

# ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA BUSCA PELA COMPREENSÃO DE PALAVRAS DESCONHECIDAS EM LÍNGUA FRANCESA

Selma Alas MARTINS<sup>1</sup>

- RESUMO: Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa (CESTARO, 2003) que procurou verificar o processo de leitura de aprendizes com conhecimento básico e avançado da língua francesa, na busca pela compreensão de palavras desconhecidas. Propõe um trabalho reflexivo sobre os processos de aprendizagem, tratando a conscientização sobre os mecanismos de aprendizagem de fundamental importância para o desenvolvimento de sua autonomia.
- PALAVRAS-CHAVE: Estratégia de leitura; palavras desconhecidas; língua francesa; trabalho reflexivo; autonomia

## Introdução

Refletindo sobre a questão de que, muitas vezes, o aprendiz não tem consciência do tipo de estratégia que utiliza na busca pela compreensão de um texto em língua estrangeira, elaboramos uma pesquisa com oito sujeitos, quatro iniciantes e quatro avançados no conhecimento da língua francesa, todos do curso de Letras de uma universidade estadual paulista. Propusemo-nos a interpretar, por método empírico, as variações das estratégias utilizadas pelos sujeitos durante uma atividade de leitura. Nossa análise procurou apoiar-se na consideração das dimensões cognitivas e metacognitivas, manifestadas por meio das verbalizações e observação do pesquisador.

Em um primeiro levantamento de dados (Estudo I), nosso objetivo foi o de identificar, por meio de depoimentos escritos, como os aprendizes percebiam sua aprendizagem e quais estratégias utilizavam na busca pela compreensão do texto. Em um segundo momento (Estudo II), por meio de questionários, coletamos dados sobre as estratégias que os aprendizes dizem utilizar e, em coleta individual - atividade de leitura - procuramos conhecer, por meio de verbalizações, as estratégias que, efetivamente, os sujeitos utilizam na busca pela compreensão de um texto em língua francesa. Com essa atividade, o que nos interessava era conhecer o processo, o caminho percorrido pelos sujeitos para compreender o sentido do texto e não o produto da compreensão. É desse segundo estudo, mais especificamente, e de seus resultados que procuraremos tratar a seguir.

Para fins da coleta sobre a atividade de leitura realizada pelos sujeitos iniciantes e avançados, priorizamos um texto suscetível de despertar o interesse dos aprendizes-leitores e motivá-los para a leitura, o que nos parece ser um pré-requisito a toda atividade de compreensão escrita. Selecionamos um texto de ficção (vide Anexo), adaptado da revista semanal *L'Express* (1996), classificado por nós como de dificuldade média, por possuir alguns indícios que poderiam guiar a compreen-

---

<sup>1</sup> Departamento de Letras - UFRN - 59054-500 - Natal - RN - Brasil. E-mail: selmalas@ig.com.br ou selmalas@ufrnet.com.br.

são dos sujeitos, como foto, data (presente no início do texto, "Paris, 2008 [...]"), e estimulante da capacidade inferencial do leitor), com algumas palavras cognatas, como também construções mais complexas e vocabulário não muito corrente.

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

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

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

Cohen (1987) divide as formas básicas da técnica de protocolo verbal em três partes, utilizando a seguinte terminologia: auto-relatório (*self-report*) em que ocorre uma descrição do que o informante faz enquanto lê; auto-observação (*self-observation*) quando o informante relata a informação que está na memória de curto prazo. Até vinte segundos, o autor considera "introspecção", após vinte segundos, "retrospecção imediata" e a "auto revelação" (*self-revelation*) que corresponde à forma de pensar alto (*think aloud*), em que o informante fala, no momento em que a informação vem à sua mente, sem analisá-la ou revisá-la.

