

As Representações do Sujeito-Aprendiz e a Leitura em Francês Língua Estrangeira

The learner subject's representations and reading in French as a foreign language

Rita de Cássia Gomes¹

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão acerca do caráter interativo da compreensão de textos. A interação da qual falamos é aquela que se dá entre a intenção do autor e as condições do sujeito que recebe o texto escrito, tendo em vista que a leitura de um texto não é sempre a mesma, pois depende estritamente dos conhecimentos que traz consigo o leitor, ou seja, das diversas competências de que dispõe para compreender. Dividimos nosso trabalho em três partes. Primeiramente explicitamos quais seriam os diferentes tipos de competência a atuar no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira tomando por base as definições propostas pela Abordagem Comunicativa e as atuais re-elaborações propostas pela perspectiva Acional e apresentamos contribuições bibliográficas sobre a leitura em francês língua estrangeira, notadamente sobre o papel ativo do receptor no ato de ler. Citamos, sobretudo, os trabalhos de Moirand (1982), Pietrarola (1997 e 2001) e as orientações metodológicas do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2005). Em um segundo momento, relatamos uma experiência de leitura em sala de aula de francês língua estrangeira com estudantes do sétimo semestre dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Para finalizar, apresentamos os dados obtidos na proposta de atividade, elucidando os fatores que contribuíram ou impediram a compreensão do texto pelos aprendizes e evidenciamos suas estratégias de leitura em língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão. Leitura. FLE.

1- Introdução

Em nossa prática pedagógica, sempre nos inquietamos pelas problemáticas que circundam a autenticidade e a autonomia do aprendiz no ensino da produção oral em francês língua estrangeira. Entretanto, na busca de respostas para questões relacionadas à aquisição/aprendizagem da língua falada, começamos a refletir sobre os fatores que norteiam a compreensão de textos em língua estrangeira, ou seja, a recepção do texto pelo sujeito-aprendiz.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente de Língua Francesa na Universidade Federal de Viçosa.

Sendo a leitura uma atividade solitária, como atuariam nesse processo as diferentes competências de que lançam mão os aprendizes no ato de ler? Como os fatores sócio-culturais interferem na compreensão do discurso escrito? Tais perguntas despertaram nosso interesse por acreditarmos que a leitura de um texto pode levar a diversas interpretações e a compreensão do leitor está estritamente ligada aos seus conhecimentos linguísticos, mas também a vários outros fatores: prática de leitura, conhecimento de mundo, dentre outros.

Alguns autores nomeiam esses fatores, além de outros que figuram na comunicação, competências comunicativas, as quais seriam mobilizadas tanto na expressão oral como na compreensão e produção de textos. Dentre tais componentes, interessa-nos, sobretudo, o conhecimento de mundo, componente referencial, ou ainda, os saberes.

Temos a consciência de que seria difícil obter respostas exatas para a influência dos conhecimentos prévios na leitura, tendo em vista que seria necessário recorrer a outras ciências além da didática de línguas para descrever o processo de compreensão. Acreditamos, entretanto, que a reflexão acerca daquilo que está além do texto poderia nos ajudar a compreender, ainda que parcialmente, como o aprendiz mobiliza suas competências quando lê.

Buscando observar as questões levantadas acima, realizamos uma experiência em sala de aula com uma turma de nível intermediário nos Cursos Extracurriculares de Francês, oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo. Em uma das aulas por nós ministradas, fizemos uma proposta de leitura e posteriormente um levantamento, a partir das respostas obtidas, dos aspectos que favoreceram ou dificultaram a compreensão do texto proposto.

2- As representações do sujeito-aprendiz e a leitura em FLE

A prática pedagógica poderia levar-nos a pensar que sempre temos de fornecer algo ao aprendiz para que ele produza ou compreenda satisfatoriamente. Entretanto, a nosso ver, é necessário considerar que o sujeito que temos diante de nós não é uma tabula rasa, pois aquilo que oferecemos é enriquecido com tudo o que ele já vivenciou. O educando traz consigo experiências e visões de mundo que podem influenciar no seu aprendizado e é por esta razão que utilizaremos no presente artigo a nomenclatura “sujeito-aprendiz”. Temos, na aula de língua estrangeira, alguém disposto a aprender; por isso “aprendiz”, mas este traz experiências e visões únicas, singulares, o que justifica nossa opção pela palavra “sujeito”.

