

Erika Noel Ribas Lima

FATORES DE INTERRUPÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA EM FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas. (área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos; opção: Língua Francesa.).

Orientadora: Professora Doutora Angela Maria da Silva Corrêa

Rio de Janeiro
2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Erika Noel Ribas Lima

FATORES DE INTERRUÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA EM FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Rio de Janeiro, de de 2.....

Angela Maria da Silva Corrêa, Professora Doutora - UFRJ

Tânia Reis Cunha, Professora Doutora - UFRJ

Katia Ferreira Fraga, Professora Doutora - UERJ

Claudia Fatima Morais Martins, Professora Doutora - UFRJ

Maria Aparecida Lino Pauliukonis, Professora Doutora - UFRJ

A Deus que sempre está ao meu lado. À Sandra Ribas, minha amada mãe e amiga, por confiar e acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

À Angela Maria da Silva Corrêa, minha orientadora, pela dedicação a esse trabalho, pela orientação valiosa e pelo incentivo.

À professora Tânia Reis Cunha, por aceitar fazer parte da banca, pelos ensinamentos que vem me fornecendo desde a graduação, pela preocupação com minha vida acadêmica, pelo exemplo de profissional, pelo apoio e compreensão.

À professora Katia Ferreira Fraga, por aceitar fazer parte da banca, e pelos ensinamentos que muito contribuem em minha vida profissional.

Aos professores Márcia Atália Pietroluongo e Marcelo Jacques de Moraes que sempre muito solícitos, me ajudam a esclarecer alguns questionamentos que muito contribuem em minha formação acadêmica.

Aos professores de francês da UERJ que me acolheram com muito carinho e respeito em seu grupo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo auxílio financeiro concedido sob forma de bolsa.

Aos queridos amigos Luiz Paulo dos Santos Monteiro e Sany Lemos Moreira, pelo interesse, participação e amizade.

A todos os amigos e familiares, pelo carinho, apoio e incentivo.

A William de Freitas Dantas, meu noivo, por estar comigo em cada momento dessa trajetória, por toda dedicação e motivação para essa conquista.

RESUMO

LIMA, Erika Noel Ribas. **Fatores de interrupção da atividade de leitura em Francês Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação. (mestrado em Letras Neolatinas; área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos; opção: Língua Francesa.) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Ao longo desta dissertação constatamos as diferenças de comportamento de quatorze estudantes universitários, sendo dez do curso de graduação em Letras Português-Francês e quatro de áreas diversas que cursam a disciplina de Francês Instrumental, durante a atividade de leitura de dois textos jornalísticos escritos em língua francesa. Através do uso da técnica introspectiva de Protocolo de Pausa (cf. Cavalcanti 1989), verificamos possíveis fatores que levam um leitor a interromper seu fluxo de leitura e quais estratégias são utilizadas na busca da compreensão global do texto. Comparamos os grupos de alunos para verificar se haveria diferenças nas estratégias de leitura utilizadas durante a atividade buscando ressaltar a influência do conhecimento prévio. Entendemos por leitura um processo cognitivo em que o leitor utiliza estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico ao interagir com o texto para aceder à sua compreensão – isto é, à integração das novas informações àquelas que já possui, confirmando-as, completando-as ou transformando-as. (Kleiman 2002).

RÉSUMÉ

LIMA, Erika Noel Ribas. **Fatores de interrupção da atividade de leitura em Francês Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação. (mestrado em Letras Neolatinas; área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos; opção: Língua Francesa.) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Tout au long de ce travail, nous avons constaté les différences de comportement parmi les quatorze étudiants universitaires, étant dix du cours de graduação en Lettres Portugais – Français et quatre de divers domaines de la connaissance qui ont en commun la discipline *Francês Instrumental*, pendant l'activité de lecture de deux textes journalistiques écrits en langue française. A travers l'usage de la technique introspective de *Protocolo de Pausa*, selon Cavalcanti 1989, nous avons vérifié des possibles facteurs qui mènent un lecteur à interrompre son flux de lecture et les stratégies utilisées à la recherche de la compréhension globale du texte. Nous avons comparé les deux groupes d'étudiants pour analyser s'il y avait des différences dans les stratégies de lecture utilisées pendant l'activité, ayant comme but celui de mettre en relief l'influence de la connaissance préalable. Nous comprenons par lecture un processus cognitif dans lequel le lecteur utilise des stratégies basées sur sa connaissance linguistique, socio-culturelle, encyclopédique au moment de son interaction avec le texte – c'est à dire, le lecteur ajoute les nouvelles informations à celles qu'il a déjà, en les confirmant, en les complétant ou en les transformant (selon Kleiman 2002).

“Aprendemos a moldar nossa fala pelas formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume, a estrutura composicional usada, prever o final, em outras palavras, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo [...] Se os gêneros de discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível.”

M. Bakhtin.

ABREVIATURAS

AT – Avanço no texto para tentar compreendê-lo

ICI – Inferência pelo contexto imediato

I1 – Informante 1

...

I14 – Informante 14

ICG – Inferência pelo contexto global

LM – Semelhança com a língua materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PP – Pergunta do pesquisador

PRONIT – Processo e Produto na Investigação da Tradução

RT – Releitura do texto

QUADROS

Quadro 1.....	29
Quadro 2.....	30
Quadro 3.....	64
Quadro 4.....	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. O ENSINO / APRENDIZAGEM NA AULA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	15
2.1 PROPOSTA DE TRABALHO.....	15
2.2 LEITURA INTERATIVA.....	16
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO / APRENDIZAGEM DE LEITURA.....	21
2.4 PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA.....	23
2.5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	33
3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
3.1 METODOLOGIA DO TRABALHO.....	43
3.2 TÉCNICA PARA A COLETA DE DADOS.....	49
3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS JORNALÍSTICOS.....	52
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	61
5. CONCLUSÃO.....	83
6. REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A.....	92
APÊNDICE B.....	93
ANEXOS A.....	98
ANEXOS B.....	99

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula é um tema que sempre preocupou Lingüistas e Pedagogos. Há aproximadamente vinte anos, a Lingüística aplicada tenta conhecer melhor esta estrutura, assim como os sujeitos que dela participam, buscando compreender a realidade de sala de aula, descrevê-la cientificamente e pensar em possíveis soluções para os problemas concernentes ao ensino-aprendizagem.

Analisando as pesquisas de Cavalcanti (1989), Coracini (2002), Kleiman (2002), Moita Lopes (1996) entre outros, verifica-se que a questão da Leitura tem ocupado lugar de destaque quando o assunto é sala de aula, talvez pelo fato de ela envolver todas as disciplinas, ser a base da aprendizagem da criança na escola e ser um dos grandes fatores que levam ao fracasso escolar.

Na maioria das vezes, a escola privilegia o texto como portador de sentido, e este constitui o lugar instituído do saber, sendo a tarefa do aluno descobrir a verdade nele contida. Nas aulas de línguas, tanto materna quanto estrangeira, o texto é usado na maioria das vezes como pretexto para o ensino da gramática ou de algum aspecto da linguagem que o professor julgue importante ensinar. O texto funciona como acessório em que o aluno só precisa reconhecer unidades e estruturas lingüísticas, perdendo assim sua função essencial que é provocar efeitos de sentido no leitor.

O estudo da leitura de língua estrangeira tem-se desenvolvido em torno das questões das dificuldades que os professores encontram em promover condições em sala de aula para desenvolver o leitor e fazer com que este se interesse pela leitura e sinta prazer ao fazê-la. Segundo Kleiman (2002 b: 15), muitos professores se queixam da falta de interesse de seus alunos, porém pesquisas realizadas apontam que inúmeros são os problemas relacionados a essa falta de interesse e que muitas vezes eles são propiciados pela falta de preparação do próprio professor responsável pela disciplina de prática de leitura, pelo material didático que

sugere textos cujos temas não cativam os alunos e/ou pelas atividades de decifração de palavras às quais os alunos são submetidos. O mau aproveitamento da leitura tem como consequência o fracasso geral do aluno em sua jornada escolar, visto que para ter êxito em todas as disciplinas é necessário que o aluno compreenda o enunciado e o interprete.

O presente trabalho tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem das línguas, especificamente o francês, no que tange à questão da leitura, sobretudo na compreensão leitora de estudantes universitários de uma instituição pública. Pretende-se diagnosticar os elementos lexicais e gramaticais que interrompem a atividade de leitura de textos jornalísticos escritos em língua francesa, apontando tanto o momento em que esse tipo de interrupção ocorre quanto às estratégias utilizadas para contornar este problema.

A verificação das estratégias de leitura será feita a partir da coleta de dados de estudantes de três níveis de aprendizagem distintos: alunos do terceiro período da graduação em Letras Português-Francês, alunos do sexto período da graduação em Letras Português-Francês e alunos de graduação de diferentes cursos, mas que têm em comum a disciplina de Francês Instrumental I. A escolha destes grupos justifica-se pelo fato de os alunos do terceiro período estarem em fase de transição entre os níveis básico e intermediário, o que lhes permitiria compreender os textos utilizados na pesquisa; já os alunos do sexto período, por estarem entre os níveis intermediário e avançado, teriam maior facilidade para compreendê-los visto que dispõem de um conhecimento gramatical e lingüístico mais aprofundado. O grupo de alunos de Instrumental foi escolhido para que possamos estabelecer uma possível comparação entre a habilidade de leitura destes e dos alunos da graduação em Letras Português-Francês, considerando que alunos que receberam treinamento específico em aula de leitura de língua estrangeira ao se depararem com palavras e/ou expressões desconhecidas na leitura dos textos, não interromperiam seu fluxo de leitura e buscariam compreender o sentido através do contexto e de seu conhecimento prévio.

Para a realização de tal pesquisa foi preciso escolher um texto que apresentasse uma estrutura predominantemente narrativa, por acreditarmos que esse modo de organização textual fosse mais familiar aos alunos, sobretudo se o gênero textual correspondesse a uma notícia. Partimos do princípio de que os alunos têm o hábito de ler textos com essa estrutura tanto em língua materna quanto em língua estrangeira por serem de grande circulação, tanto via internet quanto via impressa. Desta forma, supomos que, pelo fato de já possuírem esse conhecimento textual e serem freqüentemente expostos a esse tipo de texto em língua materna, os alunos poderiam compreendê-lo mais facilmente. Nossa hipótese é que os alunos tenderiam a transferir as estratégias de leitura em língua materna ao realizarem uma tarefa de leitura em língua estrangeira.

A partir desse texto foi feita a coleta de dados. Após o estudo de algumas técnicas introspectivas, optamos pela técnica do protocolo verbal. Na verdade, a técnica escolhida é uma adaptação do protocolo verbal intitulada protocolo de pausa, apresentada por Cavalcanti (1989: 147-158). Tal técnica consiste em solicitar aos sujeitos para ler silenciosamente e verbalizar a cada vez que tivessem seu fluxo de leitura interrompido, explicitando o motivo da interrupção e tentando buscar soluções para compreender o texto.

Objetivamos, com os dados provenientes dessa técnica, analisar quais fatores dificultam a leitura de um texto em língua estrangeira, o porquê de tais dificuldades e como elas são contornadas pelo leitor. A partir dos resultados, poderemos constatar se as aulas de leitura que os alunos tiveram na escola e na faculdade ensinaram a utilizar estratégias de leitura como ferramentas de auxílio para a compreensão do texto formando assim leitores proficientes ou se, ao contrário, somente buscavam informações acessórias do texto sem nenhuma funcionalidade. Lembramos que entendemos por leitor proficiente aquele que domina as estratégias de leitura global, não se limitando à simples tarefa de decifração, mas sim fazendo interagir seus conhecimentos com os apresentados no texto.

Para o desenvolvimento deste trabalho propomos uma organização em quatro capítulos. Iniciando a discussão dos pontos levantados acima, fazemos, no segundo capítulo, uma breve explanação a respeito do processo cognitivo de leitura à luz das modernas teorias. Discutiremos também a proposta de leitura presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a questão do letramento.

No terceiro capítulo tratamos da metodologia utilizada na confecção do trabalho e analisamos os textos utilizados na pesquisa para a coleta de dados, justificando suas escolhas.

No quarto capítulo examinamos os dados obtidos e comentamos os resumos finais feitos pelos colaboradores desta pesquisa, apontando possíveis fatores que os levaram ao sucesso/fracasso na compreensão dos textos.

Concluimos expondo uma comparação entre os três grupos de colaboradores da pesquisa comentando o papel do conhecimento prévio como ferramenta indispensável na atividade de leitura. Também apresentaremos as contribuições que, a nosso ver, foram apresentadas nessa dissertação e que visam à formação de um leitor proficiente, ressaltando a importância da formação do professor como um dos aspectos de maior relevância para que o trabalho de iniciação e desenvolvimento à leitura seja bem-sucedido e a relação ensino-aprendizagem satisfatória.

2 O ENSINO/APRENDIZAGEM NA AULA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 PROPOSTA DE TRABALHO

A proposta de trabalho com a leitura provém de uma observação feita durante minhas aulas de francês língua estrangeira (doravante FLE) no projeto CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Faculdade de Letras da UFRJ cujos alunos são em grande parte adultos e visam adquirir um nível de conhecimento intermediário de uma determinada língua estrangeira. Observava que, quando pedia aos alunos tanto do nível 1 quanto do nível 3 para ler um texto, seja em voz alta ou silenciosamente, percebia que havia um bloqueio ao se depararem com um texto que apresentasse uma organização um pouco diferente da que eles estavam habituados, assim como o léxico e/ ou estrutura desconhecidos. Desde então pensei em desenvolver um trabalho sobre tal assunto.

Tive uma grande oportunidade de melhor observar tal fenômeno através de uma disciplina Optativa oferecida na Faculdade de Letras no primeiro semestre do ano de 2004 pelas professoras Angela Corrêa, Cláudia Martins, Mercedes Sebold, Sônia Reis, Tânia Cunha cujo objetivo era mostrar que somos capazes de encontrar as informações que buscamos em um texto sem que para isso sejamos especialistas na língua de leitura.

Interessei-me assim em estudar como se desenvolveria o processo de compreensão do texto em dois grupos de diferentes níveis de uma instituição pública de ensino: estudantes de língua francesa e estudantes de áreas distintas. Ambos os grupos são compostos de estudantes universitários visto que gostaríamos de verificar o nível dos leitores em uma fase mais avançada, ao menos em língua materna, e com conhecimentos mais avançados, sobre a

atividade de leitura. O primeiro grupo, em tese, é composto de futuros professores de língua francesa uma vez que eram graduandos do curso de Letras Português-Francês, enquanto o segundo grupo se caracteriza pela composição de estudantes de diferentes cursos de graduação com o objetivo de aprender a ler textos em língua francesa para servir como ferramenta de estudo de leitura de textos para ampliar seus conhecimentos em suas respectivas áreas, e para isso recebem treinamento específico.

Almejando obter dados mais relevantes, pensamos em dividir o grupo de alunos da graduação de Letras Português-Francês em dois: um grupo de alunos do terceiro nível e outro com alunos do sexto nível, sendo ambos compostos de cinco colaboradores por acreditarmos ser uma amostra significativa já que o número de alunos de cada uma dessas turmas varia de dez a quinze normalmente. O outro grupo é composto de quatro alunos pelo fato de somente estes serem provenientes de cursos de graduação diferente do de Letras. Uma vez que entendemos por leitura uma atividade individual e interativa, buscamos verificar se os conhecimentos lingüístico, textual e enciclopédico (ou de mundo), conhecimentos estes que compõem o conhecimento prévio do leitor sem o qual não há compreensão, agem sempre conjuntamente e se algum é mais importante na compreensão do texto do que outro.

Desta forma, apresentaremos a seguir algumas informações teóricas nas quais nos baseamos para a realização deste trabalho a fim de utilizá-las, no momento oportuno da análise dos dados coletados, para representar, em caráter qualitativo, uma amostra da situação de leitores universitários em nosso país.

2.2 LEITURA INTERATIVA

A concepção teórica na qual nos baseamos neste trabalho é a de leitura interativa. Nesta concepção, há uma interação entre o leitor e o texto, ou seja, o leitor age sobre o texto e o texto age sobre o leitor.

Kleiman (2002 a: 13-27), afirma que o leitor utiliza diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si para compreender o texto. Dentre estes conhecimentos, três merecem destaque: o lingüístico, o textual e o enciclopédico. O Lingüístico consistiria no conhecimento de vocabulário e regras da língua até chegar ao seu uso; o Textual consistiria no conhecimento da estrutura do texto. Espera-se que quanto maior a capacidade do leitor de distinguir entre os modos de organização discursivos (narrativo, descritivo, argumentativo) mais fácil será sua compreensão. O Enciclopédico consistiria no conhecimento que o leitor possui sobre o assunto, o que facilita sua leitura devido à possibilidade de fazer inferências e relacioná-las com o texto. A este último podemos acrescentar o conhecimento que temos sobre como devemos nos comportar em uma determinada situação, sendo este chamado de “conhecimento esquemático”, o qual possibilita que, em algumas situações “os implícitos” sirvam para economizar palavras. O esquema é aquele conhecimento parcial que temos na memória sobre algum assunto ou situação típica de nosso cotidiano. Ele possibilita que façamos previsões sobre o conteúdo de um texto ao lermos o título, que saibamos nos comportar em diferentes situações em lugares distintos, que compreendamos algumas regras implícitas da sociedade, como por exemplo levantar o dedo discretamente para solicitar ao garçom do restaurante que venha nos atender, o que nos permite a economia de palavras. É importante lembrar que o locutor para ser compreendido deve verificar se o seu interlocutor partilha dos mesmos conhecimentos que ele, pois caso isso não aconteça haverá uma falha na comunicação.

A ativação do conhecimento prévio é fundamental para a compreensão da situação uma vez que o leitor poderá fazer inferências sobre o texto tentando relacioná-las coerentemente durante a leitura. Conforme Bondarovsky (1995: 26-28), alguns experimentos mostram que passado algum tempo as inferências que ficam em nossa memória após a atividade de leitura fazem parte da macroestrutura do texto. A Macroestrutura do texto seria resultante de um processo de construção entre o que é lido e o que é inferido pelo leitor buscando a coesão e a

compreensão global do texto. O texto é composto de estruturas menores como palavras, frases, parágrafos. Tais estruturas são alicerces para que o leitor estabeleça a coerência local, chamada Microestrutura, para assim compreender o todo. Há ainda a Superestrutura, que mobiliza o conhecimento do leitor em relação ao tipo de texto, veículo de comunicação e outros para auxiliar a leitura.

Certamente o tipo de texto a ser lido influirá na compreensão ou na não compreensão do texto pelo leitor. Acredita-se que quanto maior a familiaridade com o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, além do fato de que podemos ler de diferentes maneiras. Destacamos alguns mecanismos utilizados: “Scanning” ou avistada – simples passada de olhos sobre o texto visando descobrir o tema abordado na manchete; “skimming” ou desnatamento – seleção de alguns períodos, parágrafos e/ou gráficos para obter uma idéia geral sobre o tema. (Kleiman, 2002 a: 33)

O processo de leitura começa pelos olhos que visualizam o texto através de um movimento Sacádico, ou seja, não-linear. Esse material passa para a memória de trabalho que organiza o material escrito em unidades significativas de aproximadamente sete unidades ao mesmo tempo. Desta forma, quanto maior a unidade significativa maior será a quantidade de material apreendido. Por exemplo, se encontramos a seqüência O-S-P-A-R-A-L-E-L-E-P-Í-P-E-D-O-S e a lemos como uma unidade significativa ainda teremos espaço para o processamento de algumas outras. Caso a palavra nos cause estranhamento e a leiamos letra por letra não conseguiremos apreender a seqüência. Esse processo de agrupamento é chamado de Fatiamento e a memória de trabalho é a responsável pela organização do material escrito em unidades significativas. Essa memória é ajudada pela memória intermediária, que disponibiliza os conhecimentos relevantes armazenados na memória de longo prazo para interagirem com as novas informações. A memória de longo prazo compreende o conjunto de regras e sua utilização.

