UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

CETREDE – CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITOR

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: FATORES COGNITIVOS E FORMAÇÃO DE LEITOR EM UM CONTEXTO DE SALA DE AULA DE UM CURSO BÁSICO DE LÍNGUA FRANCESA

FRANCISCA REJANE CAETANO DA SILVA

FORTALEZA - CE, JUNHO, 2005

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: FATORES COGNITIVOS E FORMAÇÃO DE LEITOR EM UM CONTEXTO DE SALA DE AULA DE UM CURSO BÁSICO DE LÍNGUA FRANCESA

FRANCISCA REJANE CAETANO DA SILVA

Orientadora: Profª Dra. Virginia Bentes Pinto

Monografia apresentada ao Departamento de Ciência da Informação e ao CETREDE, para obtenção do grau de Especialista em Leitura e Formação do Leitor.

FORTALEZA – CE

2005

Esta monografia foi submetida ao Departamento de Ciência da Informação e ao CETREDE, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Leitura e Formação do Leitor, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde de que feita de acordo com as normas de ética científica.

_____

Francisca Rejane Caetano da Silva

_____ Nota

Profª Dra. Virgínia Bentes Pinto (Orientadora) _____

Monografia aprovada em ___ de Junho de 2005.

À minha companheira Glaucya Gislayne Brito Cavalcante,
à minha família e à memória de meu pai.

“A razão maior do conhecimento é fazer autonomia, para que o homem,
de massa de manobra, torne-se criador de alternativas próprias.”

(Pedro Demo)

Agradecimentos

À minha orientadora Virgínia Bentes pela competência e paciência;

À minha companheira e amiga Glaucya Gislayne pelo incentivo diário;

À equipe de professores e organizadores do Curso de Especialização em Leitura e Formação de Leitor pela competência e sabedoria humana no alargamento de nossos conhecimentos;

Às professoras Elisandra Magalhães e Maria das Neves Alencar, juntamente com seus alunos, que me possibilitaram a coleta dos dados;

Aos colegas do Curso em Leitura e Formação de Leitores, pelo companheirismo;

Às minhas amigas Cláudia Régia Damasceno e Sâmia Carvalho Alves pelo apoio técnico;

Ao amigo Eduardo Bezerra pelo apoio e revisão do portugês;

Ao amigo José Lima pelo apoio;

Aos professores Mônica Dourado Block e José Tupinamba´Andrade pelo apoio na elaboração do questionário;

Ao Professor Roterdam Damacesno, Coordenador da Casa de Cultura Francesa, e aos colegas de trabalho pela compreensão com as minhas ausências;

À minha família pela contribuição na chegada até aqui;

A todos os meus amigos pelo incentivo e apoio, direto ou indireto, nessa trilha;

A Deus pela capacidade que me foi dada.

Resumo

O presente trabalho é uma amostra quantitativa, mas, também qualitativa, da análise das leituras paradidáticas feitas pelos alunos do quinto semestre de um curso básico de língua francesa. O objetivo do trabalho é de descobrir quantos e quais os tipos de textos adotados nesse semestre, quais as finalidades das leituras desses textos e qual a sua contribuição para a formação de leitores nessa língua. Para tanto, será levado em conta, unicamente, o ponto de vista desses alunos. A concentração desta investigação estará voltada, principalmente, para os resultados que apresentam elementos que concorram para a formação citada e que indiquem o grau de satisfação tanto em relação às leituras dos textos paradidáticos, como e em relação à metodologia adotada, nas atividades em sala de aula, com tais textos.

Sumário

Agradecimento *i*

Resumo ii

Sumário iii

1 INTRODUÇÃO 01

2 LEITURA EM LÍNGUA MATERNA 05

2.1 Escola e leitura 06

2.2 Família e leitura 08

3 LEITURA: PONTE PARA REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO 10

3.1 Leitura : Reflexão 10

3.2 Leitura : Transformação 12

4 LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) 13

4.1 A escolha do texto 14

4.2 O vocabulário desconhecido 17

5 A AÇÃO METODOLÓGICA 19

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 21

6.1 Finalidade da leitura 21

6.2 Adequabilidade do local e da leitura 28

6.2.1 Adequabilidade do local 29

6.2.2 Adequabilidade da leitura 33

6.3 Avaliação dos textos e da metodologia dos docentes 36

6.3.1 Contribuição dos textos 37

6.3.2 Metodologia dos docentes 40

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 47

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **50**

9 ANEXOS **51**

A – Questionário

B – Texto Nº 1

C – Texto Nº 2

1 INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa voltada para uma possível formação de leitores em língua estrangeira pode ser, talvez, pretensioso, uma vez que esse campo é marcado por inúmeras deficiências. Todavia, foi no contexto de um público de estudantes de língua estrangeira (LE) – grupo que se mostra crescente dada à globalização que torna os países mais próximos uns dos outros – que fizemos nossa investigação.

A idéia da pesquisa surgiu de nossa preocupação sobre a eficiência, para a aprendizagem, da leitura de paradidáticos adotados na Casa de Cultura Francesa[1] da Universidade Federal do Ceará, pois tínhamos como hipótese que a finalidade de tais leituras se restringia a fins de avaliação da expressão oral de seus aprendizes.

> Nessa instituição, sempre foi adotada a leitura de textos literários ficcionais para a realização das provas que avaliam tanto a compreensão leitora, como a expressão oral de seus alunos. A leitura também é usada – porém, em menor freqüência – como instrumento facilitador na produção escrita. Então, com o objetivo de saber o ponto de vista dos principais personagens nesse processo – os discentes – e acreditando que um dos principais resultados da leitura (seja em língua materna ou em língua estrangeira) é o alargamento de limites intelectuais, chegamos aos seguintes questionamentos:
>
> 1) Quais os tipos de leituras feitas pelos alunos do quinto semestre da Casa de Cultura Francesa?
> 2) O local da leitura influencia na concentração e na compreensão do texto?
> 3) Os textos são adequados ao nível de conhecimentos desses alunos?
> 4) Essas leituras constituem instrumentos facilitadores para o aprendizado da língua francesa e para a formação de leitores na língua citada?

[1] Projeto ligado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará cujo objetivo é o ensino da língua francesa a nível médio.

5) Qual o grau de satisfação dos alunos em relação à metodologia adotada nas atividades com esses textos?

Este trabalho de natureza exploratória pretendeu tecer algumas ponderações acerca desses questionamentos. Almejamos, portanto, analisar e discutir alguns aspectos que poderão contribuir para a melhoria de um processo cognitivo e, de algum modo, concorrer para a adoção de uma postura metodológica mais qualificada por parte do professor na hora de trabalhá-la em sala de aula. Para tanto, organizamos da seguinte forma nossos objetivos:

1. Investigar o tipo de leitura adotado no quinto semestre do curso básico de língua francesa da Casa de Cultura Francesa.
2. Avaliar a adequabilidade do local da leitura e a adequabilidade dos textos ao nível de conhecimento de francês dos alunos.
3. Investigar a contribuição da leitura para o aprendizado e para a formação de leitores.
4. Mapear as atividades usadas na metodologia dos docentes em relação à leitura.
5. Investigar o grau de satisfação dos alunos com essa metodologia.
6. Contribuir para os procedimentos e as práticas de leitura no ensino da língua francesa.

A estrutura deste documento está assim constituída: no primeiro capítulo, apresentamos as razões e os questionamentos que nos instigaram a realização deste trabalho, bem como traçamos, igualmente, os objetivos que pretendemos alcançar.

No segundo capítulo apresentamos alguns comentários concernentes à leitura em língua materna com o objetivo de falar da importância do seu ensino. As concepções relativas ao assunto do processo de ler são enumeras. Portanto, selecionamos apenas as perspectivas de alguns estudos, tendo como pano de fundo o papel da escola e da família como dois dos protagonistas nessa tarefa tão difícil, por acreditarmos que “ensinar a ler e a gostar de ler é um desafio” (THEODORO e ZILBERMAN,2002, p. 111).

No terceiro capítulo, optamos por fazer algumas considerações a respeito dos mais importantes resultados da leitura: a reflexão e a transformação. Provenientes da aquisição de conhecimentos, Esses dois atos constituem a chave para a liberdade do homem. Acreditamos, pois, que o ser humano desenvolverá sua capacidade de raciocínio lendo e a reflexão o levará a transformar sua vida no plano intelectual, pessoal e social.

No capítulo seguinte, chegaremos ao ponto que toca o principal propósito deste trabalho: abordagem da leitura em língua estrangeira (LE). Aqui, destacamos dois aspectos que consideramos úteis: primeiro, trataremos da escolha do texto, abordando a questão da leitura exclusiva dos paradidáticos e evidenciando a importância do conhecimento prévio do leitor no momento dessa escolha. Segundo, a partir de estudos já existentes, analisaremos as barreiras encontradas na compreensão leitora, causadas pelos vocabulários desconhecidos contidos nos textos.

A metodologia adotada para a obtenção das informações e para a composição do corpus dessa investigação encontra-se no quinto capítulo e o sexto traz a análise dos dados.

No sétimo capítulo tecemos nossas considerações finais, buscando mostrar nosso pensamento e inferências em relação às análises dos dados, contendo, principalmente, idéias concernentes ao processo cognitivo da leitura, ao uso de textos literários no processo de ensino-aprendizagem e à adequabilidade dos textos com o nível de conhecimento do leitor. Em suma, apresentaremos nossas conclusões finais a respeito do trabalho como um todo.

Queremos salientar que esta investigação é uma amostra extraída de um universo, portanto não se intencionou apresentar toda a realidade da leitura daquela instituição, nem pretendemos entrar em detalhes de técnicas de ensino de LE.

2 LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

Falar em leitura em nosso país nos remete sempre a discursos alarmantes. A concorrência da televisão e de outras mídias, aliada à carência de bibliotecas ou salas de leitura, à falta de estímulos por parte dos responsáveis, e, ainda, aos preços elevados dos livros, são fatores comumente adotados para explicar os obstáculos que causam a falta e/ou deficiência de leitura em língua materna em nosso país. Mas, quem são os grandes responsáveis pelo desenvolvimento do gosto pela leitura do nosso povo? Quem assume realmente o papel principal nessa formação?

Por um lado, questiona-se a tarefa da escola: será que essa instituição está tendo êxito no ensino da leitura? São os professores os únicos responsáveis pela motivação de seus alunos, seus interesses e seu gosto pela leitura? Acreditamos que tais perguntas não têm um "sim" categórico como reposta. Porém, não podemos negar que é legada, principalmente, à escola a tarefa de formar leitores e que os professores são vistos como modelo ideal a ser imitado por seus aprendizes. Mas, esses educadores estão aptos para essa formação?

