobre o assunto de aquisição de LE com base nas teorias cognitivas, podemos citar pesquisas que tratam do funcionamento da memória e do desenvolvimento da inteligência, como as que têm como base a teoria de Piaget.

De acordo com a tese do funcionamento da memória, os adultos obtêm resultados superiores, graças à capacidade maior de armazenamento de informações na memória e ao desenvolvimento mais avançado de seu sistema conceitual.

Como as que tem por base a teoria de Piaget e no estágio de operações formais, que acontece a partir dos 12-13 anos, as pesquisas mostram que, na fase de formulação de hipótese abstrata, o aprendiz tende a construir uma gramática implícita da língua, o que pode desfavorecer uma aquisição natural, mais espontânea.

Procuramos apresentar uma breve exposição, entre as inúmeras pesquisas sobre o assunto, e pudemos perceber que as diferentes pesquisas enfocam diferentes aspectos que acabam por se complementarem.

Para nosso trabalho,- tendo em conta os dados obtidos- seria o caso de nos questionarmos se o fato de seis dos oito sujeitos acreditarem que as crianças têm mais facilidade para aprender língua estrangeira, poderia prejudicar sua motivação, uma vez que poderiam se sentir em desvantagem, por estarem aprendendo uma nova língua na idade adulta. Não nos parece verdadeira esta hipótese, uma vez que todos os sujeitos deste estudo, disseram gostar da língua francesa, como também disseram se sentir motivados até mesmo a trabalhar com o francês.

As pesquisas citadas acima podem também contribuir para a compreensão das assertivas 3 e 10.

		1	2	3
3-	Todo mundo pode aprender uma LE.	P7 P14 A4 A3 A1	P12 A5	P16

2.2-Dom e Aptidão

Outra categoria selecionada foi o item dom ou aptidão para se aprender LE. Esta questão já foi formulada e discutida no primeiro estudo desta pesquisa.

Do questionário proposto para os sujeitos, destacamos sobre o tema as assertivas 2, 4, 11, 14, 17. Discutiremos inicialmente as questões 4, 11, 17 por estarem diretamente ligadas ao tema. As assertivas 2 e 14 serão discutidas separadamente, pois trazem por meio das palavras “ facilidade em aprender” a idéia implícita de aptidão.

Os participantes desta pesquisa parecem acreditar em dom para se aprender LE. Cinco sujeitos (P7, P12, A1, A3, A4) concordam com este item; um sujeito apenas (P16) diz concordar, em parte, com a relação dom e aprendizagem de LE; e P14 e A5 dizem não acreditar que a aprendizagem de LE dependa de dom.

		1	2	3
4-	Há pessoas que têm o dom para aprender uma LE.	P7 P12 A4 A3 A1	P16	P14 A5

Como os sujeitos que participam deste estudo também foram sujeitos do primeiro estudo, em que esta questão foi levantada, propomos-nos a comparar as respostas de ambos os estudos.

Alguns sujeitos que aqui afirmam acreditar em dom (P7, P12, A1, A3 e A4), no primeiro estudo ora negaram a importância do dom (A3 e P7), dizendo tratar-se não de dom ou aptidão, mas de dedicação. Apenas A4 afirmou em ambos os estudos acreditar em dom. O sujeito P16, quando afirma concordar em parte, com esta assertiva, também manteve a coerência nos dois estudos, pois diz acreditar mais na questão de aptidão do que de dom. Fato curioso ocorreu com o sujeito A5, que afirma no primeiro estudo,

acreditar que a aprendizagem de uma LE dependa de dom e aptidão e, no entanto, o nega no segundo.

Este fato pode significar que nem todos os aprendizes participantes da pesquisa têm uma posição definida sobre a questão, o que fez com que não mantivessem a coerência ou podem revelar que não têm consciência dos mecanismos que envolvem a aprendizagem de uma LE.

		1	2	3
11	Eu acredito ter aptidão para aprender uma língua estrangeira.	P14 P16 P12 A4 A3 A1	P7 A5	

Podemos considerar um dado positivo, o fornecido pelas respostas dos sujeitos à assertiva 11, em que seis sujeitos disseram acreditar ter aptidão para aprender LE e apenas dois concordaram em parte com a assertiva. O fato de o aprendiz se sentir apto a aprender alguma coisa, serve como estímulo, encoraja e motiva a aprendizagem. Este fator é essencial para que se desenvolva uma aprendizagem com vistas à autonomia, uma vez que o envolvimento com sua aprendizagem depende, em grande parte, da representação que ele possui de si mesmo enquanto aprendiz, como afirma Wenden (1991).

		1	2	3
17-	A aptidão em aprender uma LE não diminui com a idade, só o ritmo diminui.	P12 A4 A3	P14 A5	P7 P16 A1

A opinião dos sujeitos divide-se quando se trata de relacionar idade e ritmo de aprendizagem. Entre as pesquisas sobre o assunto, também, encontramos vários tipos de respostas. Algumas pesquisas relatadas por Bogaards (1991) como a de Ramirez e

Politzer (1978) afirmam que os sujeitos com mais idade progridem mais rapidamente que os mais jovens. Esta vantagem dos sujeitos mais velhos parece se restringir às primeiras fases da aprendizagem. Poderia este fato estar relacionado com o tipo de estratégia utilizada pelos dois grupos: crianças e adultos? Não encontramos resposta na literatura pertinente. No entanto, Taylor (1974) diz que os adultos cometem os mesmos erros que os mais jovens e, mesmo como mostra Fathman (1975), a ordem da aquisição não varia entre os grupos de aprendizes de 6 a 10 anos e de 11 a 15. Em uma avaliação de produção oral, com sujeitos de 6 a 15 anos, Fathman (op.cit) constata que no tocante aos aspectos morfológicos e sintáticos das produções, os sujeitos com mais de 10 anos obtiveram melhores resultados, quanto à pronúncia; no entanto os resultados mais favoráveis foram encontrados entre os menores de 10 anos.

Gaonac'h (1991) afirma que mesmo o amplo conjunto de resultados sobre o assunto não permite sustentar a idéia de impossibilidade crescente da aquisição de línguas a partir da adolescência, ou seja, não permite sustentar a hipótese de um "período crítico" para a aprendizagem de LE, e até mesmo de uma redução do ritmo.

A superioridade cognitiva dos adultos pode ser utilizada a seu favor. Uma aprendizagem de LE, em situação formal e entre adultos, como é o caso deste estudo, pode ser favorecida pelo fato de o adulto possuir melhores estratégias de descoberta e utilização das regras, possuir um sistema semântico mais amplo e mais organizado, o que permite a transferência para a constituição de um sistema semântico da LE. A questão é que estas "vantagens" devem ser elucidadas aos aprendizes, como meio de ajudá-los a refletir e tomar consciência do processo que envolve a aprendizagem, de forma a adotar atitudes apropriadas visando à sua autonomia.

		1	2	3
2	As pessoas que têm facilidade nas áreas de exatas não são muito boas para aprender uma LE.		P7 A4	P14 P16 P12 A1 A3 A5

Quanto às assertivas 2 e 14 que trazem implicitamente a idéia de aptidão, percebemos como indicam as respostas dos sujeitos - que quase todos disseram não concordar com o fato de as pessoas da área de ciências exatas têm menos facilidade para aprender LE. As respostas dos sujeitos a esse item foram compatíveis com as respostas à assertiva 3, que afirma que todos podem aprender uma LE.

		1	2	3
14	As mulheres têm mais facilidade em aprender uma língua estrangeira do que os homens.		A1	P7 P14 P16 P12 A4 A5 A3

Sete sujeitos participantes deste estudo disseram não concordar com a idéia de que as mulheres aprendem uma LE mais facilmente do que os homens. Há pesquisas, no entanto, que mostram resultados mais elevados entre as mulheres do que entre os homens, com respeito à aprendizagem de línguas.

Oxford et al. (1989) Oxford e. Nyikos (1989) em pesquisa com 1200 estudantes divididos igualmente de acordo com o sexo, demonstram que as mulheres mostram-se superiores aos homens no tocante à habilidade de linguagem, fazendo uso de maior número de estratégias e com maior freqüência. Os autores afirmam também que as mulheres têm uma maior propensão a se adaptarem às normas escolares que os homens. Os meninos não parecem apresentar uma atitude muito positiva em relação à aprendizagem de LE.

Bogaards (1991) diz que estudos sociológicos demonstram que entre mulheres e homens, os últimos parecem utilizar, com mais naturalidade, a linguagem não padrão, gírias e palavrões e as mulheres, por sua vez, já apresentam uma maior adaptação às normas.

2.3- Percepção da LE e da LF

Procuramos organizar em temas as assertivas reunidas no item, – percepção da LE e da LF-, ou seja: as que tratam de estratégias metacognitivas (5,6,7); estratégia sócio-afetiva (12); do conhecimento formal da língua: da gramática (15) e do léxico (13); do conhecimento da cultura (8), do conhecimento de outras línguas (9) e da inteligência (16).

-Estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas consistem essencialmente, na capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, planejando, auto-avaliando e auto-corrigindo-se.

Quando solicitados a analisar sua habilidade oral daqui a um ano, a maioria dos participantes deste estudo (P7, P16, A4, A5) disseram acreditar em parte, que estarão falando bem o francês. P14 e A3 não acreditam nesta possibilidade. Com esses dados, poderíamos inferir que os sujeitos desta pesquisa têm consciência de sua aprendizagem e foram, na sua maioria, coerentes com as respostas do primeiro estudo, em que disseram ter maior dificuldade na habilidade oral. Mostraram, portanto, que sabem se auto-avaliar. Somente os dados fornecidos por A3, não ficaram de acordo com os do estudo anterior, pois diz discordar da possibilidade de estar falando bem francês daqui a um ano, quando estará terminando o Curso de Letras. No entanto, não citou problemas com a oralidade na primeira parte desta pesquisa.

O sujeito A1, como professor particular de francês, foi o único a acreditar que estará falando bem francês no espaço de um ano.

		1	2	3
5-	Acredito que dentro de um ano estarei falando bem o francês.	A1	P7 P16 P12 A4 A5	P14 A3

Os problemas com a oralidade apontados no primeiro estudo, atribuídos sobretudo à deficiência do curso em que foram apontados problemas com a falta de prática em sala de aula, podem contribuir para que os sujeitos sintam maior dificuldade na compreensão oral, razão pela qual apenas o sujeito A4 tenha concordado com a assertiva “o francês é uma língua fácil para se compreender oralmente.”

		1	2	3
6-	O francês é uma língua fácil para se compreender oralmente.	A4	P7 A5 A3	P14 P16 P12 A1

O fato de as línguas portuguesa e francesa serem tipologicamente aparentadas parece contribuir para facilitar a compreensão escrita em LF.

		1	2	3
7-	É mais fácil compreender o que se lê em francês do que o que se ouve.	P14 P16 P12 A3 A1	A4 A5	P7

Dos participantes de ambos os estudos, apenas P14 e A5, afirmaram no primeiro estudo terem problema com a compreensão escrita. Os dados mostram que os sujeitos parecem possuir uma boa auto-avaliação de sua aprendizagem; uma vez que mantiveram a coerência nos dois estudos.

-Estratégias sócio-afetivas

As estratégias sócio-afetivas envolvem a interação com os outros, assim como a gestão da dimensão afetiva pessoal que acompanha a aprendizagem.

		1	2	3
12-	Eu fico um pouco encabulado em ter que falar francês com falante nativo.	P7 P14 A4 A5 A3	P16	P12 A1

O fato de seis dos oito sujeitos, afirmarem que se intimidam ao falar francês com nativos (P7, P14, A3, A4, A5) e de um deles admitir que concorda em parte, com a assertiva (P16), constitui um dado significativo, uma vez que o componente emocional pode criar bloqueios, dificultando a comunicação.

A tomada de consciência dos fatores emocionais que envolvem a aprendizagem da LE, pode contribuir para baixar o estresse, recuperando a autoconfiança e a motivação, reduzindo o medo de errar.

-Conhecimento da gramática e do vocabulário

Sete dos oito sujeitos deste estudo disseram concordar inteiramente (P7, P14, A3) ou concordam em parte (P16, P12, A4, A5) com a assertiva, que propõe diz que para falar uma LE é essencial que se conheça as regras de gramática.

De acordo com os dados que obtivemos com esta pesquisa, o curso de francês da UNESP enfatiza o estudo gramatical, o que pode explicar a importância atribuída pelos sujeitos às regras de gramática para se falar uma LE.

		1	2	3
15-	Para poder falar uma LE é essencial que se aprenda as regras de gramática.	P7 P14 A3	P16 P12 A4 A5	A1

Em seu livro "Une grammaire des textes et des dialogues", Sophie Moirand, logo no início do prefácio assevera que, assim como o texto não é uma soma de frases, o diálogo também não é uma adição de réplicas, existindo regras que constroem e regem a organização dos discursos: Ora, não questionamos a importância do conhecimento destas regras, quando se aprende uma LE. Acreditamos, porém, que o conhecimento das regras gramaticais, por si só, não garante a compreensão, nem a produção.

A lingüística aplicada ao ensino de línguas faz uso do termo gramática, ao tratar da sintaxe e morfologia; e de vocabulário, ao tratar do aspecto lexical ou semântico, ambos fazendo parte do componente lingüístico, que permite que se conheça de que modo os elementos se articulam e se combinam.

É na inter-relação dos elementos do componente cognitivo (que se refere às estratégias de uso do conhecimento prévio), com o componente lingüístico, (conhecimento específico da língua: gramática, léxico etc) que se dá o significado e a comunicação se concretiza. Portanto, ambos os conhecimentos: de gramática e do vocabulário são importantes para que ocorra a aprendizagem de LE..

		1	2	3
13-	O mais importante, quando se aprende uma LE, é o vocabulário.		P7 P16 P12 A4 A3	P14 A1 A5

Os sujeitos deste estudo discordam da assertiva de que o mais importante quando se aprende uma LE seja o conhecimento do vocabulário. Mas não negligenciam sua importância, uma vez que cinco sujeitos concordam em parte, com a assertiva acima, que se refere à importância do vocabulário.

-Conhecimento da cultura (8)

		1	2	3
8-	Para se falar francês há, necessidade de se conhecer a cultura do povo que tem o francês como língua materna.	P7 P16 P12 A1 A3 A5	P14 A4	

Todos os sujeitos reconhecem a importância do conhecimento cultural da língua estrangeira de estudo. Importância já evidenciada nos dados obtidos no primeiro estudo.

Ensinar e aprender uma LE, sem considerar o conjunto de fatos culturais e sociais da língua em estudo, seria ignorar os fatos que cercam as pessoas de uma comunidade lingüística. O que não ficou claro, neste estudo é o que os aprendizes entendem por "conhecimento da cultura estrangeira".

Resolvemos, então, voltar a conversar com alguns sujeitos que fizeram parte de ambos os estudos (P7, P12, P14, A1,A3 e A4), com vistas a conhecer melhor o que representa para eles o "conhecimento cultural da língua em estudo".

Marcamos encontros individuais com os sujeitos. Os depoimentos foram gravados e transcritos. Pelas respostas à questão. "O que você entende por estudar a cultura do país da língua estrangeira de estudo?", percebemos que tanto os aprendizes iniciantes como os avançados, reconhecem a importância da carga cultural embutida na língua. Os aprendizes do primeiro ano, no entanto, procuram valorizar e reproduzir a

fala dos professores. Não percebemos muita convicção, nem muita consciência desta importância, como demonstram os depoimentos de P14 e P7.

P14: *“Alguns professores sempre falam que aprender uma língua é aprender sobre a cultura do país. Eu também acho, senão era só decorar o dicionário e pronto... você saberia falar a língua.”*

P7: *“O conhecimento da cultura contribui para a aprendizagem, porque muitas expressões utilizadas estão ligadas ao cotidiano deles... Alguns professores mostram a importância da cultura, do porquê de alguns termos serem assim e não de outro jeito.”*

Os alunos de nível avançado fizeram observações relevantes, procurando dar respostas mais substanciais. A1 falou, durante vários minutos, sobre a questão cultural. Destacamos aqui algumas passagens: *“A cultura da língua envolve todo tipo de elemento que vai participar do processo de formação da língua (...) .a partir do momento que você pode dizer que existe história da França, geografia, política, arte, economia da França, uma série de elementos vão diferenciar a França de outros países, na língua fica expresso. São recortes que apenas o francês faz. Cultura e civilização são importantes porque influem no recorte da língua. “*

Além do enfoque dado por A1, tanto os sujeitos A4 como A3 associaram o aspecto cultural com o estudo de textos:

A4- *“Eu não diria cultura da língua, mas cultura da sociedade: modo de vida, lugares, costumes, porque assim se interage com a língua. Dentro da cultura vem toda a parte histórica do povo (...) é importante se estudar a língua mas também os fatores históricos, econômicos e sociais nas mudanças e construção da língua. Dentro da cultura da língua entra o período histórico. Nós vimos textos desde o século XVI, é interessante notar como os costumes mudam e como a língua vai mudando junto com os costumes.”*

A3: "Cultura é tudo o que o povo produz ao longo de sua história. Compreendendo a cultura de um povo, você compreende a maneira como esse povo recorta a realidade, como ele a encara. Compreendendo isso, você consegue buscar os sentidos nos textos de forma mais abrangente, mais profunda (...) eu encaro a linguagem com o social imbricado, não tem como separar, o signo lingüístico da sociedade à qual ele pertence."