Conforme Kleiman (2002 b: 35) o modelo de leitura interativo considera dois fluxos de informação no processamento do texto: *top-down* ou descendente e *bottom-up* ou ascendente. O primeiro estaria relacionado ao conhecimento prévio do leitor, em que transporta para o texto sua experiência de vida na tentativa de melhor compreendê-lo. O segundo partiria inicialmente da visualização do material escrito para uma mobilização de outros conhecimentos.

Coste (2002: 16) entende que há duas orientações para a leitura; Semasiológica (*bottom-up* para Kleiman), porque vai do signo ao sentido e Onomasiológica (*top-down* para Kleiman), que vai da experiência e dos conhecimentos do leitor ao signo. Aparentemente, parecemos estar repetindo a mesma informação discutida pelos dois autores porém com nomes distintos. No entanto, Coste admite haver uma correlação entre estes dois tipos de leitura.

Tal autor reconhece a validade destas duas orientações para a leitura mas afirma que elas se imbricam em um determinado momento e não são excludentes, argumentando que se toda leitura fosse onomasiológica, do sentido ao signo, de nada adiantaria ler pois o leitor ficaria limitado ao seu conhecimento prévio e não assimilaria as novas informações, ou ao contrário, se fosse semasiológica, do signo ao sentido, poderia não ser interativa uma vez que o leitor iniciante sentiria dificuldades de saltar do nível de decodificação das palavras para ativar seu conhecimento de mundo.

O modelo interacional de leitura começou a ser difundido nos anos 80 e enfocou o papel da relação entre o leitor e o autor. Assim, além da interação leitor-texto, há alguns autores que evidenciam a relevância da interação leitor-texto-autor (Moita Lopes, 1996: 141). Entendemos interação como a ação de um sobre o outro. Portanto, parece-nos razoável afirmar que o leitor, no momento de leitura do texto, acessará todas as informações que possui sobre o assunto tratado para facilitar sua compreensão. Em outras palavras, toda a experiência de vida do leitor tenderá a interagir com as informações veiculadas no texto.

Por outro lado, um texto sempre traz novas informações ao leitor. Essas novas informações também interagem com as já existentes para que o leitor consiga construir o conhecimento e atingir o sentido global do texto. A leitura que fazemos de um mesmo texto repetidas vezes pode não ser a mesma já que cada vez que lemos percebemos algo novo, uma pista nova. Tal fato se deve às inúmeras possibilidades de interpretação do material escrito, que raramente captamos em uma primeira leitura. No entanto, quando o leitor aciona seu conhecimento prévio e cria uma expectativa sobre o assunto veiculado no texto e as informações esperadas não convergem com as do texto, ele pode não conseguir reconstruir o caminho traçado pelo autor e não realizar a compreensão textual. (Kleiman, 2002 a: 66)

Desta forma, acreditamos realmente haver interação entre o leitor e o texto. Em contrapartida, não compartilhamos da opinião de que também haja uma interação entre o leitor e o autor. Há uma relação entre leitor e autor na qual ambos tendem a zelar pelo estabelecimento da comunicação para que esta seja mantida. Certamente há um contrato de comunicação entre essas pessoas do discurso (locutor e interlocutor) conforme nos orienta Charaudeau (1983: 50-57) em que se espera que o autor, detentor da palavra, deixe pistas no decorrer do texto para que o leitor consiga reconstruir o caminho percorrido por ele, organize os temas e os subtemas através dos operadores lógicos, escreva de forma clara e coesa. Entretanto, o leitor deve acionar seus conhecimentos lingüístico, textual e de mundo para construir um texto coerente, resgatar os implícitos deixados pelo autor. (Kleiman, 2002 a: 65)

Reconhecemos que ao escrever um texto o autor imagina seu público alvo e trabalha para atingi-lo (Charaudeau, 1983: 37-57), conforme discutiremos no capítulo seguinte, porém não há ação do leitor real sobre o autor ou vice-versa no momento da composição ou de leitura do texto. Da mesma forma que ao ler o texto, é possível que o leitor reconheça a presença do autor, mas não há interação entre eles. Entendemos que a interação acontece entre o leitor e o

material produzido pelo autor, ou seja, o texto. Não é imprescindível que o leitor conheça o autor para compreender o texto.

É possível que ocorra, posteriormente à leitura do texto pelos leitores e devido à aceitação ou não do público, que o autor reinterprete o sentido de seu trabalho. Ou então, quando o autor participa de uma palestra em que expõe seu ponto de vista, um leitor pode expressar sua opinião e influenciar o próximo trabalho do autor, mas jamais aquele que já está terminado.

Sobre esta temática, Corrêa (2006)¹ afirma que:

Como a leitura do texto escrito se faz num momento posterior à sua emissão e na ausência do emissor, a interação leitor-texto, durante o processo de leitura, se dá no domínio do imaginário. Quando falante e ouvinte interagem, cada um pode agir de imediato sobre o outro, pois aquele que fala observa as reações de quem ouve e aquele que ouve pode, a rigor, intervir no processo e inverter os papéis, tomando a palavra. Já a interação leitor-autor ocorre entre a imagem prévia que o leitor possuía em sua mente, a respeito do autor, e aquela que ele reconstrói à medida que compara o que lê com o que já sabe a respeito do assunto abordado pelo texto.

Talvez esta seja uma das maiores dificuldades do texto escrito. Na interação face a face, as partes implicadas no discurso dispõem de recursos que facilitam a compreensão e a comunicação, tais como a utilização de gestos, objetos, repetições, explicações detalhadas... Como essas ferramentas não estão disponíveis na leitura de um texto escrito, conta-se que leitor e autor desenvolverão seu trabalho com êxito, ou seja, o autor escreverá de forma clara e deixará pistas formais para o leitor reconstruir o caminho traçado por ele e o leitor formulará suas hipóteses e acionará seus conhecimentos lingüístico, textual e de mundo para construir um texto coerente.

Para ajudar o leitor nesse processo de aprendizagem de leitura o professor desempenha um papel significativo.

¹ Este trecho faz parte da comunicação apresentada sob o título *de Entre o sabido e o não sabido: a micro-estrutura da notícia*, na mesa-redonda “Perspectivas da análise do discurso” no I simpósio internacional de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ realizado entre os dias 26 e 30 de setembro de 2005.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA

Nos níveis iniciais, para que o aluno compreenda o texto o professor é uma figura imprescindível. Ele trabalha como mediador na relação leitor-texto propondo perguntas, fornecendo pistas, mas é certo que o conhecimento prévio do leitor ajudará bastante na compreensão ao ser instigado pelo professor, que ainda pode sugerir que os alunos participem construindo um conhecimento em conjunto, provando que a leitura é um processo social e cultural (Moita Lopes, 1996: 181-182).

Levando-se em conta que esse processo de construção de conhecimento envolve tempo, negociação de sentido, troca de informações, compreensão e falhas na compreensão, pode acontecer de nem todos os alunos disporem dos mesmos recursos e possuírem os mesmos conhecimentos. Inicialmente, o leitor-aprendiz tenderá a se limitar à simples decodificação das palavras, podendo até abandonar a atividade de leitura ao se deparar com muitas palavras desconhecidas. Assim, cabe ao professor tornar a leitura uma atividade comunicativa em que aponte possíveis caminhos de interpretação e crie situações para que o aluno vivencie a pluralidade de significações de um texto, uma vez que, como nos assinala Coracini (2002: 33), um texto resulta da infinidade de outros textos e cada leitor tem uma experiência diferente do outro.

Essa mesma autora chama a atenção para o papel desempenhado pelo professor em sala de aula. Coracini acredita que o professor faz uso de falas facilitadoras e simplicadoras objetivando levar o seu aluno a compreender o texto. Por fala facilitadora a autora entende que o professor tem por obrigação a utilização de recursos para facilitação da compreensão do aluno a nível discursivo e lingüístico, enquanto que a fala simplificadora seria o excesso de ajuda fornecida pelo professor por acreditar que seus alunos não seriam capazes de compreender o texto.

A nosso ver, o professor não é um mero facilitador de significados. Ele constrói significados junto aos seus alunos através de questionamentos, dúvidas, experiências e encara o texto não como um conjunto de palavras que significam isoladamente mas sim um conjunto de palavras que formam um todo coesivo.

Para que o processo de ensino/aprendizagem seja satisfatório, é preciso que três variáveis se articulem: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender que age sobre o conhecimento; a língua deve ser conhecida pelos alunos, tanto a modalidade escrita quanto a oral em seus diversos níveis; o ensino depende do professor, que é responsável pela mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento através do planejamento de atividades, apoio e orientação aos alunos.

Nesse modelo de leitura interativa, tem de haver interação entre o professor e o aluno na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, sabendo que o conhecimento é uma construção social.

2.4 PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA

Ao ser iniciada a prática da leitura nas escolas, é esperado que os alunos comecem a ler vagarosamente, sílaba por sílaba, o que dificultará o armazenamento das informações lidas anteriormente. Como vimos, no fenômeno do fatiamento, nossa memória tem capacidade de armazenar aproximadamente sete unidades significativas. Caso a leitura seja silabada, haverá dificuldades de lembrar e correlacionar as informações novas às já lidas.

Uma outra prática considerada normal pelo leitor iniciante é a dificuldade de se deparar com uma palavra desconhecida sem que essa atrapalhe seu fluxo de leitura, já que na maioria das vezes este tipo de leitor processa o texto de forma ascendente (*bottom-up*). Assim, é necessária a presença do professor para mostrar ao aluno iniciante que o texto não representa um somatório de palavras isoladas. Também estamos de acordo que nesta fase inicial os

conhecimentos lingüístico, textual e de mundo estão em fase de maturação, o que exige do professor uma maior atenção na seleção do material a ser trabalhado.

Seria conveniente que os textos selecionados apresentassem uma organização lógica, estruturas simples e um léxico de fácil entendimento para que durante a atividade comunicativa elaborada pelo professor o aluno conseguisse captar as pistas deixadas pelo autor e compreendesse o texto. Desta forma, o professor mostraria ao aluno que a atividade de leitura não é exclusiva da classe “alta” e dos leitores proficientes, ao lhe apresentar um material de qualidade que despertasse seu interesse e o prazer pela leitura.

O leitor iniciante é aquele que vai aprender a mobilizar seus conhecimentos lingüístico, textual e de mundo na tentativa de compreender o sentido global do texto. Para isso, o professor deve desenvolver um trabalho eficaz desde a primeira infância, reconhecendo a diversidade social e mostrando-lhes que a melhor maneira de aprender a ler e tornar-se proficiente é lendo.

Espera-se que com o passar dos anos esse leitor que era iniciante utilize as estratégias de leitura, ganhando autonomia e se desprendendo da mediação de alguém para que compreenda o texto. Segundo Kleiman (2002 b: 50), essas estratégias são classificadas em Cognitivas e Metacognitivas. As estratégias cognitivas seriam operações inconscientes do leitor, como por exemplo a utilização de seu conhecimento prévio para interagir com o texto. As estratégias metacognitivas são as operações conscientes do leitor, que ele controla. O leitor que tem consciência dessas estratégias tem um objetivo ao executar a tarefa de leitura, recorre a procedimentos quando sente dificuldades de compreender o texto, não lê sílaba por sílaba...

Para que um leitor iniciante chegue ao nível proficiente é indispensável que alguém lhe apresente estas estratégias e assinale o conhecimento como ferramenta de apoio, valorizando o conhecimento de mundo que ele tem sobre o assunto, o conhecimento de gênero textual e o conhecimento social e cultural.

Na realidade brasileira, o que temos presenciado é um grande enfoque na questão da leitura pois pesquisas realizadas nesta área apontam que muitos alunos chegam à universidade sem dominar a atividade de leitura. Tentando verificar possíveis motivos que levam a essa infeliz realidade, relataremos algumas das abordagens de leitura frequentemente utilizadas em contexto escolar, tendo como base uma pesquisa realizada por Kleiman (2002) em que pôde conhecer a prática de alguns professores que se queixavam da falta de interesse de seus alunos. A seguir, listaremos algumas práticas de leitura legitimadas pela escola e que podem desmotivar o aluno e fazê-lo desistir da prática com textos, uma vez que ela incentiva o pensamento de que as palavras são portadoras de significados e propicia um sentimento de impotência nos alunos quando se deparam com o desconhecido.

Concepções sobre o texto (Kleiman, 2002 b: 17-20)

1) O texto como conjunto de elementos gramaticais

O professor utiliza o texto como fonte de exercícios gramaticais, solicitando aos alunos a retirarem dele, por exemplo, palavras que apresentam dígrafo ou em um nível mais avançado analisar as orações subordinadas substantivas.

2) O texto como repositório de mensagens e informações

Para esta prática, parte-se do pressuposto de que o papel do leitor é o de compreender cada palavra escrita pelo autor buscando assim o entendimento do texto. Nesta perspectiva, os livros didáticos propõem atividades que pressupõem que as palavras carregam significados, independentemente do contexto ao qual estão inseridas. Nesta concepção, retiram palavras do texto e solicitam que os alunos encontrem seus sinônimos e/ou antônimos.

O resultado é a formação de um leitor passivo que mesmo se deparando com um trecho aparentemente incoerente não tentará utilizar estratégias de releitura ou pôr em prática seu conhecimento de mundo. Ao contrário, prosseguirá sua leitura mesmo sem compreender.

Concepções de leitura (Kleiman, 2002 b: 20-23)

3) A leitura como decodificação

Esta é uma outra prática que não auxilia o leitor em formação a tornar-se um leitor proficiente, visto que as atividades propostas não auxiliam a compreensão do texto nem o fazem refletir sobre o mesmo.

A título de exemplificação, podemos citar os casos em que o leitor, ao ler uma pergunta feita sobre o texto consegue localizar imediatamente onde está sua resposta devido ao conjunto de palavras idêntico ao do texto utilizado na formulação de questões.

Outra atividade comum dos professores é pedir que os alunos comentem o que pensam sobre o assunto imediatamente após estes terem lido o texto, sem uma discussão prévia, assim como a proposição de questões: “Você acha que o autor está correto?” ou “Você concorda ou discorda da opinião dele?”.

4) A leitura como avaliação

Consiste em pedir que o aluno leia o texto em voz alta mesmo sem antes ter feito uma leitura silenciosa. O aluno sente-se avaliado e tenta ler o texto da melhor maneira, preocupando-se com a forma e esquecendo-se do conteúdo.

Em contrapartida, se o objetivo do professor é verificar se o aluno assimilou a correspondência entre som e letra e concedeu tempo para que antes houvesse uma leitura silenciosa, esta prática até poderia ser aceita. Caso o professor queira trabalhar a parte estética de um poema ou um jogral em que, por exemplo, a figura de linguagem aliteração esteja presente e precise ser marcada, a prática de leitura em voz alta é aconselhada. Acrescentamos ainda que a leitura em voz alta poderia ser utilizada para treinar o leitor a trabalhar sua respiração no momento de executar uma leitura.

5) A integração em uma concepção autoritária de leitura

Nesta concepção o aluno é levado a pensar que só há uma única interpretação correta do texto em questão. Na verdade, a interação do leitor com o texto não é considerada, o que impede que alguns significados sejam reconstruídos de acordo com os objetivos do leitor.

Sabemos que algumas dessas práticas podem ser ineficazes se não houver a interação de outras técnicas que melhor auxiliem os alunos. Um exemplo prático pode ser visualizado na abordagem que concebe o texto como conjunto de elementos gramaticais. O texto pode até servir de base para uma explicação gramatical, porém não deve se limitar a isso. Após um trabalho de interpretação e compreensão textuais, o professor pode ressaltar algum aspecto a ser discutido, mas não partir deste diretamente, pois o texto acaba sendo reduzido a um depósito de estruturas gramaticais e o aluno não é levado a valorizar o texto em sua essência.

Vale destacar que o contrário também existe. Na abordagem instrumental de leitura de língua estrangeira direcionada a fins específicos, alguns professores tendem a se limitar à

apresentação de técnicas de compreensão do texto, fazendo o aluno colocar em prática seu conhecimento prévio para interagir com o assunto veiculado no texto. Esse trabalho é válido, porém o aprendizado fica incompleto se não são ensinados alguns tópicos gramaticais que auxiliem o aluno em sua tarefa de leitura que possam levá-lo a desenvolver seus conhecimentos lingüísticos.

Para o desenvolvimento de um trabalho eficiente, é necessário um equilíbrio entre algumas abordagens. Assim, urge que os professores estejam a par das teorias que discutem o processo de ensino-aprendizagem da leitura com o objetivo de aliá-los à sua prática e realizar um bom trabalho.

Essa necessidade parece ser agravada quando o assunto é o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os alunos atêm-se à palavra como portadora de significado e se sentem impotentes ao se deparar com um texto repleto de palavras desconhecidas. O trabalho do professor é aumentado visto que deve incentivar o aluno mostrando-lhe que é capaz de transpor as barreiras lexicais e de compreender o texto ao fazer uso das estratégias de leitura.

Um agravante é que o aluno tende a transportar suas habilidades de leitura de língua materna à língua estrangeira, uma vez que somos alfabetizados uma única vez. Assim, provavelmente os leitores não-proficientes em leitura em língua materna sentirão dificuldades para desenvolver a habilidade de compreensão textual.

Ora, como os professores poderiam auxiliar seus alunos a sanar essas dificuldades? Moita Lopes (1996: 179) menciona que a formação lingüística que os professores recebem em seus cursos de graduação não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar, havendo uma lacuna teórica a ser preenchida neste campo.

Essa dificuldade de ensinar a ler está relacionada à dificuldade de alfabetizar, uma vez que no Brasil, convivemos com um grande número de pessoas analfabetas, ou seja, que desconhecem o alfabeto, e, portanto não sabem ler e escrever. Tal definição baseia-se em

verbetes de dicionários tais como (Grande) *Dicionário de língua portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, que teve dez edições entre 1789 e 1949 e é considerado um modelo para os demais dicionários de língua portuguesa; *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, que teve três edições, com muitas reimpressões, entre 1975 e 1999; e *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, publicado em 2001. Vejamos o quadro ²:

Dicionário de Língua Portuguesa, de Antônio de Moraes Silva	Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio B. H. Ferreira	Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa
Alfabetizar. v.t. (de alfabeto). Ensinar a ler. Dar instrução primária [...] (10. ed, 1949)	Alfabetizar. V.t.d. 1. Ensinar a ler [...] 2. Dar instrução primária a P. 3. Aprender a ler por si mesmo.	Alfabetizar. v (1949) t.d. e pron. Ensinar a (alguém) ou aprender as primeiras letras, ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária. ETIM. alfabeto + -izar.
Alfabetização. s.f. (de alfabetizar). Acto ou efeito de alfabetizar. Propagação da instrução primária (10. ed, 1949)	Alfabetização. s. f Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura.	Alfabetização. Ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras.
Alfabetizado. adj, e p.p. (de alfabetizar). Que aprendeu o alfabeto e os primeiros rudimentos da leitura e escrita. Que recebeu instrução primária. (10. ed, 1949)	Alfabetizado. [Part. De alfabetizar.] Adj e S.m. Que, ou aquele que sabe ler.	Alfabetizado. Adj. s.m. (1949) que ou aquele que aprendeu a ler e a escrever ETIM. Participio de alfabetizar ANT. analfabeto
Alfabetismo. s.m. (de alfabeto). Estado ou carácter dos que possuem instrução primária. Emprego das letras como símbolos. Uso de certas letras como assinaturas de nome ou pseudônimo (10. ed, 1949)	Alfabetismo.s.m 1. Sitema de escrita pelo alfabeto. 2. Estado ou qualidade de alfabetizado. 3. <u>Neologismo. Instrução primária.</u>	Alfabetismo. s.m. 1. Sistema de escrita que tem por base o alfabeto, em oposição aos sistemas ideográficos. 2. Estado ou qualidade dos que foram alfabetizados. 3. Nível de instrução primária. ANT. analfabetismo

² Quadro retirado do livro *Educação e letramento*, de Maria do Rosário Longo Mortatti (2004:130)

Com o objetivo de transformar essa realidade, o Ministério da Educação junto a órgãos competentes vêm realizando projetos de inserção em massa de crianças na escola, cabendo punição aos pais que não matriculem seus filhos na escola. Com isso, houve um crescimento quantitativo de alunos em sala de aula.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado e que um número de pessoas cada vez maior aprende a ler e a escrever, aparece o fenômeno do Letramento. Sua definição ainda não é consensual, uma vez que cada quadro teórico formula uma definição. Por isso, citaremos alguns verbetes de dicionários para tentarmos chegar a uma possível conclusão. Vejamos o quadro:³

Dicionário de Língua Portuguesa, de Antônio de Moraes Silva	Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio B. H. Ferreira	Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa
Letramento. S.m. (de letra) Antigo. O mesmo que escrita. (10. ed, 1949)	Letramento. Não consta	Letramento. s.m. (a 1899) 1. Ant representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. PED mesmo que alfabetização (‘processo’) 3. (dec 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, na acep. PED por influ. do ing. Literacy.
Letrado. adj. (do lat. Litteratu). Que tem letras, versado em letras (10. ed, 1949) Letrado. s.m. Literado, sábio, erudito. Jurisconsulto, doutor. (10. ed, 1949)	Letrado. [Do lat. Litteratu) Adj 1. Versado em letras; erudito. S.m. Indivíduo letrado; literato. 3. Por extensão jurisconsulto.	Letrado. adj. s.m. (séc. XVIII) 1. Que ou aquele que possui cultura erudição; que ou quem é erudito, instruído. 1.1. Que ou aquele que possui profundo conhecimento literário; literato 2. (dec. 1980) PED que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito ANT. desletrado, iletrado.