Considerar em um ensino de línguas aspectos não somente linguísticos, mas também culturais e sociais foi o grande trunfo, na didática das línguas estrangeiras, da Abordagem Comunicativa. Sendo assim, achamos pertinente abordar rapidamente alguns conceitos que surgiram sob essa perspectiva. Em uma concepção comunicativa de aprendizagem, para compreender e formular enunciados, escritos ou orais, o aprendiz deveria conhecer não somente as regras gramaticais, mas precisaria também saber em que contexto empregá-las. O domínio dessas competências seria exigido na produção e

na interpretação de discursos orais e também na leitura. Sophie Moirand justifica a importância de considerar os fatores que atuam também no processo de compreensão:

Percebe-se ainda nas análises de discurso escrito atuais a importância dada às condições de produção em detrimento às condições de consumo, ou seja, de interpretação. Além disso, a teoria do ensino/aprendizagem de língua reservou durante muito tempo a noção de competência de comunicação somente à produção, como se uma competência de mesmo tipo não fosse mobilizada na leitura de um texto. (Moirand, 1982, p. 122).²

A didática das línguas dos anos 70, paralelamente ao declínio das teorias dominantes da década precedente, redescobriu outros campos de estudo da linguística na Europa que pareceram melhor corresponder ao seu propósito. É desta forma que foi tomada aos sociolinguistas norte-americanos, que desde os anos 60 viram na linguagem uma prática social, a noção de competência de comunicação, que seria composta por fatores cognitivos, psicológicos e socioculturais dependendo estreitamente da estrutura social em que vive o indivíduo e repousaria então, não somente sobre uma competência linguística, mas também sobre uma competência psico-sócio-cultural (o conhecimento de regras de emprego e a capacidade de utilizá-las).

Segundo Bérard³, não há um consenso na definição dos componentes da competência de comunicação. Canale e Swain⁴ a definem incluindo três componentes principais: a competência gramatical, a competência linguística e a competência estratégica. Dell Hymes⁵, apresenta uma definição ainda mais generalizada em que a competência de comunicação consistiria nas regras linguísticas e nas regras de uso. Moirand, por sua vez, propõe um modelo de descrição dos componentes de uma competência de comunicação mais completo que se consolidaria na combinação de vários fatores. É esse modelo que nos interessa, por explicitar o fator referencial como condição para uma boa comunicação, seja ela escrita ou oral. O modelo de Moirand apresenta, dessa forma:

- um componente linguístico, ou seja, o conhecimento e a apropriação de modelos fonéticos, léxicos, gramaticais e textuais do sistema da língua;
- um componente discursivo, que seria o conhecimento e a apropriação de diferentes tipos de discurso e de sua organização em função de parâmetros da situação de comunicação em que eles são produzidos e interpretados;
- um componente referencial ou o conhecimento de domínios de experiência e de objetos do mundo e de suas relações;

² Pourtant on s'aperçoit encore dans les analyses de discours écrits actuelles de l'importance accordée aux conditions de production au détriment des conditions de consommation, donc d'interprétation. Aussi la théorie de l'enseignement/apprentissage des langues a-t-elle longtemps réservé la notion de compétence de communication à la seule production, comme si une compétence de même type n'était pas également mobilisée par la lecture d'un texte. (MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982).

³ Apud GERMAIN, C. (1993).

⁴ Idem.

⁵ Idem.

- um componente sociocultural; o conhecimento e a apropriação de regras sociais e de normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais.

Para a autora, todos esses componentes intervêm na produção e na interpretação de discursos, sejam eles escritos ou orais. Todavia, há existência de fenômenos de compensação entre eles quando há falta de algum. Moirand nomeia esses fenômenos estratégias individuais de comunicação.

Conforme dissemos anteriormente, acreditamos que o sujeito-aprendiz tem um papel ativo também na atividade de compreensão. A sua bagagem linguística e cultural interfere maciçamente na compreensão. Em outras palavras, o texto não tem significação somente pela apresentação que se faz no papel; é o leitor quem lhe dá significado. A esse respeito, comenta Moirand:

Produzir, compreender a escrita são atividades comunicativas no mesmo nível que produzir e compreender o oral. Ninguém contesta hoje que a atividade de compreensão inscreve-se, assim como as de produção (...), em uma atividade de comunicação em que intervêm de uma parte e de outra do texto as intenções comunicativas não somente do escritor, mas também as do leitor. (Moirand, 1982, p.122).⁶

A citação acima explicita que a relação do leitor com o texto escrito não pode ser vista como uma pista de mão única em que o sujeito-aprendiz (ou leitor de modo geral) só tem a receber e nada a acrescentar, uma vez que o texto já foi produzido por alguém e com uma determinada intenção. O texto deve ser visto como um caminho a ser percorrido, pois há uma interação no processo de leitura entre a intenção do autor e a receptividade do leitor, assim como pontua Cristina Casadei Pietraróia (1997):

Ao proceder à escritura de um texto, o autor inscreve um percurso próprio que, embora visando o outro, partilhando com o outro conhecimentos que supõe partilháveis, deixa apenas as marcas de suas intenções no texto - suas pegadas, seus rastros... Ao leitor caberá então a reconstrução desse percurso, a partir das marcas deixadas pelo autor e dos conhecimentos supostamente partilhados por ambos. (Pietraróia, 1997, p.16).