Por outro lado, questiona-se o papel da família nesse processo: os pais (e outros membros da família) têm realmente um papel importante na formação dos leitores? Até que ponto eles estão preparados para ajudar nesse trabalho?

Nesta seção, tentaremos mostrar, brevemente, como estão sendo abordadas essas questões por alguns dos autores por nós pesquisados.

2.1 Escola e leitura

A escola assume sem dúvida um papel importantíssimo na formação de leitores, pois é nela que, na grande maioria das vezes, se aprende a soletrar as primeiras palavras, é nela que se institui as primeiras conexões entre a criança e o livro. Nesse sentido, SOUSA e SANTOS (2004, p.21) afirmam que "o ambiente escolar tende a proporcionar o primeiro e por vezes único contato das crianças com a literatura". É nesse ambiente que se mergulha, pela primeira vez, no imenso mar de leituras, onde a alfabetização é apenas um começo.

Contudo, têm-se observado que alguns pontos precisam ser repensados e melhorados no contexto escolar. Por exemplo, o contato da criança com o livro se faz em grande parte com os livros didáticos por sua vez criticados em diversos aspectos. De acordo com Sousa e Santos (op. cit.), um desses aspectos traduz-se no vazio ou sensação frívola que tais livros proporcionam ao pequeno aprendiz, "muitas vezes atuando mais como um empecilho do que como estímulo à leitura de livros, de um modo em geral" (id. Ibid. p.21).

A formação deficitária dos professores, responsável por esse vazio, leva a uma série de equívocos cometidos em sala de aula ou proporciona às crianças leituras inadequadas ou desinteressantes, ou ainda limita a leitura a um simples ato de decodificação de signos, o que pode trazer conseqüências dramáticas e irreversíveis à formação de um leitor.

Abrindo um foco para algo além de ato de reconhecimentos de códigos, Serra [*] (2004) diz, em um de seus artigos sobre leitura, que "não basta ensinar a reconhecer as letras para formar um leitor, (...) é necessário oferecer textos diferentes, para que o aprendiz caminhe na direção da interpretação pessoal que é muito mais do que decodificar".

Interagindo com esta idéia, Sousa e Santos (op. cit.) pensam que "é imprescindível o contato com os livros de caráter estético" (de ficção ou poesia). A

importância desses livros é reforçada no que diz respeito a "oportunidade que é dada ao pequeno leitor de vivenciar a história e as emoções", fazendo evoluir de forma natural à capacidade de imaginação, dando-lhe uma visão mais abrangente de mundo, além de ajudá-lo "a conhecer melhor o seu próprio mundo".

Muitos daqueles professores precisam, incontestavelmente, melhorar ou atualizar suas informações em relação ao ensino de leitura para sair da condição de meros fornecedores de atividades fúteis para a condição de agentes de transformação. Além do mais, todos temos a consciência de que para chegar a ser um bom leitor, tem-se que ler muito e o aluno nem sempre encontra na escola material de leitura e muito menos o espaço ideal para isso.

Todavia, apesar das insuficiências constatadas, a escola é e sempre será, sem sombra de dúvidas, o local mais apropriado para se aprender e aperfeiçoar o nado no mar de leituras – principal fonte de conhecimento. É nela, segundo Sousa e Santos (2004), que ainda encontramos o "ambiente privilegiado para a formação de leitores".

Apesar de estarmos conscientes da importância da escola nesse processo, sabemos que é irrefutável a idéia de que sozinha a tarefa fica ainda mais difícil para ela. É aí que a família entra como coadjuvante nessa formação.

2.2 Família e leitura

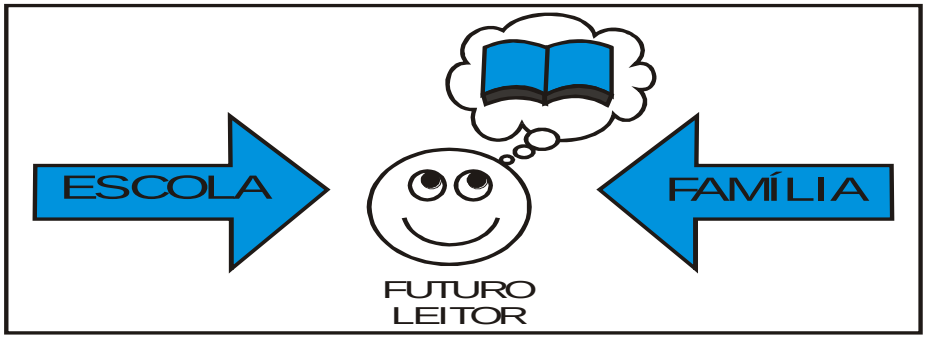
A grande coadjuvante da escola no papel de formar leitores é, inegavelmente, a família. Felizmente, a idéia dessa formação como tarefa a ser compartilhada já é bem recebida por muitos.

---

[*] Secretária Geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

O ambiente familiar em nosso país, apesar de não estar direcionado a esse propósito, pode auxiliar, e muito, nessa jornada, uma vez que desenvolver o gosto pela leitura é uma responsabilidade de grande importância e, por isso, precisa ser divida. Todos temos nossa parcela de responsabilidade no despertar do gosto de ler (figura 1).

Figura 1 - Formando o leitor



Fonte: A autora

Kleiman (2004, p. 7) diz que, dado o seu valor no contexto da educação, “o ensino de leitura compete não a uns poucos mas a todos nós”, sobretudo se a compreendemos como um processo multidimensional que envolve “percepção, processamento, memória, inferência, e dedução”. As experiências de outros contextos ajudam a gostar de ler. Daí a relevância dessa tarefa ser assumida por um conjunto maior de pessoas que, reunindo interesses e esforços, caminhará, certamente, para a duplicação de resultados com êxito. Resultados que vão além do simples ato de conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras. Resumindo, para o êxito no ensino da leitura, precisa-se de um grupo de pessoas cujo propósito será ensinar às crianças e aos jovens a perceberem as maravilhas do conhecimento contidas no mundo escrito.

Para a percepção desse mundo, entra em cena o processo multidimensional do qual falamos há pouco, pois, é ele que permite que “o complexo no ato de compreender comece a ser compreensível” (KLEIMAN, id. ibid.), e torna a leitura um ato prazeroso. Além do mais, leitura se traduz, essencialmente, no ato de adquirir conhecimento. Um exemplo do uso desse processo é quando o leitor em formação usa suas experiências provenientes de vários outros contextos para dar sentido ao que lê e, assim, acumular mais conhecimento ou enriquecer suas idéias a cada contato com um novo texto. Para essa descoberta é necessário que todos estejamos envolvidos na obrigação de formar novos leitores. Logo, é muito difícil fazer alguém chegar às maravilhas do mundo escrito sem o comprometimento de todos que se preocupam com a formação de leitor.

Portanto, dado o grande valor da leitura na vida do ser humano, todos – escola e família – têm a obrigação de se informar a respeito e passar as técnicas e instrumentos necessários aos futuros leitores para mostrar-lhes a satisfação que pode se estabelecer no dialogo com o texto. Todos devem também lhes fornecer os elementos certos para que esse diálogo possa levá-los a uma aprendizagem voltada para a reflexão sobre eles e sobre o mundo, isto é, deve ser adotado um processo de ensino de leitura cujos objetivos são descobertas e transformações imbuídas de prazer e conquistas.

3 LEITURA: PONTE PARA REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO

A tarefa de todo pai, mãe ou educador deveria apontar não só para o saber, mas também para a reflexão e a transformação. Um dos principais meios para o alcance desse fim é, sem dúvida, a leitura. É impossível imaginar, por exemplo, uma aula sem textos (verbal ou não). Leitura implica em atos ou efeitos de conhecer, isto é, de adquirir conhecimento. Demo (2002, p. 10) diz que "a razão maior do conhecimento é fazer autonomia, para que o ser humano, de massa de manobra, torne-se criador de alternativas próprias". Ele acredita que, ler desenvolve no homem capacidades de raciocinar, por conseqüente, fá-lo chegar às armas necessárias para enfrentar desafios e o converte em um ser autônomo na vida, um cidadão livre, com poderes para decifrar os caminhos que o levam a independência espiritual e material, impulsionando-o "a tornar-se referência básica de sua existência".

A leitura é um meio fundamental para o aperfeiçoamento de nossa existência. Com ela o homem chega a novas idéias, descobre valores, conseqüentemente, amadurece na vida. Sem leitura, o homem não pensa.

3.1 Leitura : reflexão

Para Smith (2003, p. 213) "leitura é pensamento". Para ele o pensamento que realizamos quando lemos é o mesmo que realizamos em outras ocasiões. A característica do pensamento é ser "estimulado e dirigido pela linguagem escrita", mas seja na leitura, seja em qualquer outro tipo de experiência, sempre fazemos inferências, extraímos sentidos, antecipamos conseqüências, entre outros.

Yunes (2002, p. 16) também estreita essa relação e diz que "ler é um ato homólogo ao de pensar" entretanto com exigências de maior complexidade. Ela diz que "quem não sabe pensar, mal fala e pouco lê" para em seguida sugerir a inversão do processo no sentido de investigar as possibilidades de fazer da "mera alfabetização uma condição efetiva de pensador". Isso é totalmente possível através de leituras. Em outras palavras, a prática da leitura pode facilitar, mais e mais, o pensamento.

Muitas vezes, quando o leitor se junta, através da leitura, aos autores ou aos personagens que pensam de modos diferentes sobre questões que, de outra maneira, jamais poderiam contemplar, temos como conseqüência disso, a transformação de um simples leitor em um pensador mais versátil e eficiente

(SMITH, 2003, p. 214). Então, seguindo a linha de pensamento desses dois autores, podemos inferir que quem lê mais, pensa mais e, conseqüentemente, aumenta e aperfeiçoa sua capacidade de falar.

A literatura, por exemplo, serve para nos ensinar coisas da vida e de tudo, ela nos permite viver e/ou reviver experiências, bem como analisar essas experiências de diversos pontos de vista. Em suma, a literatura serve para fazer reflexões, "para levantar questões, abrir nosso mundo pequenino, feito de minúsculos fatos do dia-a-dia, ao grande universo da reflexão humana, e nos dar uma visão de cidadãos do mundo sem sair de nosso espaço geográfico" (SÀ, 1994, p. 2-3). Então, todo e qualquer contato com a literatura, por menor que seja, é marcado pelo fenômeno da absorção de idéias e sentimentos alheios. De posse dessas idéias e sentimentos, passa-se a combiná-los e isso nada mais é que a formação de pensamentos com a meta de construir uma maneira individual, pessoal e íntima de ver o mundo.