³ Quadro retirado do livro *Educação e letramento*, de Maria do Rosário Longo Mortatti (2004:132)

Iltrado. adj. e s.m. (de in, pref. + letrado). Que ou aquele que tem poucas ou nenhumaas letras; que não tem conhecimentos literários. Que ou aquele a quem falta instrução; analfabeto. (10. ed, 1949)	Iltrado. [do lat. Illiteratu] Adj. e s.m. 1. Que ou aquele que não tem conhecimentos literários; iliterato 2. Analfabeto ou quase analfabeto.	Iltrado. adj. s.m. (1881) 1. Que ou aquele que alfabetizado, é pobre de cultura literária; iliterato 2. que ou aquele que não tem instrução escrita, não lendo nem escrevendo; analfabeto (ou quase)
--	--	---

Alguns autores discutem o assunto expressando seus pontos de vista. Vejamos o que eles dizem:

Kleiman (2003: 17) relata que o significado de Letramento varia com o tipo de estudo realizado nesse domínio e cita:

Se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever.

Esta autora acredita que o termo letramento tenha sido cunhado por Mary Kato, em 1986 no livro *No mundo da escrita*.⁴ E acredita poder defini-lo como conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Soares (2004 a: 39), considera letramento o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

Desta forma, entendemos que a aprendizagem e o exercício de práticas de leitura e escrita têm efeitos sociais sobre o indivíduo, o que nos faz refletir sobre a importância de que o ato de ler não está relacionado ao ato de decodificar, é ter competência para tratar a informação e

⁴ KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986 (série fundamentos)

autonomia para tomar as decisões, pois sem essas características o indivíduo tem sua inserção no mundo dificultada.

Acrescentamos que um sujeito pode ser analfabeto e letrado. Por exemplo, um adulto que não sabe ler nem escrever e solicita que alguém escreva uma carta cujo conteúdo ele ditará usando as estruturas da língua escrita; ou uma criança que vive em contexto de letramento e finge ler um livro utilizando estruturas próprias da narrativa escrita por escutar as histórias repetidas vezes.

Finalizando essa discussão, transcreveremos o poema de uma estudante norte-americana chamada Kate M. Chong que escreveu sua história pessoal de letramento, cuja tradução encontra-se em Soares (2004 a: 40)⁵

O Que é Letramento?

*Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo*

Quebrando blocos de gramática.

*Letramento não é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.*

É viajar para países desconhecidos,

⁵ original McLAUGHLIN, M. & VOGT, M.E. *Portfolios in Teacher Education*. Newark, De: international Reading Association, 1996.

*Sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que você pode ser.*

E nesse sentido, o Ministério da Educação, representando um discurso institucionalizado, tem se mostrado preocupado com a situação da educação brasileira. Este ministério, em parceria com alguns professores sensíveis à realidade brasileira, elaborou um documento que tem como finalidade apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esta iniciativa surgiu com a necessidade de se construir uma referência curricular nacional que possa ser discutida pela escola e/ou sociedade nos diferentes estados brasileiros e que garanta ao aluno o direito ao acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

No próximo item, trataremos dos PCN com maiores detalhes, valorizando sobretudo como a questão da leitura vem sendo discutida neste documento.

2.5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Entendeu-se com essa proposta de reorientação curricular que é preciso refletir sobre o papel desempenhado pela escola assim como o que, quando, como e para que ensinar e aprender. Não basta apresentar ao aluno uma gama de conhecimentos e dizer-lhe que posteriormente estes lhe serão úteis. Conforme os PCN do ensino fundamental é necessário pensar na formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional. Logo, os

conteúdos a serem ensinados devem fazer sentido para o aluno no momento em que são ensinados e ainda servir de base para novos aprendizados, acentuando que a dinâmica do processo de aprendizagem é cíclica e permanente.

Para tanto, é importante contar com o conhecimento de mundo que o aluno possui para que interaja com os novos conhecimentos e produzam sentido. Assim, os PCN afirmam que se os professores trabalharem com metodologias que priorizem a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, construção da argumentação, desenvolvimento de espírito crítico certamente estarão contribuindo para que o aluno se torne autônomo e tenha segurança em suas capacidades, sendo capaz de interagir com outras pessoas de diferentes níveis sociais em contextos distintos. Com isso, o aluno estará preparado para transformar a realidade além de ser ajudado a adotar uma nova postura face ao mercado de trabalho, que busca um novo tipo de profissional.

Esses Parâmetros Curriculares estão organizados em três blocos que enumeraremos de 1, 2 e 3. O bloco número 1 trata das resoluções destinadas ao período escolar que vai da 1^a à 4^a série; o segundo contempla desde a 5^a à 8^a série; o último bloco discute as questões relacionadas ao ensino médio.

Como esse trabalho tem o intuito de discutir a questão da leitura, traçaremos o perfil de como esta vem sendo abordada desde as séries iniciais até o ensino médio em língua portuguesa e em língua estrangeira.

Começaremos a apresentação pelo primeiro bloco e em seguida exporemos os outros dois em ordem crescente para que ao fim tenhamos uma noção de como é proposta a progressão da tarefa de ensino/aprendizagem de leitura tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira.

Lembramos que a lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996 intitulada Lei de Diretrizes e Bases da educação, impõe no título V capítulo II artigo 26 parágrafo quinto que seja

incluído o ensino de pelo menos uma língua estrangeira na parte diversificada do currículo a partir da 5ª série, e para o ensino médio cita que será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda em caráter optativo (artigo 36).

Assim, percebemos que não há obrigatoriedade de ensino de língua estrangeira no período anterior à 5ª série. Por isso, os parâmetros curriculares não discutirão este ensino nas séries compreendidas entre a 1ª e a 4ª. Logo, traçaremos o perfil de como a língua portuguesa deve ser ensinada nas séries iniciais (1ª a 4ª). Em seguida, destacaremos os aspectos a serem considerados nas aulas de língua estrangeira desde a 5ª série até o ensino médio. Feito isso, verificaremos se a partir do trabalho de leitura desenvolvido com um aluno iniciante em sua língua materna há possibilidades de que este seja exposto a textos em língua estrangeira, ou seja, se as técnicas de estratégias de leitura foram apresentadas e treinadas, uma vez que acreditamos que um leitor pode transferir suas habilidades de leitura em língua materna para a língua estrangeira.

Os objetivos de língua portuguesa listados pelos PCN em relação à aprendizagem de leitura no período inicial esperam que, progressivamente, os alunos sejam capazes de ⁶:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
 - Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
 - Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;

⁶ Trecho retirado do Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de 1ª à 4ª série de língua portuguesa páginas 68, 79 e 80.

Esclarecemos que os objetivos representados pelo símbolo • correspondem ao primeiro ciclo, ou seja, 1ª e 2ª séries. Já o segundo ciclo, representado pelo símbolo o, seria responsável pela 3ª e 4ª séries. Gostaríamos de chamar a atenção para um item em especial, o qual valoriza desde cedo a utilização das estratégias de leitura que auxiliarão o aluno a compreender o texto em sua amplitude:

Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Entendemos com isso que antes do aluno começar a ler o texto mobilizará seu conhecimento de mundo para interagir com a informação do texto, fazendo inferências e antecipando os fatos que serão confirmados ou não com o fim da leitura e da compreensão do texto. Nitidamente os PCN nos mostram que a decifração até faz parte de uma das etapas, porém deve ser sucedida de outras que merecem maior destaque.

Ao lermos a introdução do documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, sentimos uma grande preocupação em melhorar a qualidade da educação no País. É sabido que o fracasso escolar está diretamente relacionado com a questão da leitura e da escrita visto que a escola tem enfrentado dificuldades para ensinar a ler e a escrever. A consequência disso é que muitos alunos ficam reprovados, mesmo em séries iniciais por não atingirem o rendimento esperado e acabam por abandonar a escola. Por outro lado, há alunos que conseguem ser aprovados e quando chegam às Universidades sentem dificuldades em compreender os textos propostos para a leitura e em organizar as idéias por escrito.

Para melhorar essa realidade, os PCN sugerem um trabalho a ser realizado a partir de textos “verdadeiros” pertencentes a diferentes gêneros textuais para que o aluno expanda seu conhecimento letrado. Tem de haver uma motivação para que o aluno se interesse pela leitura e sinta prazer ao fazê-la, os textos devem ser interessantes e de alguma forma devem despertar

algum sentimento no aluno, sendo o professor o responsável pela escolha deles, pelo desenvolvimento da atividade a ser elaborada e pela orientação para a reflexão do aluno. Logo, o eixo da aprendizagem de línguas não mais se limita a desvendar o significado isolado de cada palavra nem saber decifrar seus signos. Conforme um trecho dos PCN aprender uma língua “é aprender não só as palavras, mas também seus significados culturais e com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”.⁷

Um assunto muito discutido nos PCN é o material a ser levado para sala de aula. Considera-se que os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são adequados pelo fato de se restringirem à atividade de decodificação. Para aprender a ler é preciso que os alunos tenham contato com diversos tipos de textos escritos e assumam uma posição diante deles.

A grande preocupação dos PCN é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes tipos de textos com os quais se defrontam pois constatou-se que durante muitos anos a escola ensinou os alunos a decodificar os textos, esquecendo-se de cuidar da tarefa de compreensão do texto.

Vejamos a seguir qual é a proposta dos PCN para as atividades de leitura em língua estrangeira a partir da 5^a série, objetivando avaliar se o trabalho a ser desenvolvido é semelhante ao proposto em língua portuguesa, uma vez que acreditamos que deva haver uma continuidade no processo e que os conhecimentos já aprendidos em língua materna servirão de base para os novos conhecimentos em língua estrangeira.

Para começar, julgamos essencial apresentar nossa visão sobre qual enfoque deva ser dado ao aprendizado de uma língua estrangeira no ensino fundamental (5^a à 8^a séries). Pensamos

⁷ Trecho retirado do Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de 1a à 4a série de língua portuguesa página 22.

que aprender uma língua não se limita somente a conhecer as regras gramaticais que a regem ou ter conhecimento de um grande número de palavras. Consideramos que a maior validade neste aprendizado é fazer com que os alunos aprendam a se comunicar em contextos cotidianos, conheçam uma nova cultura, adquiram uma nova visão de mundo, ampliando assim seu conhecimento de mundo. Objetivando contemplar também essa visão social, acreditamos que através da leitura atingiremos essas metas. Esclarecemos que outras habilidades comunicativas também podem ser trabalhadas, porém a maioria das escolas brasileiras apresentam classes lotadas, horários reduzidos de aulas, falta de material didático entre outros. Desta forma, o trabalho de leitura seria justificável, não só por ter custos reduzidos como também pela função social das línguas estrangeiras no país. Além disso, os exames formais em língua estrangeira exigem o domínio da habilidade de leitura e um trabalho bem feito em língua estrangeira pode até auxiliar o desempenho do aluno em língua materna.

Segundo os PCN o aprendizado de uma língua estrangeira é capaz de⁸

Aumentar o conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu sobre a língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;

Possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira.

Com isto, fica claro que o aluno irá se apoiar nos conhecimentos de sua língua materna e os correlacionará com os novos conhecimentos em língua estrangeira para compreender um texto, seja oral ou escrito. Além disso, a língua estrangeira também contribui na construção da cidadania pois envolve aspectos sociais, políticos e econômicos. Esse aprendizado resulta em uma outra possibilidade de agir no mundo.

Com o aprendizado de uma língua estrangeira durante os quatro primeiros anos (de 5^a à 8^a série) os PCN objetivam que, em relação a atividade de leitura, o aluno seja capaz de⁸ :

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.

Mais uma vez verificamos que o eixo da aprendizagem está baseado no trabalho realizado com textos e de como a atividade de leitura pode contribuir na formação do cidadão, ampliando e enriquecendo seu conhecimento de mundo. Sendo assim, já sabemos qual deve ser o produto final, porém como será o desenrolar do processo para que os objetivos sejam alcançados?

A sugestão dos PCN para uma aula que visa trabalhar a compreensão escrita pode ser dividida em três momentos chamados de pré-leitura, leitura e pós-leitura. No primeiro momento o aluno deve ser sensibilizado a elaborar hipóteses sobre o conteúdo do texto, através de gráficos, títulos, organização textual, autor, público alvo, data de publicação. A segunda fase o aluno projetará seu conhecimento textual e de mundo nos elementos sistêmicos do texto. Para tal, o professor pode acentuar as semelhanças lexicais e gramaticais com sua língua materna para auxiliar a compreensão, fazendo com que ele descubra os significados das palavras que desconhece por meio de pistas contextuais. É importante mostrar ao aluno como recuperar as informações centrais e fazer com que as diferencie dos detalhes, percebendo que não é preciso compreender o significado de todas as palavras. No

⁸ Trecho retirado do Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de 5a à 8a série de língua estrangeira páginas 66 e 67

último momento, o professor pode propor uma reflexão sobre o texto em que emita sua opinião sobre ele e/ou sobre o autor.

As propostas que vem sendo sugeridas pelos PCN nos parecem bem eficientes no que tange ao ensino/aprendizagem de leitura de uma língua. As teorias nas quais nos baseamos para a elaboração desse trabalho estão em consonância com as dos PCN, tanto na parte metodológica quanto na parte prática.

Seguiremos este trabalho apresentando o que é proposto para o trabalho de língua estrangeira no ensino médio. Esta etapa tem como objetivo continuar o trabalho desenvolvido anteriormente para que ao final dela o aluno domine as competências e as habilidades para utilizá-las em sua vida pessoal, acadêmica e profissional, visto que a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras deve ser a da leitura.

O professor de língua estrangeira deve ter como objetivo tornar possível ao seu aluno atribuir e produzir significados, fazendo com que ele produza informação e tenha acesso a ela. Para tanto, o aprendizado deve ter como eixo a função comunicativa, que prioriza a leitura e a compreensão de textos orais e escritos englobando diferentes situações do cotidiano. O professor, no ensino médio, deve ainda contar com todo o conhecimento lingüístico e metalingüístico do aluno em língua materna para realizar atividades de uso do idioma, como por exemplo redigir e-mail, traduzir um texto, entender um texto.

O aluno precisa ter contato com diferentes tipos de textos, como por exemplo publicitário, jornalístico e outros, pois é através da leitura que perceberá os diferentes registros, a norma, as variantes dialetais. Há uma afirmação que resume bem essa idéia:

Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, confirmando visões de mundo.⁹

⁹ trecho retirado de Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio página 107.

Para o desenvolvimento de um trabalho com um texto, é sugerido que os alunos façam uma leitura individual seguida da leitura pausada do professor, que ao fim esclarecerá possíveis dúvidas de vocabulário. O professor poderá perguntar aos alunos quais partes do texto acharam mais interessantes, difíceis, fáceis e tentar esclarecer as dúvidas de vocabulário através do contexto. Ainda tentando auxiliar a compreensão, pode sugerir que os alunos identifiquem as idéias principais, as palavras-chave, o tema e as palavras-transparentes.

Realizando um trabalho com este perfil, os PCN esperam que, em relação à aprendizagem de leitura, os alunos sejam capazes de¹⁰:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.

Acreditamos que a proposta dos PCN é muito enriquecedora. Pretende que ao fim do ensino médio o aluno seja capaz de se comunicar e compreender textos relacionados ao cotidiano, partindo sempre do conhecimento que ele já possui para que possa avançar e se tornar um leitor competente. Concordamos que as sugestões apresentadas pelos PCN em todos os níveis escolares são muito promissoras e realmente pode levar a uma mudança positiva e significativa à educação brasileira se forem seguidas e caso os professores sejam mais bem orientados para desenvolver um trabalho de valor e disponham de meios para fazê-lo.

Observamos que a atividade de leitura vem sendo destacada como prioridade no trabalho a ser desenvolvido na escola, assim como há um interesse por parte dos pesquisadores em

¹⁰ Trecho retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio Parte II -Linguagens, Códigos e suas Tecnologias páginas 28 e 29.

analisar e propor algumas soluções para a questão. Dentre os itens elencados sobre o assunto, o tipo de material didático a ser utilizado em sala de aula merece destaque, uma vez que espera-se que o aluno tenha contato com diversos gêneros textuais.

No próximo capítulo, analisaremos dois textos autênticos pertencentes a gêneros distintos que fizeram parte da coleta de dados da pesquisa.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A motivação para a elaboração deste trabalho provém da observação da reação dos alunos frente a um texto escrito em língua estrangeira cujo conteúdo compreende palavras e/ou estruturas não familiares, conforme já foi dito anteriormente. A partir de então, interessamo-nos em conhecer um pouco melhor como funciona o processo de compreensão de sentido. Temos como objetivos verificar o papel dos conhecimentos lingüístico, textual e enciclopédico na leitura de um texto em língua estrangeira, diagnosticar fatores de interrupção do fluxo de leitura de textos jornalísticos de língua francesa e identificar estratégias de solução para a continuidade da leitura de textos jornalísticos de língua francesa por parte de leitores proficientes e não-proficientes, entendendo por leitor proficiente aquele que consegue utilizar as estratégias de leitura para compreender o sentido global do texto.

Partimos do pressuposto de que os alunos que receberam treinamento específico em aula de leitura de língua estrangeira ao se depararem com palavras e/ou expressões desconhecidas na leitura dos textos, não interromperão seu fluxo de leitura e buscarão compreender o sentido através do contexto e de seu conhecimento prévio. Em contrapartida, aqueles que não receberam tal treinamento dificilmente conseguirão ultrapassar o nível de decodificação das palavras. Do mesmo modo, alunos não habituados a ler textos em língua materna terão maior dificuldade na leitura de textos em língua francesa pelo fato de não terem desenvolvido os

hábitos de leitura em língua materna e não poderem transferir seus conhecimentos para resolverem os problemas de leitura em língua francesa.

3.1 METODOLOGIA DO TRABALHO

Visando atingir nossos objetivos, seguimos um roteiro semelhante ao do Projeto PRONIT (processo e produto na investigação da tradução)¹¹, visto que este propõe um trabalho de pesquisa e coleta de dados semelhante ao que almejamos realizar. Sendo assim, seguimos os seguintes passos:

- 1 Escolha de um texto para a coleta de dados;
- 2 Busca de uma técnica para a coleta de dados;
- 3 Entrevistas com os alunos que se dispuseram a participar deste trabalho e explicação de como deveriam realizar a atividade de leitura;
- 4 Gravação dos protocolos verbais fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, através da utilização da técnica dos protocolos de pausa;
- 5 Transcrição das gravações realizadas;
- 6 Análise dos dados obtidos.