A nosso ver, as linhas acima evidenciam a coatividade existente no processo de compreensão, pois o autor deixa para o leitor uma tarefa a realizar e caberá a este último lançar mão de suas estratégias de leitura para bem fazê-lo. A prática da linguagem exige que sejam mobilizadas competências de diferentes ordens e entender como se dá a interação da competência linguística com a bagagem cultural que traz o aprendiz não é tarefa fácil, mas considerar a possibilidade de interferência de fatores não somente linguísticos na interpretação já é um grande passo. Acreditamos, assim como afirma

⁶ Produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre de l'oral. Personne ne conteste aujourd'hui le fait que l'activité de compréhension s'inscrit aussi, comme celles de production (...), dans une situation de communication où interviennent de part et d'autre du texte les intentions non seulement du scribeur mais aussi du lecteur. (MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982).

Pietraróia (2001), que construir sentido em leitura significa *fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que tem diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última*.

A concepção de leitura que temos apresentado, assim como o reconhecimento da dificuldade da compreensão do processo de interação de competências na mente do sujeito-aprendiz tem sido objeto de estudo e reflexão há décadas. Como já dissemos, a questão merece atenção e a observação da produção dos aprendizes pode ser um dos caminhos para melhor compreender como se dá a interpretação. A esse respeito, encontramos a seguinte afirmação na obra de Sophie Moirand (1982):

É claro que, no estado atual das pesquisas, não se sabe muito bem o que se passa na cabeça do leitor. No entanto, ainda que se tratem somente de hipóteses, elas não são gratuitas, pois são indispensáveis a uma atividade científica que deseje elaborar uma teoria do ensino/aprendizagem de línguas. Tais hipóteses poderiam, assim, ser confirmadas, infirmadas ou transformadas pela prática pedagógica. (Moirand, 1982, p.128)⁷.

Cada vez mais o aprendiz se encontra no centro do processo de aprendizagem. O ensino atual de línguas estrangeiras, particularmente o ensino de FLE, tem como base teórica a Perspectiva Acional, que concebe o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que devem realizar tarefas não somente languageiras em circunstâncias e ambientes determinados. A realização da tarefa deve pressupor uma ação que repousa na mobilização estratégica, por um ou vários sujeitos, das competências de que dispõem visando chegar ao resultado almejado. Os autores do CECR, à luz da Perspectiva Acional, apresentam características que seriam inerentes a toda forma de uso e aprendizagem de uma língua:

O uso de uma língua, inclusive sua aprendizagem, compreende as ações realizadas por pessoas que, como indivíduos e atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, notadamente uma competência para se comunicar languageiramente. Eles lançam mão das competências das quais dispõem em contextos e condições variadas, obedecendo a diferentes restrições a fim de realizar atividades languageiras que permitem tratar (em recepção e em produção) textos inscritos em domínios particulares, mobilizando estratégias que parecem melhor convir à realização das tarefas em questão. O controle das atividades pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das competências. (CECR, 2005, p.15)⁸.

⁷ Il est bien clair que, dans l'état actuel des recherches, on ne sait pas très bien ce qui se passe dans la tête du lecteur. Cependant, même s'il ne s'agit là que d'hypothèses, elles ne sont pas totalement « gratuites ». Elles sont de toute façon indispensables à une démarche scientifique qui voudrait élaborer une théorie de l'enseignement/apprentissage des langues et peuvent être confirmées, infirmées ou « transformées » par la pratique pédagogique. (MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982).

⁸ L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de

O CECR (2005) cita dois grandes grupos de competências: a competência para se comunicar linguisticamente e as competências gerais individuais. Dentre as competências para comunicar linguisticamente temos primeiramente a competência linguística, que engloba os *saberes* e o *saber-fazer* relativos ao léxico, à fonética, à sintaxe e às outras dimensões do sistema de uma língua e a segunda seria a competência sociolinguística, que está relacionada aos parâmetros sócio-culturais, ou seja, ao uso da língua. A terceira competência é a pragmática e diz respeito à utilização funcional dos recursos da língua (realização de funções linguageiras, de atos de fala); tal competência estaria igualmente ligada ao domínio do discurso, à sua coesão e à sua coerência, à observação dos tipos e gêneros textuais, dos efeitos de ironia e paródia, etc.