3.2 Leitura : Transformação

Nós temos na vida a opção de viver em uma limitada perspectiva de anonimato, de clandestinidade, tendo como única função à reprodução desse estado pessoal de completa inércia. Podemos ficar vendo o mundo passar e as coisas acontecerem sem participarmos desse processo. Ou podemos nos transformar, explorando entusiasticamente outros universos de onde extrairemos diversos tipos de experiências que contribuirão para a lapidação das que já trazemos dentro de nós, engrandecendo o espírito humano, tornando-nos, assim, cidadãos conscientes e participantes dentro da sociedade.

Uma das funções da leitura é preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal. A leitura pode ser o ponto de partida que conduzirá o homem ao autoconhecimento e ao conhecimento de tudo que o rodeia. Ela pode orientá-lo em direção aos segredos que o levam a descoberta do seu lugar no universo em que vive.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino exercem um papel primordial. A quantidade e qualidade de textos colocados à disposição do aluno podem levá-lo a pensar de forma a construir sua maneira pessoal de ver o mundo ou, simplesmente, levá-lo a vê-lo (o mundo) como o sistema vigente quer que ele o veja.

Na opinião de Silva e Zilberman (2002, p. 114), as instituições podem ser avaliadas pelo tipo de projeto confiado à leitura que estas detêm. Elas podem "responder positivamente ao sistema vigente",

tão-somente reproduzindo-o, fazendo permanecer o que está posto, sem querer modificá-lo, incentivando as "recepções passivas e mecânicas" do que lhe é imposto, levando o aluno a interpretações prontas e acabadas, ou adotar uma forma engajada com uma visão democrática, aspirante à mudança social em que a leitura dos textos propostos constitui, antes de tudo, um "instrumento de conscientização e libertação dos leitores".

A postura do ensino de leitura que abraçamos aqui é a que proporcionará ao leitor uma formação cujo objetivo maior é o de torná-lo apto a compreender todos os sentidos dos textos, que desenvolva nele capacidades críticas e criativas perante todo material lido e a tudo a que eles se referem, ou seja, que lhe proporcione todas as oportunidades de melhorias no campo pessoal e coletivo. Enfim, defendemos a *leitura* que levará sempre a *reflexão* e essa, por sua vez, proporcionará a *transformação* (ver figura 2) do ser humano em alguém bem melhor.

Figura 2 – Leitura e transformação

Fonte: A autora

4 LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

O processo cognitivo da leitura em língua estrangeira (LE) não é muito diferente do que se tem em língua materna. Para dar a alguém autonomia na aquisição de uma outra língua que não a sua e, por sua vez, dar-lhe os meios necessários à obtenção de resultados de liberdade semelhantes ao que já se propôs nos capítulos anteriores, algumas questões são importantes. A escolha do texto levando em consideração o conhecimento prévio do leitor e o problema do vocabulário desconhecido são duas delas.

4.1 A escolha do texto

Para Kleiman (2004, p. 8) “muitas vezes o texto é percebido como uma coleção de elementos descontínuos”. Ela diz que há muita diferença em ler uma lista telefônica, onde não é necessário buscar coerência ou intuição argumentativa, e ler um texto, onde se busca a interação, o diálogo entre o leitor e o autor para a construção de um outro texto. O contato com o texto adequado, trabalhado de forma adequada, pode então ativar elementos que facilitam apropriação de seu conteúdo de forma agradável, além de encorajar a novas leituras.

No início, quando falávamos de leitura em língua materna, expomos alguns dos aspectos danosos oriundos do uso exclusivo do livro didático. Na sala de aula de língua estrangeira (LE), este também é o principal instrumento de estudo utilizado, ou seja, o livro didático e a principal fonte de leitura e de conhecimento no ensino e aprendizagem de LE, e as conseqüências são bem parecidas com os obtidos no contexto de língua materna.

Amorim e Magalhães (1998, p. 63-64), em seus vários conselhos para incrementar a leitura em sala de aula de LE, desaconselham a leitura restrita aos textos didáticos por tratarem da “rotina de uma pessoa que o aluno não conhece e que mora num outro hemisfério”, esse seria talvez um aspecto danoso na concepção das autoras. Um outro aspecto negativo, ainda na opinião delas, é que nossos alunos já vêm com uma certa resistência à leitura em língua materna (LM) e fazê-los ler em LE é uma “tarefa árdua” para o professor.

Pensamos que a dificuldade desta tarefa seria amenizada se as instituições tivessem materiais escritos variados (jornais, revistas, livros, etc.) a disposição do aluno e de fácil acesso, para que este pudesse fazer a sua escolha. É sem dúvida bem mais proveitoso e prazeroso para o leitor quando ele tem a chance de escolher algo de sua preferência, algo com o que se afine, algo que desperte nele a vontade (ou a curiosidade) de ler. Em alguns dos casos, o aluno não vê nenhuma afinidade, ele nem mesmo sabe o motivo da leitura por não constatar nela nada do seu interesse pessoal ou do interesse do grupo no qual está inserido. Infelizmente, oferecer ao aluno um “cardápio de leitura” não é possível nem em língua materna, nem em língua estrangeira, principalmente, tratando-se de instituições públicas de ensino em um país, onde pouco, ou mesmo nenhum, investimento é feito para a aquisição de material de leitura. Poderíamos dizer que esse

"cardápio" é uma realidade da qual ainda estamos bem distante. Logo, atingir algum tipo de mudança para melhorar o contexto atual, é algo um tanto quanto difícil de se realizar.

Em língua estrangeira o problema é ainda mais agravante, porque mal dispomos de material para os professores. A única saída para estes é trabalhar com o que possuem ou podem contar, pois, muitas vezes, as opções de livros são bem limitadas.

A respeito da escolha do texto a ser lido pelos alunos, Amorim e Magalhães dizem que levar em consideração o que leitor traz em sua bagagem de informações é uma das melhores iniciativas pedagógicas, pois, fazer com que o leitor trilhe por caminhos conhecidos é o ideal para obtenção de resultados positivos na compreensão do texto. Para isso, o professor deve selecionar os textos em sintonia com o conhecimento prévio do leitor.

Vários estudos foram feitos a respeito do conhecimento prévio como base para a compreensão do texto. Não é nosso objetivo detalhar informações sobre esses estudos. No entanto, no intuito de dar uma idéia do quanto esse assunto já foi abordado em diversos trabalhos, construímos, a seguir, inspirados nas pesquisas de CAVALCANTI (1989, p. 27), um quadro com algumas definições, feitas por alguns autores, sobre esse conhecimento.

Pesquisador	**Definição**
BARTLETT (1932)	*Massa organizada de experiência passada que está ativa.*
GOFFMAN (1975)	*Princípios de organização que governam acontecimentos – pelo menos os acontecimentos sociais – e nosso envolvimento com ele.*
KINSTCH & van DIJK (1979)	*Conhecimento do mundo para situações específicas – e espécie de informação – que deve ser considerada relevante para uma situação específica.*
SANFORD & GARROD (1981)	*Uma rede de informações invocada da memória de longo prazo para uma entrada lingüística específica.*
TANNIEN & WALLAT (1982)	*Estrutura de conhecimento nas mentes dos participantes na interação – um conjunto de expectativas baseadas em experiência prévia sobre objetos, acontecimentos e cenários.*

Fonte: Quadro de definições de CAVALCANTI (op. cit.)

Kleiman (1999, p. 13) também defende o conhecimento prévio como um ato extremamente importante para o leitor, pois, "o conhecimento lingüístico, o "conhecimento de texto e o conhecimento de mundo" contidos em sua bagagem pessoal dão a ele a base necessária para a compreensão do que lê. Ela compartilha da idéia de que a escolha de textos condizentes ao nível de cada leitor é importante para ajudá-lo a chegar a um nível de compreensão sem traumas, diminuindo as dificuldades da tarefa e proporcionando um diálogo entre autor e leitor, isto é, promovendo a efetivação da comunicação dentro da leitura.

Nesse sentido, em estudos sobre comunicação de massa, Melo (2002, p. 101), nos lembra que "só poderá ser lido o que é legível". Ele usou o pleonasmo para nos dizer que, entre texto e leitor, a comunicação se estabelecerá somente se a mensagem emitida (o texto) contiver ingredientes capazes de atrair a atenção do receptor (o leitor) para condução deste à acepção e compreensão daquela. Logo, podemos observar que para fazer acontecer à comunicação entre esses dois *pólos*, a preocupação deve começar na *emissão*, ou seja, ela deve se situar no momento da seleção do que se vai oferecer como leitura. Isso vem corroborar com as idéias já desenvolvidas pelas três autoras acima citadas. Porém, não podemos esquecer o papel fundamental do leitor, pois, somente ele dará sentido ao que é lido.

Retomando tudo que foi dito no quarto parágrafo desse tópico, podemos concluir esse item afirmando que, se a escolha do que vai ser lido fosse feita por quem vai ler, os riscos de ausência de comunicação poderiam diminuir consideravelmente. Não sendo isso possível, resta ao professor adotar os cuidados necessários, vistos aqui, na hora de pensar em leitura para seus alunos. Em outras palavras, ele deve escolher o material escrito a ser trabalho sempre levando em consideração o conhecimento que o leitor já traz consigo e nunca deve esquecer que a linha de comunicação entre os dois – texto e leitor – é o principal objetivo da leitura.

4.2 O vocabulário desconhecido

No caso da leitura em LE, vale tomar cuidado com o nível de vocabulário dos aprendizes. Quando estes lêem em uma língua estrangeira é muito comum que encontrem palavras desconhecidas. Todavia, alguns vêem nesse encontro um obstáculo e não conseguem prosseguir. O vocabulário desconhecido pode constituir um dos empecilhos para este tipo de leitura. É comum o aluno dizer que não se

sentiu atraído por uma determinada leitura devido à quantidade de palavras desconhecidas com as quais esbarrou, fazendo-o afastar-se, pouco a pouco, do interesse pelo texto. É claro que esse problema pode ser evitado se o professor tomar certos cuidados, principalmente, se o professor não esquecer que todo leitor traz em sua vida as experiências de mundo, como vimos no item anterior.

CHOUNG (2003, p. 29) – professor da Universidade de Canto, no Vietnã, relatou em um artigo para a revista francesa *Le français dans le monde*, os resultados de suas pesquisas em psicologia cognitiva realizadas com estudantes daquela universidade. Em seus estudos, estabeleceu-se que "o leitor em língua estrangeira é menos hábil para utilizar as anáforas que o leitor nativo". O autor continua seu pensamento dizendo que o "vai-e-vem constante, faz com que os aprendizes percam o fio da meada do texto" e que isso contribui naturalmente para diminuir o ritmo da leitura e prejudica, freqüentemente, a compreensão. Não compreender o texto implica em ausência de autonomia no ato de ler, o que, conseqüentemente, leva a perda do estímulo à continuidade desse ato.