Além dos aspectos mencionados pelos sujeitos, acreditamos que a função do estudo de uma LE, também deve ser o autoconhecimento através do "outro".

Como sugere Zarate (1986), as aulas de língua devem constituir o lugar onde os mecanismos de análise e de relação entre cultura materna e estrangeira devem ser propostos. Estudar uma LE deve significar treinar o aprendiz à percepção do outro, percepção construída através dos conhecimentos adquiridos em sua comunidade de origem. A visão do outro nunca está disponível através da realidade objetiva, ele é imagem, uma representação.

Pelo conhecimento e análise da cultura do "outro", os aprendizes devem ser levados a reconstituir o conjunto de respostas que constituem seu estilo de vida.

Geneviève de Salins em seu livro, "Une introduction à l'ethnographie de la communication" trata da importância que deve ser acordada ao estudo das regras comportamentais de uma cultura. Diz que o conhecimento da *etnografia da comunicação*, que seria uma espécie de estudo da gramática comportamental, poderia evitar engano sociocultural, ligado ao uso da língua em função das normas de interação e conversação.

Acreditamos que a explicitação do comportamento do "outro" para os aprendizes, não significa sublimá-lo ou discriminá-lo, mas tem como finalidade estudá-lo, para que eles possam conhecer melhor sua própria cultura.

Ao compararmos as respostas dadas no primeiro estudo com as do segundo, no que se refere às representações dos aprendizes, verificamos uma certa incoerência entre alguns itens, o que pode estar refletindo a falta de consciência dos mecanismos de aprendizagem.

Sobre a questão de dom ou aptidão para se aprender uma LE, houve divergência nas respostas de um mesmo sujeito ao se comparar os dados dos Estudos I e II.

As respostas relativas à importância do conhecimento da cultura da língua estrangeira de estudo foram coerentes e marcantes em ambos os estudos. Ainda que nas justificativas, os sujeitos principiantes tenham procurado reproduzir a fala dos professores, não demonstrando muita convicção em embasar sua opinião, lembraram-na como quesito importante na aprendizagem de uma LE, o que já nos parece significativo.

A conscientização das representações ou imagens mentais que criamos se faz necessária para que se possa agir sobre elas, facilitando a aprendizagem.

A seguir apresentaremos os resultados do questionário 2 que visa conhecer as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos aprendizes.

3- Estratégias de aprendizagem citadas pelos sujeitos

3.1- Estratégias metacognitivas

Retomando a exposição feita quando da revisão da literatura, as estratégias metacognitivas dizem respeito à capacidade do sujeito de refletir sobre o seu próprio funcionamento cognitivo (processo e produto), podendo compreender as condições que

favorecem a aprendizagem, aprendendo a organizar, planejar e avaliar suas atividades com vistas à aprendizagem.

Procuramos relacionar as questões ou assertivas propostas nos questionários, à subclassificação das estratégias metacognitivas, elaborada por O'Malley e Chamot (1985;1995), como forma de saber com que frequência os sujeitos dizem utilizar determinadas estratégias.

Tomaremos, primeiramente, a subclassificação – **atenção**: global e seletiva. A atenção global implica que o aprendiz preste atenção à tarefa da aprendizagem globalmente, ignorando o que poderia distraí-lo. A atenção seletiva consiste na focalização em aspectos mais específicos da tarefa, por exemplo, no caso de uma atividade de compreensão oral: escutar as informações direcionando a atenção com a finalidade de obter respostas para questões previamente estabelecidas, ou ainda, fazer a escuta, procurando anotar algumas informações, procurando dar mais atenção às palavras chave ou frases.

As assertivas que classificamos como estratégia metacognitiva da ordem da **atenção** (seletiva ou global) são:

		1	2	3
1.	Quando leio um texto em francês, faço primeiro uma leitura rápida para depois voltar para o início e ler com mais atenção.	A1	P7 P14 A4	P16 P12 A5 A3

Os sujeitos P7, P14, A4 disseram utilizar algumas vezes esta estratégia e P16, P12, A3 e A5 disseram utilizá-la sempre ou quase sempre. Apenas A1 afirma que nunca ou raramente faz uma leitura rápida antes de ler mais detalhadamente um texto.

Esta forma de ler o texto, ou seja, esta estratégia de leitura chamada “varredura” (Circurel, 1991) é muito utilizada quando se quer ter uma idéia geral do texto, para

posteriormente, se for o caso, fazer uma leitura mais detalhada, a fim de recuperar o máximo de informação.

E ainda:

		1	2	3
4.	Quando leio um texto em francês, tento compreender a idéia geral antes de procurar no dicionário as palavras que desconheço.			P7 P14 P16 P12 A4 A1 A3 A5

Todos os sujeitos disseram fazer uma leitura geral antes de procurar as palavras desconhecidas no dicionário.

Estes dados demonstram que os aprendizes ao procurarem compreender o sentido do texto, (como das palavras novas pelo contexto) antes de recorrerem ao dicionário, podem demonstrar que os aprendizes fazem uma leitura descendente, e que concebem o processo de leitura como unidades de sentido que já foram antecipadas pelo leitor

Uma outra categoria de estratégia metacognitiva avaliada foi **autogestão ou autogerenciamento** que compreende a percepção das condições que facilitam a aprendizagem da LE.

O autogerenciamento sugere que o aprendiz procure diferentes formas de praticar a LE, exigindo esforço em atividades além das sugeridas na sala de aula.

Classificamos como estratégia de autogestão as assertivas 2, 3 e 7.

		1	2	3
2.	Procuro diferentes formas de praticar o francês.	P14	P7 A5 A3	P16 P12 A4 A1
3.	Procuro ler o máximo que posso em francês.		P14 A1 A5	P7 P16 P12 A4 A3

7.	Estou sempre procurando novas formas de melhorar minha aprendizagem.		P14 P16	P7 P12 A4 A1 A3 A5
----	--	--	------------	-----------------------------------

Tanto na afirmativa 2 como na 3 e 7 as opiniões concentraram-se em termos das respostas: “algumas vezes” e “sempre ou quase sempre”. Houve equilíbrio entre a frequência do uso da estratégia de autocontrole pelos dois grupos: de iniciantes e avançados.

Uma terceira categoria das estratégias metacognitivas selecionada foi a de **autocontrole**, que consiste em verificar e corrigir o próprio desempenho durante a tarefa de aprendizagem ou ato de comunicação.

		1	2	3
5.	Fico atenta, quando ouço alguém falar francês, com o intuito de perceber o que consigo compreender.			P7 P14 P16 P12 A4 A1 A3 A5
6.	Presto atenção nos meus erros em francês, procurando me corrigir.			P7 P14 P16 P12 A4 A1 A3 A5

Todos os sujeitos participantes, tanto do primeiro como do quarto ano, disseram que “sempre ou quase sempre”, ficam atentos quando ouvem falar francês, com o intuito de testar a compreensão. Quando se trata de prestar a atenção nos erros, procurando a autocorreção todos os participantes afirmaram realizar “sempre ou quase sempre” esta estratégia. Estes dados demonstram que tanto os sujeitos, iniciantes como os avançados, afirmam utilizar com a mesma frequência as estratégias de autocontrole.

O **planejamento** aparece como quarto item analisado e se caracteriza pelo estabelecimento de objetivos a curto e longo prazo para uma determinada atividade.

As assertivas selecionadas para este item foram as de número 8 e 9.

		1	2	3
8.	Planejo minhas atividades diárias, de forma a reservar algum tempo para o estudo do francês.		P14 P16 P12 A4 A1 A5	P7 A3
9.	Tenho objetivos precisos para melhorar minhas habilidades em francês.	P14	P7	P16 P12 A4 A3 A1 A5

Seis sujeitos participantes (P12, P14, P16; A1, A4, A5) afirmaram planejar algumas vezes suas atividades diárias, reservando um certo tempo para o estudo do francês. Um sujeito do primeiro ano (P7) e outro do quarto (A3) disseram sempre fazê-lo. O fato de o sujeito P7, no primeiro estudo, autotransformar-se como aprendiz mediana, por não dispor de muito tempo para se dedicar aos estudos de LE, e, neste estudo, dizer que sempre reserva algum tempo para o estudo do francês, pode significar que o tempo que o sujeito dedica aos estudos fica aquém do que gostaria.

Com exceção de P14 que diz “raramente” possuir objetivos precisos para melhorar a aprendizagem do francês e P7 que afirma “algumas vezes” traçar objetivos precisos com vistas a melhorar suas habilidades, todos os outros seis participantes, dizem sempre utilizar esta estratégia. Também quanto à estratégia de planejamento, os sujeitos de ambos os grupos, iniciantes e avançados, demonstraram possuir, aproximadamente, a mesma frequência de uso.

A última categoria analisada é a da **auto-avaliação** (assertiva 10) que consiste em verificar o resultado da compreensão após a execução de uma atividade de linguagem de recepção, ou em avaliar a produção após sua realização (analisar e corrigir erros).

		1	2	3
10.	Procuo verificar meu progresso em francês.		P7 P14 P12	P16 A4 A1 A3 A5

Todos os sujeitos do quarto ano e apenas um (P16) do primeiro ano, afirmaram verificar sempre ou quase sempre o seu progresso em LF. P7, P12, P14 disseram algumas vezes, auto-avaliar seu progresso em francês.

É importante avaliar, não só o produto (o que se faz), como também o processo ou o caminho cognitivo percorrido (como se faz).

O'Malley et al. (1985), entre outros estudiosos, constam por meio de suas pesquisas que a metacognição seria uma característica distintiva entre aprendizes avançados e iniciantes. Afirmam que os alunos avançados utilizam um maior número de estratégias metacognitivas do que os iniciantes.

Em nosso estudo, em que os sujeitos foram solicitados a mencionar a frequência de uso de estratégias de aprendizagem, não percebemos, no que se refere às estratégias metacognitivas, diferença significativa entre os dois grupos: iniciantes e avançados.

3.2- Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas implicam uma interação entre o aprendiz e a matéria de estudo, uma manipulação mental e física, envolvendo aplicação de técnicas específicas com vistas a resolver um problema. São estratégias mais concretas e mais facilmente observáveis. No entanto, como já foi discutido na revisão da literatura, é difícil estabelecer-se a fronteira exata entre uma estratégia e outra.

As estratégias cognitivas listadas com base na classificação de O'Malley e Chamot são: *repetição, agrupamento, inferência, resumo ou anotação, dedução ou indução, elaboração, visualização e tradução.*

Procuramos distribuir as assertivas a partir da subclassificação das estratégias cognitivas, acima citadas.

O item **repetição** (terminologia esta de O'Malley e Chamot (1990), consiste em aproveitar as oportunidades de praticar a língua. Para esta estratégia alguns pesquisadores preferem o termo *praticar a língua*.

Cyr (1998) chama a atenção para a diferença sutil existente entre aproveitar a ocasião que se apresenta para praticar a língua (estratégia cognitiva) e procurar ativamente ocasiões de praticá-la (estratégia metacognitiva).

Selecionamos as assertivas: 1,3,5,8,10 como formas de se praticar a língua ou de repeti-la.

		1	2	3
1.	Procuro pensar na resposta a perguntas do professor, mesmo quando elas não são dirigidas a mim.	P7	A1	P14 P16 P12 A4 A5 A3

Em uma situação de sala de aula, na interação entre aprendiz e professor, seis sujeitos afirmaram sempre ou quase sempre, pensarem na resposta às perguntas formuladas pelo professor, mesmo quando dirigidas ao colega de sala. Apenas P7 raramente o faz. Esta atitude por parte de P7, pode significar pouco envolvimento entre o aprendiz e a matéria de estudo.

De acordo com Cyr (1998), a prática da língua é a estratégia cognitiva mais citada pelos aprendizes de LE. Entre as várias formas de se praticar a língua, encontra-se a de pensar e falar consigo mesmo na LE.

		1	2	3
3.	Falo comigo mesmo em francês.		P7 P16 A4 A5	P14 P12 A3 A1

As opiniões distribuíram-se equilibradamente entre os sujeitos do primeiro e quarto anos, quando se trata de falar consigo mesmo na LE. Os sujeitos P7, P16, A4, A5 disseram utilizar algumas vezes esta estratégia, enquanto P12, P14, A1 e A3 disseram sempre utilizá-la.

		1	2	3
5.	Utilizo palavras novas nas frases que elaboro, para memorizá-las.		P7 P14 A5	P16 P12 A4 A3 A1

O'Malley e Chamot não consideram a memorização uma estratégia de aprendizagem, acreditando que ela se dê por um conjunto de estratégias como repetir, agrupar, tomar nota etc.

A reutilização da palavra nova com vistas à memorização é uma estratégia utilizada por todos os sujeitos: P7, P14 e A5 utilizam-na algumas vezes e P12, P16, A1, A3, A4 afirmam sempre utilizá-la.

Apesar de a repetição ter sido um pouco negligenciada pelas abordagens atuais (comunicativa, principalmente), por querer se distinguir de abordagens que enfatizavam esta prática, como a áudio-oral e audiovisual, a repetição de segmentos com sentido muito contribui para a memorização.

Cinco sujeitos disseram sempre repetir em voz alta as palavras ou expressões aprendidas. P7 e A4 afirmaram utilizar esta estratégia raramente ou nunca.

		1	2	3
8.	Quando aprendo expressões ou palavras novas, repito-as em voz alta.	P7 A4	A5	P14 P16 P12 A3 A1

Uma vez que a utilização de estratégias cognitivas implica uma interação entre o aprendiz e a matéria de estudo, revisá-la parece-nos uma técnica necessária, a fim de se resolver possíveis entraves na aprendizagem.

		1	2	3
10.	Reviso regularmente minhas lições de francês.	A1	P7 P14 P16 A4 A5	P12 A3

Com exceção de A1, que afirma raramente revisar suas lições de francês, todos os outros sete sujeitos o fazem algumas vezes (P7, P14, P16, A4 e A5) e sempre ou quase sempre (P12 e A3).

O item **visualização** trata da utilização de recurso visual, ou de imagens mentais ou reais como forma de representar a informação e assim, compreendê-la e/ou recordá-la. A pesquisa documentária, consulta a gramática, a dicionário, por exemplo, seriam exemplos deste tipo de estratégia.

		1	2	3
6.	Quando procuro uma palavra no dicionário, leio também os exemplos que ilustram a utilização da palavra.		P12	P7 P14 P16 A4 A1 A3 A5

Quanto ao uso do dicionário, apenas o sujeito P12 afirmou que algumas vezes procura ler os exemplos e frases que ilustram a utilização da palavra. Todos os outros participantes disseram fazê-lo sempre ou quase sempre.

O fato de o aprendiz se interessar por ler outros empregos da palavra nova, apresentados no dicionário, pode ajudá-lo a memorizar o sentido da palavra que procura, assim como aprender outras utilizações da mesma palavra, facilitando assim a aquisição e memorização. Além de procurar no dicionário, o aprendiz procura elaborar formas de memorizar e (re) estruturar conhecimentos na memória de longo prazo. Poderíamos, portanto, também classificar esta assertiva como um exemplo de **estratégia de elaboração**.

Procurar pronunciar a palavra nova, cujo sentido se busca no dicionário, em voz alta, também pode constituir um recurso de elaboração ou memorização, assim como não deixa de ser uma forma de praticar a língua, fazendo uso da repetição.

		1	2	3
16.	Quando procuro uma palavra no dicionário, tento pronunciá-la em voz alta.	P7 A4 A5		P14 P16 P12 A3 A1

As opiniões dividiram-se quanto à questão da utilização desta estratégia. Três sujeitos, inclusive dois do quarto ano (P7, A4 e A5) afirmaram raramente ou nunca pronunciar a palavra nova encontrada no dicionário. Os outros sujeitos da pesquisa (P12, P14, P16, A1, A3), ao contrário, disseram que sempre ou quase sempre procuram pronunciar a palavra nova em voz alta. Apesar da importância desta estratégia, formulamos a hipótese de que pelo fato de os aprendizes deste estudo não estarem habituados a trabalhar com a oralidade, alguns sujeitos preferiram utilizar outros recursos como forma de memorizar a palavra nova.