As competências gerais individuais englobam os *saberes*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* e também o *saber-aprender*. Os *saberes* ou o *conhecimento declarativo* resultam da experiência social (saberes empíricos) ou de uma aprendizagem mais formal (os saberes acadêmicos). O *saber-fazer* está ligado à capacidade de realizar algo naturalmente e é um saber que vem com a prática, como, por exemplo, dirigir um carro ou saber pronunciar corretamente uma palavra ou conjugar um verbo. O *saber-ser* constitui as disposições individuais, os traços de personalidade, as atitudes, o caráter introvertido ou extrovertido do sujeito. O *saber-aprender*, por sua vez, mobiliza ao mesmo tempo os *saberes*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* e se apóia sobre competências de diversos tipos.

Segundo os autores do CECR, as estratégias que o indivíduo seleciona para realizar uma dada tarefa dependem da diversidade dos “saber-aprender” que ele tem a sua disposição, mas é também através da diversidade das experiências de aprendizagem, desde que estas não sejam fechadas entre elas nem extremamente repetitivas. Toda comunicação humana repousaria, assim, sobre um conhecimento partilhado do mundo. Desta forma, em relação à aprendizagem e ao uso das línguas, os saberes que intervêm não são somente aqueles que estão diretamente relacionados às línguas e às culturas.

As linhas tecidas até o momento focam lugar e público específicos. As considerações feitas são sobre o aprendiz de língua estrangeira e a leitura a que nos referimos no presente trabalho é aquela feita em sala de aula, proposta pelo professor. O fato de ter um tempo determinado para ler, de não possuir dicionário ou outro recurso que auxilie na leitura e ainda ter de resolver uma atividade proposta pelo professor coloca o sujeito em uma situação bem mais complexa se compararmos à leitura feita em casa e a seu tempo. Nosso objetivo foi observar como os aprendizes procederam à compreensão do texto levando em consideração as restrições mencionadas.

A atividade foi proposta em um grupo de dez aprendizes do sétimo semestre de língua francesa. Trata-se de uma turma, na maior parte, de pessoas de terceira idade que aprendiam o francês por prazer.

réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005).

3- Uma experiência em sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)

A escolha da atividade e posteriormente das ferramentas para proceder à observação exigiram bastante reflexão. Que texto propor? Como verificar a compreensão? Em sala de aula, normalmente trabalhamos textos que vêm seguidos de perguntas direcionadas para a interpretação que se quer do mesmo. Era esse o procedimento que iríamos adotar para realizar o atual trabalho. No entanto, a partir da experiência relatada pela Prof^a Dr^a Rita Jover, no curso de pós-graduação “Leitura em Língua Estrangeira: aspectos práticos e teóricos” ministrado pela Prof^a Dr^a Cristina Casadei Pietraróia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, decidimos propor um tipo diferente de texto e de uma maneira diferente da habitual. Adotamos a metodologia apresentada pela professora Rita Jover por acreditar que essa forma de trabalhar daria aos alunos a oportunidade de expressar o que eles realmente compreenderam do texto desobrigando-os de seguir um caminho previamente traçado com perguntas direcionadas para um determinado aspecto ou informação presentes no documento escrito.

Chamou-nos ainda a atenção, na experiência relatada, o tipo de texto a ser trabalhado: o texto literário. Nos Cursos Extracurriculares de Francês era comum propormos a leitura de uma obra literária por semestre. Pedíamos aos alunos que fizessem a leitura e no final do curso era proposta uma atividade em grupo. Entretanto, a proposta da professora Rita Jover era bastante diferente e despertou nosso interesse. Um texto trazido de maneira inesperada, com tempo marcado para compreensão e sem o auxílio do dicionário poderia nos permitir observar dificuldades que não existiriam no caso da leitura de um livro, que seria feita em casa como e quando quisessem.

Escolhemos, para a realização do presente trabalho, uma parte do livro *Sans moi*, de Marie Desplechin (em anexo). Esse texto nos foi apresentado em uma disciplina de pós-graduação ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro (Práticas teatrais na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras: implicações sobre a voz do sujeito-aprendiz). O professor havia proposto trabalhar as vozes presentes no texto, os diferentes narradores. Entretanto, ao invés de direcionar os alunos ao reconhecimento dessas diversas vozes, optamos por deixá-los livres em sua compreensão. Perceberíamos assim, de uma forma mais isenta, o que eles depreenderam do texto.

A experiência apresentada pela Prof^a Dr^a. Rita Jover foi realizada com alunos de Francês Instrumental, logo, eles deveriam responder às questões em português. Dado o objetivo do curso no qual nossos alunos estavam inscritos (trabalhar as quatro competências: compreensão/expressão oral e compreensão/expressão escrita em FLE), decidimos orientar para que as produções fossem redigidas em francês.