Do ponto de vista prático, essa distinção é de difícil aplicação, uma vez que, ao realizar o protocolo, se torna quase impossível estabelecer que apenas uma das formas será seguida. A subdivisão de auto-observação, em "introspecção" e "retrospecção imediata", também dificilmente pode ser realizada, pois implica o uso de cronômetro para marcar os vinte segundos mencionados na subdivisão de Cohen (1987).

Tendo em vista a proximidade das formas, torna-se difícil encontrar um relatório que contenha um só tipo de informação. Por isso, optamos por utilizar o protocolo verbal nas formas de "introspecção", "retrospecção imediata" e "pensamento em voz alta", durante coleta dos dados.

Levantamos alguns itens que nos facilitassem a coleta de dados a partir da leitura do texto proposto aos aprendizes, tais como: ancoragem lexical, procedimentos de leitura, funcionamento de indícios de sentido e zona de resistência à compreensão. Neste artigo apresentaremos os resultados do item ancoragem lexical.

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

Apesar de o uso do dicionário ter sido a estratégia mais citada pelos apren-

dizes, à pergunta: "Que estratégias você emprega para compreender o sentido de palavras desconhecidas?", nos depoimentos escritos do Estudo I, não foi possível avaliar o uso dessa estratégia, uma vez que os aprendizes participantes desta pesquisa não tiveram acesso ao dicionário, durante a leitura do texto que lhes foi proposto. O que nos interessava era perceber como o sujeito procurava construir um sentido para a palavra desconhecida, antes de confirmar seu significado no dicionário.

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

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

### **Ancoragem lexical**

No caso de uma atividade de leitura, chamamos de ancoragem (em associação ao francês *stratégie d'ancrage*) a estratégia em que o leitor se apoiou para dar uma "amarração" e um sentido ao que lia, isto é, em que elementos se fixou para elaborar hipóteses semânticas. O apoio nas palavras conhecidas e a equivalência interlingual entre português e francês foram as estratégias mais citadas, por ambos os grupos: iniciantes e avançados.

### **Palavras conhecidas**

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

As **palavras lexicais** foram as mais citadas como importantes à ancoragem do texto. Entre as palavras conhecidas, a primeira a ser citada pelos sujeitos como principal, para se fazer uma ancoragem na busca pela compreensão do texto, foi *ordinateur* (computador), que apareceu nos dados de três sujeitos principiantes (aparecem com a sigla P, na transcrição) e nos relatos de dois sujeitos de nível mais avançado (utilizamos a sigla A, na transcrição).

P7- "[...] ordinateur eu aprendi em uma lição aqui do curso, cuisine [...] o que mais eu aprendi [...] já tinha aprendido la salle à manger [...]"

P14- "Bom, a primeira palavra que eu encontrei e me encaixei, aqui, foi ordinateur computador, né, então deu uma esclarecida boa que está falando de

tecnologia... Ah, eu acho, acho que se eu não conhecesse essas palavras [...] principalmente ordinateur acho que eu não conseguiria [...]"

P12- " Ah, ordinateur que é computador, né?"

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

P16 - "[...] não sei o que é isso puissant ordinateur não sei o que é isso, não. Ahh, ordinateur é alguma coisa de casa, que não me lembro, coisa de quarto, acho ..."

Como podemos observar, os sujeitos procuraram se apoiar em palavras já conhecidas, aprendidas em aula. Mesmo P16, que não conseguiu lembrar do significado da palavra *ordinateur*, fez, possivelmente, referência à lição em que este tipo de vocabulário – mobiliário- foi estudado. A lição citada é a 3, Un bureau fou, fou, fou!, do livro didático Nouvel Espace de Guy Capelle (1998).

Nessa unidade, além do vocabulário referente ao escritório, consta um exercício em que os aprendizes devem escrever o nome do mobiliário de um quarto. O computador aparece entre os objetos a serem mencionados.

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

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

A5- "As palavras magnétique, systeme [...] quando fala de radar, satellite, eléctronique. Eu já percebi que era isso mesmo, pela figura [se referindo à figura do macaco diante da tela de um computador, que aparece ilustrando o texto], deu para perceber que o principal é o vocabulário de tecnologia".