Procurar associar a palavra nova a uma situação em que ela possa ser utilizada, parece ser uma estratégia empregada por todos os sujeitos deste estudo.

		1	2	3
9.	Apreendo o significado de uma palavra nova fazendo uma representação mental de uma situação em que ela pode ser utilizada.		P7 P14 P16 P12	A4 A1 A3 A5

Todos os sujeitos do primeiro ano disseram utilizá-la algumas vezes e todos do quarto ano sempre ou quase sempre procuram apreender o significado de uma palavra nova fazendo uma representação mental de uma situação em que ela pode ser utilizada.

Apesar do número reduzido dos sujeitos desta pesquisa, poderíamos pensar na hipótese de esta ser uma estratégia mais freqüentemente utilizada por aprendizes de nível adiantado.

O grau de familiaridade com palavras da LE e as possibilidades de se criar associações entre a palavra nova e outras palavras já conhecidas, determinariam a forma de tratamento da palavra nova: formal ou semântico.

Ao encontrar um item pouco conhecido, do qual dispõe de poucas informações, o aprendiz de LE procura associá-lo a campos semânticos de seu léxico interno. Não conseguindo estabelecer uma relação, a forma se torna seu único elemento disponível para o início de um tratamento. No início da aprendizagem de uma LE, a forma parece ser predominante na busca pelo sentido. À medida que aperfeiçoa e aumenta seu léxico mental, o aprendiz tende a estabelecer laços semânticos com a palavra que encontra (Singleton, 1994), devendo o léxico mental tornar-se cada vez mais automatizado e constituído por diversos tipos de conhecimentos: semânticos, conceituais e culturais.

Pode ser esta a resposta para o fato de os aprendizes iniciantes no estudo da LF, não procurarem associar, com tanta freqüência, a palavra nova à representação mental de uma situação em que ela possa ser utilizada.

A estratégia cognitiva classificada por O'Malley e Chamot (1990) como **tradução** consiste em utilizar a LM como base para a compreensão e/ou produção em LE.

Cyr (1998:53) procurou ampliar esta estratégia incluindo "*comparações significativas*" com a LM ou outras LEs.

Uma vez que ao se fazer comparação faz-se associação da nova informação ao conhecimento prévio, realizando-se desta forma uma atividade reflexiva, acreditamos que a comparação poderia ser, também, classificada como estratégia de elaboração.

Em O'Malley e Chamot (1990) este procedimento aparece como *estratégia de transferência* definida como a utilização de conhecimentos prévios -lingüísticos ou conceituais – para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem de língua. Procuramos incluí-lo na estratégia de tradução por acreditarmos que são estratégias complementares, de desnecessária desvinculação.

Fazem parte deste item as assertivas 4, 11 e 13.

		1	2	3
4-	Procuro relacionar o que já sei com as expressões ou palavras novas que aprendo em francês.	P14		P7 P16 P12 A4 A1 A3 A5

Sete sujeitos, sendo três do primeiro ano (P7, P12, P16) e todos do quarto (A1, A3, A4, A5) disseram que sempre ou quase sempre procuram relacionar a informação nova ao conhecimento prévio que possuem, transferindo, portanto, conhecimentos prévios para resolver uma nova tarefa. Apenas P14 afirma utilizar raramente ou nunca esta estratégia. P14 pode ser um exemplo de aprendiz que não percebe a estratégia que utiliza.

11-	Percebo palavras da minha língua que parecem com palavras francesas.		P12	P7 P14 P16 A4 A1 A3 A5
-----	--	--	-----	--

Todos os sujeitos disseram perceber a semelhança das línguas francesa e portuguesa. P12 afirma perceber algumas vezes e P7, P14, P16, A1, A3, A4, A5 dizem que sempre ou quase sempre percebem a semelhança das palavras da LF com as da LM.

Alguns aprendizes podem até reconhecer a similaridade das línguas francesa e portuguesa, mas nem todos procuram utilizá-la como recurso facilitador na construção do sentido de um texto. É o que revelam algumas pesquisas e o que verificamos neste estudo. Voltaremos a tratar deste tema, mais adiante quando analisarmos as estratégias utilizadas pelos sujeitos em uma atividade de leitura em LF.

		1	2	3
13-	Procuo não traduzir palavra por palavra.		A5	P7 P14 P16 P12 A4 A3 A1

Em uma leitura baseada na tradução literal, palavra por palavra, o fluxo da informação toma a direção ascendente. A leitura com base no modelo ascendente enfatiza o texto ou sua decodificação. Esse modelo faz da leitura um processo passivo de decodificação, não dando espaço à subjetividade do leitor.

O fato de todos os aprendizes terem assinalado que sempre ou quase sempre (P7, P14, P12, P16, A1, A3, A4), ou algumas vezes (A5) evitam fazer tradução literal, pode demonstrar que eles percebem que a leitura é muito mais que um processo de extração de mensagem, através de seus elementos lingüísticos.

Quanto ao item tradução palavra por palavra, percebemos uma incoerência do sujeito P7, que no Estudo I disse que na busca pela idéia principal, traduz todas as palavras, para depois formar idéia do texto.

A incoerência pode se dar pelo fato de o sujeito não ter percebido que a assertiva está na forma negativa “procuro *não* traduzir palavra por palavra”, respondendo, portanto, que sempre ou quase sempre se utiliza desta estratégia ou talvez- hipótese mais provável- o sujeito não tenha consciência da estratégia que utiliza. (observação já feita na análise da assertiva 4 deste estudo – “relacionar a informação nova ao conhecimento prévio” – a respeito do sujeito 14).

O último item da nossa análise sobre as estratégias cognitivas trata das **inferências**.

Quando deparamos com palavras, cujo significado desconhecemos, procuramos fazer associação semântica entre a palavra nova e outra já conhecida, seja da língua materna ou de outra língua estrangeira conhecida. Procura-se atribuir um sentido aproximado também com base no contexto. Inferência e compreensão estão relacionadas. A compreensão seria a construção de um modelo mental das situações de um determinado texto que depende, em parte, das inferências que são feitas.

Como exemplo desta estratégia, destacamos as assertivas 7 e 14.

		1	2	3
7-	Procuro adivinhar o significado de uma palavra ou expressão pelo contexto ou resto da frase.		A4 A5	P7 P14 P16 P12 A3 A1

Todos os sujeitos disseram se apoiar no contexto ou resto da frase, a fim de compreender o significado de uma palavra ou expressão. Os sujeitos A4 e A5 afirmaram utilizar algumas vezes esta estratégia. Todos os outros (A1, A3, P7, P12, P14, P16) afirmaram utilizar sempre ou quase sempre a estratégia de adivinhar o significado de uma palavra ou expressão pelo contexto ou resto da frase.

Comparando esses dados com o do primeiro estudo, percebemos que alguns sujeitos que neste estudo disseram que sempre ou quase sempre procuram se apoiar no contexto, a fim de inferir o significado de palavras novas, não mencionaram esta estratégia no primeiro estudo. É o caso de P7, P14, A1, A3. Os dados fornecidos por P12 neste estudo foram coerentes com os dados do estudo anterior em que citou o contexto como “*principal meio para decifrar o texto*”. Esses dados parecem confirmar que alguns aprendizes, podem não se dar conta das estratégias que utilizam em uma atividade de leitura em LE.

O conhecimento que o aprendiz tem de seu próprio processo cognitivo, o estar consciente do que faz para realizar determinada tarefa constitui, no entanto, ponto central da aprendizagem.

		1	2	3
14-	Quando não compreendo uma palavra em francês, tento adivinhar o sentido.	A3	P7 P14 A4 A5	P16 P12 A1

Os trabalhos de Goodman (1967) e Smith (1991), como já citamos, consideram a atividade de leitura como uma espécie de jogo de adivinhação. Quanto maior conhecimento o leitor possuir em relação ao texto que tenciona ler, maior será sua capacidade de antecipação.

Cinco sujeitos afirmaram procurar adivinhar o sentido de uma palavra desconhecida. A3 diz usar raramente ou nunca esta estratégia; P7, P14, A4, A5 algumas vezes o fazem e P16, P12 e A1 afirmaram sempre utilizá-la.

Pelos dados obtidos no estudo 1, em que identificamos o uso do dicionário como a estratégia mais citada com vistas a compreender as palavras novas ou desconhecidas durante uma atividade de leitura, podemos pensar que dado o trabalho

desenvolvido no curso de Letras, do qual fazem parte os sujeitos deste estudo, cuja prática de leitura em língua francesa reforça a importância do uso do dicionário para se compreender o sentido do texto, os aprendizes nem sempre percebem ou praticam a estratégia da predição.

As predições e inferências constituem, no entanto, estratégias básicas de leitura (Goodman, 1990). O processo de autocontrole através do uso de estratégias e de confirmação é a maneira pela qual o leitor demonstra sua preocupação pela compreensão.

Esta questão será melhor elucidada durante a análise dos dados do próximo estudo, sobre as estratégias utilizadas, pelos sujeitos, em uma tarefa de leitura em LF.

3.3 - Estratégias sócio-afetivas

A Parte C do questionário proposto para os aprendizes trata das estratégias sócio-afetivas, que dizem respeito à maneira como os aprendizes interagem com os outros aprendizes ou locutor nativo, com vistas a facilitar a apropriação da LE.

O'Malley e Chamot (1995) distinguem dois tipos de estratégias sócio-afetivas:

- **cooperação** (cooperation): interação em pares para resolver um problema de aprendizagem; trocar informações, checá-las etc.
- **questionamento/ verificação** (questioning for clarification)- solicitação do professor ou de um nativo que repita, explique, reformule ou dê exemplos.

Ainda na categoria das estratégias ligadas à dimensão afetiva, o **controle das emoções** (self-talk) é listado por Cyr (1998) com base em taxinomias mais recentes. Consiste na utilização de técnicas que contribuem para o autocontrole mental que

objetiva tranquilizar o sujeito sobre a eficácia de sua atividade de aprendizagem ou reduzir a ansiedade provocada pelo medo de errar ou de arriscar.

As assertivas 1, 2, 3 foram classificadas por nós, como exemplos de **controle das emoções**.

1-	Procuo relaxar quando sinto que estou com medo de utilizar o francês.	P7		P14 P16 P12 A4A A1 A3 A5

Apenas P7 afirmou nunca ou raramente procurar relaxar quando está com medo de utilizar o francês. Todos os outros sujeitos procuram sempre ou quase sempre utilizar esta estratégia.

Uma vez que o fator emocional influi na escolha das estratégias, quanto mais descontraído estiver o aprendiz, mais chance terá de fazer uma boa escolha com vistas à compreensão. O estar relaxado pode contribuir para baixar o filtro afetivo (Krashen, 1982) e assim favorecer a aprendizagem.

3-	Procuo utilizar o francês mesmo sabendo que faço erros.		P16 A4 A5	P7 P14 P12 A3 A1

Todos os sujeitos disseram sempre ou quase sempre (P7, P12, P14, A1, A3) que utilizam o francês, mesmo sabendo que fazem erros; e P16, A4, A5 somente algumas vezes utilizam esta estratégia. Consideramos este dado positivo.

Ao contrário das abordagens anteriores, em que havia uma grande preocupação para que os aprendizes não cometessem erros, nas abordagens atuais, o erro é visto como um processo natural da aprendizagem, considerado como forma de o aprendiz testar hipóteses sobre determinada tarefa de aprendizagem da LE.

2-	Discuto com outras pessoas sobre meus sentimentos e minhas dificuldades em aprender francês.	A4A A3 A1	P12 A5	P7 P14 P16

As opiniões se diversificam quando se trata de discutir sentimentos e dificuldades relacionadas à aprendizagem da LF com outras pessoas.

Três sujeitos afirmaram “nunca ou raramente” discutir este assunto (A1, A3, A4); outros disseram que “algumas vezes” discutem sobre suas dificuldades (P12, A5) e há os que afirmam “sempre ou quase sempre” discutir sobre seus sentimentos e dificuldades na aprendizagem da LF (P7, P14, P16).

Parece-nos que os aprendizes mais adiantados evitam falar de seus sentimentos e dificuldades que envolvem a aprendizagem da língua francesa, o que pode estar refletindo uma forma de não aceitação das dificuldades por estarem no término do curso.

4-	Quando, em uma conversa, não entendo o que se fala em francês, peço para que repitam ou falem mais devagar.		P7 A5	P14 P16 P12 A4 A3 A1

A atitude para **pedir um esclarecimento** para elucidar ou verificar a tarefa de compreensão, foi citada por 6 sujeitos (P12, P14, P16, A1, A3,A4) como estratégia

sempre ou quase sempre utilizada. Os participantes P7 e A5 afirmaram utilizar algumas vezes esta estratégia.

Cyr (1998) faz um alerta aos professores com classes pluri-étnicas. Chama a atenção para o fato de que, em algumas culturas o questionamento ao professor pode significar uma repreensão à sua forma de ensinar; ou que se está duvidando de seus conhecimentos. Constitui, portanto, estratégia a ser evitada.

Percebemos esta atitude dos aprendizes como um bom caminho em direção à aprendizagem, pois acreditamos que a passividade pouco pode contribuir para que ela se estabeleça.

As atividades de **cooperação**, além de fornecerem excelentes ocasiões de práticas significativas em sala de aula, encoraja os aprendizes a adotarem atitudes apropriadas diante dos outros, contribuindo para o aumento do rendimento (O' Malley e Chamot, 1995).

Apesar da importância desta estratégia, por se constituir em dos pilares das abordagens atuais de ensino, principalmente da comunicativa, em que os aprendizes são solicitados a realizar diversas atividades em duplas ou pequenos grupos (os *jeux de rôle* ou dramatização /simulação, seriam um bom exemplo), os sujeitos da pesquisa não parecem utilizá-la com muita frequência.

		1	2	3
5-	Procuo praticar o francês com meus colegas.	P7 A4 A3	A1 A5	P14 P16 P12

Três sujeitos (P7, A3, A4) afirmaram nunca ou raramente procurar praticar o francês com os colegas, A1 e A5 disseram que algumas vezes o fazem e P14, A16, P12 sempre ou quase sempre procuram conversar em francês.

Era de se esperar que pelo menos os aprendizes mais adiantados, por possuírem um conhecimento maior da LF, procurassem praticá-la com os colegas. Esses dados podem estar refletindo o sistema de ensino e objetivos do curso de francês da Unesp, em que se prioriza a leitura e não a oralidade.

Considerações conclusivas sobre estratégias de aprendizagem

Todos os sujeitos de ambos os níveis disseram utilizar, com aproximadamente a mesma frequência, as estratégias mencionadas nos questionários.

As estratégias podem ser utilizadas conscientemente em resposta a um problema de aprendizagem. Podem também se tornar automáticas. A utilização, muitas vezes, encontra-se no nível do inconsciente, podendo corresponder a soluções ou a comportamentos a serem adquiridos.

Sendo assim, acreditávamos que os sujeitos de nível mais adiantado pudessem fazer uso mais freqüentemente de uma variedade maior de estratégias. Essa hipótese não foi confirmada, neste tipo de coleta – questionário e com número limitado de sujeito.

Isso pode estar relacionado ao fato de que as estratégias são modificáveis. Estratégias ineficazes podem ser rejeitadas ou modificadas; outras podem ser transferidas ou adaptadas a novas situações (Cyr, 1998). O fato de o aprendiz dizer utilizar determinadas estratégias não significa que sempre que situação semelhante de uso apareça, ele as utilize. Assim como o fato de não as ter citado não revela, necessariamente, que nunca as utilize.

Outra hipótese que poderemos levantar é que, os sujeitos-aprendizes, por não estarem acostumados a um trabalho de reflexão sobre sua aprendizagem, não se dão

conta, algumas vezes, das estratégias que utilizam. Esta hipótese poderá ser verificada pela análise dos dados das verbalizações dos sujeitos, que faremos no item a seguir.

Além do suporte teórico da psicologia cognitiva, explorando a problemática da aprendizagem, precisamos de diferentes instrumentos de análise para entender como se dá a compreensão dos dados em um determinado aprendiz. Ao se dar palavra aos aprendizes, poderemos ter pistas da atividade mental que realizam.