Para resolver esse problema, o professor costuma explicar estas palavras recorrendo-se a contextos que, às vezes, não correspondem aos do texto que está sendo lido. Chuong (op. cit.) diz que essa técnica de explicações "se revela desvantajosa, pois, ela pode, em primeiro lugar, desviar a atenção dos aprendizes para outra coisa que não seja o texto em questão, depois pode sobrecarregá-los com informações inadequadas". Aliás, esse procedimento, dificilmente, lhes permite ter um comportamento autônomo e independente em situações de leitura fora da sala de aula. Nesse sentido, mais uma vez, afirmamos que cuidados especiais devem sempre ser tomados no ensino de uma língua estrangeira, sobretudo porque, na maior parte dos casos, ao contrário do se passa no ensino da língua materna, estudar uma língua estrangeira é uma escolha pessoal do aluno. Logo, adotar atividades banais de leitura ou trabalhá-las de forma descomprometida com a compreensão do aluno, sem estabelecer um objetivo claro, é um risco a ser evitado, principalmente, se a intenção do formador é a de desenvolver hábito e prazer no ato de ler.

5 A AÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa tem o caráter de estudo exploratório cujas características dizem respeito ao avanço do conhecimento, ao aprofundamento de conceitos e a contribuição no aumento de literatura, entre outros.

A população desse estudo foi constituída pelos alunos de três turmas – totalizando 56 informantes – do quinto semestre do curso básico de língua francesa da Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará. O critério para a seleção desses sujeitos foi o fato de serem considerados como de nível intermediário no conhecimento do francês, ou seja, alunos com 300 horas de estudo nesta língua. São adultos e estão na faixa etária compreendida entre 19 a 35 anos, com concentração maior nas idades que permeiam essa faixa, com formação que variava do ensino médio ao nível de doutorado, com maior concentração na graduação. Tratava-se de um público, predominantemente, integrante da camada intelectual da sociedade por pertencerem, essencialmente, ao grupo minoritário que ingressou no ensino superior.

O curso completo na Casa de Cultura Francesa consta de sete semestres e cada semestre de sessenta horas/aula, sendo este dividido em duas etapas com trinta horas cada. No final de cada etapa, são realizadas provas que medem o desempenho do aluno em cada uma das competências, quais sejam, compreensão escrita, expressão escrita, compreensão oral e expressão oral.

Quanto à seleção dos textos na instituição: habitualmente, os professores se reúnem no início de cada semestre para a escolha da leitura que será utilizada na prova avaliadora da competência relativa a expressão oral. Em geral, nessa escolha é levado em conta o nível – semestre – no qual se encontra o aluno e dá-se preferência aos autores franceses.

Nossos informantes afirmaram ter lido dois textos. Na primeira etapa, eles leram o texto *Opération douze diamants*[2] (Operação doze diamantes) do autor francês Alexandre Dumas, e, na segunda etapa, o conto *La parure*[3] (O colar de diamantes), do também francês Guy de Maupassant.

[2] "Opération douze diamants" é um texto extraído do livro "Les trois mousquetaires", publicado em forma de novela na primeira metade do século XIX.

[3] "La parure", conto publicado na segunda metade do século XIX.

É importante dizermos que em nossa metodologia foram observados somente os fatos do presente, ou seja, investigamos apenas as leituras, feitas pelas pessoas enquadradas no nível acima, realizadas no segundo período de 2004. Isso significa que para obtermos informações concernentes à realidade de toda a instituição seria necessário que todas as turmas dos diversos níveis existentes fossem observadas a fim de se chegar a conclusões mais generalizadas e este não era o nosso propósito neste trabalho.

Adotamos como instrumentos de coleta de dados um questionário (ver em anexo) constituído de questões abertas e fechadas com o intuito de obter informações do corpo discente dentro da sala de aula. Dez questões permitiam aos participantes uma reflexão acerca da finalidade da leitura, da adequabilidade do local da leitura e da avaliação dos textos escolhidos. Optamos por esse meio de investigação porque com ele garantiríamos mais objetividade e precisão nos estudos dos fatos. Como já dissemos em outro momento, nossa ambição era tomar conhecimento das práticas de leituras paradidáticas LE desse grupo de alunos, mas dando maior enfoque aos seus efeitos.

As sessões de aplicação dos questionários foram feitas por duas professoras durante um período normal de aula. Os alunos foram convidados a responder às perguntas por escrito e, para isso, lhes foi dado um tempo que não ultrapassou cinqüenta minutos. Para os três grupos o procedimento foi o mesmo.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

De posse dos dados coletados, passamos a ordená-los de acordo com as características das questões efetuadas. Neste sentido, agrupamos os itens afins em três blocos distintos, quais sejam:

1) Finalidade da leitura.

2) Adequabilidade do local da leitura.

3) Avaliação dos textos escolhidos.

6.1 Finalidade da leitura

Nossa primeira preocupação advém do pressuposto de que a única finalidade da leitura, no contexto do grupo de alunos investigados, era a da leitura para fins de avaliação, em outras palavras, nossa hipótese era de que os textos se restringiam, exclusivamente, a um instrumento a ser utilizado na prova, como já foi dito no início deste trabalho. Essa inquietação é relevante porque constitui um fator bastante discutido, principalmente, no meio educacional e que diz respeito à formação de leitores em língua materna, onde se testemunha, constantemente, discussões a propósito do fato de que *aluno só lê para prova*. Tem-se a idéia de que, se não houver uma razão determinada pelo professor para levar o aluno a ler, ele não o fará. Se a leitura tem deficiências em língua materna, inferimos que, em LE, esses problemas tendem a se agravar.

Uma outra preocupação gerou-se da suposição de que esse processo de leitura era planejado sem o devido cuidado acerca de seus efeitos, ou seja, questionávamos se a eficiência para a aprendizagem da língua estrangeira era pensada por parte dos professores no momento da escolha dos textos a serem lidos pelos alunos. Essa inquietação é importante porque pode levar a reflexões em torno de aspectos que vão conduzir o professor a uma melhor escolha dos textos a serem lidos, pois a leitura, num contexto de ensino, precisa ter em vista a contribuição efetiva e positiva no processo de aprendizagem.

No que diz respeito a essas preocupações, nosso trabalho revelou dados surpreendentes. 100% das respostas apresentadas contrariam os nossos pressupostos de que os estudantes lêem somente para prova e contradizem, igualmente, essa má compreensão de

alguns com relação a este assunto, pelo menos no ambiente de nossa pesquisa. Nenhum dos informantes apontou para a prova oral como finalidade da leitura, e quase todas demonstraram haver melhoria do conhecimento de língua francesa.

A grande maioria (67%) vê como finalidade nessas leituras a ampliação do vocabulário, logo, constatamos que houve contribuição positiva para a aprendizagem, como veremos em alguns depoimentos a seguir.

> *"Possibilita ao aluno o contato com um maior número de palavras para que ele possa enriquecer seu vocabulário"*
>
> *"Incentiva o interesse pela língua melhorando o vocabulário e a oralidade...".*
>
> *"(...) acrescenta em nosso vocabulário palavras que não estão nos contextos das histórias do livro-texto[4]".*
>
> *"Melhora principalmente o vocabulário".*

Embora, em nosso estudo, não tenhamos interrogado acerca da conformação psíquica, vivida por nossos informantes, no contato com esse vocabulário novo, nem acerca da forma como se deu as explicações dessas palavras (por não ser a psicolingüística nosso maior propósito nesta pesquisa), observamos que em nenhuma das respostas houve comentários sobre o vocabulário como obstáculo. Concluímos, então, que nossos informantes não se desencorajaram diante do que não conheciam. O tipo de respostas dadas – contendo palavras como *possibilita, incentiva, acrescenta* e *melhora* (ver exemplos citados acima) – nos leva a acreditar que foi uma experiência estimulante e não traumatizante, o que implica, até certo ponto, na "autonomia no ato de ler" dita por Choung (2003) e citada por nós no item 4.2.

Uma parcela considerável (37%), falou do contato com o estilo literário e a linguagem original (devemos lembrar que os textos em questão tratavam-se de textos originais) e afirmou que a leitura ajudou no aumento da compreensão escrita em francês:

"(...) o francês dos escritores, melhora a compreensão de textos escritos em francês"

"(...) melhora a compreensão e a leitura...".

Aqui encontramos um dos benefícios da prática do ato de ler constatado por Kleiman (2004, p. 8) que diz: quanto mais se lê, mais aprimorada se torna a leitura. No caso dos nossos informantes, a leitura pareceu-lhes proveitosa por se tratar de textos contendo uma linguagem diferente da adotada no seu quotidiano em sala de aula. Nesse sentido, os alunos consultados tiveram o horizonte de suas capacidades de compreensão de textos em língua francesa alargados. É bem provável que, ao se deparem com outros textos do gênero literário, eles não encontrem o mesmo nível de dificuldades das vezes anteriores.

Uma outra parcela de respostas, um pouco inferior à anterior (27%), mas focando o mesmo ponto citado – a linguagem literária, apontou para a difusão da literatura francesa, para a familiarização com esta e para a apreensão de valores culturais embutidos na obra como outras finalidades da leitura:

"... divulga a literatura francesa".

"... nos familiariza com a literatura francesa".

"... insere o aluno no contexto cultural e literário da língua francesa".

Já um grupo formado por 27% das respostas disse que leitura favoreceu o uso da língua escrita e falada:

"(...) proporciona melhoria na escrita e oralidade".

É indiscutível que a leitura favorece a escrita e a fala. Eliana Yunes (2002, p. 16) disse "quem não sabe pensar, mal fala e pouco lê". Vamos aqui fazer um tipo de *detournement* dessa frase para expressarmos melhor o efeito da leitura: *quem sabe ler, pensa melhor e fala melhor*. Seja em língua materna

[4] O informante refere-se ao livro didático.

ou em língua estrangeira esse efeito é visível. Aqueles alunos que gostam mais de ler sempre têm uma produção escrita de maior qualidade e se expressam com mais facilidade e clareza ao falar.

Um número pequeno, apenas 13%, afirmou que a leitura dos textos estimulou a prática de outras leituras, especialmente a de outros romances da literatura francesa. Eis alguns dos comentários feitos:

"Estimula a leitura da literatura francesa...".