Para cumprir a primeira etapa, necessitávamos de um critério para selecionar um texto.

Para tal, a leitura de *Langage et Discours* (1983) et *Grammaire du sens et de l'expression* (1992) de Patrick Charaudeau foram muito esclarecedoras. Segundo ele, os modos de

¹¹ Este projeto, até 1998, envolvia os Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada e Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Após 1998, foi subdividido em outros três projetos e foi extinto em 2002.

organização do discurso constituem os princípios de organização da matéria lingüística, princípios que dependem de uma finalidade comunicativa própria do locutor, podendo ter como finalidades uma Descrição, uma Narração ou uma argumentação. Para Charaudeau e Maingueneau (2004: 337-338), trata-se de “distinguir as operações languageiras que são postas em funcionamento em cada um dos níveis de competência: o nível situacional de reconhecimento das coerções psico-sócio-discursivas da situação de comunicação; o nível discursivo dos modos de organização; o nível semiolingüístico da composição textual.” Assim, um texto, que é o resultado material do ato comunicação, pode resultar da combinação de vários modos de organização: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Cada um desses modos de organização apresenta características próprias que resumiremos a seguir, buscando assim justificar a escolha dos textos utilizados na pesquisa.

O modo de organização enunciativo organiza as categorias da língua ordenando-as quanto à posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação a ele próprio e em relação aos outros. Este modo está sempre presente, articulando-se aos outros três modos de organização e os comanda. O locutor, a partir do conhecimento sobre os contratos de comunicação, deverá saber como se portar em cada situação pressupondo a existência de um TU para quem ele fala. Há três maneiras de posicionamento do locutor quanto à situação de comunicação:

ALOCUTIVA: caracteriza-se pelo fato do locutor implicar o interlocutor no seu ato de enunciação impondo-lhe o conteúdo de seu propósito (entendendo-se “propósito” como aquilo que o locutor quer comunicar);

ELOCUTIVA: o locutor situa seu propósito em relação a si mesmo;

DELOCUTIVA: o locutor tenta se afastar do propósito, fazendo com que este se imponha como tal.

O modo de organização descritivo visa construir uma imagem a-temporal do mundo, “fazendo existir os seres do mundo ao nomeá-los e qualificá-los de modo particular” (Charaudeau e Maingueneau, 2004: 338). Geralmente, os verbos são conjugados ou no presente ou no imperfeito do modo indicativo, não havendo progressão da ação e os adjetivos são bem numerosos. Este modo de organização pode combinar-se com os modos Narrativo e Argumentativo em um mesmo texto, visto que o descritivo dá sentido a estes últimos. O modo narrativo permite “organizar a sucessão das ações e dos eventos nos quais os seres do mundo estão implicados” (Charaudeau e Maingueneau, 2004: 338). Para haver narração, é necessária a presença de um narrador que queira transmitir alguma coisa a alguém, sendo este alguém seu destinatário, e que haja um contexto para o desenvolvimento de uma seqüência de ações que se encadeiam progressivamente. O modo de organização Narrativo organiza o mundo de uma maneira sucessiva e contínua, em uma lógica cuja coerência é marcada pelo seu início e fim. A lógica narrativa conta com 3 componentes:

1- ACTANTES : Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso* (2004: 33), o termo actante serve para designar os diferentes participantes que estão implicados em uma ação e que têm nela um papel ativo ou passivo.

2 – OS PROCESSOS: unem os actantes entre si dando uma dimensão funcional à ação destes.

3 – AS SEQÜÊNCIAS: relacionam os processos e os actantes com uma finalidade discursiva segundo os princípios de organização. Estes se subdividem em:

(A) Princípio da coerência: a sucessão de ações não é arbitrária, tendo o texto um início e um fim.

(B) Princípio da intencionalidade: o início e o fim do texto precisam de uma motivação para dar sentido narrativo à seqüência de ações, composta de três etapas:

INICIAL – nasce uma “falta” que possibilita um processo de “busca” para sanar a falta.

ATUALIZAÇÃO DA “BUSCA” – tenta-se obter o objetivo que sanará a falta.

FINAL – termina pela vitória ou pelo fracasso do objeto da busca.

(C) Princípio do encadeamento: as seqüências se sucedem de forma linear e consecutiva gerando a ação seguinte.

(D) Princípio da recuperação: localização das seqüências no espaço e no tempo. Normalmente as seqüências são organizadas no tempo de forma cronológica.

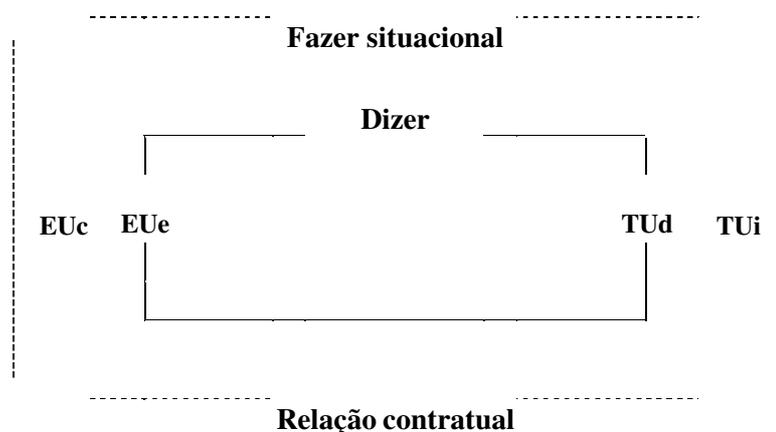
No que concerne à narração, vale a pena ressaltar que narrador e autor são duas pessoas que não devem ser confundidas, sendo este, um ser social, enquanto aquele é um ser discursivo. O mesmo acontece com o leitor que é um indivíduo, mas que também pode desempenhar o papel de “leitor real”¹² do qual se espera uma competência mínima de leitura.

O modo de organização argumentativo organiza as relações existentes entre as ações apresentadas pelo modo de organização narrativo, tendo como função persuadir e convencer o interlocutor através da argumentação.

Segundo este autor, todo discurso se passa no âmbito de uma situação comunicativa na qual há um número de dados fixos que sobredeterminam os participantes do ato de comunicação. Estes dados prescrevem como os sujeitos devem se comportar para que a comunicação se realize e o momento em que eles podem usar as estratégias discursivas para tentar engajar e influenciar o outro. Na seqüência, exporemos um esquema de

¹² Segundo Charaudeau em sua Grammaire du sens et de l'expression na página 757, leitor real é aquele que verifica os fatos em função de sua experiência de vida.

Charaudeau (1983), adaptado por Corrêa (1991) no qual visualizaremos as relações existentes entre os participantes de um ato de comunicação.



Entendemos ato de linguagem como o lugar de encontro imaginário entre o processo de produção e interpretação da linguagem que enfoca quatro sujeitos:

Sujeito Comunicante – produz uma mensagem e uma imagem de um sujeito destinatário que pode ser ou não a do Tu interpretante.

Sujeito Interpretante – recebe o discurso do locutor, o interpreta e manifesta sua opinião sobre o que foi dito.

Sujeito Enunciador – é a imagem que o Tu interpretante faz sobre o sujeito comunicante.

Sujeito Destinatário – é a imagem construída pelo sujeito comunicante a partir do contrato existente entre ele e o Tu interpretante.

A encenação do ato de linguagem resulta da combinação do Fazer e do Dizer. Este pertence ao circuito interno e aquele ao circuito externo. No circuito externo encontramos dois sujeitos sociais: Eu comunicante – responsável pela produção do discurso e Tu

interpretante – responsável pela interpretação deste discurso. No circuito interno encontramos dois sujeitos discursivos: Eu enunciator – representa a imagem construída de si próprio e que o outro possui sobre ele e Tu d – representa a imagem que o emissor faz sobre o Tu.

Trazendo esses conceitos para a realidade desse trabalho, percebemos que o leitor antes de começar a ler um texto fará inferências e criará expectativas diferentes dependendo do modo pelo qual o texto foi organizado. Por outro lado, o autor também pensará em seu público e deverá dominar as características próprias do modo de organização textual que utilizará, havendo um postulado de intencionalidade que define os direitos que temos em relação à fala e algumas condições que regulam o ato de fala.

A partir de então, começamos a refletir sobre o papel do texto jornalístico bem como o do autor, que vise escrever um texto deste gênero, e do leitor, que lerá este texto. É sabido que o gênero notícia tem como objetivo trazer uma informação o menos subjetiva possível. O jornalista deve, em tese, apresentar os fatos sem transmitir sua opinião pessoal. Na maioria das vezes, tais textos são organizados predominantemente de forma narrativa, porém com marcas do modo de organização descritivo.

Assim, em uma primeira experiência, ocorrida no primeiro semestre de 2005 com alunos de uma instituição pública de ensino superior, escolhemos o texto intitulado *Lady Diana Mosley – Veuve du fasciste britannique Oswald Mosley*, publicado no jornal francês *Le Monde*. Para a atividade de aquecimento, um texto de tamanho reduzido e com a estrutura de um *Fait divers* cujo título é *Cinq personnes écrouées après le meurtre d'une jeune fille dans le Gard*, publicado pelo mesmo veículo de comunicação foi o selecionado. Trabalhamos com dois modos textuais: o de aquecimento era predominantemente descritivo, e o da pesquisa propriamente dita era um misto de narrativo e descritivo. Acreditamos que para a compreensão do texto descritivo é de fundamental importância,

sobretudo para os leitores não-proficientes, o conhecimento do léxico, mesmo que tenham um conhecimento prévio sobre o assunto tratado e conheçam os modos de organização textuais.

3.2 TÉCNICA PARA A COLETA DE DADOS

Após a seleção do texto, decidimos utilizar a técnica do protocolo de pausa. Esta técnica foi introduzida por Cavalcanti (1989: 147-158) e se vale da colaboração de informantes para a coleta de dados. Foi adaptada da técnica do protocolo verbal, na qual o informante deve pensar alto enquanto realiza a tarefa e constituiu um marco na abordagem do processamento da informação e nos estudos introspectivos, e através dela tornou-se possível ter acesso às informações que o colaborador possui e como ele as processa. Já no protocolo de pausa, o informante é solicitado a ler o texto silenciosamente, uma vez que a autora acredita que a leitura em voz alta é muito artificial e modifica a atividade em andamento, mas a cada vez em que sentir uma pausa no processo de leitura deve pensar alto, o que justifica sua nomenclatura. O pesquisador-elicitor orientará o informante a localizar o problema, descrever o problema e o modo como ele é tratado. Os protocolos de pausa são precedidos de uma fase de aquecimento que objetiva “treinar” o colaborador a monitorar a cognição em relação às pausas no processo de leitura, aumentando assim a confiabilidade dos dados.

Dentre as orientações da autora dos protocolos de pausa, o elicitor deve intervir o menos possível e a fase de aquecimento é extremamente importante para que os informantes se familiarizem com a tarefa.

Sendo assim, ao contactarmos os colaboradores, explicávamos que a pesquisa buscava entender o processamento da atividade de leitura, que as entrevistas seriam individuais e durariam em média 45 minutos.

Na data agendada com cada participante, esclarecíamos que seriam gravadas as informações pois precisaríamos transcrevê-las para analisá-las posteriormente, e pedíamos o seu consentimento para tal. Em seguida, distribuíamos um questionário de sondagem, reproduzido em anexo, que incluía perguntas do tipo: Você faz uso da língua francesa fora da instituição? Você lê revistas e jornais em língua materna? E em língua francesa? Entre outras.

Após esta etapa, expúnhamos nosso trabalho, entregávamos o texto que serviria para a fase de aquecimento e pedíamos que o colaborador o lesse silenciosamente, mas a cada vez que sentisse algum “problema” que atrapalhasse seu fluxo de leitura, ou seja, uma pausa, deveria falar em voz alta. Dizíamos ainda que ao final de cada parágrafo, deveria fazer um pequeno resumo contendo as idéias principais.

Ao serem verbalizados os ‘problemas’, buscávamos saber o que tinha ocasionado tal interrupção e o porquê, levando o colaborador a reler, avançar no texto ou inferir alguma informação a partir do seu conhecimento prévio.

Terminada essa fase, fornecíamos o texto da pesquisa em si e enunciávamos os mesmos comandos dos da fase de aquecimento. Ao final, fazíamos perguntas comparativas entre os dois textos, instigando o colaborador a responder em qual deles sentiu mais facilidade e justificar sua opinião, controlando assim a importância do conhecimento lingüístico, textual e de enciclopédico na atividade de leitura.

Para melhor visualização do passo-a-passo da atividade, listaremos as etapas:

- Preenchimento de um questionário com dados pessoais;

- Informações sobre como utilizar a técnica do protocolo de pausa;
- Leitura do texto de aquecimento silenciosamente e utilização da técnica do protocolo de pausa;
- Resumo oral de cada parágrafo
- Resumo oral do texto;
- Leitura do texto, utilização da técnica do protocolo de pausa e resumo oral de cada parágrafo;
- Resumo oral do texto inteiro;
- Conversa com o pesquisador relatando a experiência com os textos.

Concluídas as entrevistas, passamos para as transcrições das gravações realizadas e para a análise. Verificamos que os dados poderiam ter sido influenciados pelo pesquisador ao fornecer as instruções do trabalho a ser realizado. Foi-lhes dito que a cada vez que algo atrapalhasse o fluxo de leitura, podendo ser o desconhecimento do léxico e/ou estrutura, deveriam verbalizar. O resultado foi que os colaboradores só verbalizavam quando não conheciam o léxico e/ou estrutura e ficavam muito tempo sem nada falar sem que pudéssemos verificar o que realmente pensavam e quais estratégias utilizavam para solucionar o “problema”.

Desta forma, tivemos que recomeçar todo o trabalho. Selecionamos e analisamos vários textos até encontrar dois que apresentassem características semelhantes às dos utilizados na experiência anterior. Os textos intitulam-se « Une Histoire » e « Rome et le monde pleurent la mort du pape Jean Paul II ». O de aquecimento era predominantemente narrativo e o outro predominantemente descritivo. Desta vez, também trabalhamos com informantes de uma universidade pública do Rio de Janeiro, sendo que coletamos dados de alunos de um curso regular de graduação em letras português-francês dos níveis III e VI ,

e de alunos de diferentes cursos de graduação mas que cursavam a disciplina Francês Instrumental I.

Aproveitamos para informar que a escolha pelos veículos de comunicação *Le Monde* e *Libération* provém do fato de ambos serem jornais muito conhecidos e respeitados pelos franceses e estarem disponíveis via Internet, pressupondo assim que os informantes já tiveram acesso a eles.

3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS JORNALÍSTICOS

Faremos agora uma análise dos textos segundo a abordagem proposta por Corrêa e Cunha (2005:145-160), partindo-se do pressuposto que a apreensão das redes coesivas no momento da leitura é fator decisivo para a compreensão leitora (segundo Givón 1992;30: 5-55). Para estas autoras, as relações semânticas que se estabelecem entre as orações, frases e parágrafos estão relacionadas à continuidade e progressão do texto. Citando-as neste mesmo artigo (2005: 145):

A continuidade temática é assegurada quando, de uma frase a outra, ou de uma oração a outra, repetem-se referências a seres ou fatos que já tenham sido mencionados anteriormente, ou que sejam facilmente inferidos a partir do contexto. A progressão temática é assegurada pela referência, a cada oração ou frase, a novos fatos ou seres, relacionados de algum modo aos que já foram mencionados.

Começaremos assim a análise do texto *Une Histoire* publicado no jornal *Libération* em primeiro de agosto de 2000, reproduzido em anexo, relacionando as redes coesivas. O texto apresenta-se sob uma estrutura de *fait divers*, ou seja, exprime situações do cotidiano que nos parecem um pouco absurdas. O leitor acostumado com esse tipo de texto parte do pressuposto que há um réu e um culpado, sendo que o beneficiário quase sempre é vítima. No nosso caso, narra um fato ocorrido em uma república islâmica, onde o flerte em público é proibido. No enredo, um marido ciumento usa da autoridade de juiz para prender

um comerciante acusado de ter flertado com sua esposa; entretanto, este comerciante sofria de estrabismo e seus colegas provocaram um tumulto para exigir sua liberação da cadeia.

Na proposta de classificação dos componentes textuais de Corrêa e Cunha (2005: 147-152), as autoras denominam Anáfora os procedimentos de retomada de um referente. As anáforas podem ser Nominais e Pronominais, que ainda se subdividem em grupos menores descritos abaixo seguidos de exemplificações retiradas do texto de aquecimento que segue em anexo:

Anáforas Nominais por Substituição - retomam um referente nominal com outra expressão nominal. Exemplo: *La foule* (linha 7) – *Des jeunes* (linha 8).

Anáforas nominais por repetição – uma expressão nominal é retomada por ela mesma. Exemplo: *La foule* (linha 7) – *La foule* (linha 10)

Anáforas pronominais por substituição – os pronomes retomam referências expressas por sintagmas nominais. Exemplo: *Un mari jaloux* (linha 1) – *Il* (linha 3)

Anáforas pronominais por repetição – um pronome retoma outro pronome de igual forma. Normalmente ocorre em textos orais. Não há nenhuma ocorrência no texto de aquecimento.

Anáforas por elipse pronominal – quando não há sujeito exposto em uma oração mas o contexto permite a recuperação de um referente. Não há nenhuma ocorrência no texto de aquecimento.

No texto em questão, foi considerada a existência de quatro redes coesivas fundamentais para a compreensão do texto: **o marido ciumento, a esposa, o comerciante e os amigos do comerciante**. Pressupomos que o texto só será compreendido se o leitor conseguir recuperar as redes coesivas mencionadas. Vejamos como essas redes foram construídas:

Na linha 1, a expressão nominal *un mari jaloux* é retomada, primeiramente, por uma anáfora nominal de substituição introduzida pelo pronome demonstrativo: *ce magistrat* (l. 2), que acaba por introduzir um dado novo sobre o marido ciumento. Aqui, o único elemento que nos leva a inferir que tal expressão retoma *un mari jaloux* é o pronome demonstrativo masculino singular, fazendo-nos buscar no texto algum antecedente com essas mesmas características de gênero e número. Caso o leitor não atente para isso, continuará sua leitura sem perceber a profissão do marido e que por ela pôde colocar o comerciante na cadeia, abusando assim de seus poderes e causando uma grande revolta nos amigos do comerciante. Na linha 3, há uma anáfora pronominal por substituição feita pelo pronome *il* que retoma *ce magistrat*, assim como o pronome possessivo *son* o faz na mesma linha pela expressão *son épouse*. Na linha 5, há uma última referência relacionada a esta rede coesiva que confirma a profissão do magistrado *femme du juge*.

A rede coesiva relacionada à esposa já foi mencionada acima, apareceu pela primeira vez na linha 3, *son épouse*, precedida do pronome possessivo *son*. Foi retomada na linha 5 através de uma anáfora nominal por substituição *femme du juge*.

Em relação ao comerciante, vítima do abuso de poder do magistrado ciumento, foi introduzido na linha 2 pela expressão nominal *un épicier du bazar*, que é retomada pela anáfora nominal por substituição em: *ce boutiquier* (l.4), introduzida pelo pronome demonstrativo *ce*; pelas anáforas pronominais de substituição nas seguintes expressões *son regard* (l.4); *il* (l.6); *ses collègues du bazar* (l.7) e pela anáfora nominal por substituição *l'épicier* (l.11). Vale a pena atentar que a expressão nominal foi introduzida pelo artigo indefinido *un*, sendo retomada por um pronome demonstrativo, seguida de pronome possessivo e finalizada por artigo definido. Essa estrutura é exatamente a mesma que encontramos na rede coesiva do marido ciumento.