Na próxima parte deste estudo, que chamamos de *atividade de leitura*, procuraremos dar voz ao aprendiz. Por meio da técnica de protocolo verbal, daremos oportunidade para que os aprendizes mostrem como constroem o sentido do que lêem em LF.

4- Atividade de leitura

Após o levantamento dos dados por meio de ficha de informação e questionários, procuramos realizar uma coleta - que chamamos de atividade de leitura- cujo principal objetivo era conhecer as estratégias que efetivamente os sujeitos utilizam na busca pela compreensão de um texto em LF, ou seja, o que nos interessava era conhecer o processo, o caminho percorrido pelos sujeitos para compreender o sentido do texto e não o produto da compreensão.

Optamos por usar técnicas mentalistas na tentativa de identificar as estratégias utilizadas pelos sujeitos em uma atividade de leitura, de forma a explicitar para os aprendizes as “eficientes”.

Sabe-se, no entanto, que as estratégias não são inerentemente eficientes ou ineficientes, mas que “(...) a seleção de uma estratégia, sob um certo número de circunstâncias (tais como o texto, a situação de leitura e a interação com outras estratégias) podem criar uma situação de fracasso na leitura, mesmo quando

estratégias consideradas eficientes estão em uso” (Cohen, 1987a:60). Acreditamos, porém, na reflexão e conscientização do uso de estratégias, para que o aprendiz possa traçar seu próprio percurso de aprendizagem.

Com o objetivo de conhecer como os sujeitos procuram um sentido para o que lêem, selecionamos o mesmo texto para os dois grupos: avançados e iniciantes.

Como constatado pelos dados do Estudo I, em que apenas um sujeito do primeiro ano disse ter lido francês antes da faculdade, procuramos privilegiar um texto suscetível de despertar o interesse dos aprendizes-leitores e motivá-los para a leitura, o que nos parece ser um pré-requisito a toda atividade de compreensão escrita. Selecionamos um texto de ficção (vide anexo), adaptado da revista semanal L'Express, classificado por nós, como de dificuldade média, por possuir alguns indícios que poderiam guiar a compreensão dos sujeitos, como foto, data (2008- estimulante da capacidade inferencial do leitor), com algumas palavras cognatas, como também construções mais complexas e vocabulário não muito corrente.

Por se tratar de um texto longo, fizemos alguns cortes, procurando manter a coerência. O título (“Demain est déjà là...”) também foi propositadamente retirado por acreditarmos que o início do texto: “Paris, 2008”, constituiria um melhor indício facilitador de sentido.

Trata-se agora de verificar se as estratégias que os aprendizes - iniciantes e avançados - dizem utilizar em uma atividade de leitura-compreensão correspondem, realmente ao caminho que percorrem, a fim de compreender um texto em LF.

4.1 - Estratégias direcionadas com vistas à compreensão do texto

Nesta parte do estudo, propomo-nos a interpretar, por método empírico, as variações de utilização das estratégias utilizadas pelos sujeitos durante uma atividade

de leitura. Nossa análise procura apoiar-se na consideração das dimensões cognitivas e metacognitivas, manifestadas por meio das verbalizações e observação do pesquisador.

Faz-se necessário esclarecer que não pretendemos representar exhaustivamente as estratégias utilizadas pelos sujeitos para construir o sentido do texto. Considerando a grande quantidade e diversidade de estratégias que envolvem a tarefa de leitura, tivemos que fazer escolhas. Assim, procuramos privilegiar as estratégias mais citadas pelos sujeitos no primeiro e segundo estudos.

Apesar de o uso do dicionário ter sido a estratégia mais citada pelos aprendizes, no Estudo I, na busca pela compreensão das palavras novas, não foi possível avaliar o uso desta estratégia, uma vez que os aprendizes, participantes desta pesquisa não tiveram acesso ao dicionário durante a leitura do texto que lhes foi proposto.

Durante a coleta, distribuímos o texto e aguardamos a reação dos sujeitos. Nosso objetivo era perceber as estratégias que utilizavam com vistas à compreensão, sem, contudo, nos preocuparmos com a quantidade de informação relatada por eles.

Em seguida, perguntamos aos leitores '*quais palavras ou indícios guiaram sua compreensão do texto*'. Nosso objetivo era o de conhecer como os leitores participantes desta pesquisa direcionavam sua atenção seletiva. Os dados analisados a seguir, referem-se às respostas obtidas por meio desta questão.

- "Ancoragem" lexical

No caso de uma tarefa de leitura, chamamos de "ancoragem" (em associação ao francês *stratégie d'ancrage*) a estratégia em que o leitor se apoiou para dar uma "amarração" e um sentido ao que lia, isto é, em que elementos se fixou para elaborar hipóteses semânticas. O apoio nas palavras conhecidas e a equivalência interlingual

entre português e francês foram as estratégias mais citadas, por ambos os grupos: iniciantes e avançados.

- *Palavras conhecidas*

Para melhor esclarecimento dos termos citados neste item, propomo-nos a definir **palavras lexicais** como expressão que é geralmente utilizada para designar as unidades significantes, não essencialmente gramaticais, em oposição às preposições, advérbios etc; **palavras transparentes ou cognatas** aquelas cuja grafia e significado aproxima-se dos da LM; **falsos cognatos**, termos em que a grafia da palavra estrangeira é semelhante à da LM, mas cujo significado é diferente.

As **palavras lexicais** foram as mais citadas como importantes à “ancoragem” do texto. Entre as palavras conhecidas, a primeira a ser citada pelos sujeitos como principal, para se fazer uma “ancoragem” na busca pela compreensão do texto, foi *ordinateur* (computador) que apareceu nos dados de três sujeitos iniciantes e nos relatos de dois sujeitos de nível mais adiantado.

P7- “... ordinateur eu aprendi em uma lição aqui do curso, cuisine (...) o que mais eu aprendi (...) já tinha aprendido la salle à manger (...).”

P14- “Bom, a primeira palavra que eu encontrei e me encaixei, aqui, foi ordinateur computador, né, então deu uma esclarecida boa que está falando de tecnologia... Ah, eu acho, acho que se eu não conhecesse essas palavras (...) principalmente ordinateur acho que eu não conseguiria (...).”

P12- “Ah, ordinateur que é computador, né?”

Apesar de no texto aparecer uma imagem que poderia servir de indício de sentido, uma vez que aparecia um macaco diante de uma tela de computador, o sujeito P16, entretanto, afirmou não conseguir lembrar o que significava *ordinateur* :

P16 - (...) *não sei o que é isso puissant ordinateur não sei o que é isso, não. Ahh, ordinateur é alguma coisa de casa, que não me lembro, coisa de quarto, acho ...*

Como podemos observar, os sujeitos procuraram se apoiar em palavras já conhecidas, aprendidas em aula. Mesmo P16 que não conseguiu lembrar do significado da palavra *ordinateur*, fez, possivelmente, referência à lição em que este tipo de vocabulário – mobiliário- foi estudado. A lição citada é a 3 “Un bureau fou, fou, fou!” do livro didático Nouvel Espace . Nesta unidade, além do vocabulário referente ao escritório, consta um exercício em que os aprendizes devem escrever o nome do mobiliário de um quarto. O computador aparece entre os objetos a serem mencionados.

Todos os sujeitos de nível adiantado disseram procurar se apoiar nas palavras conhecidas, como guia de compreensão. A palavra *ordinateur* e as palavras relacionadas à tecnologia ajudaram os sujeitos a antecipar um sentido para o texto, como demonstram os relatos de A4 e A5, quando solicitados a citar as palavras-chave na busca pela compreensão.

A4- “*Palavras: computador, l’ordinateur, linha 10, carte magnétique, systeme na linha 12, qu’il trouve un peu archaïque (relendo em francês) na linha 13, isso é arcaico, vai vir coisa mais moderna. São essas palavras, assim, relacionadas com computação, com a tecnologia, a carros, a radares, como fala..., antena , não é antena que tá aí, ah, satélite (risos) (...). que mais...a clonagem que na época já é tão comum ...”.*

A5- “*As palavras magnétique, systeme (...) quando fala de radar, satellite, elétronique. Eu já percebi que era isso mesmo, pela figura (se referindo à figura do*

macaco diante da tela de um computador, que aparece ilustrando o texto) *deu para perceber que o principal é o vocabulário de tecnologia*”.

O sujeito A1 afirmou não ter tido problema com o vocabulário, citou como palavras chave a data (2008), o nome do personagem, Jean François Toulemonde- que sugere uma padronização- e citou, ainda, seu gosto pela ficção científica.

A1- *“Primeiro a data, 2008 e aí a idéia de padronização, Jean François Toulemonde, então (...) você vê que ele é (...) que tudo que ele fizer é uma idéia que tudo que ele fizer aqui é uma coisa que todo mundo faz ou vai fazer, aí depois tem o fato de eu gostar de ficção científica, eu tenho o hábito de ler, então todo esse monte de equipamentos que ele vai descrevendo, eu tenho idéia do que seja... ”*

Além das palavras relacionadas à tecnologia, outro meio observado como base para se construir o sentido do texto, foi o das palavras transparentes, palavras isoladas ou grupos nominais, todos (quase) homógrafos cobrindo nas duas línguas, o mesmo campo semântico: *travail, système, satellite, longue réunion de travail, carte magnétique, réfrigérateur, camion sans chauffeur, clone électronique, billets, science-fiction, .*

- *Semelhança das línguas francesa e portuguesa*

Alguns sujeitos mostraram-se cautelosos quanto à identificação do significado de algumas palavras pela semelhança com o português.

O sujeito P14, ao procurar um significado para “un camion sans chauffeur” percebeu a similaridade com o português, hesitou por medo de falso cognato, mas por fim aceitou a semelhança.

P14- *“...camion sans chauffeur é igual ao português?”*

PE- " O que você acha?"

P14- "(...) de repente, né? Porque o professor " tava" falando esses dias, da palavra couvert que em português se diz " tem que pagar o couvert", já em francês são os talheres, né? (relendo o texto silenciosamente) (...) camion sans chauffeur. Um caminhão sem chofer (...)"

Com relação a esse mesmo item o sujeito P16 mostrou resistência em aceitar a palavra *chauffeur* com o sentido em que é utilizada em português.

P16- "Chauffeur, por exemplo, não sei o que é."

PE- "Chauffeur?"

P16- "É. Geralmente a gente não procura fazer associação, como faz o pessoal de inglês (...) que uma coisa é parecida com o português, mas na verdade não é. Então esse negócio que se aprende geralmente em escolas de idioma, né? Eu não procuro fazer porque não dá, não dá."

Ao citar o curso de inglês, o sujeito P16 deve estar fazendo referência ao curso instrumental, em que os leitores são solicitados a perceber todos os indícios que possam guiar o leitor na busca pela compreensão do texto, inclusive à semelhança das línguas.

Diante do interesse do pesquisador em conhecer mais sobre como o sujeito percebia a semelhança das línguas, P16 continuou a esclarecer sua posição contrária a se fazer associação com a língua materna:

"... você pega o vício (...) às vezes você vê a palavra que é parecida com o português e você tem é que desconfiar e evitar, sabe?"

“(...) você cria um bloqueio que não vai procurar o que significa (...) encaixou, então serve, vai. Sei lá, chauffeur pode até ser o cara que está dirigindo, lá, mas de repente não é (...) e aí?”

Em outro momento o mesmo sujeito P16 sente-se bloqueado por ter se deparado com palavras semelhantes às do português nas linhas 47 e 48:

P16- “Daqui da Marilyn, ele está falando dela, dos filmes uhmm. ele fala - o filme longa metragem com a Marilyn Monroe (...) tem alguma coisa com clone, ai meu Deus, o que eu percebo é que tem nesse texto algumas palavras bem próximas da língua, do português, no caso, isso complica, deixa a gente desconfiado (...)”.

Percebemos como particularidade do sujeito P16, que quase nenhuma inferência foi verificada em seu discurso, quanto aos processos cognitivos implicados em uma atividade de leitura-compreensão. O sujeito P16 não parece aceitar o apoio na equivalência interlingual, na busca pela compreensão do texto.

Ao perceber certa resistência por parte de alguns sujeitos em trabalhar com a semelhança das línguas, mesmo entre os sujeitos mais avançados nos estudos da língua francesa, procuramos observar e mesmo perguntar durante a coleta, como os sujeitos percebiam a similaridade do português e francês.

Quando indagada sobre qual procedimento tinha guiado a compreensão do texto, o sujeito A3 citou as palavras conhecidas e acrescentou:

A3 “Me baseei nas palavras que conheço. Eu conheço... né.. um bom tanto delas e acho que eu tenho dúvida, aqui não há muitas, geralmente eu, eu vejo pelo contexto mas eu também tomo cuidado com os falsos cognatos, porque o francês, ele engana bastante, porque às vezes a palavra parece com o português, mas acontece que o sentido às vezes é até oposto.”, prosseguindo na sua justificativa ... a gente não pode

confiar cegamente nesta semelhança, a gente tem (...) fazendo a língua, a gente vai vendo, com o tempo e através dos erros que a gente comete no decorrer do curso, que a gente se engana muito. Os professores também chamam a atenção, sempre pra isso. Quando a gente vai fazer leitura, assim em classe, eles até testam: O que significa isso? Aí você responde e não é nada daquilo (risos).

Quando indagada sobre os procedimentos que utilizou para compreender o texto, o depoimento de A4 reforça a posição de A3.

"(...) quando eu não sei uma palavra exatamente, eu lembro pelo português porque (...) maaaas associo duvidando, porque tem muitos falsos cognatos".

O sujeito A5 reconhece a ajuda da semelhança das línguas, mas também hesita em utilizá-la:

PE- "A semelhança do francês e português te ajudou a compreender o texto?"

A5: "Ajudou muito. Muitas palavras são parecidas com o português, às vezes a gente se engana com algumas."

PE: "Você procura evitar a semelhança com medo de errar?"

A5- "Quando eu estou com dicionário sim, eu procuro no dicionário, mesmo algumas palavras que eu tenho certeza que é aquilo, igual ao português, eu procuro."

Percebemos nos depoimentos transcritos, que a fala do professor teve influência determinante na escolha da estratégia de leitura que trata da utilização dos conhecimentos da língua materna na aquisição de uma língua estrangeira.

Os sujeitos reproduzem a fala dos professores e temem a semelhança das línguas que é geralmente vista com reserva e mesmo de forma negativa. Os professores, pelo que sugerem os depoimentos, não procuram trabalhar com vistas a desenvolver a autonomia do aprendiz, no sentido de proporcionar-lhes meios de desenvolver a leitura com base em seus conhecimentos prévios, inclusive no da língua materna.

Os aprendizes devem ser advertidos da possibilidade dos falsos cognatos, mas a semelhança, principalmente no início da aprendizagem, deve ser vista como recurso facilitador.

Algumas pesquisas, no entanto, apontam para o fato de que algumas vezes, as palavras cognatas não são utilizadas como estratégia que facilitaria a compreensão.

Com o objetivo de conhecer quais os tipos de estratégia de leitura são utilizados por alunos universitários na leitura em português e Inglês como língua estrangeira, Ribeiro (1989) solicitou que os 12 sujeitos da pesquisa - alunos universitários de nível pré-intermediário de inglês - lessem um texto em inglês e outro em português. Através da técnica de protocolo verbal e da análise das respostas das entrevistas dirigidas, obteve dados para construir uma taxonomia de 25 estratégias utilizadas na leitura de inglês, sendo 20 delas também utilizadas na leitura em português. Estratégias como decodificação do significado pelo contexto, adivinhação e reconhecimento de cognatos apresentaram baixa frequência na leitura em língua estrangeira.

Por vezes, até há identificação do significado de palavras, mas estas não chegam a contribuir para a compreensão do texto. É o que pudemos constatar pelo depoimento de P12 que diz compreender as palavras isoladamente, P12 "(...) *as palavras eu entendo todas, mas no contexto, assim fica, sei lá, fica difícil*".

Em estudo que tinha como objetivo determinar palavras que os alunos identificam como cognatas em textos em inglês língua estrangeira e investigar como os alunos usam esses cognatos na leitura dos textos, Rodriguez (1986) descobriu uma relação significativa entre a habilidade de reconhecer os cognatos em contexto e a habilidade de compreender o texto. Os protocolos verbais mostraram que os sujeitos - dezessete estudantes universitários brasileiros- não olham para os cognatos e outras palavras desconhecidas, de forma a ajudar na compreensão do texto. A maioria dos cognatos foi identificada somente na leitura rápida inicial do texto.