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

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

Além das palavras relacionadas à tecnologia, outro meio observado como base para se construir o sentido do texto foi o das palavras transparentes, palavras isoladas ou grupos nominais, todos (quase) homógrafos, cobrindo nas duas línguas o mesmo campo semântico: travail, *systeme*, *satellite*, *longue reunion*

*de travail, carte magnétique, réfrigérateur, camion sans chauffeur, clone électronique, billets, science-fiction.*

## **Semelhança das línguas francesa e portuguesa**

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

O sujeito P14, ao procurar um significado para "un camion sans chauffeur" percebeu a similaridade com o português, hesitou por medo de falso cognato, mas por fim aceitou a semelhança. Transcreveremos, a seguir, o diálogo entre o sujeito (P14) e o pesquisador (PE):

P14- "...camion sans chauffeur é igual ao português?"

PE- "O que você acha?"

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

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

P16- "Chauffeur, por exemplo, não sei o que é."

PE- "Chauffeur?"

P16- "É. Geralmente a gente não procura fazer associação, como faz o pessoal de inglês [...] que uma coisa é parecida com o português, mas na verdade não é. Então esse negócio que se aprende geralmente em escolas de idioma, né? Eu não procuro fazer porque não dá, não dá."

Ao citar o curso de inglês, o sujeito P16 deve estar fazendo referência ao curso instrumental, em que os leitores são solicitados a perceber todos os indícios que possam guiar o leitor na busca pela compreensão do texto, inclusive a semelhança das línguas.

Diante do interesse do pesquisador em conhecer mais sobre como o sujeito percebia a semelhança das línguas, P16 continuou a esclarecer sua posição contrária a se fazer associação com a língua materna:

"[...] você pega o vício [...], às vezes você vê a palavra que é parecida com o português e você tem é que desconfiar e evitar, sabe?"

"[...] você cria um bloqueio que não vai procurar o que significa [...] encaixou, então serve, vai. Sei lá, chauffeur pode até ser o cara que está dirigindo, lá, mas de repente não é [...], e aí?"

Em outro momento o mesmo sujeito P16 sente-se bloqueado por ter se deparado com palavras semelhantes às do português nas linhas 47 e 48:

P16- "Daqui da Marilyn, ele está falando dela, dos filmes, uhhh. ele fala - o filme longa metragem com a Marilyn Monroe [...] tem alguma coisa com clone, ai meu Deus, o que eu percebo é que tem nesse texto algumas palavras bem próximas da língua, do português, no caso, isso complica, deixa a gente desconfiado [...]"

Percebemos, como particularidade do sujeito P16, que quase nenhuma inferência

foi verificada em seu discurso quanto aos processos cognitivos implicados em uma atividade de leitura-compreensão. O sujeito P16 não parece aceitar o apoio na equivalência interlingual na busca pela compreensão do texto.

Ao perceber certa resistência por parte de alguns sujeitos em trabalhar com a semelhança das línguas, mesmo entre os sujeitos mais avançados nos estudos da língua francesa, procuramos observar e mesmo perguntar, durante a coleta, como os sujeitos percebiam a similaridade do português e francês.

Quando indagado sobre qual procedimento tinha guiado a compreensão do texto, o sujeito A3 citou as palavras conhecidas e acrescentou:

A3 - "Me baseei nas palavras que conheço. Eu conheço... né.. um bom tanto delas e acho que eu tenho dúvida, aqui não há muitas, geralmente eu, eu vejo pelo contexto mas eu também tomo cuidado com os falsos cognatos, porque o francês, ele engana bastante, porque às vezes a palavra parece com o português, mas acontece que o sentido às vezes é até oposto.", prosseguindo na sua justificativa " [...] a gente não pode confiar cegamente nesta semelhança, a gente tem [...] fazendo a língua, a gente vai vendo, com o tempo e através dos erros que a gente comete no decorrer do curso, que a gente se engana muito. Os professores também chamam a atenção, sempre pra isso. Quando a gente vai fazer leitura, assim em classe, eles até testam: O que significa isso? Aí você responde e não é nada daquilo" (risos).