A última rede coesiva relevante diz respeito aos colegas do comerciante que ocasionaram um tumulto. A expressão introdutória aparece na linha 7 em *ses collègues du bazar*, sendo retomada em *leurs échoppes* (1.7), pelo possessivo *leurs*, mostrando assim que são possuidores de algo; na linha 7 há uma anáfora nominal de substituição *la foule*, seguida de outra anáfora nominal por substituição iniciada por artigo indefinido *des jeunes* (1.8) e finalizada por *la foule* (1.10) que é anáfora nominal por substituição de *des jeunes* (1.8) e anáfora nominal por repetição de *la foule* (1.10), ambas tendo o mesmo referente.

Podemos ainda acrescentar que há informações importantes no texto e que são retomadas, de certa forma, por relações semânticas, porém não são consideradas anáforas no sentido *stricto* do termo. Para esclarecer nossa afirmação, destacamos do texto a palavra *émeute* (1.2) que não é muito comum no cotidiano de leitores iniciantes de língua francesa, mas muito significativa para a compreensão do enredo. Tal palavra não é retomada por nenhuma expressão semelhante, a não ser por uma relação de contraste na linha 9 pela palavra *ordre* na frase *L'ordre a finalement été rétabli*. É bem possível que o leitor, em um primeiro momento, estranhe a palavra *émeute*. Entretanto, ao prosseguir a leitura poderá recuperar seu sentido a partir de inferências baseadas na organização textual narrativa. Assim, *émeute* e *ordre* constituem uma rede coesiva por estarem relacionadas ainda que por contraste.

Expusemos as redes coesivas mais importantes que fazem parte do texto e que são de extrema importância para sua compreensão. Reforçamos ainda que caso o leitor desatento não consiga fazer as relações necessárias sentirá dificuldades em apreender o sentido global.

Passaremos então para a análise das redes coesivas do texto da pesquisa em si que trata da morte do papa João Paulo II, de como seu anúncio foi acolhido pelos fiéis e como foram as celebrações relacionadas à sua morte. Este texto intitula-se *Rome et le monde*

pleurent la mort de Jean Paul II, publicado no jornal *Le Monde* em três de abril de 2005. Destacamos três redes coesivas como essenciais para a compreensão do texto e cujos componentes ocorrem com maior frequência: **papa, corpo do papa, comoção dos fiéis**.

Iniciaremos nossa análise semântica pelo papa enquanto “pessoa viva”, pois parecemos que o autor do texto quis fazer uma separação entre ele e seu corpo. A primeira expressão nominal referente ao papa é *Jean Paul II*, no título do texto. Sabemos que este não é seu nome de batismo, mas um título escolhido por ele pelo qual a igreja católica o reconhece como sucessor apostólico de Pedro. A título de curiosidade, Karol Wojtyla ao ser denominado papa, quis ser reconhecido como João Paulo II por ter tido grande admiração por João Paulo I, que só ficou no papado durante 33 dias.

Passando para as anáforas relacionadas a *Jean Paul II*, encontramos as seguintes: *Karol Wojtyla* (1.10); *Jean Paul II* (1.12); *sa mort* (1.12); *lui* (1.14); *sa crosse d'archevêque* (1.16); *notre Saint-Père Jean Paul* (1.18); *le pape* (1.23); *sa mort* (1.26); *le pape* (1.29); *sa vie* (1.29), *ses conseillers polonais* (1.30), *son dernier mot* (1.30), *un message posthume du pape* (1.32/33); *le pape* (1.36); *souverain pontife* (1.40).

A primeira referência a *Jean Paul II* é feita pelo seu nome próprio *Karol Wojtyla* (1.10). Caso o leitor não possua essa informação prévia ou não consiga inferi-la pelo contexto, já perderá essa primeira anáfora e poderá não relacioná-la a sua base. Na sequência, há uma anáfora nominal de substituição de *Karol Wojtyla* (1.10) e ao mesmo tempo anáfora nominal de repetição de *Jean Paul II* (no título), sendo facilmente recuperada. Em seguida retoma-se o papa por um pronome possessivo e acrescenta-se a informação de sua morte *sa mort* (1.12). O pronome *lui* (1.14) refere-se ao papa assim como as expressões introduzidas por pronome possessivo *sa crosse d'archevêque* (1.16), que introduz a informação *archevêque*, visto que o papa é um arcebispo e carrega seu “cajado”, e *notre Saint-Père Jean Paul* (1.18). Segue sendo retomado por *le pape* (1.23) e

sa mort (1.26). Continuam-se as anáforas pelas expressões *le pape* (1.29) e *sa vie* (1.29) até que na linha 30 haja uma informação nova sobre os conselheiros poloneses do papa que o rodeavam nos últimos instantes de sua vida, sendo introduzida e facilmente recuperada pelo pronome possessivo *ses conseillers polonais*. Há um informação sobre a última palavra que teria sido pronunciada pelo papa em *son dernier mot* (1.30), introduzida também pelo possessivo *son*, seguido das expressões *un message posthume du pape* (1.32/33); *le pape* (1.36), sendo bem explícitas e de fácil reconhecimento até finalizar pela anáfora nominal de substituição introduzida pela expressão *souverain pontife* (1.40), que para ser bem compreendida contará com o apoio do conhecimento prévio do leitor, visto que o papa é o representante máximo da igreja católica, ou seja, o *souverain pontife*, e com o auxílio da estrutura da frase.

Após termos apresentado as relações semânticas existentes no texto no que diz respeito ao papa, faremos agora a explanação da rede coesiva sobre o corpo do papa, seus “despojos”. Este é introduzido pela expressão *la dépouille mortelle* (1.1) e retomado por: *elle* (1.3); *elle* (1.5); *la dépouille mortelle du pape* (1.13); *le corps du pape* (1.15); *il* (1.16); *il* (1.17).

Reconhecemos que a expressão introdutória não é tão transparente ao leitor, porém, a partir do título que se refere à morte do papa, da foto, e do conhecimento prévio que temos sobre o assunto e que é acionado no momento da leitura do texto, sua compreensão torna-se bem possível. Em contrapartida, as anáforas que remetam a ela são muito claras, visto que nas linhas 3 e 5, há anáfora pronominal por substituição feita pelo pronome *Elle*, uma vez que *dépouille mortelle* pertence ao gênero feminino. Para que o leitor atente para essa retomada, é preciso que também utilize seu conhecimento gramatical reconhecendo o artigo *La [dépouille mortelle]* (1.1) como feminino, podendo assim ser substituído pelo pronome sujeito *Elle*. Na seqüência, aparece novamente o sintagma nominal *la dépouille*

mortelle du pape (1.13), sucedido na linha 15 por *le corps du pape* (1.15) que é retomado em seguida pelo pronome *il* (1.16), sendo uma anáfora pronominal por substituição e na linha 17 (também pelo mesmo pronome *il*), sendo uma anáfora pronominal por repetição.

Acabamos de verificar a rede coesiva que trata do corpo do papa. Todavia, a exposição de seu corpo pressupõe sua morte. Esta pressuposição é óbvia para nós leitores porque faz parte de nosso conhecimento de mundo. Ainda que não estivesse escrito no texto que o papa morreu, através das informações sobre o enterro, a exposição ao público, as homenagens, conseguiríamos relacioná-las à morte, que assim, introduz uma outra rede coesiva.

No título *Rome et le monde pleurent la mort de Jean Paul II*, aparece a palavra *mort* pela primeira vez. Na linha 12, é retomada por *sa mort*; na linha 20 por *la mort du pape*; *le début du deuil pour le pape* (1.23); *l'annonce du décès* (1.28); *les derniers instants de sa vie* (1.29); *des funérailles* (1.41). Nessa rede, nas linhas 23, 29 e 41 não se trata de anáforas, mas sim de relações semânticas entre as expressões destacadas e o tema da morte.

Continuando a análise semântica do texto, apresentaremos agora as redes coesivas relacionadas aos fiéis mencionados no texto. Entendendo que a igreja católica apresenta a organização hierárquica CRISTIANISMO – IGREJA CATÓLICA – DOCTRINA – PAPA – REPRESENTANTES – FIÉIS, achamos por bem dividir o grupo dos fiéis em dois: o dos fiéis leigos que estavam na cidade de Roma e o dos fiéis representantes da igreja que representam o Vaticano. Além da hierarquia, uma outra razão que nos motivou a fazer tal separação é que os fiéis leigos desempenham um papel distinto dos fiéis representantes do Vaticano. Estes consolam aqueles nesse momento difícil e falam em nome da igreja e do próprio papa através de uma mensagem póstuma. Haveria ainda o grupo de fiéis do mundo inteiro que acompanhou as celebrações pela televisão, mas para

essa análise não julgamos relevante fazer tal distinção, incluindo-os assim no grupo dos fiéis leigos.

Para tanto, no título há o sintagma nominal *Rome et le monde*, que serão retomados pelos sintagmas referentes aos fiéis, conforme já justificamos acima. Temos as seguintes anáforas: *des millions des fidèles à travers le monde* (1.6 e 1.7); *public* (1.17); *quelque milliers de fidèles* (1.19); *les fidèles* (1.20); *de nombreux visages* (1.22); *la foule* (1.25); *des milliers de personnes* (1.28); *une foule énorme* (1.38); *les gens* (1.40). As três primeiras anáforas são bem repetitivas por apresentarem o termo *fidèles* que é facilmente reconhecido pela sua semelhança com a língua portuguesa. Na linha 22, *de nombreux visages*, temos uma metonímia que retoma uma parte pelo todo, ou seja, os rostos dos fiéis pelos fiéis. A anáfora nominal por substituição *la foule* (1.25) não é muito clara, mas pela organização sintática da frase "*Nous nous sentons tous orphelins ce soir mais notre foi nous enseigne que ceux qui croient au Seigneur vivent en lui*", a *lancé l'archevêque Renato Boccardo à la foule*, sabemos que o arcebispo Renato Boccardo diz alguma coisa a alguém, e que esse alguém só poderia ser ao público que o escutava, ou seja, os fiéis. Em seguida, temos uma outra anáfora nominal por substituição *des milliers de personnes* (1.28) que não nos apresenta dificuldades pela sua semelhança com a língua materna. Na linha 38 o termo *foule* é repetido no sintagma nominal *une foule énorme*. Como última anáfora relacionada aos fiéis, há na linha 40 o termo *les gens* que não é de fácil apreensão, nem mesmo pela estrutura da frase que se diferencia um pouco da sintaxe da língua portuguesa: *Souvent émus, parfois en larmes, les gens se sont massés progressivement dans la matinée*. Aqui, há uma dificuldade caso o leitor desconheça a palavra *gens*, pois também as palavras do contexto não são tão acessíveis a um leitor iniciante.

Para finalizar a análise das redes coesivas, passamos para as expressões relacionadas aos representantes do Vaticano. Como expressão introdutória temos *de nombreux cardinaux* (1.14), sendo retomada pela metonímia *le Vatican* (1.17). O Vaticano seria o todo e os cardeais seriam uma parte dele. No desenrolar do texto, essa relação metonímica se faz muito presente pelos representantes do Vaticano mencionados: *l'archevêque Leonardo Sandri* (1.19), *l'archevêque Renato Boccardo* (1.25), *l'archevêque Leonardo Sandri* (1.32), *le cardinal Ângelo Sodano* (1.43) e pela repetição dos termos *le Vatican* (1.29) e *de nombreux cardinaux* (1.44). Ainda que não saibamos quem são essas pessoas, inferimos que são responsáveis por consolar os fiéis e por representarem o Vaticano.

Um aspecto comum entre os dois grupos de fiéis (leigos e representantes do Vaticano) é que ambos participaram das celebrações pela morte do papa elencadas no texto, tais como: *messe solennelle à la mémoire de Jean Paul II* (1.12); *dernier hommage* (1.15); *les fidèles ont applaudi de longues minutes en hommage au défunt* (1.20 e 1.21); *la première messe de l'après Jean Paul II* (1.39 e 1.40). Aqui nos fica claro que há uma forte descrição sobre um último adeus feito ao papa, com a menção do autor ao sentimento dos fiéis durante as celebrações.

Como podemos notar, este texto trata de um assunto muito comentado na época e que entrou para a história não apenas da igreja católica como do mundo, assim como o diz nas linhas 10 e 11: *le rôle historique de Karol Wojtyla*, ou seja, o papel histórico desempenhado por ele. Apesar da extensão do texto, apresenta menos redes coesivas que o primeiro e sua estrutura é bastante simples e repetitiva, facilitando assim a compreensão do leitor. Nele encontramos dois percursos narrativos imbricados: a narração dos funerais do papa (toda sua descrição) e o momento final da trajetória do papa enquanto representante máximo da igreja católica, contemplando o lado político e religioso.

Para que essas duas perspectivas sejam alcançadas, é necessário que o leitor conheça um pouco da história de João Paulo II para entender o motivo de tantas homenagens, assim como compreender que no momento de sua morte se conclui a narrativa da trajetória de sua vida.

Seguindo o nosso trabalho, faremos no próximo capítulo uma análise das dificuldades encontradas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, relacionando-as com a nossa análise dos textos, buscando assim verificar se os pontos problemáticos para eles estão em consonância com os por nós levantados na questão da retomada dos referentes ou se o desconhecimento lexical constituirá a principal deficiência.

4 ANÁLISE DOS DADOS:

Neste capítulo tentaremos correlacionar nossa análise prévia dos textos com os protocolos verbais gravados nas entrevistas com os informantes. Temos o objetivo de verificar como o papel dos conhecimentos lingüístico, textual e de mundo auxiliam na compreensão textual. Além disso, também buscamos confirmar que a identificação das redes coesivas e das anáforas é necessária para que o sentido global do texto seja alcançado, ainda que algumas palavras e/ou expressões sejam desconhecidas pelo leitor.

Assim, montamos um quadro com os seguintes itens:

Pausa Espontânea – essa pausa é ocasionada pelo próprio informante quando tem seu fluxo de leitura interrompido;

Pausa Provocada – essa pausa é ocasionada pelo pesquisador-elicitor ao perceber que o informante não verbaliza nada há aproximadamente 10 segundos;

Motivo – neste item explicitaremos qual foi o motivo que levou o informante a verbalizar algum problema;

Foi solucionado? – neste item buscamos identificar se o problema levantado pelo informante foi solucionado. Precisamos ainda se a solução ocorreu de forma imediata, ou seja, o problema foi resolvido logo ou se a solução foi posterior, ou seja, o problema persiste e o informante é solicitado a utilizar alguma estratégia de releitura ou avanço que o auxilie a compreender o sentido;

Estratégia – informamos qual foi a estratégia utilizada pelo informante para que compreendesse o texto. Estas podem ser:

- inferência pelo contexto imediato (**ICI**) – a sintaxe do texto auxiliou a compreensão;
- inferência pelo contexto global (**ICG**) – o conhecimento prévio do informante foi decisivo para a compreensão;
- semelhança com a língua materna (**LM**);
- Pergunta do pesquisador visando auxiliar a compreensão do informante face ao texto (**PP**);
- Releitura do texto (**RT**);
- Avanço no texto para tentar compreendê-lo (**AT**);
- **Não foi solucionado?** – caso o informante não tenha conseguido solucionar o problema por ele verbalizado, mesmo tendo utilizado algumas das estratégias listadas acima;
- **Afetou a compreensão?** – analisamos neste item se o problema não solucionado impossibilitou a compreensão do texto ou de uma parte dele ou se apesar disso o informante conseguiu ultrapassar as barreiras e compreender o sentido global do texto.

Para tanto, exporemos a seguir dados coletados nos protocolos verbais de cada informante. Quando necessário, daremos informações pessoais sobre os colaboradores, visando assim melhor entender o processo de compreensão de sentido aliado ao conhecimento prévio. O resumo completo do perfil de cada informante virá em anexo. Iniciaremos com a apresentação dos dados relativos ao texto de aquecimento e após seguiremos com a apresentação dos dados relativos ao texto da pesquisa. Vale ressaltar que os itens que estiverem em branco não tiveram ocorrência e que os assinalados com um **X** foram identificados durante a pesquisa.

Há alguns casos em que o informante não faz a pausa no momento da primeira leitura. Ele tenta reler ou avançar no texto para tentar compreendê-lo. No entanto, ao fazer o resumo de cada parágrafo explicita o que lhe causou problema durante a atividade de leitura. Logo, consideramos em nossa análise sobre cada informante tanto o que ele manifestou na pausa quanto no resumo por entender que constituíram dificuldades de leitura.

Exporemos os dados em quadros utilizando as siglas acima mencionadas assim como identificaremos o informante responsável pelo dado. Destacaremos algumas palavras que foram motivo de pausa para grande parte dos colaboradores e, em seguida, analisaremos os resumos finais dos protocolos verbais de cada colaborador. Nestes, será feita a identificação do informante representado pela letra **I** seguida do seu respectivo número que lhe foi concedido aleatoriamente. Quando houver o indicador (Pausa) significa que houve uma pausa durante o protocolo e quando houver uma barra (/) separando as falas dos colaboradores mostra que aconteceram em momentos distintos durante a entrevista

Achamos pertinente para a apresentação dos dados a elaboração de dois quadros. O primeiro será dedicado às pausas realizadas por todos os informantes no que tange ao texto de aquecimento. O segundo também trará informações sobre as pausas ocorridas nos protocolos de todos os informantes em relação ao texto da pesquisa. Julgamos que com este formato de exibição seria mais fácil para que o leitor comparasse os dados dos três grupos.