"Estimula a outras leituras..."

"Desperta o interesse para outros livros em francês..."

Apesar dessa opinião constituir uma pequena porcentagem em nossa pesquisa, acreditamos que ela é primordial para passar desapercebida. Foi importante descobrir nesse contexto que as leituras levaram a outras. Quanto mais se ler, melhor leitor se torna e mais sede de leitura se tem. E, assim, mais uma vez vamos ao encontro do que diz Kleiman (2004, p. 8) que "o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito". Não estamos abordando aqui a questão de ser um bom leitor, mas vislumbrando uma luz tênue num túnel que poderá levar a este fim. A questão que pomos agora é a seguinte: Como aumentar essa porcentagem? Ou seja, como fazer aumentar a vontade de ler em nossos alunos? Respondendo a essas questões, acreditamos poder ensinar a gostar de ler e, assim, formar leitores. Mas, isso será um tema para um outro trabalho de investigação científica.

Em conversa informal com alguns professores, ouvi-os dizer que, quando se trabalha um texto (seja ele integral ou, até mesmo, em leitura facilitada[5]) valorizando elementos socioculturais da obra e do autor, levando o aluno a escutar este último, os alunos sentem-se convidados a ler mais, a conhecer outras obras, outras leituras. No caso das leituras facilitadas, esses professores disseram que os alunos ficam incitados a ler a obra integral. Isso nos pareceu muito positivo. Mas, quantos desses professores, nos trabalhos com leitura, adotam uma postura com o propósito de despertar em seus alunos o desejo de ler mais e mais, de formar leitores? Essa também é uma pergunta cuja resposta encontraremos, talvez, em uma próxima pesquisa.

[5] Resumos de obras importantes da literatura francesa, destinados a estudantes de FLE – Francês Língua Estrangeira – freqüentemente, adotados na Casa de Cultura Francesa.

Com relação aos aspectos socioculturais relacionados ao momento histórico da obra e da vida do autor, o quinto item em nosso questionário, a maioria (55%) respondeu ter visto alguns pontos relativos a estudos dos textos, no tempo e no espaço, em apresentações feitas por eles mesmos ou pelo professor em sala de aula, ou ainda em palestras em outros locais. Quando perguntamos qual o propósito desses pontos, todos ressaltaram a contribuição positiva das informações apreendidas nessas apresentações ou palestras seja para a compreensão da obra, seja para o enriquecimento dos conhecimentos pessoais.

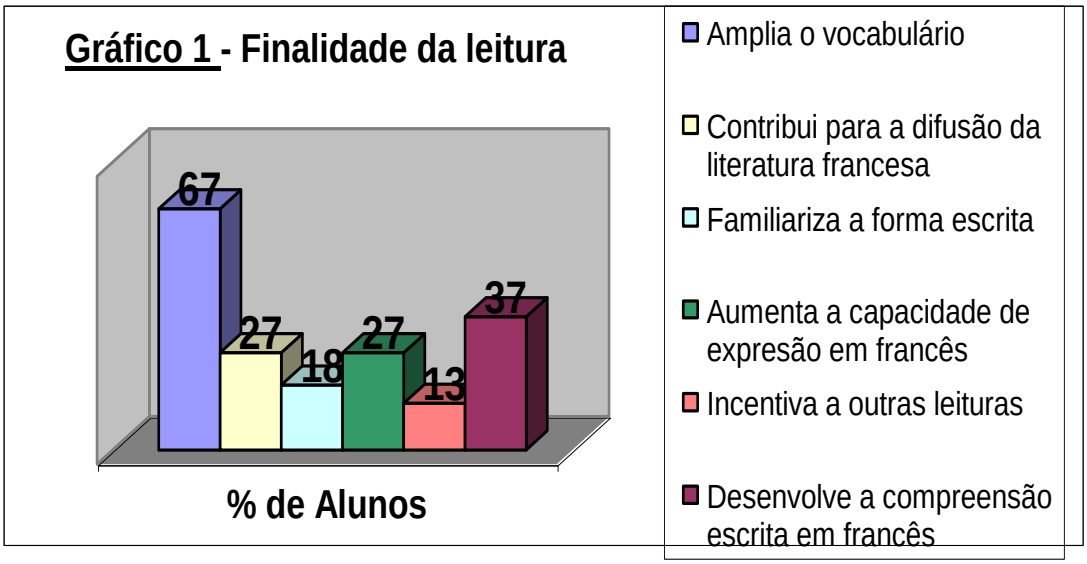
"... é importante situar a obra no tempo e no espaço, ajuda a entender melhor a história".

"... foi interessante e engrandecedor."

"... ajudou a compreender melhor a obra"

No nosso modo de ver, *entender melhor a história* significa que o leitor entrou no mundo descrito pelo autor com ajuda dos estudos e das palestras. Nesse momento, ele teve uma visão de outro mundo, que não o seu, sem sair de seu espaço geográfico, como descreveu SÁ (1994, p.2-3). Provavelmente, ele absorveu idéias e sentimentos alheios e isso deve ter influenciado no seu modo de ver o mundo no qual está inserido, daí a razão de dizer que foi *interessante e engrandecedor*.

Aqui terminamos a análise dos dados relativos à finalidade da leitura. Tentaremos mostrar no *Gráfico 1*, a seguir, os dados comentados nessa etapa.



Os dados acima levam-nos à confirmação de que, em nenhum momento, a prova oral foi apontada como finalidade. Note-se que a *ampliação do vocabulário* predominou nas respostas. Sabemos que o contato com um novo texto favorece isso, porém, tendo em vista nossas expectativas com relação à prova, não esperávamos que essa fosse a finalidade mais indicada. Destaca-se também o *desenvolvimento da compreensão escrita na língua*. Esse é um objetivo esperado visto que, quanto mais se lê, mais se afastam os problemas de compreensão, como já foi anteriormente colocado.

6.2 Adequabilidade do local e da leitura

Os locais públicos em que encontramos pessoas fazendo leituras pessoais são bibliotecas (com muita freqüência); bancos de jardins dentro dos campi universitários (não é muito raro) ou bancos de praças (menos comum em nossa região); dentro de ônibus e metrôs (mais difícil devido às más condições e ao estado precário desses meios de transportes).

É muito pouco provável que alguém se sinta bem lendo (mesmo o melhor dos textos) em um ambiente muito barulhento. O silêncio ajuda na concentração, isso é lógico. Mas também, não podemos afirmar que o local, por mais apropriado que seja, determine sozinho a satisfação e compreensão da leitura. É

necessário que o texto seja adequado à capacidade de ler do leitor. No caso dos nossos informantes – alunos de língua estrangeira – um texto condizente ao nível de conhecimento da língua estudada que eles trazem é fundamental à compreensão de qualquer leitura. Logo, o local e o texto são dois fatores que podem prender ou afastar o leitor de sua leitura.

6.2.1 Adequabilidade do local

Quando perguntamos aos nossos informantes se o local da leitura influenciaria na compreensão do texto, predominantemente as respostas foram positivas. Mas, ao explicar o porquê, as opiniões com relação ao local ideal se dividiram.

A maioria (59%) afirmou precisar de ambientes calmos para poder captar melhor o que diziam os autores.

"Ambientes tranqüilos melhoram a compreensão."

"O local da leitura deve ser calmo, (...) e sem interferências."

"(...) em um local tranqüilo eu terei um melhor aproveitamento."

"(...) num local agitado a leitura é difícil de ser compreendida."

"(...) gosto de fazer a primeira leitura sozinha e num local que não tenha barulho."

As respostas aqui apresentadas mostram que as leituras para fins de estudo demandam lugar adequado. Este fato deixa claro a necessidade de se construir espaços de leitura (bibliotecas) onde os leitores poderiam desfrutar melhor da leitura.

Para 3%, esse local calmo representa sua casa onde dispõem de material de consulta como o dicionário.

"(...) é necessário que as condições sejam favoráveis, com silêncio (...) e material complementar a mão (dicionário)."

"(...) minha casa porque é importante ter acesso a um dicionário."

Por serem alunos de um curso de língua estrangeira, muitos (31%) mostraram não abrir mão da leitura em sala de aula, justificando que as discussões sobre os personagens e/ou os autores, as possibilidades de comparações de diferentes interpretações e a possibilidade de tirar dúvidas a respeito do vocabulário e da pronúncia diretamente com o professor, facilitam muito a compreensão das leituras.

"A leitura em classe favorece o conhecimento, ao mesmo tempo em que facilita a compreensão."

"Em sala de aula com a professora e os demais alunos é mais fácil (...)"

"Certamente, pois a professora tira as dúvidas e ajuda a esclarecer aquilo que não conhecemos sobre a língua francesa."

"Se o texto for lido em sala de aula, o aluno tira dúvidas tanto do vocabulário quanto da pronúncia."

Não podemos dizer como se deu a explicação das dúvidas dos nossos informantes. Contudo, retomaremos aqui os comentários de Choung (2003, p. 29) focalizando as explicações do vocabulário feitas pelo professor. Lembramos que essas devem ser precisas e devem corresponder exatamente ao contexto da leitura. Do contrário, o leitor pode receber uma sobrecarga de informações inadequadas que podem desviar sua compreensão do texto. Um outro perigo inerente às explicações pode ser o distanciamento do leitor da leitura autônoma, deixando-o dependente da ajuda do professor. Acreditamos que, no ensino de

língua estrangeira, esses riscos podem ser maiores, visto que o aluno tem mais dificuldade com o vocabulário novo e com a articulação dos sons, que diferem dos de sua língua materna.

Entre o percentual de alunos que defendem a leitura em sala de aula, 4% citaram as discussões sobre o livro e a possibilidade de comparação de interpretações como momentos bem positivos para a compreensão do texto, porém, afirmaram que uma leitura antecipada, feita em casa, é necessária antes de ir para a leitura em sala, pois, facilita as discussões.