Acreditamos que o fato de terem escrito em francês o que compreenderam possibilitou aos alunos mobilizar todas as competências; aquelas adquiridas no decorrer de sua aprendizagem e aquelas construídas pelas suas experiências fora da sala de aula; o chamado *componente referencial*. A nosso ver, no momento em que o aluno expressa o que compreendeu e o que não compreendeu em francês ele se aproxima da língua de maneira autêntica, pois vai tratar de questões que lhe dizem respeito em outro sistema linguístico e essa produção se aproxima muito de produções semelhantes já realizadas

em língua materna. A esse respeito citamos Almeida Filho (2005)⁹ que fala em *capacidade comunicativa* e afirma que é necessário associar essa capacidade, anteriormente ligada a habilidades linguísticas em funcionamento na nossa própria língua, a habilidades linguísticas inerentes à língua estrangeira.

Para a realização da tarefa, entregamos primeiramente o texto aos alunos sem dar nenhuma informação. Colocamos no quadro três questões que eles deveriam completar: *j'ai compris que, je n'ai pas compris, je voudrais ajouter que*.

A aula teve duração de uma hora e meia e os alunos tiveram mais ou menos uma hora para realizar o que foi proposto. A grande maioria não recorreu ao uso de dicionário.

Faremos a exposição das respostas dos alunos tal qual foram produzidas, sem nenhuma correção ortográfica.

<p>J'ai compris qu'une jeune fille, Olivia, malgré son intelligence, sa bonne volonté au début de ses études, n'a pas réussi à suivre le cours. Peut-être l'excès d'informations lui a apporté des problèmes que l'école n'a pas eu la structure nécessaire pour les comprendre. Elle n'acceptait pas les règles, elle était même très près de la « rupture ».</p> <p>Maria Benvinda</p>
<p>J'ai compris que Olivia était une bonne élève, mais soudain, elle change sa bonne discipline. Elle commence à faire des choses qui sont interdites, elle cessa de venir aux cours, elle désobéi l'autorité. Mais elle fait ces choses parce qu'elle sens que personne l'écoute et est attentif avec elle.</p> <p>Giuliana.</p>
<p>J'ai compris qu'il y a une personne qui raconte l'histoire de Olivia, une élève qui avait beaucoup d'application à ses études mais plus tard elle a devenu une autre élève : plus isolante et indisciplinée. Olivia pensait que l'école était impossible, mais elle ne donne pas de raisons. Il paraît que la personne qui raconte l'histoire n'était pas lié à Olivia dans ce moment.</p> <p>Hacmoni.</p>
<p>Je n'ai pas compris pourquoi on lui pose la question « de quoi c'est impossible ? » et on ne la laisse pas terminer sa réponse. La directrice et les professeurs avaient déjà leur conclusion, qu'elle était « folle ». Elle aimait « encore un peu » le français, on pourrait partir de là...</p> <p>Maria Benvinda</p>
<p>Je n'ai pas compris pourquoi le mauvais comportement d'Olivia n'avait pas alerté les professeurs et la famille pour aller chez un docteur. Certainement mauvaises attitudes pourraient être évitées.</p> <p>Lygia.</p>

⁹ Widdowson, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

<p>Je n'ai pas compris quelques mots : traces, gâtées, bouée, fossés, folle, folie.</p> <p>Hacmoni.</p>
<p>J'ai compris qu'elle aimait l'école quand a commencé ses études, mais dans sa jeunesse, elle laisse tomber toutes ses bonnes actions et s'est transformée en une mauvaise élève, une jeune problématique.</p> <p>Edena.</p>
<p>J'ai compris que la direction de l'école lui a considéré un cas perdu. Olivia a protesté, dans son opinion, l'école était responsable par son aversion aux études. Son professeur de français lui a prié de ne pas aggraver son cas... Et pour l'école, cet affaire était fini. Olivia a essayé de parler encore à la directrice, mais personne ne voulait l'écouter.</p> <p>Regina.</p>
<p>Je n'ai pas compris les mots : traces, gâtées, bouée, sauvetage.</p> <p>Giuliana.</p>
<p>Je voudrais ajouter que la fin du texte est très triste et aussi beau. La dernier phrase explique le comportement de Olivia.</p> <p>Giuliana.</p>
<p>Je voudrais ajouter que nous, les professeurs, nous pouvons avoir la bonne volonté, la capacité et les rêves de faire le possible, mais il nous manque la structure (dans l'école) car nous ne résoudrons pas tout dans la salle, parfois il y aura des Olivias dans notre vie avec lesquelles il sera très difficile de travailler. Il faut les comprendre, il faut les faire sentir qu'on leur parle, qu'on les écoute, qu'on les voit, qu'elles sont très importantes pour nous. Il faut avoir le support de la psychologie et de la pédagogie actuelles dans les écoles.</p> <p>Maria Benvinda</p>
<p>J'ai compris qu'il y avait une réunion avec la directrice et un professeur qui lui ont dit qu'on lui aurait donné une dernière opportunité de changer de comportement, mais Olivia était d'avis que ce n'est pas elle qui est impossible mais l'école.</p> <p>Roland.</p>
<p>Je voudrais ajouter que ce texte montre comme l'école n'abandonne pas sa vieille pédagogie, tandis que la société et se ressources changent constamment. Les jeunes ne savent pas à qui sert l'apprentissage scolaire.</p> <p>Regina.</p>
<p>Je voudrais ajouter que les parents de Olivia ont besoin de l'emmener à un médecin psychiatrique parce que quelque chose bien grave a été arrivé dans sa vie, parce que son attitude et son comportement a changé beaucoup.</p> <p>Carlos.</p>
<p>Je voudrais ajouter que l'école ne sait pas ou ne peut pas, attendre (assister) les</p>