No quadro a seguir, verificaremos onde houve pausas no fluxo de leitura dos três grupos de colaboradores (6º período, 3º período e Francês Instrumental) em relação ao texto de aquecimento:

QUADRO 1 – PAUSAS NO TEXTO DE AQUECIMENTO

Pausa Espontânea	Pausa Provocada	Motivo	Foi solucionado?		Estratégia	Não foi solucionado?	Afetou a compreensão ?
			Solução Imediata	Solução Posterior			
Ghir (Informantes 1 e 5)		Ausência de Conhecimento Prévio		X (Informante 5)	AT (Informante 5)	X (Informante 1)	
Émeute (Informantes 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 1)	X (Informantes 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12 e 14)	ICI (Informantes 1, 3, 6, 7, 9 e 14); RT (Informante 3, 6, 7, 9 e 11); AT (Informantes 4, 5, 12 e 14); PP (Informantes 7 e 11)		
Flirt en public (Informantes 1, 7 e 9)		Desconhecimento Lexical	X (Informantes 1 e 9)	X (Informante 7)	ICI (Informantes 1 e 9); LM (Informantes 7 e 9)		

Clin d'oeil (Informantes 5, 12 e 14)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 5 e 14)	AT (Informante 5 e 14); LM (Informante 14)	X (Informante 12)	X (Informante 12)
Échoppes (Informantes 1, 3, 4, 5, 7, 9 e 11)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 4)	X (Informantes 3, 5 e 9)	ICI (Informante 4); RT, ICI (Informantes 3 e 9); AT (Informantes 5 e 11)	X (Informantes 1, 7 e 11)	
Y (Informante 7)		Desconhecimento Morfológico			RT	X	X
Flirt (Informante 8)		Desconhecimento Lexical				X	X
Strabisme (Informantes 9,10)		Desconhecimento Lexical (Informante 9); Desorganização das idéias (Informante 10)		X (Informante 10)	RT (Informante 9); ICG, TP (Informante 10)	X (Informante 9)	X (Informante 9)
Oeil (Informante 10)		Desconhecimento Lexical		X		X	X
Ce magistrat (Informante 10)		Desconhecimento Lexical, Ausência de Conhecimento Prévio			PP	X	X
Épicier (Informantes 11,14)		Desconhecimento Lexical			AT (Informantes 11,14)	X (Informantes 11,14)	X (Informantes 11,14)
Plaisante (Informante 11)		Desconhecimento Lexical			AT	X	
Un Mari Jaloux (Informantes 12,13,14)		Desconhecimento Lexical		X (Informante 14)	AT (Informantes 12,14); RT (Informante 13)	X (Informantes 12,13)	X (Informantes 12,13)
Bien involotairement (Informantes 12,13)		Desconhecimento Lexical		X (Informante 12)	AT, ICI (Informante 12); ICI, LM (Informante 13)	X (Informante 13)	
Son regard si clin d'oeil il y eut (Informante 12)		Desconhecimento Lexical				X	X
Du juge (Informante 12)		Desconhecimento Lexical, ausência de conhecimento prévio				X	X

Leurs échoppes (Informante 12)		Desconhecimento Lexical, ausência de conhecimento prévio				X	X
Rétabli até la foule (Informante 12)		Desconhecimento Lexical				X	X
Sept (Informante 13)		Desconhecimento Lexical				X	X
Dimanche soir, l'ordre a été rétabli (Informante 13)		Desconhecimento Lexical			RT	X	X
A réussi (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Il y eut (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
En dépit (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Aussitôt (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Rétabli (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	X
Ont dû (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Boutiquier (Informante 14)		Desconhecimento Lexical			RT	X	X
	X (Informante 2)	Verbalização Demorada					
	X (Informante 8)	Verbalização Demorada					

No quadro a seguir, verificaremos onde houve pausas no fluxo de leitura dos três grupos de colaboradores (6º período, 3º período e Francês Instrumental) em relação ao texto da pesquisa:

QUADRO 2 – PAUSAS NO TEXTO DA PESQUISA

Pausa Espontânea	Pausa Provocada	Motivo	Foi solucionado?		Estratégia	Não foi solucionado?	Afetou a compreensão?
			Solução Imediata	Solução Posterior			
Dépouille Mortelle (Informantes 1, 3, 4, 5, 6 e 9)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 9)	X (Informante 1)	AT (Informantes 1, 5 e 6); PP, RP (Informante 3); ICG (Informante 4); ICI (Informantes 6 e 9)	X (Informantes 3, 4, 5)	X (Informantes 3, 4 e 5)
Décedé (Informantes 3, 11 e 14)		Desconhecimento Lexical			PP (Informante 3)	X (Informantes 3, 11 e 14)	X (Informantes 3, 11 e 14)
Recueillement (Informantes 4, 5, 7, 9 e 14)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 5 e 7)	AT (Informantes 5 e 7), PP (Informante 5); ICG (Informante 4)	X (Informante 4, 9 e 14)	X (Informante 4, 9 e 14)
Prière (Informantes 4, 9, 11, 13 e 14)		Desconhecimento Lexical				X (Informantes 4, 9, 11, 13 e 14)	X (Informantes 4, 9, 11, 13 e 14)
Coiffé d'une mitre (Informantes 3, 4, 5, 11, 13 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informantes 3, 4 e 13)	X (Informante 5)	ICG (Informantes 3, 4 e 5); PP (Informantes 3, 4, 5 e 13)	X (Informantes 11 e 14)	
Crosse d'archevêque (Informantes 4, 5, 9 e 14)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 4 e 5)	AT (Informantes 4 e 5); RT, PP (Informante 9)	X (Informantes 9 e 14)	
Cloches (Informantes 5 e 11)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 5 e 11)	AT (Informante 5); PP (Informantes 5 e 11); RT (Informante 11)		
Deuil (Informantes 4, 5, 8, 9, 11, 12 e 14)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 4 e 8)	AT (Informantes 4 e 5); PP (Informantes 5 e 8); ICG (Informante 8)	X (Informantes 5, 9, 11, 12 e 14)	X (Informantes 5, 9, 11, 12 e 14)
Orphelins (Informantes 3, 8 e 9)		Desconhecimento Lexical		X (Informante 3)	AT (Informante 3); PP (Informante 8)	X (Informantes 8 e 9)	X (Informantes 8 e 9)
Décès (Informantes 1, 3, 5, 11, 13 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informantes 1 e 13)	X (Informantes 5, 11 e 14)	PP (Informantes 3, 5 e 14); ICG (Informante 5); ICI (Informantes 1 e 13); RT (Informante 11); LM (Informante 13); AT (Informante 14)	X (Informante 3)	X (Informante 3)

					14)		
Égarée (Informantes 3, 4, 5 e 14)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 3, 5 e 14)	PP (Informantes 3 e 5); ICI (Informantes 3, 5 e 14); AT (Informante 14)	X (Informante 4)	
Parvis (Informantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informantes 1, 2, 3, 4 e 6)		ICI (Informantes 1, 2, 3, 4 e 6); LM (Informante 4); RT (Informante 9), PP (Informantes 6 e 9)	X (Informantes 5, 9 e 14)	X (Informantes 5, 9 e 14)
Souverain (Informante 2)		Desconhecimento Lexical			RT	X	X
Massés (Informantes 3, 11 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 3)	X (Informantes 11 e 14)	ICI (Informante 3); AT (Informantes 11 e 14)		
Office (Informante 2)		Desconhecimento Lexical		X	RT		
Haut-Parleurs (Informantes 1 e 9)		Desconhecimento Lexical		X (Informante 1)	PP (Informante 1), RT (Informantes 1 e 9)	X (Informante 9)	X (Informante 9)
Écrans Géants (Informantes 1, 5 e 11)		Desconhecimento Lexical		X (Informante 1 e 11)	PP (Informantes 1 e 11); RT (Informante 1)	X (Informante 5)	X (Informante 5)
Plein air (Informantes 3 e 12)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 3)		PP (Informante 3); ICG (Informante 12)	X (Informante 12)	X (Informante 12)
Karol Wojtyła (Informantes 6 e 13)		Ausência de Conhecimento Prévio	X (Informante 6)		ICI (Informante 6)	X (Informante 13)	X (Informante 13)
Notre Saint-Père ... Maison du Père (Informante 6)		Ausência de Conhecimento Prévio			AT	X	X
Alternant (Informante 6)		Desconhecimento Lexical		X	RT		
Mi-journée (Informantes 7, 11 e 14)		Desconhecimento Lexical				X (Informantes 7, 11 e 14)	

Jean-Paul (Informante 7)		Ausência de Conhecimento Prévio	X		PP		
Retransmis par haut-parleurs (Informante 7)		Desconhecimento Lexical				X	X
Coiffé (Informante 8)		Desconhecimento Lexical			PP	X	
Archevêque (Informantes 8, 10, 13 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informantes 8 e 14)	X (Informantes 10 e 13)	PP (Informantes 8 e 13); ICG (Informante 8); AT (Informantes 10 e 13); ICI (Informante 14)		
Émus (Informantes 8, 11 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 11)		ICI (Informante 11)	X (Informantes 8 e 14)	X (Informante 14)
Émues (Informante 9)		Desconhecimento Lexical		X	RT		
Se pressaient (Informantes 9 e 11)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 9)		ICI (Informante 9)	X (Informante 11)	
Mitre (Informante 9)		Desconhecimento Lexical		X	PP		
Longues Minutes (Informante 9)		Desconhecimento Sintático			ICG	X	X
Foule (Informante 9)		Desconhecimento Lexical			TP	X	X
Conseillers (Informante 10)		Desconhecimento Lexical	X		PP		
Foule Énorme (Informante 10)		Desconhecimento Lexical	X			X	X
La Dépouille (Informante 11 e 14)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 11 e 14)	RT,PP,LM (Informante 11); AT (Informante 14)		
Devrait (Informante 11)		Desconhecimento Lexical		X (Informante 11)	RT (Informante 11)		
Plongé (Informante 11)		Desconhecimento Lexical		X (Informante 11)	RT (Informante 11)		
Entouré (Informantes 11,14)		Desconhecimento Lexical		X (Informantes 11,14)	RT,PP (Informante 11); AT (Informante 14)		

Qui semble parfois égarée et dominée par le pouvoir du mal (Informantes 11 e 13)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 13)		ICI (Informante 13)	X (Informante 11)	
Rouvrir l'âme à l'espoir (Informante 11)		Desconhecimento Lexical				X	
En Larmes (Informantes 11 e 14)		Desconhecimento Lexical	X (Informante 11)		ICI (Informante 11)	X (Informante 14)	X (Informante 14)
Nous nous Sentons tous orphelins (Informante 12)		Desconhecimento Lexical, Ausência de Conhecimento Prévio			RT	X	X
Plongés (Informantes 13,14)		Desconhecimento Lexical				X (Informantes 13,14)	X (Informante 13)
Tenant sous le bras gauche sa crosse d'archevêque (Informantes 12,13)		Desconhecimento Lexical			AT (Informante 12)	X (Informantes 12,13)	X (Informante 13)
Precisé (Informante 13)		Desconhecimento Lexical				X	X
Notre Saint-Père (Informante 13)		Ausência de conhecimento prévio				X	X
Enfermer (Informante 13)		Desconhecimento Lexical			ICG, LM	X	X
Début du deuil (Informante 13)		Desconhecimento Lexical				X	X
Souvent émus parfois en larmes (Informante 13)		Desconhecimento Lexical				X	X
Vêtu (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Tenant (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Saint-Père (Informante 14)		Confirmação de Hipótese	X		ICI		

Milliers (Informante 14)		Desconhecimento Lexical		X	AT, LM		
Tandis que les cloches (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Sonnant (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Allant (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Rassemblées (Informante 14)		Desconhecimento Lexical		X	AT		
Dernier mot aura (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Lors (Informante 14)		Desconhecimento Lexical				X	
Peur (Informante 14)		Desconhecim ento Lexical				X	
Seigneur (Informante 14)		Ausência de conhecimento prévio				X	X
Espoir (Informante 14)		Desconhecim ento Lexical	X		ICI		
Autour (Informante 14)		Desconhecim ento Lexical		X	ICI		
Ont débuté (Informante 14)		Desconhecim ento Lexical				X	
Géants (Informante 14)		Desconhecim ento Lexical				X	
Dont (Informante 14)		Desconhecim ento Lexical				X	
	X (Informante 1)	Verbalização Demorada					
	X (Informante 2)	Verbalização Demorada					
	X (Informante 2)	Verbalização Demorada					
	X (Informante 7)	Verbalização Demorada					
	X (Informante 8)	Verbalização Demorada					

	X (Informante 8)	Verbalização Demorada					
	X (Informante 8)	Verbalização Demorada					

Após a verificação dos dados mais recorrentes dentre os informantes de cada grupo, tentaremos fazer algumas relações entre esses dados e a análise realizada no capítulo anterior sobre as redes coesivas. Para tanto, apresentaremos os informantes que tiveram êxito na atividade proposta, justificando assim tal afirmação. Em seguida, apresentaremos aqueles que não tiveram um bom desempenho, também justificando essa afirmação. Conforme dissemos anteriormente, se julgarmos necessário, inseriremos elementos do perfil de cada informante para melhor entendermos o fator que o levou a oralizar e como resolveu o problema assinalado.

No que concerne ao texto de Aquecimento, havíamos previsto em nossa análise que a palavra *émeute* poderia ocasionar a interrupção do fluxo de leitura pelo fato de não ser comum em nosso cotidiano. Ao verificarmos os dados mais recorrentes, percebemos que tal palavra foi verbalizada por dez informantes, confirmando assim nossa previsão. No entanto, todos os colaboradores foram capazes de compreendê-la a partir do contexto no qual está inserida, o que denota a utilização de estratégias de leitura eficientes. Este dado é relevante para explicarmos que não precisamos conhecer todas as palavras para termos uma compreensão global.

Uma outra palavra que causou estranhamento a alguns colaboradores foi *échoppes*. Assim como *émeute*, *échoppes* não é encontrada com muita facilidade. No texto, é possível depreender seu sentido pois retoma a palavra *bazar*, cujo significado é semelhante em português. Com efeito, dentre os sete colaboradores, quatro tiveram êxito ao inferir seu sentido.

Os informantes **1** (Fr. 6), **2** (Fr. 6), **3** (Fr. 6), **4** (Fr. 6), **5** (Fr. 6), **6** (Fr. 3), **11** (Fr. Instrumental) tiveram um bom desempenho na atividade de leitura e compreensão textuais. Todos os informantes do primeiro grupo, ou seja, pertencentes ao sexto período da graduação, se destacaram positivamente. Provavelmente, já leram textos deste tipo (*fait divers*), além de

possuírem um conhecimento lingüístico mais amplo. Vejamos trechos de resumos feitos por eles:

I1: Fala de uma pessoa, né? Acho que **Magistrat** que fez uma acusação na polícia de um **trabalhador de um bazar. Parece que ele mexeu com a mulher** (Pausa)... Assim desse cara e os colegas desse outro cara fizeram (Pausa)... **Uma manifestação, um tumulto.**

I2: Na cidade de “Ghir”, né? **Um marido ciumento** que trabalhava lá, ele **achou que tavam olhando para esposa dele**, mas na realidade não era nada disso. **O cara** que estava, **que ele acusou era estrábico.**

I3: **Um homem olhou para a mulher do outro** e isso pode ter causado **confusão, mas esse homem era estrábico.**

I4: Engraçada a história. **Um homem achou que ele tinha piscado o olho para a mulher dele quando não foi isso porque ele era estrábico**, estrabismo. Não era problema dele, aí causou um **escândalo**, os colegas queriam defender ele, foi isso, teve até polícia

I5: Fala de uma situação que ocorreu que um **marido muito ciumento tava acusando uma outra pessoa de estar olhando para sua esposa**, só que na verdade **essa pessoa tinha problemas de vista.**

Como podemos visualizar, todos conseguiram perceber a existência das redes coesivas do **marido ciumento, da esposa, do comerciante** e os informantes **1** e **4** ainda mencionaram a **rede dos amigos do comerciante**, o que possibilitou a compreensão global do texto. O informante **6** foi o único a se destacar em seu grupo. Vale a pena dizer que ele já havia estudado francês em um curso de idiomas durante 1 ano e meio antes de entrar na faculdade, possui o hábito de ler revistas e jornais em língua francesa e em língua portuguesa e faz faculdade de filosofia em paralelo a Faculdade de Letras, tendo um fluxo de leitura bem intenso. Durante sua leitura, precisou reler e avançar no texto algumas vezes, porém o saldo foi positivo ao fazer o resumo:

I6: De **um marido ciumento que acredita que um homem tenha olhado para a mulher dele.** E, **ele é uma espécie de autoridade que deteve o moço que ele acha que olhou para mulher dele** durante sete horas, aí teve uma **grande confusão por parte dos amigos dele**, teve polícia pra ajudar e acabar com aquilo tudo. No fim das contas ele foi liberado.

Aqui as redes coesivas assinaladas acima também apareceram, inclusive a dos amigos do comerciante. As idéias foram apresentadas de forma clara, mostrando assim a sua compreensão.

O informante **11** também identificou as redes coesivas em seus resumos de parágrafo, uma vez que não fez resumo final do texto. O elicitador precisava incitar as respostas e ele respondia corretamente. Ele é aluno do curso de Direito e já estudou francês em um curso de idiomas. Utiliza a língua francesa para ver filmes e ler livros e possui o hábito de ler jornais em língua portuguesa três vezes por semana.

I11: Porque houve aqui um mal-entendido. **Aconteceu uma questão que o sujeito era estrábico.** Ele via uma coisa mas na verdade era outra / Tá falando das conseqüências da prisão do tal “épicier”/ E aí os colegas dele foram protestar por ser preso injustamente / **Porque o sujeito era estrábico e piscou o olho para a mulher do magistrado**

(Colocamos algumas barras pois as falas não foram seqüenciais. Entre elas houve a intervenção do elicitador)

A conclusão que chegamos é que os informantes do Francês 3 e do Francês Instrumental que já tinham estudado francês antes de entrar na faculdade tiveram um bom desempenho. Ambos comentaram que possuem uma carga de leitura intensa e que utilizam o francês fora do ambiente acadêmico. Os informantes do 6º período, além de já terem tido contato com tal tipo de texto, possuem um conhecimento lingüístico mais amplo que os outros, assim não tiveram a compreensão afetada. Logo, constatamos que o papel do conhecimento prévio (nesse caso: lingüístico e textual) fizeram a diferença.

Vejamos agora exemplos de informantes que não tiveram um desempenho satisfatório no texto de aquecimento:

I7: De uma confusão de um homem (Pausa) **um marido ciumento provocou uma confusão** (Pausa) porque **alguém olhou pra esposa dele** (Pausa) e a confusão durou sete horas, escandalizados os colegas fecharam seu “échoppes” (P. errada) eu não sei o que significa.

A partir do resumo do informante acima, notamos que algumas das redes coesivas foram percebidas. Entretanto o informante não fez as devidas relações entre elas e o texto. Não mencionou a relação de autoridade existente entre o marido magistrado e o simples

comerciante. Ele sequer destacou quem era a pessoa acusada. Além disso, não relatou o fato do estrabismo, o que inocenta a vítima.

I8: O que ficou de importante no texto é que eles estão falando do Irã, que é uma República Islâmica / Tem uma pessoa, tem um homem que tá com uma esposa / Tem os jovens.

Este informante, cursando o terceiro período, recuperou alguns elementos do texto que até fazem parte de redes coesivas, como a do marido e a da mulher. No entanto, não conseguiu relacionar as informações veiculadas no texto, mesmo com as perguntas feitas pelo elicitador. Esse é um exemplo de um informante que não conseguiu compreender o texto, nem mesmo partes dele. Ele relata que sua opção pelo francês foi aleatória, pois o que almejava mesmo era ser professor de português. Possui o hábito de ler revistas e jornais em língua portuguesa e livros em língua francesa, porém não se considera um bom leitor.

I9: Ahã. O primeiro parágrafo fala de (Pausa) é (Pausa) alguém acusou a mulher do outro de fazer (Pausa) de flertar com (Pausa) com outro homem. Não lembro exatamente o que era. Essa segunda parte que (Pausa) não entendi muito legal

Este informante, aluno do terceiro período, não conseguiu entender que o flerte não tinha acontecido de verdade, que o comerciante sofria de estrabismo. Ele até percebeu que havia um marido, uma esposa e uma outra pessoa. Entretanto, as idéias não foram apreendidas com êxito, o que impossibilitou sua compreensão.

O informante **10**, estudante do 3º período, sequer relatou os personagens do texto e suas respectivas ações dentro dele. Provavelmente nunca teve acesso a um texto deste tipo, o que dificulta ainda mais o processo de inferências na utilização das estratégias.

I10: Ah, teve um incêndio de carros

O informante abaixo, estudante do Francês Instrumental, até inferiu que o dono de bazar sofria de estrabismo, porém em momento algum do seu resumo deixa claro que ele foi acusado de ter flertado com a esposa de um magistrado. Daí a intervenção dos amigos do comerciante e a participação da polícia.

I12: Fala da polícia, incêndio de veículo, intervenção da polícia (Pausa) acredito que tenha sido uma confusão por um motivo bobo, porque o dono do bazar tinha estrabismo e provocou uma confusão

O informante **13** tenta ingressar no curso de doutorado em engenharia de produção. Para isso, precisa fazer uma prova de francês instrumental. Relata que nunca tinha estudado francês anteriormente e que não possui o hábito de leitura tanto em língua portuguesa quanto em língua francesa. Assim, pela falta de conhecimento lingüístico e textual, não foi capaz de relacionar as informações do texto nem mesmo de apreender as redes coesivas, o que impossibilitou sua compreensão.

I13: Entendi de um modo geral. Tá falando sobre alguma coisa que aconteceu no Iraque, quer dizer, no Irã e sobre um flerte em público, que as pessoas foram condenadas por estar flertando em público e virou um escândalo porque uns são contra e outros a favor da vítima, teve polícia e virou um grande escândalo. Eu entendi de um modo geral, mas os detalhes não

O informante **14**, aluno do curso de História, não conseguiu relacionar o fato de alguém ter estrabismo com o flerte involuntário, o que resulta em uma prisão injusta. Em relação as redes coesivas, não consegue perceber que o *boutiquier* retoma *un épicier du bazar*. Como conhece a palavra *boutique* em português, tentou mobilizar seus conhecimentos na busca da compreensão, só que não percebeu a diferença entre *boutique* e *boutiquier*, fazendo assim inferências insatisfatórias. Ao visualizarmos seu perfil, verificamos que havia um certo conhecimento lingüístico pelo fato de já ter estudado francês durante um ano e meio antes desta disciplina em um curso de idiomas. Possui o hábito de ler jornais diariamente em língua portuguesa e revistas em língua francesa ligadas a área de História uma vez por semana, não tendo assim um conhecimento textual amplo em língua francesa, não só pela frequência mas por ler somente um único tipo de texto. Talvez esta seja uma razão por não ter conseguido fazer as devidas relações e resgatar as redes coesivas.