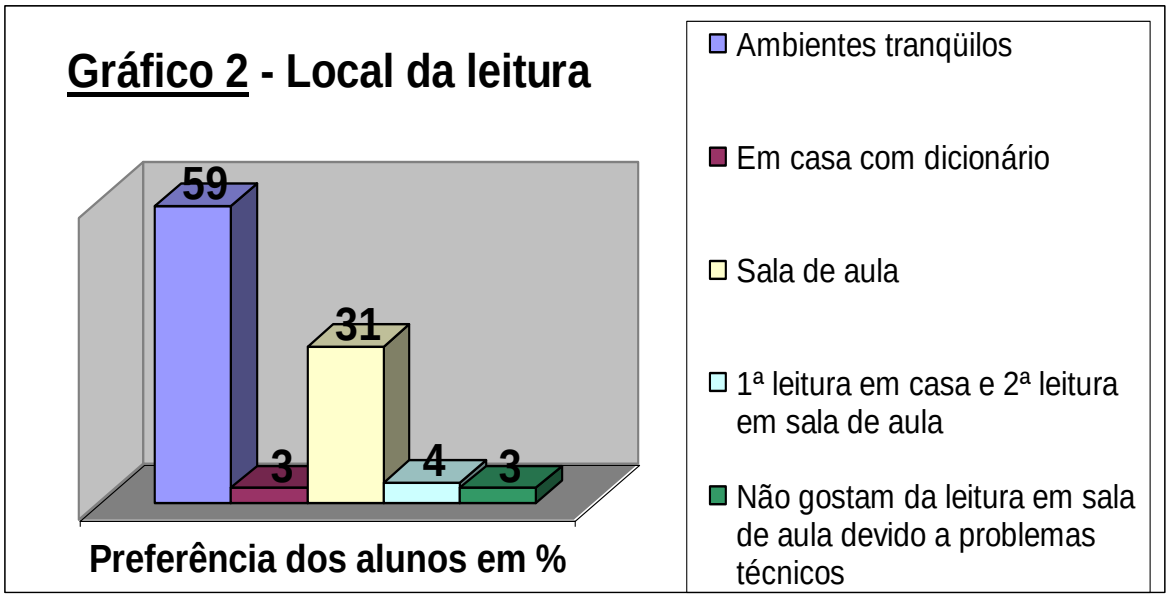
> *"(...) uma leitura prévia em casa ajuda a compreensão em sala de aula."*
> *"Uma leitura primeiramente em casa, (...) que deve ser seguida pela leitura e discussões posteriores em sala de aula, para melhor compreensão (...)"*

Uns poucos alunos (3%), que fazem o curso no horário da noite, alegaram não gostar das leituras em classe em conseqüência das más condições do ambiente (problemas com a climatização, queda de energia elétrica) ou do pouco tempo de aula.

> *"Nossa sala é muito quente (...) e não presto atenção à leitura."*
> *"(...) quando falta luz é impossível ler."*
> *"A leitura em sala de aula pode não ser uma boa, já que o tempo de uma aula é pequeno (...)"*

As falas, mais uma vez, refletem a necessidade do espaço especial para a atividade, aspecto já apontado por nós ao longo do texto.

Visando aclarar as análises dos dados relativos a adequabilidade do local da leitura, concebemos o *Gráfico 2* com os tipos de respostas comentadas nesse item.

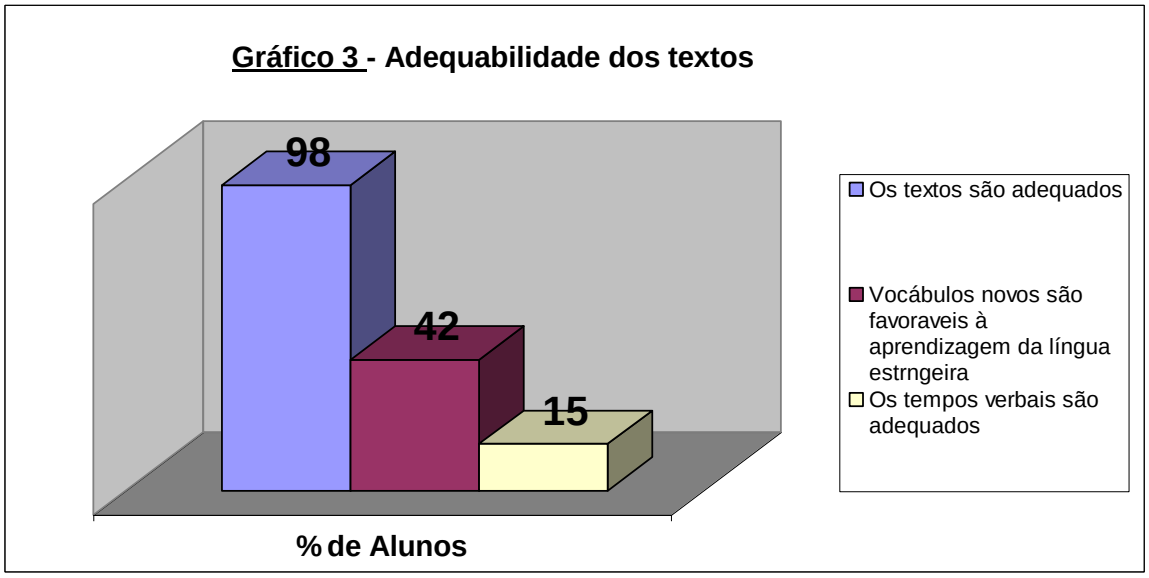


Concluímos, na análise desse item, que o local da leitura tem um grande valor para o leitor, seja para a obtenção de silêncio para uma melhor concentração, seja para a troca de idéias em discussões sobre personagens e autores na busca da interpretação do sentido do texto dado pelo o autor. O local onde é feita a leitura tem, portanto, sua importância para a aproximação do leitor com o texto.

6.2.2 Adequabilidade da leitura

Ao perguntarmos aos nossos informantes se os textos eram adequados ao nível de conhecimento de língua francesa em que eles estavam, 98% responderam que sim, que se tratavam de leituras fáceis de ler e entender.

Para tornar mais claro os resultados deste item construímos, no *Gráfico 3*, os tipos de respostas encontradas.



Note-se que os textos escolhidos pelos professores foram adequados ao conhecimento lingüístico e conhecimento de texto dos leitores. A quase unanimidade nas respostas a respeito da adequabilidade das leituras nos leva a crer que não houve dificuldade na compreensão, apesar da confirmação da existência de léxicos desconhecidos.

Para melhor entendimento destes resultados apresentamos algumas falas:

"Não senti dificuldades em compreendê-los."

"Creio que sim, pois, a cada nível, os textos estão mais interessantes (...)"

“Considero no nível ideal para a turma (...)”

“A leitura é de fácil acesso.”

Para 42% das respostas afirmativas, a presença de vocábulos novos é vista como um ponto favorável ao aprendizado da língua em questão.

“(...) acredito que o nível dos dois textos não trouxe dificuldade, apesar de apresentar novas palavras.”

“Pois, se consegue compreender o enredo e também aprender novas palavras.”

“(...) ao mesmo tempo em que são bons de ler, ainda há palavras que não conheço.”

“É um texto com palavras desconhecidas, mas que favorece a ampliação do vocabulário.”

As falas aqui apresentadas vêm ao encontro dos estudiosos (Smith, 2003; Yunes, 2002; Demo, 2002) que defendem a leitura como uma atividade indispensável ao desenvolvimento do ser humano e de sua capacidade de reflexão. Para nossos informantes, esse desenvolvimento se deu, principalmente, no plano intelectual com a aprendizagem de novas palavras. Todavia, inferimos, aqui, que a aquisição desses novos vocábulos permitiu a compreensão de novas experiências contidas nos textos.

Ainda, dentre os que deram sim como resposta, 15% apontaram o nível de gramática e dos tempos verbais encontrados nos textos lidos como condizentes aos estudados pelo grupo.

"(...) ambos correspondem ao que é aprendido na sala de aula, especialmente em relação à gramática."

"Os tempos verbais estão de acordo com os apresentados na sala."

Um número bem pequeno (2%), respondeu que o nível dos textos não era equivalente ao nível dos alunos, ou por achá-los difíceis...

"(...) tendo em vista o vocabulário difícil, tive que recorrer várias vezes ao dicionário."

ou por achá-los fáceis demais.

"(...) no semestre em [que] *me encontro, poderiam passar livros mais difíceis."* [acréscimo nosso]

Apenas 1% considerou as leituras desinteressantes por se tratarem de narrativas conhecidas. Inferimos que, o que poderia ser visto como algo facilitador e propício ao gosto pela leitura em uma língua estrangeira, tornou-se desagradável.

"A linguagem é boa (...), porém as estórias já são bastante conhecidas e torna a leitura um pouco desinteressante."

Quase todas as respostas nos levam ao encontro dos vários autores (Kleiman, 2004; Amorim e Magalhães, 1998; e Melo, 2002) que falam sobre a adequabilidade do texto aos conhecimentos do leitor. Esses diversos estudos convergem para o mesmo ponto: a

apreciação cautelosa do conhecimento prévio do leitor antes da escolha do texto. Concluímos, então, que houve esse tipo de apreciação na escolha dos textos no contexto de nossa pesquisa, pois, o contato dos alunos informantes com as leituras, segundo nossos estudos, constituiu uma boa interação entre essas duas partes.

6.3 Avaliação dos textos e da metodologia dos docentes

Cientes de que os textos eram adequados ao nível dos alunos, nossa preocupação dá-se, agora, em torno da contribuição cognitiva das leituras para a língua francesa e em torno da metodologia usada pelas professoras na abordagem desses textos com esses alunos. Nos itens anteriores, principalmente no item 5.1 dessa análise de dados, já tínhamos, ligeiramente, percebido que houvera aquisição de conhecimentos.

Para um melhor estudo, dividiremos esta etapa de nosso trabalho em duas partes: a primeira abordará unicamente a avaliação dos informantes com relação à contribuição cognitiva dos textos e a segunda ocupar-se-á da avaliação da metodologia empregada pelos docentes. Lembramos que ambas as avaliações analisadas são frutos das respostas de nosso grupo pesquisado – os alunos do quinto semestre de francês.

6.3.1 Contribuição dos textos

Na questão 6 de nosso questionário, cuja resposta pedia a escolha de um *sim* ou de um *não,* indagamos sobre a contribuição dos textos para o aprendizado da língua estrangeira estudada. A reação foi unânime à resposta afirmativa. Ao explicarem o porquê

dessa resposta, nossos informantes nos forneceram uma lista de benefícios resultantes das duas leituras.

Na opinião de 71% desses alunos, a leitura dos textos contribuíram, predominantemente, para o enriquecimento do léxico em francês.

"Aquisição de vocabulário"

"Amplia o vocabulário"

"Contribuiu principalmente para o aumento de novas palavras"

"(...) isso contribuiu para o aumento de meu vocabulário."

"Possibilita o aumento de palavras no vocabulário do aluno"

Para 9% os benefícios estavam voltados para o contato com a literatura francesa.

"Acho interessante conhecer a literatura francesa (...)"

"Favoreceu o conhecimento da cultura e da literatura francesa"

Outros (15%) acharam que foi proveitoso no sentido de ajudar a consolidar aspectos gramaticais...

"Ajuda na fixação da gramática (...)"