Trevis (1992) afirma o motivo pelo qual, algumas palavras transparentes são ignoradas durante a leitura em LE, pode estar relacionado ao fato de que, a partir do momento em que a atenção metalingüística é ativada, não se tem mais o mesmo tipo de escuta, o mesmo tipo de observação.

Tal consideração pode, eventualmente, explicar a atitude dos aprendizes de se valerem, por vezes, de uma segunda língua estrangeira conhecida, para estabelecer analogias com a língua que está aprendendo, negligenciando a LM.

O aprendiz tem diferentes graus de consciência de suas próprias atividades envolvidas na aquisição. Cabe a ele colocar as línguas em relação contrastiva. A proximidade entre as duas línguas não é condição suficiente para que uma forma possa ser transferida. A transferência diz respeito à atividade criativa do aprendiz na construção de seu sistema lingüístico (Giacobbe, 1992).

Observamos que as palavras conhecidas e a relação de elementos da LE correspondendo a elementos da LM, permitiram que fossem feitas as primeiras "âncoras" e que fossem traçados os componentes essenciais da mensagem .

- *Conhecimento de outras línguas*

O conhecimento de outras línguas - inglês, alemão, espanhol- pouco forneceu indício de sentido. Percebemos a referência ao conhecimento de outras línguas, apenas no depoimento de P12.

P12- *"... por exemplo se eu não soubesse uma palavra e eu falasse assim, ah ela parece com tal coisa do espanhol, eu ia, se eu não soubesse o significado, eu ia me basear na que parece com o espanhol ..."*

Mais adiante, P12 afirma:

P12- *"... invitation, convite, tudo bem aqui parece com o espanhol"*.

Sabendo que P16 já havia estudado inglês, o pesquisador pergunta-lhe se esse conhecimento o ajudou a compreender o significado de algumas palavras do texto. O sujeito nega e demonstra ter uma representação negativa da língua inglesa.

P16- *"Não. Nossa, eu detesto inglês. Já estudei mas não gosto, esqueci de te falar. Uma coisa que eu achei interessante que você colocou no questionário, das pessoas que têm aptidão ou dom, nossa eu fiz 3 anos de inglês, mas eu preciso voltar porque é preciso, mas eu detesto, de-tes-to, assim, a última língua que eu faria por opção é o inglês...peguei birra..."* .

Quando o pesquisador perguntou ao sujeito P7 se o conhecimento de outras línguas teria ajudado a compreender o sentido do texto, obteve como resposta:

P7- *"Talvez mais o português (...) principalmente o português"*.

Nenhum sujeito de nível adiantado citou o auxílio do conhecimento de outras línguas na busca pela compreensão de palavras desconhecidas.

Tendo em vista que os dados obtidos mediante questionário indicam que todos os sujeitos possuem conhecimento – embora rudimentar- de outras línguas, chamou a atenção do pesquisador, o fato de eles não terem recorrido a esse conhecimento, para facilitar a compreensão das palavras novas.

Na tentativa de suprir o pouco conhecimento da língua e as dificuldades comuns no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, esperávamos que os aprendizes iniciantes recorressem aos conhecimentos anteriores de outras línguas e, principalmente ao conhecimento da língua materna, sem sentimento de culpa...

Pesquisas apontam para o fato de que o conhecimento de outras línguas, pode facilitar a utilização de uma gama maior de estratégias, na busca pelo sentido de palavras desconhecidas.

Araújo Carreira (1996), em pesquisa onde analisa as estratégias de acesso ao sentido de um texto narrativo em português, utilizadas por aprendizes falantes de uma língua latina (ou românica) e iniciantes no estudo da língua portuguesa, conclui, com base nos resultados deste estudo empírico, (e considerando o número reduzido de sujeitos submetidos ao experimento) que na busca pelo sentido de palavras, os aprendizes que têm conhecimento só da língua francesa, seguem um caminho de leitura mais dedutivo, isto é, procuram um tema ou confirmam uma idéia vaga; apegam-se a palavras isoladas que se aproximam do francês e tentam adivinhar o contexto em que tal palavra está inserida. Já os sujeitos que conhecem, ao menos uma outra língua românica, além da francesa, privilegiam a leitura de baixo nível ou *bottom-up*, apegando-se mais às frases ou à parte de frases, recorrendo ao contexto, confirmando ou não sua hipótese, fazendo comparações com outra língua latina (francês / espanhol por ex); fazendo decomposição morfológica, de forma a encontrar elementos próximos da língua de seu conhecimento; fazendo aproximação fônica ou gráfica (ex: chinês-chinois), ou aproximação das formas verbais com o espanhol, italiano ou francês.

Podemos pensar na hipótese de que a forma como os aprendizes-leitores da língua francesa estudam e estudaram as línguas estrangeiras, influi na escolha das estratégias de aprendizagem que utilizam. Vale se perguntar: “Por que os professores não alertam os alunos a fazerem uso de seus conhecimentos prévios?” Por que os professores amedrontam tanto os aprendizes iniciantes com o “fantasma” dos falsos cognatos?”

4.2- Procedimentos de leitura

Além dos dados fornecidos pelos protocolos verbais, procuramos estar atenta à forma como os aprendizes buscavam um sentido para o texto. Destacamos entre as estratégias observadas: a decomposição de palavras, salto sobre palavras desconhecidas, uso de ilustração, grifo sob palavras e tradução.

A seguir procuraremos fazer uma breve explicação de cada estratégia seguida dos depoimentos dos aprendizes sujeitos da pesquisa.

- **Decomposição de palavras:** o leitor procura dividir a palavra, tentando atribuir significado às suas partes, como o ocorrido com P14:

P14- (relendo silenciosamente) “ (...) camion sans chauffeur (...) après é depois, midi é meio dia (referindo-se à après-midi). E agora? (risos) Um caminhão sem chofer, depois do meio-dia? Seria à tarde?” (risos).

As raras vezes em que o verbo foi citado como servindo “à ancoragem” do texto, ocorreram ao associar a forma flexionada com o infinitivo.

P14 -“O Jean François (...) o refrigerador sabe o que ele quer comer, acho que é isso savait é do verbo savoir (linha 23), né? e dînerait (linha 24)ajudou também”

PE- “Por quê?”

P14- *“É jantar, né? é do verbo dîner, né? (relendo em voz alta) dînerait sans doute seul ce soir, ce soir é à noite ou à tarde, ah (...) tem jantar se janta à noite, é isso.”*

O sujeito P12 também procura inferir sentido relacionando a terminação do verbo com o infinitivo.

P12- *“Dînerait, jantaria, né? Dîner é jantar”.*

Às vezes o procedimento de decomposição de palavras, pode trazer confusão, ao invés de esclarecimento. É o caso de P12 que traduziu *après* por antes quando significa depois.

P12- *Bom, après-midi (linha 31) é antes do almoço, antes do meio-dia, né?*

O procedimento da decomposição da palavra em sufixo e prefixo foi utilizado pelo sujeito A3, a fim de descobrir a classe gramatical de *déverrouille*, em “qui se *déverrouille* et s’ouvre à son approche” (linha 6 e 7), e assim procurar compreender o significado da palavra.

A3- *“...eu imagino que seja um (...) sair de um estado e passar para outro, olhando a palavra (...) pelo prefixo “de” e pelo sufixo é verbo.”*

-Salto sobre palavras desconhecidas: esta estratégia ocorre quando o leitor não alcança o significado da palavra, mas julga que pode prosseguir a leitura, sem prejuízo da compreensão. Pode acontecer de o leitor desconhecer várias palavras de uma mesma frase e, não dispondo de estratégias adequadas para obter o significado de tais palavras, não querendo ou não podendo usar o dicionário, decide saltá-las e ir adiante.

Esta estratégia foi mais percebida entre os aprendizes-leitores do primeiro ano. Os sujeitos de nível adiantado procuravam descobrir o sentido das poucas palavras desconhecidas.

P7- *“Esta parte parece mais difícil que as outras (...) eu acho (...) da 45 pra baixo, vou pular é difícil”.*

P14- *“Aqui fala do computador (apontando para a linha 53) (...) puissant não sei o que é.”*

O sujeito P16 fazendo leitura linear da linha 25 e saltando as palavras desconhecidas, aponta para *“aucune invitation ni voyage”* e diz:

P16 : “Isso aqui eu não sei... ni...eu nunca vi na vida.”

E ainda: P16- (...) *l’après-midi* eu não sei o que é (...) *livrées* também não (...)

Entre as poucas manifestações do processo cognitivo de P16 na busca pela compreensão do texto, registramos algumas ocorrências relacionadas ao produto da tentativa de decodificação, como demonstram os depoimentos acima: *...nunca vi na vida, ...não sei o que é...*

Diante das dificuldades com o vocabulário, P12 fez poucos saltos, assumindo uma postura mais próxima da dos aprendizes de nível adiantado e procurando compreendê-las pelo contexto.

P12- *Essa palavra aqui eu não consegui entender (apontando para a linha 19) éclairage (...) (traduzindo linearmente a linha 19): a essa hora da noite ele não gosta de éclairage (...) deve estar relacionado à lumière (...) não sei, lembra luminosidade. A noite ele não gosta de muita luminosidade, de luminosidade forte, é isso?*

-Uso de ilustração: A ilustração também serve de apoio à compreensão. Ela pode auxiliar na antecipação do assunto, como também no esclarecimento de um trecho difícil ou obscuro, podendo ajudar o leitor a visualizar o assunto.

Apesar de no texto aparecer uma imagem que poderia servir de indício de sentido - aparecia um macaco diante de uma tela de computador- a figura não foi citada por nenhum sujeito iniciante, como recurso facilitador de sentido e apenas por A5 entre os sujeitos de nível adiantado. Quando solicitada a citar as palavras-chave, disse:

A5 *"...magnétique, système, ele fala de radar, satellite, électronique. Eu já percebi que era isso mesmo pela figura, deu logo pra perceber que o principal é o vocabulário da tecnologia."*

O sujeito P12 gostou do texto e fez o seguinte comentário, quanto à ilustração:

P12- *"Gostei deste texto. Eu preferia que tivesse título, mas só o 2008 já ajudou. Não acho bom texto com figura. Os textos da sala de aula são muito fáceis porque as figuras ajudam muito".*

Se o importante é se chegar à compreensão do texto, todos os indícios de sentido deveriam ser bem-vindos. O que levaria o aprendiz a preferir título por facilitar a compreensão e dispensar a figura pelo mesmo motivo?

-Grifo sob palavras : Esta é uma forma de tornar visíveis os pontos do texto que chamaram a atenção do leitor.

Uso do lápis ou dedo, além de ser um auxiliar à concentração, serve também para retardar o ritmo da leitura. É um modo do leitor ajustar a velocidade de acordo com a dificuldade do texto, pois o movimento dos olhos, sem a interferência do lápis ou dedo, é bem mais rápido.

O sujeito P12 grifou algumas palavras desconhecidas e procurava ler em voz alta – tentando caprichar na pronúncia - e traduzia linha por linha.

À medida em que o sujeito P12 passava por palavras desconhecidas, grifava-as, procurava compreendê-las pelo contexto, e não conseguindo sucesso, saltava-as.

P12- “Então, as (palavras) que eu grifei, é que eu não sei, mas tem palavras que mesmo que eu também não sei muito bem o significado, dá pra entender pelo contexto”.

-Grifo sob palavras e mediação fonológica

A mediação do significante sonoro como via de acesso ao sentido constitui para alguns, uma estratégia conscientemente percebida como produtiva. Singleton (1994) mostra a relação forte entre a capacidade de construir representação fonológica de palavras novas na memória de curto prazo com sua aprendizagem.

Utilizando-se do mesmo procedimento de P12, o sujeito P14 grifava as palavras desconhecidas, procurando lê-las em voz alta. A oralização para P14 servia de suporte na busca de um significado para unidades gráficas que traziam obstáculo à compreensão. Essa estratégia o ajudou a compreender o significado de algumas palavras, como no exemplo abaixo, em que sublinha plat préféré, tidas como palavras desconhecidas. Após, lê-las em voz alta, arrisca o sentido:

P14- “Plat préféré (relendo as linhas 28-29) seria prato preferido? A geladeira sabe o prato preferido dele?”

Em alguns casos, o procedimento de grifar palavras é feito automaticamente, sem que o leitor se dê conta do que está fazendo. Ao explicar seu modo de ler, o sujeito

P7 afirmou procurar as palavras conhecidas, olhar as frases e procurar os verbos. Quando o pesquisador lhe perguntou se era isso que ele assinalava com o lápis, ele respondeu:

P7 – *“Fazia isso é? Nossa, nem percebi”.*

Entre os sujeitos de nível adiantado, não percebemos o uso de lápis. Apenas A4 disse grifar as palavras, não as desconhecidas, mas as que apresentam semelhança com o português:

A4- *“(...) eu deixo estas palavras (cognatas) marcadas, essas palavras eu marco, e vou com cautela, vejo se no contexto, serve e mesmo às vezes servindo não é aquilo. Com todas as línguas eu faço assim (...)”.*

Os participantes do quarto ano pareceram mais à vontade diante do texto, alguns procuravam ler em voz alta, riam muito à medida que compreendiam o significado do que liam, alguns faziam comentários, mas tudo sem utilizar lápis e grifo.

Esta parece ser uma estratégia mais utilizada por aprendizes iniciantes. O pouco conhecimento da língua pode fazer com que os aprendizes de nível iniciante se preocupem mais em não perder o fio condutor, precisando anotar, grifar, oralizar como forma de melhor monitorar sua compreensão.

-Tradução

A análise dos protocolos revelou que a tendência geral dos sujeitos foi utilizar a tradução para extrair significado do texto.

A tradução é a estratégia mais importante para os leitores que usam a LM como base para a compreensão da segunda língua (O'Malley e Chamot, 1995). Apesar de o

uso desta estratégia indicar que os aprendizes estão monitorando e planejando sua compreensão, a tradução – decodificação- sem a preocupação com o contexto, pode tornar o aprendiz mais lento, forçando-o a constantemente ir e vir de uma língua para outra, sem a real preocupação com elementos necessários à compreensão de um texto escrito, elementos que seriam, de acordo com Kleiman (1997: 10). *“a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de adjetivos, de intenções, muitas vezes de ações e motivações”*.

Percebemos uma maior preocupação em se fazer uma tradução linear, palavra por palavra, entre os aprendizes iniciantes. O sujeito P12 se preocupava em não perder nenhuma palavra do que lia, procurava traduzir pelo contexto. Quando não dava certo, saltava. No entanto, assim definiu sua forma de leitura:

P12: *“... eu não fico pensando, sabe, assim que eu leio e fico pensando, tentando traduzir simultaneamente, tudo para o português, não (...) eu leio tentando pensar em francês, entendeu?”*

Interessante foi a pausa dada pelo sujeito após ter afirmado não traduzir tudo para o português, como também julgamos interessante a própria construção da fala do sujeito, que pode significar uma incerteza sobre sua forma de ler ou um receio de afirmar o que talvez considere uma estratégia não recomendável.

Em alguns momentos P7 traduziu de forma maquinal, sem interpretar o que dizia, como ocorreu nas linhas 52 a 55:

P7: *“... aqui ele diz que o computador analisou a história da Marilyn Monroe. Ele a reconstituiu perfeitamente (...) porque seu estilo não evoluiu muito ... porque a máquina não conseguiu criá-la.”*

O sujeito P14 traduzia mas, ao mesmo tempo, procurava interpretar e fazia comentários, a fim de testar sua compreensão, como no exemplo das linhas 23 a 29:

P14: “..O frigo, o refrigerador, a geladeira, no caso, será que tem algum comando, que (...) (risos). Bom, eu diria isso, numa leitura sem usar dicionário, sem utilizar nada, né? Como ele está falando de tecnologia (...) é refrigerador inteligente, que sabe o que o dono quer comer (risos); pode ser, ou então ele programou, assim, os pratos preferidos dele e ela sabe identificar o que tem dentro dela, vamos supor, acho que isso aqui (apontando para lasanha) é uma lasanha, né? É igual (risos) tem lasanha na geladeira, o refrigerador sabe que ele gosta de lasanha, aí, bom seria uma coisa meio futurista.”

O sujeito P16 às vezes resistia a falar de sua compreensão do texto, fazia alguns comentários soltos sobre o mesmo e não escondia seu receio de arriscar alguma interpretação mais detalhada. Procurando se justificar, disse:

P16: “ ...ficou difícil. É um lance assim, eu não gosto de traduzir palavra por palavra, tem gente que faz assim, palavra por palavra, eu pelo menos não faço assim, eu procuro ver o sentido geral para poder compreender o restante, se ficar traduzindo palavra por palavra fica complicado (...).”