I14: A mulher desse homem “épicier” fez alguma coisa que ele não gostou dentro de uma sociedade islâmica / Não sei se foi alguma roupa que ela usou e ele não gostou porque fala de bazar de “boutique”

Ao reler o texto conclui:

I14: Não foi a esposa dele que fez mas essa “boutique” sofre de estrabismo mas não sei o que é “boutique”

Analisando estes outros informantes, concluímos que a falta do conhecimento prévio prejudica consideravelmente a compreensão. E mais, quando as redes coesivas não são percebidas e as anáforas não são resgatadas, a situação tende a piorar, pois o leitor não consegue saber qual ação pertence a cada personagem, ficando assim o sentido prejudicado.

Passaremos agora para o texto da Pesquisa propriamente dita. Seguindo o mesmo roteiro, apresentaremos os informantes que tiveram êxito na atividade proposta, justificando assim tal afirmação. Em seguida, apresentaremos alguns exemplos daqueles que não tiveram um bom desempenho, também justificando essa afirmação. Conforme dissemos anteriormente, se julgarmos necessário, inseriremos elementos do perfil de cada informante para melhor entendermos o fator que o levou a oralizar e como resolveu o problema assinalado.

Presumíamos que a expressão *dépouille mortelle* causaria certo estranhamento aos colaboradores, mas pensávamos que através das palavras que a retomam e pelo contexto seria compreendida com facilidade. Entretanto, o que nos causou surpresa foi o fato de a maioria dos colaboradores que não conseguiram inferir seu sentido fazem parte do primeiro grupo, ou seja, são alunos do 6º período da graduação. Vale ressaltar que nenhum informante do grupo do Francês Instrumental teve dificuldades com essa expressão.

Uma outra palavra que atrapalhou o fluxo de leitura dos colaboradores foi *parvis*. Ela está relacionada ao local em que foi celebrada a primeira missa após a morte de João Paulo II. Apesar de não se tratar de uma informação fundamental para compreender o texto, todos os colaboradores do 6º período demonstraram dificuldades.

De maneira geral, quase todos os informantes fizeram resumos satisfatórios, ou seja, dentre as redes coesivas mais marcantes no texto, tais como: **papa, corpo do papa, comoção dos fiéis**, algumas foram compreendidas. Além destas redes, havíamos mencionado em nossa análise prévia a importância do leitor notar toda a mobilização feita em relação ao Papa, que era uma pessoa admirada por muitos. Por isso houve uma mobilização grandiosa tanto por parte das pessoas que lá estavam quanto pelos membros do Vaticano. Neste aspecto, quase nenhum informante obteve êxito.

Iniciaremos pelos informantes que conseguiram identificar as redes coesivas presentes nos textos relacionando-as com o contexto global. Destacaram-se assim os informantes **2** (Fr. 6) e **6** (Fr. 3). Tal afirmação procede pelo fato de somente estes terem feito o resumo final colocando em evidência os elementos acima destacados. Além disso, o informante 6 mencionou a presença de muitas pessoas no local, o que reforça a idéia dada pelo autor de que o papa realmente era muito querido e por isso milhares de pessoas estavam reunidas para saudá-lo e dar-lhe um último adeus. Vale dizer que este informante também menciona a presença de celebridades no local assim como assinala o sentimento das pessoas para com ele. Vejamos seus resumos finais:

I2: Eu acho que em linhas gerais fala de **como Roma e o mundo** de uma maneira geral **sentiu a morte do Papa** e da **grande comoção** que ela causou, né? E essa expectativa toda da morte e desse **sentimento** também **de orfandade**.

I6: **O papa João Paulo II era um papa bem querido**, morreu em Roma, no Vaticano e aqui tá falando que **Roma chorou muito a morte do Papa. Várias celebridades assistiram**

ao enterro dele, a missa e a “dépouille mortelle” também foi acompanhada por **muitas pessoas que foram lá prestar homenagem**.

O informante **2**, ao comentar que todos se sentiram órfãos, informa que o papa era o pai de todos, que era alguém muito querido e alguém em quem o povo depositava muita devoção.

Um outro informante que conseguiu relacionar a proporção do acontecimento com o sentimento das pessoas em relação ao papa foi o informante **13** (Fr. Instrumental):

I13: Foi a morte de uma pessoa muito importante que foi televisionada no mundo inteiro e que **todo mundo sentiu muito** mesmo quem não o conhecia pessoalmente porque **ele era muito querido** não só pela população geral mas também por pessoas famosas e que **o mundo parou para assistir o que estava acontecendo**

Este informante também registra várias vezes que o papa era uma pessoa muito querida e importante, dizendo que o mundo parou e sentiu muito a perda. Faltou-lhe, talvez, falar de como os fiéis estavam e da celebração em si.

Os informantes **7** (Fr. 3) e **10** (FR. 3), tiveram êxito ao resumir o texto. Abordaram as redes coesivas previstas, sendo que o informante **7** detalhou um pouco melhor a situação presente no texto. Entretanto, a sua maneira, o informante **10** também mostrou ter compreendido o texto, porém de uma forma mais sucinta. Ambos só não fizeram relações com contexto geral, sobre a figura do papa e o que ele representa para a humanidade.

I7: O texto fala da **morte do papa**. Primeiro fala da **tristeza das pessoas** devido a isso e qual foi a ação dessas pessoas, o que aconteceu, qual foi a mobilização delas. Depois fala uma vez que **elas chegaram nesse lugar onde tava o Papa pra homenageá-lo**, para vê-lo fala o que aconteceu lá, que no caso foi a missa que teve depois e (Pausa) depois disso (Pausa) ele explica um pouco de como foi essa missa, com a mensagem que o papa tinha escrito pra uma festa e **muitas pessoas** aplaudiram, muito se recolheram e depois assistiram a retransmissão por alguém, os falantes de alguma coisa e também fala um pouco das **pessoas importantes que estavam presentes nesse lugar**. Eu acho que o texto se resume nisso.

I10: Fala da **morte de João Paulo II**, de como foi o **enterro**, da **comoção dos fiéis**, mostra como o **mundo reagiu**

Este informante não comenta explicitamente a quantidade de fiéis que lá estavam para homenagear o papa, mas ao dizer “mostra como o mundo reagiu”, faz uma generalização e demonstra que o mundo, ou seja, todas as pessoas, sentiu muito a perda do papa.

O informante **3**, mesmo tendo uma leitura bem interrompida devido ao desconhecimento da expressão *dépouille mortelle*, percebeu a grandiosidade do “evento”, mas faltou-lhe explicar o porquê de sua existência, não valorizando assim o carinho e admiração das pessoas para com o papa. Também sequer comentou a tristeza dos fiéis, o que enfatiza o prejuízo da perda. Além do mais, parece utilizar impropriamente a palavra “festa”, o que implica alegria. É justamente o oposto do que é acentuado no texto.

I3: Foi uma **festa muito grandiosa** para celebrar a morte do papa, **eram muito fiéis** que se reuniram para dar o último adeus ao papa.

Os informantes **1** (Fr. 6), **5** (Fr. 6) e **8** (Fr. 3) fazem relações pertinentes relacionadas às redes coesivas. Entretanto, não mencionam o sentimento dos fiéis, a comoção deles, deixando assim de perceber um aspecto relevante tratado no texto. Conforme já dissemos, o sentimento dos fiéis é importante para configurar a tristeza pela grande perda. Logo, eles não fazem relações do papa com o mundo, uma vez que só havia pessoas lá porque ele era muito querido, e quando alguém querido morre a tendência é ficarmos tristes, emocionados. Vejamos os resumos:

I1: Bom, tá falando da **morte do papa**, que logo após a morte dele teve uma **missa** (Pausa) **em homenagem a ele** e depois ia ter o funeral (Pausa) que ele ia ficar exposto para as pessoas se despedirem dele, já que **tinha muita gente já na missa** (Pausa) queria ver o papa (Pausa) acho que é isso em geral.

I5: É uma notícia, então tá descrevendo alguns **momentos do velório, a reação das autoridades, a reação das pessoas na praça** pela notícia e também o momento antes, durante e depois da **morte dele**.

I8: Tá falando sobre a **morte do papa**, depois que o papa morreu e como foi celebrada a missa, que **tinha muitos fiéis** e não tinha como fazer a missa dentro do Vaticano, teria que ser

na Praça pra (Tempo) comportar todas as pessoas senão não daria porque os **fiéis do mundo inteiro queriam ver o papa pela última vez.**

Os informantes **11** (Fr. Instrumental) e **14** (Fr. Instrumental) conseguiram entender o sentido global do texto. Dois aspectos deixaram de ser mencionados por eles: a quantidade de pessoas que lá estavam, o que imprime uma característica relevante por confirmar que milhares de pessoas gostavam do papa e sentiam muito por sua ausência e a falta de relação do evento com a pessoa do papa, pois se ele não fosse muito querido não haveria motivo para a reunião de tantas pessoas nem da comoção dos fiéis.

I11: Basicamente contextualizou **as primeiras horas da morte do Papa, a comoção geral, a primeira missa após, os arcebispos**

I14: Fala **da morte do papa, quer dizer, da pós-morte dele dos preparativos da comoção geral**

O informante **9** (Fr. 3) parece ter sido o que menos compreendeu o sentido do texto. Ele menciona a reação dos fiéis mas não diz como estavam e comenta o que aconteceu no Vaticano, sem detalhes que ratifiquem a compreensão global do texto.

I9: Ele comenta **o que aconteceu no Vaticano e a reação dos fiéis depois da morte de João Paulo II**

Os informantes **4** (Fr. 6) e **12** (Fr. 3) não fizeram resumo final. Assim, agrupamos os resumos de cada parágrafo na tentativa de verificar se o sentido global do texto havia sido satisfatório. Percebemos que ambos os resumos estão muito ligados a uma tradução instantânea do texto. O que queremos dizer é que não procuraram mobilizar seus conhecimentos prévios ao fazer os resumos. Não conseguiram perceber o porquê do evento. Talvez se tivessem feito o resumo final as idéias pudessem ter ficado mais explícitas, porém, como não fizeram, nossa análise fica incompleta.

I12: **Pessoas do mundo todo estão indo lá, a morte dele** foi muito noticiada pelas televisões, ele vai ser velado na basílica Saint-Pierre (Pausa) Ele vai ficar lá três dias / Acho que sim. Eu não sei se entendi certo algumas coisas (Pausa) fala que **100.000 peregrinos** assistiram a uma missa final no palácio Saint-Pierre, uma **missa solene**, e que 15h após a morte dele as televisões do mundo inteiro começaram a exibir imagens / **Vários fiéis se**

reuniram após a morte dele e **aplaudiram por longos minutos**. **Tinha tristeza no rosto das pessoas**, mas a citação dele nada / Fala da morte, que milhões de pessoas da capital italiana foram para a cidade do Vaticano (Pausa) acho que duas horas após **130.000 estavam reunidas** na praça Saint-Pierre segundo dados da polícia (Pausa) não entendi, acredito que a última palavra dele foi amém (Pausa) agora o que veio antes eu não entendi / Fala de uma mensagem póstuma (Pausa) de esperança (Pausa) em que a humanidade é dominada pela força do mal (Pausa) fala que é necessário o perdão e que as pessoas precisam se reconciliar (Pausa) é uma mensagem preparada para a festa da misericórdia / Fala da primeira missa depois da morte dele (Pausa) que aconteceu na praça Saint-Pierre, que **tinha muita gente para assistir**, foi presidida pelo cardeal Ângelo Sodano e (Pausa) três membros do governo italiano (Pausa) não entendi isso aqui (Pausa) o cara assistiu do avião?

I4: Ahã. **Ele faleceu**, aí tinha os **católicos emocionados**, era o velório dele, né? / Foi a missa dele. Quinze horas depois da sua morte as televisões estavam mostrando o enterro dele / Fala do enterro dele, **os fiéis aplaudiram durante muito tempo** (Pausa) que ele retornou a casa do Pai, aquelas coisas todas, que as pessoas estão órfãs dele, o que mais? (Pausa) mas quem crê no Senhor Deus / Tá falando tudo a mesma coisa, do processo, pessoas (Pausa) só / O arcebispo lê uma mensagem do Papa que foi preparada para a festa da Misericórdia Divina / E aí que **teve uma missa para ele**, que foi passada em telões, transmitida por alto-falantes, **membros do governo Italiano também assistiram a missa** e só.

5 CONCLUSÃO

Ao analisar o processo de leitura dos quatorze alunos, sendo cinco representantes do 6º período, cinco do 3º período do curso de graduação em Letras Português-Francês e quatro da disciplina Francês Instrumental de uma instituição pública, propusemos uma reflexão sobre a atividade de leitura e compreensão de sentido, a partir de entrevistas individuais em que utilizamos a técnica do protocolo de pausa para a coleta de dados. Tivemos como proposta

refletir, principalmente, sobre a questão das estratégias utilizadas pelos informantes ao realizar a tarefa de leitura.

Visamos correlacionar os componentes do texto impresso com o papel dos conhecimentos lingüístico, textual e de mundo no processo de leitura, destacando quais elementos causaram interrupção do fluxo de leitura, o motivo de tais interrupções e quais estratégias foram utilizadas na solução de problemas.

Desta forma, tivemos por finalidade contribuir para a área de ensino de leitura em uma tentativa de consolidar técnicas que se baseiem nas estratégias de leitura bem sucedida.

Pretendemos, ainda, verificar se haveria diferenças entre alunos com um maior nível de conhecimento de língua francesa (6º período) com alunos de um nível menor (3º período) comparando-os com os alunos que receberam treinamento específico para a leitura de textos (Instrumental).

Os quatorze alunos foram instruídos a oralizar qualquer problema que tivessem durante a atividade de leitura e passaram por uma fase de aquecimento para que se familiarizassem com a técnica. Ao analisarmos o material coletado chamado de protocolo verbal, estudamos elementos coesivos e lexicais causadores da interrupção do fluxo de leitura e/ou de estranhamento entre os informantes.

O primeiro grupo, composto pelos informantes **1, 2, 3, 4 e 5** não apresentou dificuldades estruturais e/ou coesivas. Quase em sua totalidade as pausas foram provenientes do desconhecimento lexical. O primeiro texto foi compreendido integralmente pelos informantes. Em relação ao segundo texto, os informantes até o compreenderam, porém não foram capazes de mobilizar seus conhecimentos sobre o assunto para ir mais além do que estava escrito, ficando presos ao nível lingüístico, exceto pelo informante **2**. Especificamente, chamamos a atenção para o informante **3**, visto que conhecemos o seu desempenho exemplar em sala de aula. Através de alguns comentários feitos por ele, percebemos que a todo instante tentava

fazer relações com o gênero da palavra, com as anáforas, ou seja, sempre no campo lingüístico. Entretanto, pareceu sentir-se bloqueado ao tentar inferir o significado de algumas palavras, alegando que não pertencia àquela religião e que não tinha se interessado muito pelo assunto na época.

O segundo grupo, composto pelos informantes **6, 7, 8, 9** e **10** apresentou dificuldades estruturais, coesivas e lexicais. Além disso, faltou um certo conhecimento prévio para os informantes **6, 7** e **10**, sobretudo para os dois primeiros que não conseguiram inferir, respectivamente, que *Karol Wojtyla* e *Jean Paul* designavam o próprio papa. O número de verbalizações foi maior que o do grupo anterior, o que até seria previsível, uma vez que possuem contato com a língua há menos tempo. O informante **6** foi o único de seu grupo que conseguiu compreender ambos os textos em sua integralidade, talvez pelo fato de ter uma rotina de leitura bastante intensa em português e se interessar pela leitura de livros em francês. O informante **8** representou o exemplo contrário ao informante **3**. De forma alguma conseguiu entender o texto de aquecimento, apesar do esforço do elicitador. Entretanto, o texto da pesquisa teve seu sentido compreendido quase que integralmente: o informante conseguia fazer inferências muito oportunas e seus resumos eram feitos com suas próprias palavras. Ao conversar com o informante, descobrimos que pertencia a religião católica e que acompanhou as celebrações pela morte do papa pela televisão, comentando que no dia do falecimento estava reunido em retiro espiritual com um grupo de pessoas da igreja. Aqui fica bem transparente como o conhecimento prévio nos auxilia a compreender um texto, sobretudo em língua estrangeira. O informante **3** comentou que não tinha acesso àquele tipo de palavras mesmo em português, acrescentando ainda que seguia a doutrina do espiritismo.

O terceiro grupo, composto pelos informantes **11, 12, 13** e **14** nos surpreendeu bastante. No início deste trabalho havíamos comentado que os alunos do curso de Instrumental recebem treinamento específico para ler textos em língua estrangeira sem precisar conhecer o

significado dicionarizado de cada palavra. Logo, levantamos como hipótese que este grupo seria o que menos pausas fariam durante a atividade de leitura e compreenderiam os textos, pelo menos o sentido global. É bem verdade que algumas das redes coesivas mais importantes que havíamos destacado no capítulo anterior foram assinaladas pelos informantes **11** e **14**, mostrando assim que compreenderam o sentido global. Além disso, o informante **11** (dentre os quatorze) foi o único que observou os dados relativos ao nome do jornal, data de publicação, título e outros. Isso pode ser um reflexo do treinamento que recebe em suas aulas. O informante **13** (dentre os quatorze) foi o que melhor correlacionou a grandiosidade das celebrações pela morte do papa com o papel histórico que ele desempenhou, ressaltando assim como os fiéis se sentiram com sua perda. No entanto, o número de pausas realizada por este grupo foi muito superior comparado aos outros dois grupos. É certo que grande parte dos problemas estão no âmbito lexical, porém verbos, conjunções, advérbios e frases inteiras causaram a interrupção do fluxo de leitura, principalmente para o informante **14**, que teve sua leitura bastante interrompida. Todavia, o número de pausas não é decisivo para concluir se o sentido do texto foi ou não compreendido. As pausas quebram o ritmo de leitura mas não impedem que o assunto veiculado seja identificado. No texto de aquecimento, o informante **12** mostrou ter sentido dificuldades em recuperar as anáforas, faltando assim um pouco de conhecimento prévio relacionado à organização textual. Para o texto sobre a morte do papa, o informante **13** não conseguiu identificar quem era Karol Wojtyła, faltando-lhe assim conhecimento prévio.

Logo, faz-se necessário comentar que em relação ao texto de aquecimento, o grupo de informantes do 6º período obteve resultado satisfatório na atividade de leitura. Neste texto, a carga informacional era bem maior que a do outro. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de já conhecerem este tipo de texto e possuírem um conhecimento lingüístico mais

amplo. Já no texto sobre a morte do papa, ficaram no plano lingüístico do texto, não buscando assim fazer relações com o conhecimento prévio que possuíam sobre o assunto.

O grupo de informantes do 3º período, assim como o grupo do Francês Instrumental, talvez por não estarem habituados com o tipo de texto utilizado na fase de aquecimento, não conseguiram atingir um nível de compreensão satisfatório, exceto pelos informantes **6** e **11**. Em relação ao segundo texto, por se tratar de um assunto conhecido por todos, pelo tipo de texto e pelo modo repetitivo como as informações são veiculadas, o desempenho dos informantes parece ter sido melhor. Poucos conseguiram relacionar o fato descrito com a trajetória do papa enquanto homem e enquanto chefe da igreja. Contudo, mobilizaram seus conhecimentos buscando compreender o sentido global do texto, ainda que para isso tenham interrompido várias vezes o fluxo de leitura.