"Ajuda no aprendizado da estrutura das frases (...)"

"Consolida o que é aprendido em gramática"

... e aspectos lingüísticos.

"Facilita a compreensão de alguns aspectos sintáticos e lingüísticos"

"O aperfeiçoamento da língua"

"Tive a oportunidade de me familiarizar com a estrutura da língua."

Outros (16%) apontaram a contribuição para a melhoria da compreensão e produção escritas.

"Melhora a aprendizagem da escrita"

"Melhorou a minha compreensão oral e escrita"

"Aprendemos a escrever"

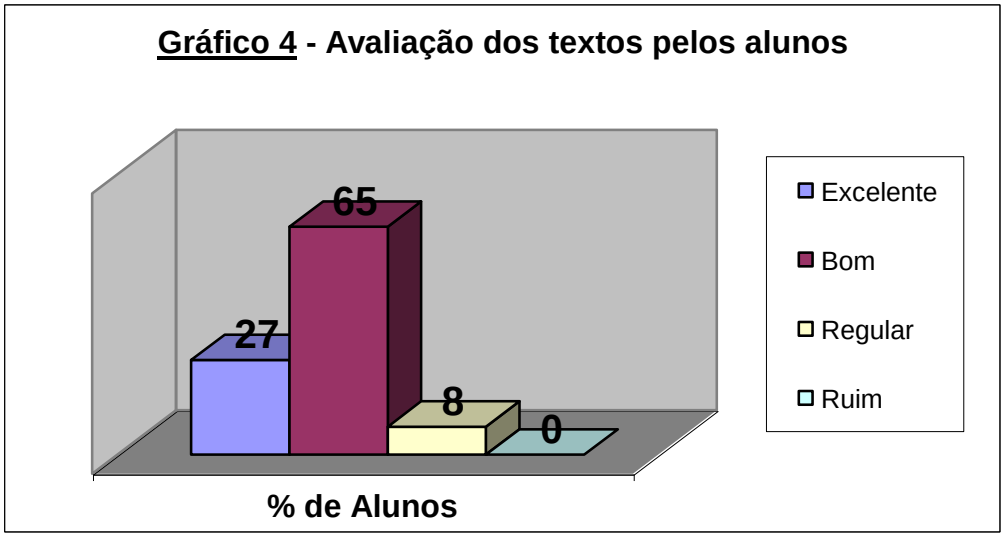
Para 5%, as vantagens das leituras foram apresentadas em respostas voltadas para a aprendizagem em geral, ou, então, não apontavam o ponto exato onde se deu a contribuição no aprendizado da língua estudada.

"A leitura é importante em qualquer aprendizado."

"Aprendi a fazer resumos e interpretações em francês." (não entendemos se os resumos eram escritos ou orais, nem se as interpretações eram de textos lidos ou escutados)

A questão 7 vem completar essa fase da avaliação. Nela foi solicitado aos alunos que dessem uma nota para a contribuição dos textos em questão. No *Gráfico 4*, a

seguir, mostramos os conceitos aplicados que, de certa forma, refletem os resultados analisados neste item.



As avaliações foram bem positivas na concepção desses informantes. Segundo as respostas no questionário, eles enriqueceram em diversos aspetos – lexicais, gramaticais, lingüísticos e literários – na aprendizagem da língua francesa com as leituras dos textos de Maupassant e de Dumas. Apesar de se tratarem de textos curtos, foram de grande valor cognitivo para os estudos do idioma feitos por esse grupo.

Vimos confirmadas, em muitos momentos de nosso estudo, as propostas de Santos e Sousa (2004), bem como as de Sá (1994) relativas ao contato com a literatura, apresentadas no início desse trabalho. Com relação às primeiras autoras, constatamos que é realmente imprescindível o contato com leituras de ficção no ensino e aprendizagem da língua francesa para a vivência de outras experiências pedagógicas que não a do livro didático. Com relação à segunda, percebemos, através dos dados analisados, que as leituras foram marcadas pelo fenômeno da absorção de conhecimentos proporcionados pelos textos.

Concluiremos, então, essa etapa nos reportando às idéias de Melo (2002) em relação à comunicação entre os textos dos autores franceses – *as mensagens emitidas* – e os alunos do quinto semestre de francês – *os receptores*. Nesse caso, a legibilidade dos textos apontada pelos informantes vem comprovar que "os ingredientes" contidos nos textos foram capazes de atrair a atenção de seus leitores no contexto de nossa pesquisa. Por conseguinte, promoveu a comunicação entre leitor e texto.

6.3.2 Metodologia dos docentes

Nossa proposta nesta etapa, não é a de apontar falhas nos procedimentos de ensino, nem temos o propósito de fazer críticas à metodologia adotada no local onde os dados foram coletados. Objetivamos somente conhecer o lado do aprendiz, saber do seu ponto de vista em relação à forma como foram trabalhados os textos, com o intuito de obter uma visão dessa metodologia no sentido inverso ao do professor e, deste modo, descobrir os resultados dessa metodologia para o ensino da língua francesa.

Lembramos que a idéia de procedimento de ensino que defendemos, em nossa investigação, desde o início, é aquela cujos objetivos conduzem o leitor à compreensão de todos os sentidos do texto visando um melhoramento dos atos de aquisição de conhecimentos. Ou seja, uma metodologia cuja prática do professor está dento de uma área de ação cognitiva que propende para o engrandecimento no campo pessoal e coletivo do seu grupo de alunos. Em nosso trabalho, esse engrandecimento se traduz em um progresso dentro das quatro competências lingüísticas – compreensão e expressão escritas e orais – e\ou dentro da esfera sociocultural do aprendiz.

Revendo o que já foi analisado, podemos inferir que, no geral, os comentários foram bem positivos acerca dos pontos abordados até então. Veremos, mais adiante, as

opiniões dos nossos informantes referentes à metodologia utilizada no trabalho com as mesmas leituras.

Esse assunto foi abordado nas questões de número 8, 9 e 10 de nosso questionário. A questão 8 perguntava se, na opinião do informante, a metodologia utilizada pelo professor era satisfatória. Ele deveria assinalar *sim* ou *não* e explicar sua resposta. A questão 9 pedia para que ele assinalasse um item atribuindo um conceito – excelente, bom, regular ou ruim – a essa metodologia. Em seguida, na questão dez, ele deveria apontar um aspecto positivo e um negativo dessa metodologia.

A grande maioria (70%) mostrou-se satisfeita com a metodologia aplicada ao trabalho das leituras. Dentre esse grupo, as explicações para essa satisfação apontavam, em primeiro lugar, para as discussões realizadas em torno dos textos, algumas dessas discussões surgiam ao longo de leituras feitas em sala de aula[6]. Essas discussões, segundo os alunos, traziam soluções para as dúvidas e facilitavam a compreensão dos textos.

"Porque discutimos o texto em sala de aula"

"Porque discutir o texto em grupo sempre facilita a compreensão."

"Porque permitiu a leitura em sala (...), incentivando a discussão em grupo."

"Pois gera discussões na sala, (...)"

"Porque as discussões tiram nossas dúvidas"

Em segundo lugar, vinham justificativas que citavam unicamente as leituras feitas em sala de aula.

[6] Essas leituras são, normalmente, feitas em voz alta, às vezes pelo(a) professor(a), outras vezes pelos alunos. Para alguns professores, ela é vista como um modo de verificação da pronúncia de algumas palavras de uma língua estrangeira.

"Porque lemos em sala de aula e tiramos as dúvidas (...)"

"Porque permitiu que a leitura fosse realizada também em sala de aula, (...)"

Em terceiro lugar, foram indicados os resumos orais das histórias feitos em sala de aula. Os alunos acreditam que essa atividade é positiva dentro do processo de aprendizagem

"Porque você tem que fazer um resumo oral daquilo que leu, naturalmente vai ter que buscar as palavras para poder fazê-lo"

"Porque fazer um resumo do texto, (...) ajuda na compreensão e na aprendizagem"

Inferimos aqui que esses resumos eram uma forma pessoal do aluno se expressar na língua estrangeira. Nesse momento, a compreensão significa a captação das idéias do autor.

Em quarto lugar, alguns explicaram tecendo um elogio, direto ou indireto, à forma de trabalhar da professora.

"Por que a professora é excelente."

Porque a professora é objetiva e clara nas suas explicações"

Por fim, entre as respostas ditas satisfeitas com a metodologia dos professores, surgiu um fato surpreendente: um informante mencionou a prova oral. Até agora, não

havíamos observado nenhuma menção a essa finalidade para o uso dos textos. Numa justificativa não muito clara de sua satisfação ele diz:

> *"Porque há um incentivo à leitura visto que faz parte da prova oral."*

Por ter sido mencionado apenas uma vez, não consideramos relevante, retomarmos nossos pressupostos iniciais em relação a esse ponto.

Um grupo considerável – 27% – mostrou-se insatisfeito com a metodologia adotada e respondeu *não.* Tratava-se de um grupo de alunos de uma das três turmas pesquisadas. Inferimos então, pelo tipo de respostas apresentadas, que nessa turma foi adotado um procedimento de estudo diferente das outras duas.

O percentual que deu *não* como reposta (16%), revelou que faltou incentivo por parte da professora, durante o trabalho com as leituras.

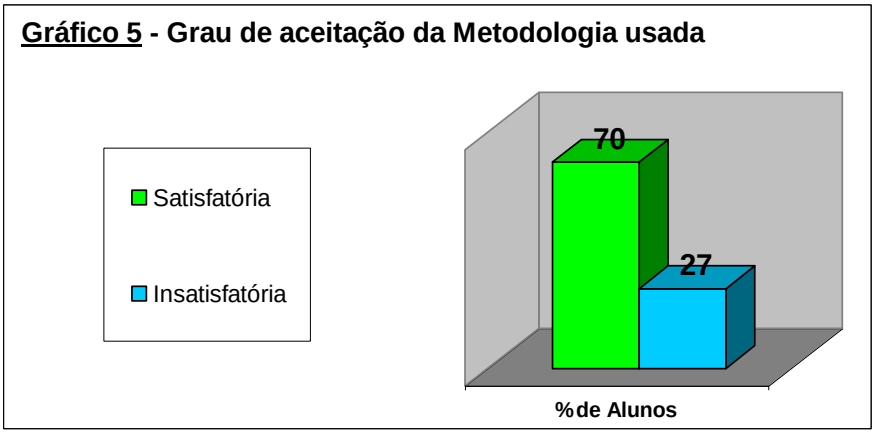
> *"Acho que a leitura na sala de poderia ser utilizada para incentivar a participação (...)"*
>
> *"Porque ela* (a professora) *lia o texto todo e a gente ficava ouvindo. Ela poderia ter incentivado nossa leitura também"*
>
> *"Ela* (a professora) *lia o texto e traduzia"*
>
> *"Penso que deveria ter existido mais dinamismo no trabalho"*

Note-se que há um certo descontentamento pelo fato da leitura não ter sido socializada com os alunos, fato evidente na fala: "*ela poderia ter incentivado nossa leitura também"*. Nesta fala, percebe-se uma ligeira reivindicação por parte do aluno, ou seja, ele

gostaria de ter participado da leitura também, porém não teve a chance de fazê-la e sentiu-se frustrado. Esse talvez tenha sido um dos motivos que levou ao descontentamento dos alunos com a leitura feita em sala.