Quando indagado sobre os procedimentos que utilizou para compreender o texto, o depoimento de A4 reforça a posição de A3.

"[...] quando eu não sei uma palavra exatamente, eu lembro pelo português porque [...] maaaaas associo duvidando, porque tem muitos falsos cognatos".

O sujeito A5 reconhece a ajuda da semelhança das línguas, mas também hesita em utilizá-la:

PE- "A semelhança do francês e português te ajudou a compreender o texto?"

A5- "Ajudou muito. Muitas palavras são parecidas com o português, às vezes a gente se engana com algumas."

PE- " Você procura evitar a semelhança com medo de errar?"

A5- "Quando eu estou com dicionário sim, eu procuro no dicionário, mesmo algumas palavras que eu tenho certeza que é aquilo, igual ao português, eu procuro."

Percebemos, nos depoimentos transcritos, que a fala do professor teve influência determinante na escolha da estratégia de leitura que trata da utilização dos conhecimentos da língua materna na aquisição de uma língua estrangeira.

Os sujeitos reproduzem a fala dos professores e temem a semelhança das línguas, que é geralmente vista com reserva e mesmo de forma negativa. Os professores, pelo que sugerem os depoimentos, não procuram trabalhar com vistas a desenvolver a autonomia do aprendiz, no sentido de proporcionar-lhes meios de desenvolver a leitura com base em seus conhecimentos prévios, inclusive no da língua materna.

Os aprendizes devem ser advertidos da possibilidade dos falsos cognatos, mas a semelhança, principalmente no início da aprendizagem, deve ser vista como

recurso facilitador.

Algumas pesquisas, no entanto, apontam para o fato de que algumas vezes, as palavras cognatas não são utilizadas como estratégia que facilitaria a compreensão.

Com o objetivo de conhecer quais os tipos de estratégia de leitura são utilizados por alunos universitários na leitura em português e Inglês como língua estrangeira, Ribeiro (1989) solicitou que os 12 sujeitos de uma pesquisa - alunos universitários de nível pré-intermediário de inglês - lessem um texto em inglês e outro em português. Através da técnica de protocolo verbal e da análise das respostas das entrevistas dirigidas, obteve dados para construir uma taxonomia de 25 estratégias utilizadas na leitura de inglês, sendo 20 delas também utilizadas na leitura em português. Estratégias como decodificação do significado pelo contexto, adivinhação e reconhecimento de cognatos apresentaram baixa frequência na leitura em língua estrangeira.

Por vezes, até há identificação do significado de palavras, mas isso não chega a contribuir para a compreensão do texto. É o que pudemos constatar pelo depoimento de P12, que diz compreender as palavras isoladamente: P12 - “[...] as palavras eu entendo todas, mas no contexto, assim fica, sei lá, fica difícil”.

Em estudo que tinha como objetivo determinar palavras que os alunos identificam como cognatas, em textos escritos em como inglês língua estrangeira, e investigar como os alunos usam esses cognatos na leitura dos textos, Rodriguez (1986) descobriu uma relação significativa entre a habilidade de reconhecer os cognatos em contexto e a habilidade de compreender o texto. Os protocolos verbais mostraram que os sujeitos - dezessete estudantes universitários brasileiros - não olham para os cognatos e outras palavras desconhecidas, de forma a ajudar na compreensão do texto. A maioria dos cognatos foi identificada somente na leitura rápida inicial do texto.

Trevis (1992) afirma que a partir do momento em que a atenção metalingüística é ativada, não se tem mais o mesmo tipo de escuta, o mesmo tipo de observação, o que pode explicar o fato de algumas palavras transparentes serem ignoradas durante a leitura em LE. Tal consideração pode, eventualmente, justificar a atitude dos aprendizes de se valerem, por vezes, de uma segunda língua estrangeira conhecida, para estabelecer analogias com a língua que se está aprendendo, negligenciando a LM.