O pesquisador repetiu-lhe seus objetivos, procurando assegurá-lo de que era justamente conhecer seus procedimentos de compreensão de texto em LF que lhe interessava. A fim de dar continuidade aos trabalhos e percebendo a hesitação do sujeito, procurou ajudá-lo sugerindo, outra questão:

PE: “Você disse, após uma breve passagem pelo texto, que se tratava da rotina de Jean François, e agora, depois de ter feito uma leitura mais detalhada, como seria esta rotina?”

P16- *"Nossa, era chata (...) muito solitária, acho, poxa o cara tem uma boneca que parece a Marilyn Monroe, né? O cara é muito solitário, essa coisa assim, distante das pessoas e mais próximas de uma tela de computador."*

Como o sujeito P16 havia afirmado que desconhecia o significado da palavra "ordinateur", justamente computador, o pesquisador lhe perguntou onde estava a palavra computador no texto. O sujeito respondeu:

P16: *"Ele fala em internet (linha 65), você já pensa nisso, entendeu? Nem sei se tem a palavra computador no texto."*

De modo geral, o sujeito P16 limitou-se a fazer interpretação subjetiva do texto, a partir de seu conhecimento de mundo; poucas vezes buscou vencer suas dificuldades, utilizando estratégias metacognitivas.

Entre os aprendizes do quarto ano percebemos que paralelamente à tradução linear, palavra por palavra, houve ocorrência da tradução acompanhada de interpretação, como verificamos na declaração do sujeito A4, procurando compreender as linhas 23 a 30:

A4- (risos)"... *na cozinha (falando com voz de deboche, traduzia e falava em francês, o que aparece entre parênteses) o refrigerador já sabia que o Jean François, jantaria sozinho esta noite, nenhum convite (aucune invitation), nem viagem eram previstos em sua agenda (ni voyage n'étaient prévus sur l'agenda) (...) e como ele não tinha quase nada, nadinha mais pra comer, (et, comme il n'y avait presque plus rien à manger) o frigo (...) o forno, fogão? Eu associaria mais a geladeira mas combinaria mais o forno (...) faz lasanha (...) se o próprio frigo (...) por isso que eu interpretei como sendo um forno porque se ele faz o prato preferido do seu mestre, ele tem que esquentar, de algum jeito, não sei se é uma geladeira que (...) refrigera e esquentar (risos) é uma coisa meio ...(risos)'*

Continuando na tentativa de chegar a uma compreensão, conclui:

A4- “Será que a lasanha estava no frigo? (...)iiii, agora sim (...)o próprio frigo comanda”.

PE- “Como?”

A4- “Sim, un camion sans chauffeur les a livrées (relendo a linha 30) deixou (...) aaaahhhhhh! tá bom, eu acho que ele (...) peeede a comida, commandé aqui, está no sentido de pedir a comida, encomendar, fazer o pedido...”.

A mesma inferência: *frigo*=forno foi realizada pelo sujeito A5, ao buscar uma interpretação para as linhas 27 e 28; no entanto, procurou não se alongar na explicação:

A5: “... o computador sabe do que ele gosta, e tem mais outra coisa que sabe o que ele gosta (...) o refrigerador, a geladeira (...) porque faz o prato que ele mais gosta (relendo em voz alta a linha 28) le frigo avait de lui-même commandé le plat préféré de son maître. Frigo?(...) fogão? Acho que é (...) nossa não sei. Parece com frigorífico, mas eu não saberia precisar o que é (...) acho que não é forno. “

Traduzindo literalmente as linhas 32 a 35, o sujeito A3 não deixa de fazer suas interpretações:

A3- “... o caminhão vai entregar as lasanhas, sem chauffeur porque ele também é automático (...) é guiado por computador, ó,ó, ó não, por satélite. Graças a um sistema de análise visual e aos radares (grâce à un système d’analyse vidéo et à des radars) (...) ah, os sinais, ele passa nos sinais que tudo abre por radares, né? Ele

répère, ele contorna os obstáculos, ele evita os obstáculos (il répère les obstacles de la circulation).

A compreensão foi realizada apesar de “répère”, no texto, significar capta.

O sujeito A1 disse não ter tido nenhum problema com vocabulário, entretanto, chamou a atenção para a difícil significação da palavra “cartes à puce” (linha 62), por não fazer parte do conhecimento prévio do leitor. Assim se justifica:

A1: “... agora esse caso aqui dos cartões inteligentes, né? des simples cartes à puce, eu fiquei (hesitação), eu tive um pouquinho de dificuldade de associar, porque como é ficção científica, você tem um aparelho novo, um nome novo e normalmente não entra no referencial que você tem da língua.”

Quando há palavras desconhecidas em um contexto globalmente compreensível, as palavras inicialmente com sentido opaco são preenchidas com uma explicação ou explicitação do significado, geralmente guiada por indícios de alto nível, ou seja, por uma leitura descendente. No caso de “cartes inteligentes” e “cartes à puce”, foi justamente a falta de relação com o conhecimento prévio ou falta de um referencial na LM que dificultou a compreensão, fato muito bem percebido pelo sujeito A1.

4.3- Funcionamento de indícios de sentido: explicação do significado de algumas palavras

Após a exposição dos sujeitos, aprendizes-leitores em LF, sobre o que haviam compreendido do texto, o pesquisador pediu para que citassem algumas palavras que desconheciam, e que de alguma forma, dificultaram a compreensão. Em seguida, o pesquisador pediu para que eles procurassem descobrir um sentido para elas.

Nosso objetivo, ao formular esta questão, não foi o de privilegiar palavras isoladas, mas conhecer as estratégias que os aprendizes leitores de LF utilizam, na busca de um significado para palavras desconhecidas. Não perdemos a dimensão de que a palavra não é mera embalagem para uma referência, mas acha-se impregnada de uma rede de relações, sejam elas culturais, históricas, afetivas etc.

A palavra déverrouille na linha 7 – “qui (la porte) se déverrouille et s’ouvre à son approche-” foi citada por três sujeitos do quarto ano (A3,A4,A5) e um do primeiro (P12).

Na busca pelo sentido, a categorização gramatical e o apoio no contexto foram as estratégias utilizadas pelo sujeito A3 na busca de um significado para a palavra *déverrouille*:

A3- “*Déverrouiller (...)* (risos) *aqui você tem que ir pelo contexto, porque eu (...)* não conheço e pelo menos não me lembro de ter visto antes, do sentido de dicionário dela (...) *ela se ativa, se abre ou ativa algum mecanismo com a aproximação dele e daí ela se abre (...)* (falando lentamente, pensando) *é, talvez, também, porque há outras palavras, assim, com esta formação, a etimologia, talvez, a formação mesmo (...)* eu imagino que seja um (...) *eu imaginei ativar um mecanismo, é eu imaginei sair de um estado e passar pra outro estado, olhando a palavra, isso devido a outras palavras semelhantes (...)* pelo prefixo “de” e o sufixo é verbo.”

O sujeito A3 procurou se apoiar no contexto para compreender a palavra nova. Como já pudemos constatar pela análise dos dados do Estudo I, o apoio no contexto aparece entre as estratégias mais citadas pelos sujeitos em busca da compreensão de texto.

Apesar de, no momento de analisar a palavra déverrouille o sujeito A4, não ter mencionado o contexto, ele procurou se apoiar em indícios contextuais para propor uma significação válida.

A4- *“Bom, eu li o texto de uma maneira normal, o vocabulário é quase todo conhecido, mas eu (...) parei, a única parte que eu parei lendo, parei e voltei foi na linha da 6 pra 7 tem uma palavra que eu desconheço é déverrouille, não sei o que é isso, até agora, mas eu acho que é (...) ele chega na porta de seu apartamento e (...) deve ser destranca e se abre (...) quando ele se aproxima, então é assim que eu faço: leio o texto, volto, retomo e depois de voltar e entender eu, aí vou ao dicionário confirmar.”*

O sujeito A5 procura arriscar um sentido, provavelmente com base na formação da palavra:

A5- *“ (...) quando ele se aproxima ela abre, deve ter algum sensor, ou alguma coisa assim. Tá aqui ó (...) “se déverrouille et s’ouvre à son approche “ (linha 7).*

PE- *“O que seria déverrouille?”*

A5- *“Uhhmm. déverrouille? Não sei te falar (...) parece ter sentido com desenvolver, desenrola, não sei, e se abre, não sei dizer o sentido precisamente.*

Possivelmente, pela dificuldade com um número maior de palavras, os sujeitos do primeiro ano ficaram mais indecisos sobre o que apontar como palavras que teriam bloqueado a compreensão. Citaram vários trechos, alguns sem muita importância para serem classificados como bloqueador de sentido. Citaremos como exemplo, o depoimento de P16:

P16- *“... a été (linha 52) acho que é verbo, o verbo... às vezes é importante porque tem esse lance da ação, dá um dinamismo no texto, entendeu? se de repente*

você não compreende isso, fica uma leitura monótona, não consegue perceber o movimento das situações”.

Ainda o sujeito P16 apontou para várias palavras que desconhecia, dentre elas cartes intelligentes. O sujeito P7 apontou as palavras: billets, payer, argent, dizendo que se conhecesse o significado delas, teria sido mais fácil compreender o trecho em que elas aparecem. Porém, não quis arriscar um significado.

O sujeito P14 usou o mesmo procedimento, apontou para várias palavras (argent, argent électronique, cartes intelligentes), mas procurou compreender o sentido pelo contexto. É o que demonstra seu depoimento, ao procurar compreender as linhas 55 a 65:

P14- *“(....)Tá falando como ele paga (...) o que ele compra (...) cartão de crédito, acho que é (...) aqui é cartes (apontando para cartes intelligentes) que mais... Uhmmm, argent não sei, argent électronique, seria o caixa eletrônico? Para pagar o pão e o café, ele utiliza (...) eu acho que aí, deve ser uma espécie de cartão magnético (....)”.*

Entre os sujeitos do primeiro ano apenas P12 apontou a palavra déverrouille como de difícil compreensão, contudo não arriscou um significado:

P12- *“Aqui ó” (apontando para déverrouille linha 7).*

PE- *“O que você acha que poderia significar?”*

P12- (Lendo em voa alta, sempre procurando caprichar na pronúncia) *”la porte se déverrouille et s’ouvre à son approche, abrir não é porque abrir é ouvrir (...) ahmmmm . Então, approche eu também não sei o que é (...) ah, não sei (...) não sei mesmo.*

Sobre as palavras novas, o sujeito A5 mencionou a questão da memorização das palavras e fez uma clara exposição de suas dificuldades em memorizar palavras conhecidas, citando atividades metacognitivas com vistas à memorização de palavras: a procura no dicionário, o questionamento por alguém, o fato de cair na prova etc:

A5- *“Algumas palavras eu não conheço, algumas eu já vi mas não consegui lembrar, nem o contexto ajudou e acho que isso acontece muito, algumas palavras a gente tem dificuldade pra gravar, né? Alguma eu reconheço mas não identifico o significado, às vezes acontece que muitas palavras, mesmo que eu reconheça (...)por exemplo eu vi uma aqui que eu não sei, eu vou procurar no dicionário, bom quando eu a vejo novamente, eu não lembro, às vezes eu lembro que eu já procurei no dicionário. Falo:” eu já vi essa palavra”, só que eu não consigo guardar o significado dela. Isso acontece muito. Enquanto algumas basta uma vez, ou até mesmo nem conhecia eu já gravo, entende? Ou, às vezes, uma palavra que por exemplo, alguém me perguntou, eu vou procurar (...) isso ajuda a gravar porque teve alguém que me interrogou sobre aquela palavra ou quando cai na prova, aí fica.”*

PE- *“Quando você procura no dicionário, grava melhor?”*

A5- *“Ahh, acho que não. Ajuda sim, claro, mas para a compreensão do texto, naquela hora, pra gravar não”.*

Sobre identificação e reconhecimento de palavras, Giasson (2000), tratando da leitura em LM, diz que o leitor mais competente reconhece a grande maioria das palavras que encontra, enquanto os iniciantes, diante de palavras desconhecidas, limita-se a identificá-las. A decodificação faz com que o leitor iniciante identifique palavras que ainda não fazem parte de seu repertório de palavras lidas instantaneamente. Este seria o caminho para dar entrada no léxico mental. Identificando as palavras, o leitor vai se familiarizando com elas, podendo reconhecê-

las em outras leituras. O reconhecimento estaria na continuidade do processo de identificação.

O sujeito A5, portanto, identificou as palavras, mas não as reconheceu. À medida que progride no conhecimento da LE, o aprendiz passa a dar provas de constituição de um léxico mental da língua estrangeira em questão, no caso deste estudo, em francês. Ao relatar que geralmente acontece de não reconhecer palavras, o sujeito A5 pode estar demonstrando precisar de mais exercícios de identificação de palavras que levem à memorização. Kleiman (1985), em uma pesquisa sobre inferência lexical, faz algumas sugestões pedagógicas com vistas à memorização e enriquecimento do léxico do aprendiz e Courtyllon (1989) expõe alguns exercícios visando à aprendizagem do léxico.

Os mecanismos utilizados na busca pela compreensão do texto, refletem a capacidade que o leitor possui de se distanciar de sua própria leitura, utilizando estratégias metacognitivas. O que percebemos entre os sujeitos-participantes é que às vezes faltava empenho em se buscar um sentido para a palavra nova.

Esse dado pode estar refletindo o ensino que lhes vem sendo ministrado, faltando um trabalho mais intensivo sobre a intervenção de atividades metacognitivas de auto-regulação da compreensão, de forma a permitir-lhes arriscar, fazer tentativas, sem medo de interagir com o texto. É preciso um trabalho de esclarecimento sobre o processo de aprendizagem, uso de estratégias e etapas da aquisição. Afinal, no caso desta pesquisa, os sujeitos terão habilitação para lecionar a língua francesa.

4.4- Zona de resistência à compreensão

Termo emprestado de Dabène (1994), chamamos de zona de resistência à compreensão, a parte do texto que apresentou maior dificuldade aos aprendizes. Incluímos esta questão para conhecer o que os aprendizes classificam como elemento complicador na busca pelos sentido do texto.

Entre os sujeitos que responderam a este item, obtivemos os seguintes dados: linhas 50 a 60, foi citada pelos sujeitos P12, P14. O sujeito P7 disse preferir saltar o trecho da linha 45 em diante, por considerar difícil, sem contudo justificar a dificuldade. As linhas 40 a 55 foram o destaque de A3 "...difícil eu achei esta passagem de Van Gogh " ... O sujeito A4 afirmou não ter tido maiores problemas em nenhum item.

Em geral, os aprendizes que responderam a este item, disseram sentir dificuldade no vocabulário ou construção das frases. A última parte do texto foi a mais citada, possivelmente, por apresentar períodos longos e construções complexas. Entre as ocorrências complicadoras da compreensão escrita, alguns teóricos (Kitsch e Dijk.,1977). citam o tamanho dos parágrafos e conseqüentemente o número de proposições da base do texto, bem como a maneira como as proposições são construídas. As proposições construídas a partir de poucos argumentos seriam mais fáceis de ler do que as constituídas de um maior número de parágrafos diferentes e que se repetem com menor freqüência.

O pouco conhecimento da língua entre os aprendizes iniciantes justifica a dificuldade de compreensão da parte final do texto em que aparecem muitas palavras novas e a construção das frases não facilitava a compreensão. A parte final do texto também foi classificada pelo pesquisador como zona de resistência à compreensão. Não houve, portanto, surpresa entre as respostas dos sujeitos.

Considerações conclusivas sobre o Estudo II

Após a análise dos dados deste segundo estudo, pudemos concluir que:

- obtivemos uma amostra relativamente homogênea, no que se refere à idade dos sujeitos (os principiantes todos com 19 anos) e avançados (21,22,23 e 27 anos) e quanto às representações sobre a aprendizagem de uma LE e da LF entre os oito sujeitos;
- a resposta aos questionários sobre a frequência de uso de estratégias (cognitivas, metacognitivas e sócio-afetiva) indicaram que os sujeitos – iniciantes e avançados- possuem competências comparáveis quanto à aprendizagem de uma LE;
- comparando as estratégias que os aprendizes, sujeitos da pesquisa, dizem utilizar e que efetivamente utilizam em uma atividade de leitura em LF, percebemos que os aprendizes do quarto ano, apresentaram um bom nível de proficiência e uso de estratégias, principalmente metacognitivas, mesmo que não se dêem conta deste fato.
- os aprendizes iniciantes fizeram mais leitura ascendente, linear e recorreram à decodificação. Por estarem mais presos ao texto e preocupados em entender cada palavra, demonstraram, algumas vezes, dificuldade em fazer relações com seu conhecimento prévio ou com outros indícios textuais.