Dissemos no capítulo três que no texto sobre a morte do papa havia dois percursos narrativos imbricados: a descrição dos funerais do papa e o momento final da trajetória de João Paulo II. Sabemos que a parte descritiva do texto também ocupa um lugar importante na narrativa para que possamos construir as imagens da cena. Entretanto, o sentido global do texto não fica comprometido por completo caso o leitor não recupere os detalhes.

Neste trabalho, pudemos verificar que a maior parte das pausas estão justamente em palavras e/ou expressões desconhecidas pelo leitor, sobretudo nesta parte descritiva da narrativa. São acessórios que enriquecem a leitura e, caso o leitor tivesse visto as imagens na televisão ou lido jornais, certamente se lembraria da multidão, do lugar, de como o papa estava vestido. No entanto, o texto não traz somente esta mensagem. Seu propósito é maior: é mostrar como o mundo reagiu com a perda de um homem que fez história, que entrou para a história.

Assim, talvez possamos correlacionar nossos dados com nosso segundo capítulo, em que expusemos que o ensino/aprendizagem de leitura encontra-se aquém das expectativas. Desde

cedo, somos inseridos em uma cultura que visa abolir o desconhecido. A primeira atitude de um professor de educação infantil ao trabalhar um texto é pedir aos alunos que o leiam e marquem as palavras desconhecidas. Em seguida traduz as palavras para facilitar a leitura e muitas das vezes nem trabalha a parte interpretativa. Esse mau hábito faz com que o aluno chegue a Universidade com certa dificuldade de encarar a leitura sob uma outra perspectiva. É claro que não tivemos nenhum caso de desistência da atividade de leitura. Todos os informantes utilizaram diversas estratégias para tentar apreender um sentido aproximado. Certamente há uma proposta na Universidade, ao menos na área de Letras, no sentido de promover a leitura interativa, na qual o leitor coloca em ação seu conhecimento para interagir com o texto. O texto não possui uma única interpretação e nem precisamos conhecer todas as palavras para compreendê-lo. Estas noções estão bem difundidas e os alunos, aos poucos, já estão se conscientizando delas. Uma outra correção que vem sendo feita na Academia está relacionada à oferta dos cursos de Instrumental. Alguns professores acreditam que só se aprende a ler lendo. Em língua estrangeira é preciso introduzir alguns conteúdos gramaticais como verbos, estrutura da frase, pronomes, etc. Essa base auxilia o leitor no momento da leitura a fazer inferências que visem à compreensão de sentido.

Diante desta conclusão, acreditamos que a consolidação das técnicas que se baseiem nas estratégias de compreensão deve ser feita através do desenvolvimento de constantes atividades de conscientização da importância dos conhecimentos lingüístico, textual e de mundo. Para isso, os professores devem estar a par das técnicas de leitura que vem sendo desenvolvidas para aprofundarem e aprimorarem cada vez mais seu trabalho.

6 BIBLIOGRAFIA

BONDAROVSKY, Cynthia Regia. *O papel dos esquemas formais na leitura de textos em FLE*. Rio de Janeiro: Fac. de Letras UFRJ, 1995. mimeo. Dissertação de Mestrado em Língua e Literaturas de Língua Francesa.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983

_____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992

CHAROLLES, Michel. Leitura e competência comunicativa: abordagem teórica e estudo prático das práticas pedagógicas. In: GALVES, C., ORLANDI, E., OTTONI, P. *O Texto: Leitura & Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2002

COHEN, Andrew D. *Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas*. Trabalhos em lingüística aplicada, n.13, 1989. p. 1-13

CORRÊA, Angela M. S. *Erros em tradução do francês para português: do plano lingüístico ao plano discursivo*. Tese de doutorado 1991. p. 9-47

_____. *Análise do discurso e o ensino/aprendizagem do FLE*. In: TADDEI, Eliane. (Ed.) *Perspectivas no ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 1997. p. 154-166

_____. *Entre o sabido e o não sabido: a micro-estrutura da notícia*. In: *Caderno de Resumos*. I Simpósio Internacional de Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 26 a 30 de setembro de 2005.

_____. CORRÊA, A.M.S., CUNHA, T.R. Coesão e Coerência Textuais: da teoria à prática. In: PAULIUKONIS, M.A.L., GAVAZZI, S. (org). *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna 2005.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C., ORLANDI, E., OTTONI, P. *O Texto: Leitura & Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CUNHA, Tânia Reis. *Fatores discursivos de interrupção do fluxo tradutório do francês para o português*. Rio de Janeiro: UFRJ, Fac. de Letras, 2002. 230 + xxii fl. mimeo. Tese de Doutorado em Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotski & Bakhtin – Posologia e educação : um intertexto* / Maria Teresa de Assunção Freitas – São Paulo, SP : Ática, 2003

GIVÓN, Talmy. 1992. The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*. 1992; 30: 5-55

JOURDAN, Regina Maria Mollica. *A leitura do texto literário nos cursos de francês língua estrangeira*. Rio de Janeiro: Fac. de Letras UFRJ, 1995. p. 159. mimeo. Dissertação de Mestrado em Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 8ª edição – Campinas, SP: Pontes 2002 a.

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9ª edição – Campinas, SP: Pontes 2002 b.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* / Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006 (orientações curriculares para o ensino médio).

MAINGUENEAU: Dominique. *Análise de textos de comunicação*. – São Paulo: Cortez: 2001.

MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue française*. Paris: CLE International, 1978.

_____. *Situations d'écrit*. Compréhension/production en langue française étrangère. Paris: CLE International, 1979.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem* / Luiz Paulo da Moita Lopes – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento* / Maria do Rosário Longo Mortatti. São Paulo: UNESP, 2004

PUTZIGER, Militza Bakich. *Leitura em francês língua estrangeira: o ensino da gramática*. Rio de Janeiro: Fac. de Letras UFRJ, 1994. Dissertação de Mestrado.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs). *Da língua ao discurso.* – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (orgs). *Estratégias de leitura: texto e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

REGO, Teresa Cristina . *Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação /* Teresa Cristina Rego. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SACRAMENTO, Cristina Jesus do. *Relações entre estratégias de tradução e estratégias de leitura: uma pesquisa introspectiva.* Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2001. Mimeo. Dissertação de mestrado em Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa.

SECRETARIA de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Reorientação Curricular; Curso de Atualização para professores regentes - Francês Língua Estrangeira. Rio de Janeiro: SEC RJ, 2006. s.n.p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros /* Magda Soares.2.ed., 8.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004 a

_____. *Alfabetização e letramento /* Magda Soares.2.ed. – São Paulo: Contexto, 2004 b.

TAVARES, Katia Cristina do Amaral. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino.* Rio de Janeiro: UFRJ, Fac de Letras, 1993. Dissertação de mestrado.

VIGNER, Gerard. *Lire: du texte au sens; éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture.* Paris: CLE International, 1979. 173 p.

APÊNDICE A – QUESTÕES FEITAS DURANTE A ENTREVISTA INICIAL

- 1) Qual é o seu nome completo?
- 2) Qual é sua idade?
- 3) Qual é sua língua materna? (Caso não seja o português, há quanto tempo fala e/ou estuda esta língua)

- 4) Em que ano e semestre ingressou no curso de Letras/ Outro?
- 5) Este ingresso se deu através de:
- () vestibular 1ª opção () vestibular 2ª opção
- () reingresso (qual o curso concluído e quando?)
- () transferência de curso interno (qual?)
- () transferência externa (da própria Universidade)
- () transferência de outra universidade (qual?)
- 6) Já interrompeu o curso ou alguma disciplina do curso alguma vez? Por quanto tempo?
- 7) Estuda ou já estudou a língua francesa fora da Faculdade de Letras? Por quanto tempo?
- 8) Por que razão você está estudando francês na Universidade? Por que o francês e não outra língua?
- 9) Você faz uso da língua francesa fora da Faculdade de Letras? Onde? Em quais atividades?
- 10) Você tem o hábito de ler revistas e jornais escritos em língua francesa? E em língua portuguesa? Com que frequência?
- 11) Para você, o que significa aprendizagem de uma língua estrangeira?

APÊNDICE B – PERFIL DE CADA COLABORADOR

Informante 1 (I1):

Idade: 22 anos

Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2003/1 (6º período)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Nunca interrompeu o curso

Entrou na faculdade desconhecendo a língua francesa

Escolheu o francês porque a língua o interessava e pelo fato de a entrada no curso através do vestibular ser fácil

Não possui o hábito de ler revistas e/ou jornais em língua francesa, somente em língua portuguesa
Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira abre portas, além de ser um diferencial

Informante 2 (I2):

Idade: 23 anos
Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2003/1 (6º período)
Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção
Nunca interrompeu o curso
Entrou na faculdade desconhecendo a língua francesa
Escolheu o francês porque a língua o interessava
Possui o hábito de ler revistas e/ou jornais via internet em língua francesa assim como em língua portuguesa
Adora ler textos teóricos sobre Teoria Literária e romances
Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa ter domínio e fluência sobre ele
É aluno de iniciação científica na área de estudos literários

Informante 3 (I3):

Idade: 22 anos
Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2003/1 (6º período)
Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção
Nunca interrompeu o curso
Entrou na faculdade desconhecendo a língua francesa
Escolheu o francês porque já havia estudado Inglês e Espanhol
Possui o hábito de ler revistas e/ou jornais em língua francesa e em língua portuguesa diariamente
Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa a absorção da cultura estrangeira, incorporação dos hábitos lingüísticos
É monitora de um curso de idiomas
Faz iniciação científica em literatura francesa

Informante 4 (I4):

Idade: 22 anos
Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2003/1 (6º período)
Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção
Nunca interrompeu o curso
Entrou na faculdade desconhecendo a língua francesa
Faz curso de Francês fora da faculdade
Escolheu o curso de graduação em e Francês porque já havia estudado Espanhol e não gosta de inglês, além do francês ser uma língua muito bonita

Possui o hábito de ler revistas e/ou jornais em língua portuguesa somente
Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa conhecer outra cultura.

Informante 5 (I5):

Idade: 22 anos

Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2003/1 (6º período)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Nunca interrompeu o curso

Entrou na faculdade desconhecendo a língua francesa

A escolha do curso se deu de forma aleatória, porém diz-se sentir muito satisfeito com a opção feita

Possui o hábito de ler revistas e/ou jornais em língua francesa e em língua portuguesa

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa abrir campos não só na área da língua mas da cultura também, o que o interessa muito

Informante 6 (I6):

Idade: 20 anos

Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2004/2 (3º período)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Nunca interrompeu o curso

Já havia estudado francês em um curso de idiomas durante 1 ano e meio antes de entrar na faculdade

Escolheu o francês porque acredita poder se tornar profissional e por gostar de sua literatura e sua filosofia

Possui o hábito de ler revistas e jornais em língua francesa e em língua portuguesa

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa aderir um outro personagem dentro dele, aprendendo a falar, se expressar e se comportar de uma outra forma.

Este informante faz faculdade de filosofia em paralelo a Faculdade de Letras, comentando assim que seu fluxo de leitura é bastante intenso.

Informante 7 (I7):

Idade: 18 anos

Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2004/2 (3º período)

Este ingresso se deu através de vestibular segunda opção

Nunca interrompeu o curso

Não havia estudado francês antes do ingresso na faculdade

Escolheu o francês porque não gosta de inglês nem espanhol

Possui o hábito de ler revistas e jornais em língua francesa e em língua portuguesa

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa estar em contato com uma rede maior de pessoas e conhecer culturas, pensamentos e poder relativizar as coisas.

Não se considera um bom leitor

Informante 8 (I8):

Idade: 20 anos

Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2004/2 (3º período)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Nunca interrompeu o curso

Não havia estudado francês antes do ingresso na faculdade

Escolheu o francês porque precisava escolher uma outra língua para fazer o par com o português e sair formada da faculdade

Possui o hábito de ler revistas e jornais em língua em língua portuguesa e livros em língua francesa

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa ter uma compreensão escrita e oral da língua e deve ser capaz de escrever e falar.

Não se considera um bom leitor em língua francesa

Informante 9 (I9) :

Idade: 21 anos

Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2004/2 (3º período)

Este ingresso se deu através de vestibular segunda opção

Nunca interrompeu o curso

Havia estudado francês durante 1 ano em uma escola pública antes do ingresso na faculdade

Escolheu primeiramente o curso de Comunicação, porém como não conseguiu optou por francês

Possui o hábito de ler revistas e jornais em língua portuguesa e em língua francesa

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa um ganho no que se refere à capacidade de comunicação e no conteúdo acessível em ocasião de pesquisas

Informante 10 (I10):

Idade: 22 anos

Ingresso no curso de Letras Português-Francês: 2004/2 (3º período)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Nunca interrompeu o curso

Não havia estudado francês antes do ingresso na faculdade

Faz graduação em Filosofia e escolheu o curso de Letras Português-Francês porque precisa ler textos de filosofia antiga escritos em francês

Possui o hábito de ler jornais em língua portuguesa no fim de semana
Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa entrar em contato com outra cultura e ter a possibilidade de um maior acesso a outros textos

Informante 11 (I11):

Idade: 23 anos

Ingresso no curso de Direito em 2005/1 (Francês Instrumental)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Ingressou na disciplina de Francês Instrumental em 2006/2 para retomar o contato com a língua

Já estudou francês em um curso de idiomas

Utiliza a língua francesa para ver filmes e ler livros

Possui o hábito de ler jornais em língua portuguesa três vezes por semana

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa conhecer uma nova cultura, e a possibilidade de viajar com mais segurança

Informante 12 (I12):

Idade: 21 anos

Ingresso no curso de Comunicação em 2005/1 (Francês Instrumental)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Ingressou na disciplina de Francês Instrumental em 2006/2 pois grande parte dos livros teóricos de comunicação são escritos inicialmente em francês

Não havia estudado francês antes desta disciplina

Não possui o hábito de ler jornais e revistas em língua portuguesa nem em língua francesa

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa conhecer novas culturas, crescimento pessoal e profissional

Informante 13 (I13):

Idade: 34 anos

Formado em Oceanografia (Francês Instrumental)

Ingressou na disciplina de Francês Instrumental em 2006/2 pois vai tentar fazer o exame de doutorado em Engenharia de Produção e o francês é a segunda língua obrigatória

Não havia estudado francês antes desta disciplina

Não possui o hábito de ler jornais e revistas em língua portuguesa nem em língua francesa

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa ampliar seus horizontes culturalmente, socialmente e profissionalmente

Morou oito anos nos Estados Unidos e lá estava na ocasião da morte do papa

Informante 14 (I14):

Idade: 24 anos

Ingresso no curso de História em 2005/2 (Francês Instrumental)

Este ingresso se deu através de vestibular primeira opção

Ingressou na disciplina de Francês Instrumental em 2006/2 pois gosta da língua francesa e por ser bem útil em seu curso de História

Já havia estudado francês durante um ano e meio antes desta disciplina em um curso de idiomas

Possui o hábito de ler jornais diariamente em língua portuguesa e revistas em língua francesa uma vez por semana

Para este informante, a aprendizagem de uma língua estrangeira significa ampliar suas oportunidades dentro da profissão, como acesso a bibliografia em outras línguas ; em mestrado ; e até mesmo fazer um curso fora do país.

ANEXO A – TEXTO DE AQUECIMENTO

Une Histoire

Dans la ville de Ghir, une préfecture du Sud de l'Iran, un mari jaloux a réussi – bien involontairement – à provoquer une émeute. Dimanche, ce magistrat a fait arrêter un épicier du bazar, qu'il accusait d'avoir fait... un clin d'oeil à son épouse. En République islamique, on ne plaisante pas avec « flirt en public » ! Or, ce boutiquier souffre d'un vif strabisme. Son regard – si clin d'oeil il y eut – ne s'adressait pas à la femme du juge, en dépit des apparences. Qu'importe : il est arrêté, détenu pendant sept heures {...}.

Scandalisés, ses collègues du bazar ont aussitôt fermé leurs échoppes. La foule s'en est prise au commissariat, au tribunal et au bâtiment de l'administration régionale. Des jeunes ont incendié des véhicules. Dimanche soir, l'ordre a finalement été rétabli, après l'intervention de renforts de police qui ont dû tirer en l'air pour disperser la foule. On ne signale aucune victime et l'épicier a finalement été libéré.

Libération – mardi, 1^{er} août 2000.

ANEXO B – TEXTO DA PESQUISA

Reportage

Rome et le monde pleurent la mort de Jean Paul II

LEMONDE.FR | 03.04.05 | 16h20 • Mis à jour le 03.04.05 | 19h18

Rome et le monde pleurent la mort de Jean Paul II



La dépouille mortelle du pape, décédé samedi soir, a été montrée pour la première fois, dimanche midi, par les télévisions italiennes. Elle devrait ensuite être présentée à la basilique Saint-Pierre, à partir de lundi après-midi au plus tôt. Elle devrait y rester exposée pendant trois jours. Des millions de fidèles à travers le monde sont plongés dans le recueillement et la prière. Des déclarations émues de personnalités de tous horizons saluent le rôle historique de Karol Wojtyła.

Quelque 100 000 pèlerins ont assisté dimanche à la mi-journée, place Saint-Pierre, à une messe solennelle à la mémoire de Jean Paul II. Quinze heures après sa mort, les télévisions du monde entier ont diffusé à la mi-journée les images de la dépouille mortelle du pape, exposée salle Clémentine du Vatican, où de nombreux cardinaux et diplomates se pressaient pour lui rendre un dernier hommage. Coiffé d'une mitre, le corps du pape était vêtu de rouge et de blanc, tenant sous le bras gauche sa crosse d'archevêque. Il devrait être transféré à la basilique Saint-Pierre lundi vers 17 heures, où il sera exposé au public, a précisé le Vatican.

"Notre Saint-Père Jean Paul est retourné dans la Maison du Père", a déclaré samedi soir l'archevêque Leonardo Sandri aux quelque milliers de fidèles massés sur la place Saint-Pierre, quelques minutes après la mort du pape à 21 h 37. Les fidèles ont applaudi de longues minutes en hommage au défunt avant de s'enfermer dans le silence et les prières. La tristesse se lisait sur de nombreux visages, tandis que les cloches de la basilique Saint-Pierre brisaient le silence de la nuit romaine en sonnant lentement le début du deuil pour le pape. "Nous nous sentons tous orphelins ce soir mais notre foi nous enseigne que ceux qui croient au Seigneur vivent en lui", a lancé l'archevêque Renato Boccardo à la foule.

A l'annonce de sa mort, des milliers de personnes de tous les quartiers de la capitale italienne ont remonté lentement le boulevard allant du Tibre vers la Cité du Vatican. Deux heures après l'annonce du décès, quelque 130 000 personnes étaient rassemblées sur la place Saint-Pierre, a dit la police. Le Vatican a fait savoir que le pape avait passé les derniers instants de sa vie entouré de ses conseillers polonais. Certains journaux affirment que son dernier mot aura été "Amen".

Lors de la messe de dimanche matin, l'archevêque Leonardo Sandri a lu un message posthume du pape, évoquant l'espérance que représentent pour les chrétiens la mort et la résurrection du Christ. "A l'humanité, qui semble parfois égarée et dominée par le pouvoir du mal, de l'égoïsme et de la peur, le Seigneur ressuscité offre en don son amour, qui pardonne, réconcilie et rouvre l'âme à l'espoir. C'est l'amour qui convertit les cœurs et donne la paix", écrivait le pape dans ce message préparé pour la fête de la Miséricorde divine, célébrée dimanche.

Alternant applaudissements et recueillement, une foule énorme a assisté à la première messe de l'après Jean Paul II, célébrée sur le parvis de la basilique tandis qu'autour les préparatifs ont débuté en vue des funérailles du souverain pontife. Souvent émus, parfois en larmes, les gens se sont massés progressivement dans la matinée, sur la place Saint-Pierre, pour assister à l'office retransmis par haut-parleurs et sur plusieurs écrans géants. Le nom du

pape a été salué par des applaudissements au début de la messe présidée par le cardinal Angelo Sodano et concélébrée par de nombreux cardinaux. De très nombreux membres du gouvernement italien, dont le président du Conseil Silvio Berlusconi ont assisté à l'office dominical en plein air.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)