O aprendiz tem diferentes graus de consciência de suas próprias atividades envolvidas na aquisição. Cabe a ele colocar as línguas em relação contrastiva, não sendo a proximidade entre as duas línguas uma condição suficiente para que uma forma possa ser transferida. A transferência diz respeito à atividade criativa do aprendiz na construção de seu sistema lingüístico (GIACCOBE, 1992).

Observamos que as palavras conhecidas e a relação de elementos da LE, correspondendo a elementos da LM, permitiram que fossem feitas as primeiras ancoragens e que fossem traçados os componentes essenciais da mensagem .

## **Conhecimento de outras línguas**

O conhecimento de outras línguas - inglês, alemão, espanhol - pouco forneceu indício de sentido. Percebemos a referência ao conhecimento de outras línguas, apenas no depoimento de P12.

P12- “[...] por exemplo se eu não soubesse uma palavra e eu falasse assim, ah ela parece com tal coisa do espanhol, eu ia, se eu não soubesse o significado, eu ia me basear na que parece com o espanhol [...]”.

Mais adiante, P12 afirma:

P12- “[...] invitation, convite, tudo bem aqui parece com o espanhol”.

Sabendo que P16 já havia estudado inglês, o pesquisador pergunta-lhe se esse conhecimento o ajudou a compreender o significado de algumas palavras do texto. O sujeito nega e demonstra ter uma representação negativa da língua inglesa.

P16- “Não. Nossa, eu detesto inglês. Já estudei mas não gosto, esqueci de te falar. Uma coisa que eu achei interessante que você colocou no questionário, das pessoas que têm aptidão ou dom, nossa eu fiz 3 anos de inglês, mas eu preciso voltar porque é preciso, mas eu detesto, de-tes-to, assim, a última língua que eu faria por opção é o inglês...peguei birra [...]”.

Quando o pesquisador perguntou ao sujeito P7 se o conhecimento de outras línguas teria ajudado a compreender o sentido do texto, obteve como resposta:

P7- “Talvez mais o português [...] principalmente o português”.

Nenhum sujeito de nível adiantado citou o auxílio do conhecimento de outras línguas na busca pela compreensão de palavras desconhecidas.

Tendo em vista que os dados obtidos mediante questionário indicam que todos os sujeitos possuem conhecimento – embora rudimentar - de outras línguas, chamou a atenção do pesquisador o fato de eles não terem recorrido a esse conhecimento, para facilitar a compreensão das palavras novas.

Na tentativa de suprir o pouco conhecimento da língua e as dificuldades comuns no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, esperávamos que os aprendizes iniciantes recorressem aos conhecimentos anteriores de outras línguas e, principalmente, ao conhecimento da língua materna, sem sentimento de culpa.

Pesquisas apontam para o fato de que o conhecimento de outras línguas pode facilitar a utilização de uma gama maior de estratégias, na busca pelo sentido de palavras desconhecidas.

Carreira (1996), em pesquisa que analisa as estratégias de acesso ao sentido de um texto narrativo em português, utilizadas por aprendizes falantes de uma língua latina (ou românica) e iniciantes no estudo da língua portuguesa, conclui, com base nos resultados desse estudo empírico (e considerando o número reduzido de sujeitos submetidos ao experimento), que, na busca pelo sentido de palavras, os aprendizes que têm conhecimento só da língua francesa seguem um caminho de leitura mais dedutivo, isto é, procuram um tema ou confirmam uma idéia vaga; detêm-se em palavras isoladas que se aproximam do francês e tentam adivinhar o contexto em que tal palavra está inserida. Já os sujeitos que conhecem, ao menos uma outra língua românica, além da francesa, privilegiam a lei-



tura de baixo nível ou *bottom-up*, apegando-se mais às frases ou à parte de frases, recorrendo ao contexto, confirmando ou não sua hipótese, fazendo comparações com outra língua latina (francês / espanhol, por exemplo); fazendo decomposição morfológica, de forma a encontrar elementos próximos da língua de seu conhecimento; fazendo aproximação fônica ou gráfica (ex: chinês- *chinois*), ou aproximação das formas verbais com o espanhol, italiano ou francês.