Considerando-se que o número de sujeitos deste estudo é pequeno, e dada a natureza individual da aplicação que os leitores fazem das estratégias, torna-se difícil a generalização de seus resultados.

Esta pesquisa é ainda limitada ao conhecimento de estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias sócio-afetivas fizeram parte desta pesquisa por sua importância no tocante à aprendizagem, no entanto, não pudemos constatar se as estratégias sócio-afetivas que os aprendizes dizem utilizar correspondem ao que realmente utilizam.

No caso da leitura visando à compreensão, em que há menos exposição do aprendiz— em se comparando com uma tarefa de expressão oral—, precisaríamos de um período maior de contato com os sujeitos, e talvez, instrumentos diferentes de coleta para poder perceber a dimensão afetiva que acompanha a aprendizagem.

Em uma primeira análise, em que os sujeitos foram solicitados a mencionar a frequência de uso de estratégias de aprendizagem, não percebemos, no que se refere às estratégias cognitivas e metacognitivas, diferença significativa entre os dois grupos: iniciantes e avançados. No entanto, em uma atividade prática de leitura, os protocolos verbais evidenciaram que os aprendizes do quarto ano, como forma de chegar à compreensão, fazem uso de um bom número de estratégias metacognitivas, superando os aprendizes iniciantes.

Pudemos observar ao longo desta pesquisa, que os aprendizes não são instruídos para o uso de estratégias; a orientação para o seu uso, no entanto, pode favorecer a aprendizagem, principalmente entre os aprendizes iniciantes, o que contribuiria para o aumento da motivação.

Como se trata de futuros professores de língua, insistimos na importância da conscientização dos mecanismos de aprendizagem, por meio de um trabalho reflexivo sobre o processo de aquisição, para que o aprendiz possa fazer parte deste processo, recuando, avançando, procurando diferentes caminhos, responsabilizando-se por parte de sua aprendizagem, desde os níveis iniciais.

Conclusão

Movidos pela convicção de que o êxito na habilidade de compreensão escrita em língua estrangeira - meta central de aquisição da língua como instrumento de acesso à informação e à cultura veiculada pela língua estrangeira - está diretamente, relacionado ao processo de ensino-aprendizagem que envolve a situação didática, buscamos investigar especificamente as estratégias de aprendizagem, acreditando que as mesmas têm papel determinante no conjunto de recursos que devem estimular o trabalho discente.

Procuramos explorar as condições em que os aprendizes de LE, podem assumir parte de sua aprendizagem de leitura em língua francesa.

Vimos que o referencial teórico fornecido pela psicologia cognitiva, em que nos apoiamos, coloca em destaque o lugar que ocupam as estratégias em uma perspectiva de autonomização do aprendiz. Procuramos definir o termo estratégia dando ênfase às utilizadas em uma atividade de leitura.

Os dados desse experimento são essencialmente exploratórios. Reconhecemos os limites objetivos, decorrentes do número restrito de participantes, não nos permitimos, pois, fazer qualquer sorte de generalização em termos de aquisição lingüística.

Pudemos observar, em um primeiro momento, que as representações sobre a aprendizagem de uma LE, foram semelhantes entre principiantes e avançados. A

representação do papel da LM como estratégia a ser descartada ou evitada na busca pela compreensão do texto foi a que mais chamou a atenção do pesquisador, em ambos os grupos.

As respostas relacionadas à questão sobre o conhecimento de outras LE como elemento facilitador de novas aquisições, marcaram uma certa divergência de opinião entre os dados obtidos no Estudo I e Estudo II. Três sujeitos do nível avançado e nenhum dos principiantes afirmaram concordar (plenamente) com esta assertiva. Esse dado, porém, não significa dizer que os avançados reconheçam a importância deste quesito. Nenhum sujeito dentre os adiantados citou este item no primeiro estudo, nem como estratégia a ser utilizada na busca do significado de palavras novas, durante a atividade de leitura. Se considerarmos que todos os sujeitos afirmaram possuir conhecimento de mais de uma LE, esperava-se que buscassem esse recurso na resolução de problemas de compreensão. Analisando-se os protocolos verbais dos sujeitos, apenas P12 citou a utilização do conhecimento de outra LE como estratégia de inferência lexical.

Outra variável que chamou a atenção do pesquisador, na escolha da estratégia, na busca pela compreensão do texto, está relacionada – independente do nível de conhecimento da língua -, sobre a função dos conhecimentos prévios, principalmente ao recurso à língua materna, como facilitador da compreensão.

Partimos da hipótese de que um aprendiz falante de português, pode iniciar sua aprendizagem de leitura em francês, por meio de uma abordagem reflexiva, fundada inclusive no aproveitamento do parentesco lingüístico e considerando o conjunto de representações e conhecimentos declarativos e procedimentais do leitor.

Nem sempre houve correspondência entre as estratégias que os sujeitos disseram utilizar, mediante os dados obtidos nas redações e questionários e as que, realmente, utilizaram em uma atividade de leitura e protocolo verbal. Esses dados

sugerem que os sujeitos desta pesquisa, não parecem ter consciência de seu funcionamento cognitivo, ou seja, dos mecanismos que utilizam para construir o sentido do texto.

Um trabalho de conscientização sobre os mecanismos da aprendizagem e das estratégias suscetíveis de serem ativadas em uma tarefa de leitura, parece-nos mais produtivo do que reservas e listas contra falsos cognatos. Um trabalho fundado na conscientização das estratégias pode, também, estabelecer a confiança não só de valor operatório, como das potencialidades do leitor, ou seja, pode fornecer instrumentos para que o aprendiz utilize seus próprios recursos e processos cognitivos, assumindo uma atitude exploratória, de forma a se responsabilizar por sua aprendizagem. Ser responsável por sua aprendizagem significa ter consciência de si mesmo, de seu campo psicológico com apoio de recursos disponíveis (revistas, mídia etc), tendo em mente que a autonomia é construída aos poucos.

O ensino de língua estrangeira deve se propor a desenvolver a habilidade de leitura, e dar prioridade ao “saber-procurar” ao invés de priorizar o saber, simplesmente. Investir nas estratégias nos parece mais proveitoso, sobretudo no início da aprendizagem. Como pudemos observar nesta pesquisa, os aprendizes de nível mais avançado fizeram um bom uso de estratégias metacognitivas e cognitivas, decorrência, provável, de um maior conhecimento da língua. Isso nos leva a crer que se sentindo mais seguros, os aprendizes se lançam, mais facilmente, em busca do significado das palavras que desconhecem.

Os aprendizes principiantes fizeram uma leitura mais global, seguindo a linearidade do texto. Esta é uma estratégia corrente entre os iniciantes. O pouco conhecimento lingüístico parece dificultar a atuação de processos descendentes durante a leitura, provocando uma espécie de “curto-circuito”. Mesmo fazendo uma leitura linear os iniciantes atuaram por saltos sobre palavras desconhecidas, apoiaram-se nas palavras com grafia semelhante às da língua portuguesa (ainda que negando ou

manifestando reservas) e na tradução com vistas a construir um significado para o texto.

Os protocolos verbais mostraram que os aprendizes de nível mais adiantado também procuraram seguir a linearidade do texto, mas ao contrário dos iniciantes, não se limitaram à decifração. Procuraram obter as informações do texto, formando uma opinião a respeito do assunto, fazendo uma “leitura integral”.

Tanto iniciantes como avançados procuraram se apoiar nas palavras lexicais na busca por um sentido para o texto. Os avançados procuram ir além da simples compreensão do texto. No início da aprendizagem, explica Courtilon (1989), o léxico é o pivô da aquisição, a partir do qual se organiza a sintaxe e mais tarde a morfossintaxe. Nos níveis mais adiantados, além do conteúdo, os aprendizes passam a utilizar o texto para se expressar sobre a língua.

Os protocolos verbais mostraram esse fato, porém, nem sempre o aprendiz mostrou ter conhecimento da estratégia que estava utilizando. Os dados deste trabalho demonstraram faltar um trabalho reflexivo e um estudo sobre as estratégias junto aos aprendizes- leitores, futuros professores de língua.

Defendemos a posição de que as estratégias devem ser ensinadas não como elementos isolados, mas como elementos a serem combinados e integrados ao seu processo de leitura. Além do conhecimento das estratégias, deve-se ensinar como, quando e por que usá-las, o que envolve a metacognição.

As estratégias de leitura podem ou não ser eficientes, dependendo de seu uso metacognitivo. É importante que as atividades tenham objetivos claros e definidos, que as instruções sejam bem nítidas para que os aprendizes possam, mais facilmente planejar, controlar-monitorar e avaliar, mais amplamente, sua compreensão de leitura.

Acreditamos que os professores devem se preocupar menos com o produto e procurar valorizar o processo, dando voz aos aprendizes para que estes verbalizem e demonstrem o caminho que percorrem para chegar à compreensão do que lêem.

Diante de dificuldades de compreensão, tal como o pouco conhecimento da língua, é importante que os aprendizes sejam incitados a construir um sentido para as palavras desconhecidas ao invés de saltá-las, estratégia utilizada por todos os iniciantes. A necessidade de reformulação ligada a uma palavra desconhecida, faz com que os aprendizes se aprazam em verificar ou reativar seus conhecimentos lingüísticos. Insistir com os aprendizes para que eles busquem um significado para as palavras desconhecidas, fazendo hipóteses a serem verificadas, dá a eles o tempo de se apropriarem do novo saber, favorecendo a aquisição. Se o professor fornece o significado correto de imediato ou se o aprendiz recorre, em primeira instância, ao dicionário, além de ver impedida a formulação de hipóteses, estará comprometendo as possibilidades de interação entre leitor-texto-professor. As situações interativas, aspecto importante da teoria de Vygotsky, constituem condição essencial para o processo de aquisição e são muito motivadoras, principalmente no início da aprendizagem, ajudando os aprendizes na passagem de um nível superior de conhecimento.

Sem dúvida a conscientização e o ensino de estratégias muito contribuirão para o desenvolvimento do aprendiz-leitor. Ao tornar o processo conhecido, estaremos propiciando uma reflexão sobre o próprio saber, o que implica em torná-lo mais acessível a mudanças e ao desenvolvimento.

Pela amplitude e abrangência do tema, esse trabalho, evidentemente, não o esgota. Entretanto, esperamos que o mesmo possa significar uma contribuição no âmbito da metodologia de língua estrangeira, abrindo perspectivas para pesquisas congêneres que atentem para a questão das estratégias de aprendizagem, de importância fundamental no processo de aquisição.

Bibliografia

ARAÚJO CARREIRA, M.,H. Indices linguistiques et construction du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais. In: Etudes de linguistique appliquée 104, Paris, Didier Erudiction,1996. p.411-420.

BAUDET,S; DENHIÈRE,G. Le fonctionnement cognitive dans la compréhension de textes. In: Questions de logopédie 21-II .Belgica: L'ASBL,1989.

BESSE, H. Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux. In: Etudes de linguistique appliquée, 25.,1977. p. 7-23.

BESSE, H. Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris: Crédif/Didier,1985.

BESSE,H.;PORQUIER,R. Grammaire et didactique des langues. Paris: Hatier-Crédif.,1984.

BOGAARDS, P. Apptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris:Crédif, Hatier/Didier, Col. LAL,1991.

BOGAARDS, P. Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangère. Paris: Crédif, Hatier/Didier, Col. LAL ,1994.

BRAGA,D e BUSNARDO,J. A contribuição da leitura para a deformação do leitor. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada 3. Campinas: UNICAMP,1984. p.23-36

BROWN, H.D. Affective variables in second language acquisition. In: Language Learning 23,1973. p.153-162.

BYRAM, M. Culture et éducation en langue étrangère. Paris: Hatier/Didier, 1992.

CARRELL, P. Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. In: Language Learning 33 (2), 1983. p.183-207.

CARRELL, P. Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère. In: GAONAC'H, D. (org) Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approche cognitive. Paris: Hachette, 1990.

CIRCUREL, F. Lectures interactives en langue étrangère. Paris: Hachette, 1991.

COHEN, A. D. Recent uses of mentalistic data in reading strategies research. In: D.E.L.T.A., 3 (1), São Paulo: EDUC - Editora da Pontificia Universidade Católica, 1987a.p. 57-84.

COHEN, A.D. Research on cognitive processing in reading in Brazil. In: D.E.L.T.A., 3 (2), São Paulo: EDUC - Editora da Pontificia Universidade Católica, 1987 b.

CORDER, S.P. Que signifient les erreurs des apprenants? In: Langages 57, .1980a. p. 9-15. Título original " The significance of learner's errors." IRAL5, 1967. p.161-170.

CORDER, S.P. Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs. In: Langages 57, .1980b. p.9-16. Título original "Idiosyncrasic Dialect and Error Analysis" In; IRAL 9, 1971. p.161-170

CORDER, S.P. La sollicitation des données d' interlangue. In: Langage 57.1980c. p.17-28. Título original "The Elicitation of Interlanguage" In: J. Svartik (ed.), Errata. Papers. In: Errors Analysis. Lund, Gleerup, 1973. p. 36-47.

CORDER, S.P. Post-scriptum. In: Langages 57, 1980d. p.39-41.

CORDER, S.P. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press, 1981.

COSTE, D. Un niveau seuil. In: BOUACHA, A. La pédagogie du français langue étrangère. Paris: Hachette, 1978. p.105-115

COURTILLON, J. Lexique et apprentissage de la langue. In: Lexiques. Paris: Hachette, 1989. p. 146-153

CYR, P. Les stratégies d'apprentissage. Paris: Clé International. Col. DLE, 1998.

DABÈNE, L. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette, 1994.

DENHIÈRE, G. Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1984.

DENHIÈRE, G.; BAUDET, S. Lecture, compréhension et science cognitive. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

ELLIS, R. The study of second language acquisition. 4.ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

FATHMAN, A. The relationship between age and second language productive ability. In: Language Learning 25., 1975. p.245-253.

FAYOL, M. Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In: Psychologie Cognitive de la lecture. Paris: PUF, 1992. p.73-105

FERRARI, A.T. Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo: McGraw- Hill do Brasil, 1982.

GALISSON, R. D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Paris: Clé International, 1980.

GAONAC'H, D. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère . In: GAONAC'H, D. (org.) Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approche cognitive. Paris: Hachette, 1990.

GAONAC'H, D. Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris: ENSF; Crédif; Hatier; Didier Col. LAL, 1991.

GERMAIN, C. Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé international, Col. DLE, 1993.

GIACOBBE, J. Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction. Paris: CNRS Editions, 1992.

GIACOBBE, J. Construction des formes lexicales. In: AILE 3. Paris: Encrages, 1994.p.29-54.

GIASSON, J. La compréhension en lecture. 2.a ed. (1.a 1990) Buxelles: De Boeck Coll.Pratiques Pédagogiques, 2000.

GOODMAN, K. Reading : psycholinguistic guessing game. In: Journal of the Reading Specialist, 1967. p.126- 135.

GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Os processos de leitura e escrita -novas perspectivas. Ferreiro, E e Palacio, M.(org). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 11-22.

HOLEC, H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Conseil de L'Europe. Paris: Didier, 1979.

HOLEC, H. A propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion. In: Etudes de linguistique appliquée 41, 1981. p.7-23.

HOLEC, H. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'applications actuels. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1988.

HOLEC, H. Enseignement et autonomisation. In: Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Paris: Alliance Française/Didier/Hatier, 1989. p.151-153

HOLEC, H. L'apprentissage autodirigé: une offre de formation. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1994.

KATO, M. O aprendizado da leitura. 4.ed. S.Paulo: Martins Fontes, 1995.

KITSH, W. e VAN DIJK, T.A Comment on se rappelle et on résume des texts. In: Langages 40, 1977. p.98-116.

KINTSH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: Psychological Review 95, 1988. p.163-182.

KINTSH, W e VAN DIJK ,T. Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. In: Il était une fois... la compréhension et souvenirs de récits. Denhière(org). Lille: PUL,1984. p. 85-142.

KINTSH,W e KINTSH, E. La compréhension de textes et l'apprentissage à partir des textes: la théorie peut-elle aider l'enseignement? In: Les Entretiens Nathan: lecture. Paris: Nathan, 1991.p.13-28.

KLEIMAN, A. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. In: Ilha do Desterro 13 . Florianópolis: Ed. UFSC,1985. p.67-82.

KLEIMAN, A. Leitura: ensino e pesquisa. 2 ed. Campinas/SP: Pontes,1996.