<p>différences individuelles.</p> <p>Edena.</p>
<p>Je n'ai pas compris l'absence d'un psychologue dans l'école et aussi de ses parents.</p> <p>Marilena.</p>
<p>J'ai compris que le texte présente Olivia Bernier comme un problème, impossible d'être reintégrée dans la communauté scolaire.</p> <p>Emilia.</p>
<p>Je voudrais ajouter que j'ai considéré le texte facile et le sujet bien accessible à nous connaissance.</p> <p>Hacmoni.</p>
<p>Je voudrais ajouter que le problème d'Olivia s'appelle dislexia : la manifestation commence quand les enfants commencent leurs études. C'est un grave problème qui peut être diminué si la famille le comprend. Si Olivia ait été compris, sa vie a été différente, je pense qu'elle n'était pas une folle, mais une victime de sa maladie.</p> <p>Lygia.</p>

Quadro1 – Respostas dos alunos.

Observamos que, de uma forma geral, todos compreenderam que se trata de uma aluna que teve drástica mudança em seu comportamento escolar e em sua conduta. As observações feitas mostram que na elaboração das respostas os aprendizes se serviram de seu conhecimento prévio, seja ele relacionado ao contexto em que se passa a história ou mais especificamente ao exemplo de Olivia.

No que diz respeito ao ambiente escolar, alguns apontaram problemáticas frequentemente presentes nesse meio, tais como o excesso de informação e a dificuldade que teria o aluno de absorvê-las (*Peut-être l'excès d'informations lui a apporté des problèmes que l'école n'a pas eu la structure nécessaire pour les comprendre*), a dificuldade encontrada em observar o que se passa com cada aluno (*Je voudrais ajouter que l'école ne sait pas ou ne peut pas attendre (assister) les différences individuelles* ou *Mais elle fait ces choses parce qu'elle sens que personne l'écoute et est attentif avec elle*) e a sensibilidade necessária para lidar com os maus comportamentos e desinteresses (*Elle aimait « encore un peu » le français, on pourrait partir de là...*).

Nesse último exemplo, a aprendiz propõe uma forma de lidar com o caso de Olivia e notamos que, em outra ocasião, ela justifica a capacidade de oferecer tal proposta por ser, além de aprendiz, uma professora (*Je voudrais ajouter que nous, les professeurs...*). Há ainda, por parte de outra aprendiz uma crítica ao sistema de ensino, o que evidencia também a tranquilidade em falar de um aspecto que lhe é familiar (*Je voudrais ajouter que ce texte montre comme l'école n'abandonne pas sa vieille pédagogie, tandis que la société et se resources changent constamment*).

No que concerne à situação de Olivia especificamente, vários aprendizes falaram da necessidade de a escola oferecer um tipo de tratamento com especialista, evidenciando aquilo que eles têm o costume de ver ou o que esperam desse tipo de instituição. Uma pessoa ainda deu nome ao problema (*Je voudrais ajouter que le problème d'Olivia s'appelle dyslexie : la manifestation commence quand les enfants commencent leurs études.*). Esse tipo de informação não estava presente no texto, o que mostra que a aprendiz associou leituras anteriores ou experiências relacionadas a esse tipo de doença ao texto lido.

Além de algumas incompreensões de vocabulário, houve dificuldade por parte de alguns aprendizes para entender quando Olivia falava ou quando falavam dela (*J'ai compris qu'il y a une personne qui raconte l'histoire de Olivia ... Il paraît que la personne qui raconte l'histoire n'était pas lié à Olivia dans ce moment, Je n'ai pas compris pourquoi on lui pose la question « de quoi c'est impossible ? »*). Acreditamos que essas incompreensões auxiliaram de certa forma a compreensão do texto, pois compreender é também se interrogar sobre aspectos do próprio texto que não estejam claros.