Podemos pensar na hipótese de que a forma como os aprendizes-leitores da língua francesa estudam e estudaram as línguas estrangeiras influi na escolha das estratégias de aprendizagem que utilizam. Vale perguntar: "Por que os professores não alertam os alunos a fazerem uso de seus conhecimentos prévios? Por que os professores amedrontam tanto os aprendizes iniciantes com o "fantasma" dos falsos cognatos?"

## Conclusão

Considerando-se que o número de sujeitos deste estudo é pequeno, e dada a natureza individual da aplicação que os leitores fazem das estratégias, torna-se difícil a generalização de seus resultados. Porém, em uma primeira análise, pudemos observar que, em uma atividade prática de leitura, os protocolos verbais evidenciaram que, mesmo que não se dêem conta, os aprendizes de nível adiantado fazem uso de um bom número de estratégias metacognitivas, superando os aprendizes iniciantes.

Basear-se nas estratégias ou no componente cognitivo não nos parece suficiente para suprir as deficiências lingüísticas e levar à compreensão; consideramos, porém, este recurso um tanto motivador, principalmente no início da aprendizagem.

Apesar da importância atribuída ao uso de estratégias, não perdemos de vista a importância da dimensão discursiva na compreensão de textos. A atividade de leitura relaciona-se também a elementos da situação de enunciação dos textos (quem escreve, para quem, com que intenção), o que demanda um trabalho de sensibilização para os aspectos iconográficos do texto, de forma que o leitor valorize o projeto de leitura, sendo orientado a fazer uma leitura globalizada e dirigida, evitando a linearidade.

No caso desta pesquisa, principalmente, em que os sujeitos são estudantes de Letras, futuros professores de língua, insistimos na importância da conscientização dos mecanismos de aprendizagem, por meio de um trabalho reflexivo sobre o processo de aquisição, de forma que eles se responsabilizem por parte de sua aprendizagem. A verbalização das introspecções dos aprendizes é fundamental no desenvolvimento de sua autonomia.

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

principalmente dos relacionados aos objetivos de leitura. O sentido é assim criado pelo leitor na sua interação com o texto.

Quanto mais informado sobre o ensino (o que está fazendo/ por que/como) tanto mais o aprendiz se sentirá capaz de avançar, recuar, procurar novos caminhos a fim de contribuir com sua aprendizagem.

MARTINS, S. A. Metacognitive strategies for grasping unknown french words. *Alfa*, São Paulo, v.48, n.1, p. 61-71, 2004.

- **ABSTRACT:** This article presents partial research results (CESTARO, 2003) that unveil aspects of reading skills of basic and advanced students of French when faced with the task of grasping unknown words. It discusses reflexive learning, and focuses on the importance of the learning mechanism awareness to the development of the autonomy of learners.
- **KEYWORDS:** Reading skills; grasping unknown words; French; reflexive learning; learning autonomy.

## Referências bibliográficas

CAPELLE, G. *Nouvel espace 1*. Paris: Hachette, 1998.

CARREIRA, M., H. A. Indices linguistiques et construction du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais. *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, n.104, p.411- 420, 1996.

CESTARO, S. A. M. *Estratégias de aprendizagem e autonomia do aprendiz em uma atividade de leitura em língua francesa*. 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação). - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COHEN, A. D. Recent uses of mentalistic data in reading strategies research. *DELTA*, São Paulo, v.3, n.1, p. 57-84, 1987.

GIACOBBE, J. *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: CNRS Editions, 1992.