Observamos ainda que, dentre as respostas de insatisfação, não foi feita nenhuma menção a discussões sobre os textos ou sobre as leituras, como fizeram os alunos das outras duas turmas. Inferimos, então, que essa atividade também não foi adotada naquela turma. Isso nos levou a pensar que esse seria provavelmente um outro motivo da insatisfação desse grupo.

Com o propósito de tornar um pouco mais claro os resultado, concebemos o *Gráfico 5* para mostrar o grau de satisfação dos alunos em relação a metodologia das professoras. E, logo em seguida, elaboramos o *Quadro 1*, onde apresentamos as atividades mencionadas nas respostas e desenvolvidas em sala de aula, a fim de estabelecer um paralelo entre a metodologia considerada satisfatória e a não satisfatória, segundo as opiniões dos alunos.



QUADRO 1 – Atividades desenvolvidas com os textos em sala de aula

	NA METODOLOGIA CONSIDERADA SATISFATÓRIA	NA METODOLOGIA CONSIDERADA INSATISFATÓRIA
Leitura em voz alta	SIM (Feita pelos alunos)	SIM (Feita somente pela professora)
Discussões	SIM	NÃO
Apresentação de explicações e	SIM	(?)

soluções para as dúvidas		
Dinamismo na realização das atividades	SIM	NÂO
Resumo(s) oral (orais)	SIM	(?)
Tradução para a língua materna	(?)	SIM

SIM = foi realizada
NÃO = não foi realizada
(?) = Não foi mencionado nos dados

O quadro acima e os argumentos surgidos nas falas, mostradas ao longo desta etapa, nos revelam a preferência pelas atividades de leitura em voz alta feita pelos alunos em sala de aula. Essa preferência é, igualmente, percebida em relação aos resumos orais e às discussões. Estas últimas, em geral, porque vinham acompanhadas de explicações dadas pelas professoras e ofereciam soluções para as dúvidas surgidas. Da mesma forma, observamos que houve uma grande rejeição em relação ao domínio da leitura feita pela professora, e em relação às traduções feitas para a língua materna.

Portanto, entendemos que as discussões geradas no momento das leituras, nas salas de aula dos nossos informantes, confirmam, mais uma vez, as idéias dos estudiosos (Sá, 1994; Yunes, 2002; Smith, 2003) que acreditam que ler desenvolve no homem capacidades de raciocinar e encontrar soluções para (seus) problemas, como no caso das dúvidas dos alunos que foram retiradas graças às discussões feitas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostra os resultados de uma pesquisa a respeito da leitura de paradidáticos em língua francesa, na perspectiva dos alunos, num contexto de ensino de língua estrangeira de nível fundamental e médio, e responde aos questionamentos que conduziram à sua realização.

Com relação ao local da leitura, há uma preferência dos alunos por ambientes tranqüilos. Nesse sentido, a construção de bibliotecas e salas de estudos representaria a solução para a demanda por locais que favoreçam a concentração. Compreendemos que as condições do local da leitura podem determinar uma boa ou má interação entre o leitor e o autor e, por conseguinte, pode aumentar ou diminuir o interesse pela leitura.

No que diz respeito aos dois textos lidos – *Opération douze diamants* e *La parure*, comentaremos sobre os seguintes pontos:

1- A escolha do texto → Embora nós não tenhamos feito nenhuma investigação junto aos professores, deduzimos que foram levados em consideração alguns critérios de ordem cognitiva, como o conhecimento prévio – lingüístico e textual – dos alunos, no momento em que os professores fizeram a escolha dos textos.

2- Adequabilidade do texto → Pela avaliação positiva desse item, encontrada em nossos dados, constatamos que o conteúdo desses textos correspondia ao nível de conhecimento dos leitores informantes, pois, de acordo com os mesmos dados, as dificuldades encontradas na leitura foram, facilmente, superadas.

O enriquecimento do léxico, bastante citado nas respostas analisadas, vem corroborar com as idéias de Kleiman (2004, p. 127) que diz que essa é uma das maneiras de facilitar a aprendizagem do vocabulário. Inferimos, aqui, que os vocábulos, adquiridos ao longo das leituras, contribuem para o avanço

geral do conhecimento do leitor em língua francesa, embora, tenhamos observado que essa contribuição foi mais marcante na competência leitora e na produção escrita dos alunos investigados.

No que se refere à metodologia, empregada na ocasião de se trabalhar a leitura em LE em sala de aula, constatamos que quanto mais rica em atividades ela for, sobretudo em atividades que requerem a participação ativa dos alunos (como discussões sobre o texto), maior a possibilidade de melhoria na competência textual desses alunos, e melhor será a aceitação por parte deles. Ao contrário disso, as atividades de leituras feitas, unicamente, pelo professor, ou aquelas que têm como base a tradução para a língua materna, são consideradas enfadonhas e, portanto, rejeitadas pelos alunos.

Os resultados da pesquisa apontam que o trabalho de leitura dos paradidáticos feito na Casa de Cultura Francesa é uma atividade que vem, de um modo geral, enriquecer a aprendizagem da língua francesa, visto que ela proporciona um contato com outros textos (além dos contidos nos livros didáticos) e torna mais íntima a relação dos estudantes de francês com a literatura francesa.

Contudo, a ausência do ponto de vista dos professores representou uma limitação neste estudo. Tal limitação não nos permitiu aprofundar nossas investigações no processo da leitura em língua francesa naquele grupo. Alguns resultados poderiam ter sido comparados e confirmados, como por exemplo, os critérios adotados na ocasião da escolha dos textos. Essa limitação sugere, então, que seja realizada uma pesquisa buscando avaliar a leitura naquele contexto sob o ponto de vista dos docentes.

Para finalizar, nós esperamos que esse trabalho possa contribuir de forma positiva para os procedimentos e as práticas de leitura no ensino, não só da língua francesa, como também no ensino de outras línguas estrangeiras.

****

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Vanessa e MAGALHÃES, Vivian. *Cem aulas sem tédio*. 5ª Edição. Editora Instituto Padre Réus, Porto Alegre, 1998.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática*. Editora Unicamp, Campinas, SP, 1989.

CHOUNG, Vo van. *Procédés anaphoriques et lectures en FLE*. Revista Le Français dans le monde, CLE International, Paris, N° 327 - Mai-juin 2003.

DEMO, Pedro. *Politicidade: razão humana*. Ed. Papirus, Campinas, SP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6ª Edição. Pontes Editora, Campinas, SP, 1999.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª Edição, 2ª reimpressão. Pontes Editora, Campinas, SP, 2004.

SÁ, Olga de. *Para que Literatura?* Revista Ângulo, Gráfica Santa Teresa, Lorena, SP, nº 58, mar-abril 1994.

SERRA, Elizabeth D'Angela. *Livros de Literatura e Televisão*. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/lii/litxt5.htm. Acesso em 20 set. 2004.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura do aprender a ler*. 1ª Edição, Artmed, Porto Alegre, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de, e SANTOS, Caroline Cassiana. *Poesia infantil e alfabetização: o processo de formação de leitor em poesias*. Revista Páginas Abertas, Paulus, São Paulo – SP, ano 29 – nº 21, 2004.

YUNES, Eliana. *Pensar a Leitura: complexidade*. Loyola / PUC, Rio, 2002.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. 5ª Edição, 4ª Impressão. Editora Ática, São Paulo – SP, 2002.

9 ANEXOS

A – Questionário

B – Texto Nº 1

C – Texto Nº 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
COORD. GERAL DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGERIA
CASA DE CULTURA FRANCESA

Prezado(a) aluno(a),

Estamos realizando uma pesquisa cujo objetivo é obter informações acerca da contribuição das leituras propostas pela Casa de Cultura Francesa, visando ao desenvolvimento da capacidade leitora e da expressão oral dos alunos desta casa. Esclarecemos que suas respostas serão computadas apenas para este fim.

Sem para o momento, agradecemos por sua colaboração.

Atenciosamente,

Professora Rejane Caetano.

.....

ATENÇÃO: NÃO HÁ NECESSIDADE DE IDENTIFICAÇÃO. COLOQUE SOMENTE OS DADOS ABAIXO.

SEMESTRE: _____ DATA: _____/ _____/_____

NOME DO LIVRO, CONTO OU TEXTO LIDO(S) NA PRIMEIRA ETAPA:

_____

NOME DO LIVRO, CONTO OU TEXTO LIDO(S) NA SEGUNDA ETAPA:

_____

QUESTIONARIO

Responda as seguintes questões.

1) Na sua opinião, qual a finalidade da leitura desses dois textos?

_____
_____
_____
_____
_____

2) Você considera que estes textos são adequados para o seu nível de conhecimento da língua francesa? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

3) A leitura foi feita ...

a) ( ) em casa.
b) ( ) em sala de aula.
c) ( ) individualmente.
d) ( ) em grupo

4) Você considera que o local da leitura pode contribuir para sua compreensão do texto? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

5) Foram trabalhados aspectos socioculturais relacionados ao momento histórico da obra e da vida autor?
a) ( ) Sim Por quê?
b) ( ) Não _____
_____

6) Na sua opinião as leituras contribuíram para seu aprendizado da língua francesa?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não

Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

7) Que nota você daria a essa contribuição:
a) ( ) excelente
b) ( ) bom
c) ( ) regular
d) ( ) ruim

8) Na sua opinião, a metodologia utilizada pelo professor para trabalhar essas leituras foi satisfatória?
a) ( ) Sim Por quê? _____
_____
_____
_____

b) ( ) Não Por quê? _____
_____
_____

_____

9) Que nota você daria para essa metodologia? Justifique sua resposta.

a) ( ) excelente _____

b) ( ) bom _____

c) ( ) regular _____

d) ( ) ruim _____

10) Aponte um aspecto positivo e um negativo nessa metodologia para você:

Aspecto positivo: _____

_____

_____

Aspecto negativo: _____

_____

_____

oo ‘’ oo ‘’