Pudemos observar que em alguns momentos os aprendizes nomeavam “incompreensão” algo que rompia com sua expectativa diante da situação apresentada (*je n'ai pas compris l'absence d'un psychologue dans l'école et aussi de ses parents e ainda je n'ai pas compris pourquoi le mauvais comportement d'Olivia n'avait pas alerté les professeurs et la famille pour aller chez un docteur*). A partir desses dois exemplos vimos que os aprendizes apresentaram questões que corroboram, mais uma vez, a imagem que eles têm da situação e da instituição, mas que estão ausentes ou obscuras no texto. Essas questões ou incompreensões ajudaram-lhes a explorar ainda melhor o texto, a conhecê-lo a ponto de supor “falhas”, “lacunas”. A esse respeito, afirma Cristina Casadei (1997):

Predizer é fazer perguntas, e compreender é obter respostas para essas perguntas. Portanto, para que um aluno compreenda um texto, é necessário que ele já tenha feito perguntas, que ele já tenha feito hipóteses e saiba usar seu conhecimento de mundo. (Pietraróia, 1997, p.68).

Na tarefa em questão, notamos que não houve grandes dificuldades de compreensão. Acreditamos que o tipo de texto escolhido obrigou-os a recorrer a estratégias de compreensão a que normalmente não recorrem nos textos utilizados em sala de aula (carta, anúncios de propaganda...) e embora não conhecessem todo o léxico apresentado no texto, os aprendizes conseguiram depreender o sentido de forma global e ainda fazer observações relevantes a respeito do mesmo.

4- Considerações finais

Um dos objetivos pontuais no presente artigo foi elucidar a importância do conhecimento de mundo para a compreensão de textos. Pudemos observar, contrastando

a experiência realizada com as leituras citadas, que além de ser notória a interdependência dos componentes referencial e linguístico, os aprendizes lançam mão do primeiro quando há incompreensão causada por desconhecimento gramatical e também para ir além do que o texto apresenta, demonstrando boas estratégias de leitura. Graças às contribuições sobre o texto apresentado, vimos que os aprendizes são conscientes das próprias dificuldades e observam os fatores que lhes permitem uma boa compreensão.

Evidentemente, para compreender o texto, somente o conhecimento de mundo não bastaria. Sendo assim, eles precisaram recorrer também ao seu conhecimento linguístico tanto na leitura quanto na produção das respostas. Uma vez que a identificamos, seria interessante observar então, como se dá a mobilização de competências na mente do aprendiz. Contudo, diante da amplitude do tema em questão, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

A nosso ver, todo professor precisa estar ciente de que a leitura em sala de aula deve ter por objetivo primeiro despertar no aprendiz o prazer de ler. Assim como afirma Tagliante (1994), quando trabalhamos um texto o objetivo é possibilitar ao aprendiz lançar mão de estratégias de leitura cujo domínio poderá levá-lo, em longo prazo, a ter vontade de ler espontaneamente na língua-alvo. Sendo assim, afirma a autora, as atividades de aprendizagem de estratégia de leitura devem ter por objetivo formar leitores ativos, autônomos, que não entrem em pânico diante de um texto longo.

Além de responder às questões propostas no tocante à interferência do conhecimento prévio na leitura de um texto em língua estrangeira, acreditamos que o presente artigo trouxe outras contribuições para a prática docente. A proposta de leitura adotada proporcionou aos aprendizes maior autonomia no processo de compreensão, pois não foram colocadas questões específicas, escolhidas previamente pelo professor, o que incidiu em uma menor intervenção da parte deste último. Acrescentamos ainda que o fato de não direcionar a compreensão permite que indivíduo contribua para o seu próprio desenvolvimento na língua estrangeira, o que nos aproxima das orientações atuais na didática de línguas que concebe o aprendiz com um ator social que é responsável por sua aprendizagem e que pode contribuir para que ela evolua da melhor maneira possível.

5- Referências

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.

COSTE, D. - *Leitura e competência comunicativa*, 1978, publicado em português no livro *O texto: leitura E escrita*, org. por GALVES, ORLANDI, OTONI, Campinas: Pontes, 1997.

CALAQUE, E.- *Un point de vue sur l'évaluation de la compréhension des textes : l'itinéraire de lecture*, in *Lidil* n°10, Grenoble : PUG, 1994.

GERMAIN, C. - *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE

International, 1993.

MOIRAND, S. – *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PIETRARÓIA, C. - *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. Questões de leitura -Aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 2001.