L'EXPRESS. Paris: Groupe L'Express, n. 2366, 7 a 13 nov. 1996. 179p.

RIBEIRO, E. B. *Um estudo comparativo de estratégias de leitura em língua materna e em língua estrangeira*. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

RODRIGUEZ, L. *Words identified as cognates in an EFL text*. São Paulo: [s.n.], 1986. Mimeografado.

TREVISE, A. La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE*, Paris, n.1, p. 87-106, 1992.

WIDDOWSON, H. G. Reading and communication. In: ANDERSON, J. URQUHART, A.H. (Ed.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1996. p. 213-230.

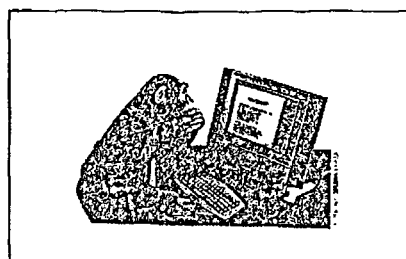
## ANEXO

Paris, 2008. Jean François Toulemonde est fatigué. Il revient d'une longue réunion de travail avec des collègues étrangers qu'il rencontrait pour la première fois. Il arrive devant la porte de son appartement, qui se déverrouille et s'ouvre à son approche. L'ordinateur qui gère l'ensemble des fonctions domestiques l'a reconnu à distance, grâce à la petite carte magnétique qu'il porte dans la poche. Jean-François veut changer ce système, qu'il trouve un peu archaïque, pour le remplacer par une reconnaissance vidéo et vocale. Après tout, la machine peut aussi bien l'identifier par son apparence ou sa voix.

Il entre dans son appartement. Immédiatement, la lumière s'allume. A cette heure de la nuit, il n'aime pas un éclairage trop puissant. L'ordinateur le sait: au fil du temps, il a appris l'ensemble de ses préférences.

Dans la cuisine, le réfrigérateur savait que Jean-François dînerait sans doute seul ce soir: aucune invitation ni voyage n'étaient prévus sur l'agenda. Et, comme il n'y avait presque plus rien à manger, le frigo avait de lui-même commandé le plat préféré de son "maître": des lasagnes. Un camion sans chauffeur les a livrées dans l'après-midi. Comme tous les véhicules à cette époque, celui-ci est guidé par satellite. Il repère les obstacles de la circulation grâce à un système d'analyse vidéo et à des radars qui lui signalent aussi les feux.

Jean-François se fait un plateau télé. Il l'emporte dans la salle à manger et s'installe confortablement en face du superbe tableau de Van Gogh qui orne le mur. Il appuie sur un bouton, et le soleil du



peintre néerlandais devient un match de basket-ball. Ce n'était pas un tableau, mais un écran géant, plat, d'une incroyable qualité. Jean-François fait défiler la liste des films: il choisit *Retour vers Niagara*, un nouveau long-métrage avec Marilyn Monroe. Ou plutôt le clone électronique de Marilyn. Mais il est si bien fait qu'on ne voit presque pas la différence. La façon de jouer de l'actrice la plus glamour de l'Histoire a été analysée par de puissants ordinateurs, qui la restituent presque parfaitement. Seul regret: ce style n'évolue pas beaucoup. La machine ne sait pas créer... Pour payer la séance, Jean-François tape son code: 20 francs seront débités sur son compte. Il n'y a plus de billets depuis longtemps. L'argent électronique domine. Pour payer sa baguette ou son café, on utilise des "cartes intelligentes". De simples cartes à puce, comme celles qui étaient utilisées autrefois pour le téléphone, que l'on peut charger de chez soi, par Internet, ou au distributeur automatique de la banque...

Science-fiction? Même pas. Toutes les technologies de ce petit récit existent déjà, dans les laboratoires, aux Etats-Unis comme en France. Demain, elles seront chez vous

L'Express, n° 2366, du 7 au 13 novembre 1996, p. 101-102.