KLEIMAN, A. Texto e leitor. 5. ed. Campinas/SP: Pontes,1997.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 6.ed. Campinas/SP: Pontes,1998.

KELLERMAN, E. The problem with difficulty in interlanguage. In: Studies Bulletin 4, 1979. p.27-44.

KELLERMAN,E. Now you see it, now you don't. In: Glass & Selinker.,1983.

KRASHEN, S. Lateralization, language learning, and the critical period. Some new evidence. Language Learning 23,1973.p. 63-74

KRASHEN,S. Second Language Acquisition and Second Language Learning.Oxford: Pergamon,1981.

LADO,R. Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

MALHEIROS-POULET, M.H. Lecture et intercompréhension en langue romane. In: . Textures-CEMIA, Hommage à prof. S.SAILLARD.Université de Lyon, 1998.p..337-350.

MARTINS-CESTARO, S. A. O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal: um estudo exploratório.1997. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MOIRAND,S. Situation d'écrit. Paris: Clé International,1979.

MOIRAND,S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette, 1982.

MOIRAND,S. Une grammaire des textes et des dialogues. Paris:Hachette,1990.

MOITA LOPES, L.P Oficina de lingüística aplicada. Campinas/SP: Mercado de Letras,1996.

O'MALLEY,J. and A. CHAMOT. Learning Strategies in Second Language Acquisition. 4.ed.Cambridge: Cambridge University Press,1995.

O'MALLEY et al. . Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students In: Language Learning 35.1,1985.p.21-46.

ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4.^a ed. Campinas:Pontes,1996.

OXFORD,R. Use of language learning strategies: synthesis of studies with applications for teacher training. In: System 17,1989.p. 235-237.

OXFORD,R e NYIKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. In: Modern Language Journal 73.3,1989.p.291-300

PALINCSAR, A.S: BROWN, A.L Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition and instruction 1 (2), 1984.p. 117-175.

PIETRARÓIA, C.M.C. Percursos de leitura - léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira. S.Paulo: Annablume, 1997.

PORCHER, L. Qui progresse vers quoi? In: Etudes de linguistique appliquée 16,(1974).p.6-13.

PORCHER,L. Les chemins de la liberté In B. André (coord.) Autonomie et enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Paris: Alliance Française Didier/ Hatier, 1989. p.61-71

PORQUIER, R. Analyse des erreurs. Problèmes et perspectives In: Etudes de linguistique appliquée 25, 1977. p. 23-43.

PUREN, C. Histoire des méthodologies. Paris: Nathan, Clé International, Col. DLE, 1988.

QUEIROZ, M.I.P. Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991.

REUCHLIN, M. Psychologie. Paris:PUF, 1981.

RIBEIRO, E. B. Um estudo comparativo de estratégias de leitura em língua materna e em língua estrangeira. 1989. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RICHTERICH, R. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris: Recherches et applications, Hachette, 1985.

RODRIGUEZ, L. Words identified as cognates in an EFL text. In: Seminar Paper : Graduate Program in Applied Linguistics. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

ROULET, E. Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier-Crédif. Col. LAL, 1980.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. In: TESOL Quarterly, 9.1, 1975. p.41-51

SALINS, G.D.de. Une introduction à l'éthnographie de la communication. Paris: Didier, 1992.

SHIFFRIN, R.M.; SCHNEIDER, W. Controlled and automatic human information processing: II Perceptual learning, automatic attending and a general theory. In: Psychological Review 84, 1977. p.127-190.

SHUELL, T.J. Cognitive conceptions of learning. In: Review of Education Research 56, 1986. p.411-436.

SINGLETON, D. Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 In: AILE 3 L'acquisition du lexique d'une langue étrangère. Encrages, 1994. p.3-27.

SIQUEIRA, T. S. Estratégias metacognitivas na compreensão de leitura em língua estrangeira: uma investigação qualitativa. 1999. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SMITH, F. Compreendendo a leitura : uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4.a ed. (1.a ed 1971). Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6.ed. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUCHON, M. La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques. Seminário ministrado na Faculdade de Letras da Universidade de Buenos Aires, In: Revista SAPFESU, 1995-1997.

STERN, H. What can we learn from the good language learner? In: Revue canadienne des langues vivantes, 31, 1975. p.304-318.

STERN, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage In: Language Learning 30, 1980. p.417-431.

TAYLOR, B.T. Toward theory of language acquisition. In: Language Learning 24 1974, p.23-35.

TOZONI REIS, M.A. Atividades e estratégias desenvolvidas por universitários para aprender a falar Francês- um estudo de relatos verbais. 1990. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

TREVISE, A. La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. In: AILE 1 Paris: Encrages, 1992. p. 87-106.

VERONIQUE, D. Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. In: AILE1, Encrage, 1992.p. 5-35.

VÉRONIQUE, D. Recherche sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. In: AILE 4 , Association Encrages, 1994.p. 109-129.

VIGNER, G. Lire: du texte au sens. Paris: Clé International, 1979.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3.^aed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENDEN, A.L..Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. In: Langage Learning 37, 1987.p.573-597.

WENDEN, A. L. Learner Strategies for Learner Autonomy. Englewood Cliffs. Prentice-Hill, 1991.

WESCHE, M.B. The Good Adult Language Learner: A study of learning strategies and personality factors in an intensive course. 1975. Tese de doutorado. Toronto. University of Toronto.

WIDDOWSON, H,G. O ensino de línguas para a comunicação. Campinas/SP: Pontes, 1991.

WIDDOWSON, H,G. Reading and communication. In: Alderson, J. Urquhart, A.H. (Eds). Reading in a Foreign Language. N. York, Longman, 1996.p.213-230

ZARATE, G. Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette. Coll. Recherches /Application, 1986.

ANEXOS

Compilação dos dados do Questionário 1

Levantamento de representações dos aprendizes sobre a aprendizagem de uma LE

Leia as frases que seguem e diga se você:

- (1) **concorda**
- (2) **concorda em parte**
- (3) **não concorda.**

Este questionário é anônimo. Não há respostas certas ou erradas. Só desejamos conhecer sua opinião. Obrigada pela colaboração.

		1	2	3
1.	As crianças têm mais facilidade para aprender uma LE do que os adultos.	P7 P14 P16 A1 A3 A5	P12	A4
2.	As pessoas que têm facilidade nas áreas de exatas não são muito boas para aprender uma LE.		P7 A4	P14 P16 P12 A1 A3 A5
3.	Todo mundo pode aprender uma LE.	P7 P14 A4 A3 A1	P12 A5	P16
4.	Há pessoas que têm o dom para aprender uma LE.	P7 P12 A4 A3 A1	P16	P14 A5
5.	Acredito que dentro de um ano estarei falando bem o francês.	A1	P7 P16 P12 A4 A5	P14 A3
6.	O francês é uma língua fácil para se compreender oralmente.	A4	P7 A5 A3	P14 P16 P12 A1
7.	É mais fácil compreender o que se lê em francês do que o que se ouve.	P14 P16 P12 A3 A1	A4 A5	P7

8.	Para se falar francês, há necessidade de se conhecer a cultura do povo que tem o francês como língua materna.	P7 P16 P12 A1 A3 A5	P14 A4	
9.	Fica mais fácil aprender uma língua estrangeira quando já se conhece outra (s).	A1 A3 A4	P14 P12	P7 P16 A5
10.	Todo mundo pode aprender a falar uma LE.	P7 P14 A1 A3 A4	P16 P12 A5	
11.	Eu acredito ter aptidão para aprender uma língua estrangeira.	P14 P16 P12 A4 A3 A1	P7 A5	
12.	Eu fico um pouco encabulado em ter que falar francês com falante nativo.	P7 P14 A4 A5 A3	P16	P12 A1
13.	O mais importante, quando se aprende uma LE, é o vocabulário.		P7 P16 P12 A4 A3	P14 A1 A5
14.	As mulheres têm mais facilidade em aprender uma língua estrangeira do que os homens.		A1	P7 P14 P16 P12 A4 A5 A3
15.	Para poder falar uma LE é essencial que se aprenda as regras de gramática.	P7 P14 A3	P16 P12 A4 A5	A1
16.	As pessoas que falam mais de uma língua estrangeira são inteligentes.		P7 P12 A4 A3	P14 P16 A1 A5
17.	A aptidão em aprender uma LE não diminui com a idade, só o ritmo diminui.	P12 A4 A3	P14 A5	P7 P16 A1

Compilação dos dados do Questionário 2

Quais são suas estratégias de aprendizagem?

Leia as seguintes frases (das partes A, B e C) e diga com que frequência você realiza tais estratégias:

- (1) raramente ou nunca
- (2) algumas vezes
- (3) sempre ou quase sempre.

PARTE A

		1	2	3
1.	Quando leio um texto em francês, faço primeiro uma leitura rápida para depois voltar para o início e ler com mais atenção.	A1	P7 P14 A4	P16 P12 A5 A3
2.	Procuro diferentes formas de praticar o francês.	P14	P7 A5 A3	P16 P12 A4 A1
3.	Procuro ler o máximo que posso em francês.		P14 A1 A5	P7 P16 P12 A4 A3
4.	Quando leio um texto em francês, tento compreender a idéia geral antes de procurar no dicionário as palavras que desconheço.			P7 P14 P16 P12 A4 A1 A3 A5
5.	Fico atenta quando ouço alguém falar francês, com o intuito de perceber o que consigo compreender.			P7 P14 P16 P12 A4 A1 A3 A5
6.	Presto atenção nos meus erros em francês, procurando me corrigir.		P7 P14 P16 P12 A4 A1 A3 A5	

7.	Estou sempre procurando novas formas de melhorar minha aprendizagem.		P14 P16	P7 P12 A4 A1 A3 A5
8.	Planejo minhas atividades diárias de forma a reservar algum tempo para o estudo do francês.		P14 P16 P12 A4 A1 A5	P7 A3
9.	Tenho objetivos precisos para melhorar minhas habilidades em francês.	P14	P7	P16 P12 A4 A3 A1 A5
10.	Procuo verificar meu progresso em francês.		P7 P14 P12	P16 A4 A1 A3 A5

PARTE B

		1	2	3
1.	Procuro pensar na resposta a perguntas do professor, mesmo quando elas não são dirigidas a mim.	P7	A1	P14 P16 P12 A4 A5 A3
2.	Anoto em um caderno as palavras novas que aprendo.	P7	A5	P14 P16 P12 A4 A3 A1
3.	Falo comigo mesmo em francês.		P7 P16 A4 A5	P14 P12 A3 A1
4.	Procuro relacionar o que já sei com as expressões ou palavras novas que aprendo em francês.	P14		P7 P16 P12 A4 A1 A3 A5
5.	Utilizo palavras novas nas frases que elaboro, para memorizá-las.		P7 P14 A5	P16 P12 A4 A3 A1
6.	Quando procuro uma palavra no dicionário, leio também os exemplos que ilustram a utilização da palavra.		P12	P7 P14 P16 A4 A1 A3 A5
7.	Procuro adivinhar o significado de uma palavra ou expressão pelo contexto ou resto da frase.		A4 A5	P7 P14 P16 P12 A3 A1
8.	Quando aprendo expressões ou palavras novas, repito-as em voz alta.	P7 A4	A5	P14 P16 P12 A3 A1
9.	Apreendo o significado de uma palavra nova fazendo uma representação mental de uma situação em que ela pode ser utilizada.		P7 P14 P16 P12	A4 A1 A3 A5

10.	Reviso regularmente minhas lições de francês.	A1	P7 P14 P16 A4 A5	P12 A3
11.	Percebo palavras da minha língua que parecem com palavras francesas.		P12	P7 P14 P16 A4 A1 A3 A5
12.	Tento compreender o significado de uma palavra francesa, dividindo-a em partes compreensíveis para mim.	P14 A5 A3	P7 P16 A4	A1 P12
13.	Procuro não traduzir palavra por palavra.		A5	P7 P14 P16 P12 A4 A3 A1
14.	Quando não compreendo uma palavra em francês, tento adivinhar o sentido.	A3	P7 P14 A4 A5	P16 P12 A1
15.	Se não me lembro ou se não conheço a palavra que gostaria de usar, utilizo uma outra palavra com significado aproximado.	P16	P7 P14 A4	P12 A1 A3 A5
16.	Quando procuro uma palavra no dicionário, tento pronunciá-la em voz alta.	P7 A4 A5		P14 P16 P12 A3 A1

PARTE C

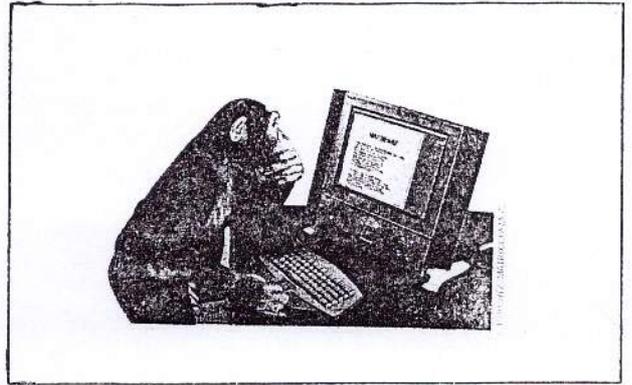
		1	2	3
1.	Procuro relaxar quando sinto que estou com medo de utilizar o francês.	P7		P14 P16 P12 A4 A1 A3 A5
2.	Discuto com outras pessoas sobre meus sentimentos e minhas dificuldades em aprender francês.	A4 A3 A1	P12 A5	P7 P14 P16
3.	Procuro utilizar o francês mesmo sabendo que faço erros.		P16 A4 A5	P7 P14 P12 A3 A1
4.	Quando, em uma conversa, não entendo o que se fala em francês, peço para que repitam ou falem mais devagar.		P7 A5	P14 P16 P12 A4 A3 A1
5.	Procuro praticar o francês com meus colegas.	P7 A4 A3	A1 A5	P14 P16 P12

Paris, 2008. Jean François Toulemonde est fatigué. Il revient d'une longue réunion de travail avec des collègues étrangers qu'il rencontrait pour la première fois. Il arrive devant la porte de son appartement, qui se déverrouille et s'ouvre à son approche. L'ordinateur qui gère l'ensemble des fonctions domestiques l'a reconnu à distance, grâce à la petite carte magnétique qu'il porte dans la poche. Jean-François veut changer ce système, qu'il trouve un peu archaïque, pour le remplacer par une reconnaissance vidéo et vocale. Après tout, la machine peut aussi bien l'identifier par son apparence ou sa voix.

Il entre dans son appartement. Immédiatement, la lumière s'allume. A cette heure de la nuit, il n'aime pas un éclairage trop puissant. L'ordinateur le sait: au fil du temps, il a appris l'ensemble de ses préférences.

Dans la cuisine, le réfrigérateur savait que Jean-François dînerait sans doute seul ce soir: aucune invitation ni voyage n'étaient prévus sur l'agenda. Et, comme il n'y avait presque plus rien à manger, le frigo avait de lui-même commandé le plat préféré de son "maître": des lasagnes. Un camion sans chauffeur les a livrées dans l'après-midi. Comme tous les véhicules à cette époque, celui-ci est guidé par satellite. Il repère les obstacles de la circulation grâce à un système d'analyse vidéo et à des radars qui lui signalent aussi les feux.

Jean-François se fait un plateau télé. Il l'emporte dans la salle à manger et s'installe confortablement en face du superbe tableau de Van Gogh qui orne le mur. Il appuie sur un bouton, et le soleil du



peintre néerlandais devient un match de basket-ball. Ce n'était pas un tableau, mais un écran géant, plat, d'une incroyable qualité. Jean-François fait défiler la liste des films: il choisit *Retour vers Niagara*, un nouveau long-métrage avec Marilyn Monroe. Ou plutôt le clone électronique de Marilyn. Mais il est si bien fait qu'on ne voit presque pas la différence. La façon de jouer de l'actrice la plus glamour de l'Histoire a été analysée par de puissants ordinateurs, qui la restituent presque parfaitement. Seul regret: ce style n'évolue pas beaucoup. La machine ne sait pas créer... Pour payer la séance, Jean-François tape son code: 20 francs seront débités sur son compte. Il n'y a plus de billets depuis longtemps. L'argent électronique domine. Pour payer sa baguette ou son café, on utilise des "cartes intelligentes". De simples cartes à puce, comme celles qui étaient utilisées autrefois pour le téléphone, que l'on peut charger de chez soi, par Internet, ou au distributeur automatique de la banque...

Science-fiction? Même pas. Toutes les technologies de ce petit récit existent déjà, dans les laboratoires, aux Etats-Unis comme en France. Demain, elles seront chez vous