REVUZ, C. (1998) – A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, in *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras.

TAGLIANTE, C.- *La classe de langue*. Paris: CLE International, 1994.

TURCOTTE, A.- *Compétences et perceptions du lecteur évalués de façon authentique*, in *Lidil n°10*, Grenoble : PUG, 1994.

WIDDOWSON, H. G. (1978) – *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas, Pontes (2005), Tradução de J.C.P. de Almeida Filho;

6. Anexo

Olivia n'avait pas été une mauvaise élève. Elle avait même été plutôt brillante et de bonne volonté. Elle avait sans doute aimé l'école, sa bonne discipline et la joie que l'on trouve à apprendre. Il en restait des traces. Son orthographe, toujours logique à défaut d'être toujours exacte. Son application à s'asseoir à une table avant d'ouvrir le cahier de textes, et la satisfaction qu'elle éprouvait à ranger un cartable. Sa capacité à additionner, à soustraire, à opérer une règle de trois. J'aurais aimé retrouver ses instituteurs pour parler avec eux de la petite fille qu'elle avait été, et que j'imaginai à son image, joyeuse, bavarde et appliquée.

Les choses s'étaient gâtées plus tard. Au collège, elle s'était noyée dans le flot opaque des savoirs. Il n'y avait pas de bouée de sauvetage. Y en aurait-il eu une, elle n'aurait trouvé personne pour la lui lancer. Combien de temps faut-il pour désespérer un enfant ? Une semaine peut suffire. Un mois. Un an.

Olivia ne fit somme toute que ce que l'on attendait d'elle: elle cessa progressivement de venir aux cours. Rappelée à l'ordre, elle se montra insolente, puis insultante. S'ensuivit un conseil de discipline et puis un autre. Elle fut renvoyée, admise dans un collège plus éloigné. Elle tâta de l'internat. Elle essaya la fugue.

Elle dort dans les fossés, elle vola au supermarché.

Après quatre ans de ce régime, tout le monde en avait marre, elle la première. Non, qu'elle refusât d'apprendre, la question n'était plus là depuis longtemps. Mais enfin chacun savait qu'elle avait perdu la guerre, on attendait qu'elle capitule.

C'est Olivia qui parle maintenant. (...) La directrice était assise derrière son bureau. À côté d'elle se tenait le prof de français. Peut-être parce qu'il n'y avait qu'en français que je m'intéressais encore un peu.

Mademoiselle Bernier, m'a dit la professeur, vous n'avez pas voulu écouter nos conseils, vous avez refusé de vous plier aux règles de discipline qu'observent tous vos camarades, l'école n'est pas tenue de garder les jeunes en situation de rupture. Si nous avions deviné le plus petit, je veux dire le moindre désir de vous intégrer dans la communauté scolaire, nous aurions fait un effort, en dépit de vos lacunes qui sont immenses, insurmontables même, il faut en avoir conscience. C'est malheureusement impossible.

- De quoi c'est impossible ?

Je ne voulais pas leur répondre, mais je ne voyais personne d'autre à qui parler.

- Ce n'est pas moi qui est impossible, c'est l'école...

- Je vous en prie, n'aggravez pas votre cas. Le problème, vous m'entendez, le problème c'est que vous vous comportez comme une folle, et contre la folie, nous, je veux dire le corps enseignant, nous ne pouvons rien faire, n'est-ce pas madame ?

Elle parlait à la directrice. Elle ne me parlait même pas à moi, je n'étais rien, même pas un chien...

(Marie DESPLECHIN, Sans moi- Editions de l'Olivier/Editions du Seuil, 1998)

ABSTRACT: The present article aims to propose a reflection regarding the interactive character of text comprehension. The interaction considered here is the one conceived between the author's intention and the conditions of the subject who receives the written text, considering that text reading is not always the same, as it strictly depends on the knowledge that the reader brings up with himself, it means, on the various skills of which he is endowed in order to comprehend. We divided this study in three parts. First, we made explicit which different competences would act on a foreign language acquisition/learning process, taking as a basis the definitions proposed by the Communicative Approach and the current re-elaboration proposed by the actional perspective. We present bibliographic contribution about the reading in French as a foreign language, remarkably concerning the active role of the receptor at reading. We specially mention the works of Moirand (1982), Pietrarola (1997 and 2001) and methodological orientation from the Common European Framework of Reference for Languages (2005). In a second stage, we report a reading experience at a French class at the French Extracurricular Courses at FFLCH-USP. Finally, we present the data

obtained from the activity, elucidating the factors that contributed or hampered the text comprehension by the learners and we evidenced their strategies on reading in a foreign language.

KEYWORDS: Comprehension. Reading. FFL.