

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA

LEITURA, COMPREENSÃO, TRADUÇÃO  
Abordagem discursiva do curso instrumental

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
em Letras/Lingüística da Universidade Federal de  
Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção  
do Grau de Mestre em Letras/Lingüística

MARIA FERNANDA ARAÚJO LISBÔA

FLORIANÓPOLIS

MAIO DE 1994

# LEITURA, COMPREENSÃO, TRADUÇÃO a abordagem discursiva do curso instrumental

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras/Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

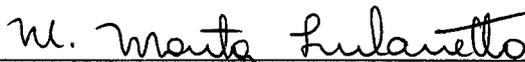


p/ Prof. Dr. Faruk José Nome Aguilera  
Coordenador do CPGLL



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto  
Orientadora

Banca Examinadora



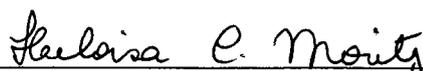
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leonor Scliar Cabral



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Bemquerer Costa



Prof.<sup>a</sup> Heloisa Clasen Montz

Ào Victor,

um leitor especial.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dr. MARIA MARTA FURLANETTO pela orientação competente, compreensão e dedicação;

À Universidade Federal de Santa Catarina, ao Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e, especialmente, aos colegas da área de Francês pelo apoio e estímulo;

Aos alunos do Instrumental pela colaboração, experiência partilhada e entusiasmo;

Aos colegas do Curso de Pós, novas e importantes amizades;

À Sandra Lopes Monteiro, amiga de todos os momentos, pelas sugestões e estímulo;

À minha família, amigos, ex-alunos amigos por todo carinho recebido;

Ao Sérgio pela interlocução instigante;

E, em especial, à Cleusa e Nazareno, amigos generosos, pelo apoio, estímulo e colaboração sem limites e principalmente pela amizade inestimável.

## r e s u m o

Esta dissertação, a partir de pressupostos teóricos da Análise do Discurso, da Língua textual e da Psicolinguística observa, através de análise de dados alguns fatores que intervêm na leitura do texto estrangeiro, sua compreensão e tradução.

Constituída de duas partes, aborda primeiramente a relação homem-linguagem-sentido, destacando a nova perspectiva que o discurso imprime não só teoricamente, mas também dentro do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em curso de língua convencionalmente chamado na América latina de **Instrumental**. Em seguida, são apresentados os princípios teórico-pedagógicos que embasam a abordagem instrumental bem como seus procedimentos mais característicos.

Na segunda parte é descrito o experimento desenvolvido com alunos dentro de um curso de **Francês Instrumental** - leitura/tradução. Dividido em três etapas, ele investiga tanto em língua materna quanto em língua estrangeira os procedimentos e o nível de compreensão dos informantes antes de iniciarem o curso; em seguida, faz reflexões sobre o desenvolvimento do trabalho ao longo do curso para, finalmente, na terceira etapa, avaliar o desempenho final dos informantes frente ao texto estrangeiro quanto à compreensão e tradução.

Nas considerações finais do experimento é discutido o instrumento de avaliação do Exame de Proficiência em língua estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina.

A conclusão aponta para a possibilidade de renovação do processo pedagógico em língua estrangeira em função da experiência do instrumental.

## a b s t r a c t

Based on theoretical premises of Discourse Analysis, textual Linguistics and Psycholinguistics, this dissertation points out, through data analysis, some factors that intervene in the reading comprehension and translation of a foreign text.

The study has two divisions, and in the first, the man-language-meaning relationship is approached, highlighting a new perspective imposed by the discourse itself, not only theoretically, but also in the teaching-learning process, carried out in a language course, conventionally **Instrumental** in Latin America. The theoretical-pedagogic principles underlying the instrumental approach are then presented, along with their most characteristic procedures.

In the second part, there is a description of an experiment carried out with students in an **Instrumental French** course - reading/translation. Divided into three stages; first it investigates the comprehension level of the informants **before** they begin the course; next it makes reflections on the development of the work throughout the course, so that, finally, in the third stage it is possible to assess the informants' final performance, in terms of comprehension and translation, when faced with a foreign text.

In the final considerations of the experiment, there is a discussion of the Foreign Language Proficiency Exam in the "Universidade Federal de Santa Catarina" as an instrument for assessment.

The conclusion points towards a possibility of renewal in the foreign language teaching process, in view of the instrumental experience.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS .....	4
CAPÍTULO I - LINGUAGEM E SENTIDO .....	5
1 . A mudança de perspectiva da linguagem .....	5
1.1 A relação sujeito- linguagem .....	7
1.2 O discurso - outra perspectiva da linguagem .....	12
2 . Sentido como efeito .....	13
2.1 Processo parafrástico - processo polissêmico .....	14
2.2 O sentido pela intertextualidade .....	16
3 . A compreensão .....	18
3.1 Níveis de compreensão .....	21
CAPÍTULO II - O ENSINO INSTRUMENTAL .....	23
1. Esboço histórico .....	23
2. O texto autêntico .....	28
3. Legibilidade .....	30
3.1 As competências para a leitura .....	33
4. Procedimentos pedagógicos usuais em Ensino Instrumental .....	41
4.1 A abordagem global .....	41
5. Outros aspectos relevantes do Ensino Instrumental - língua estrangeira .....	45
5.1 A "progressão" textual .....	45
5.2 A leitura silenciosa .....	47
5.3 O dicionário .....	49
PARTE II - O EXPERIMENTO .....	51
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES INICIAIS / METODOLOGIA .....	52
1. Preliminares .....	52
1.2 Perfil dos informantes .....	55
2. A coleta de dados .....	57

<b>CAPÍTULO IV - A PRIMEIRA ETAPA</b> .....	58
1. O texto em língua materna .....	59
2. Questionário I - procedimentos de leitura em língua materna .....	60
3. Questionário II - a compreensão do texto em língua materna .....	71
4. O texto em língua estrangeira .....	83
5. Questionário III - procedimentos de leitura em língua estrangeira .....	84
6. Questionário IV - a compreensão do texto em língua estrangeira .....	90
6.1. A representação lingüística .....	94
6.2. Compreensão e conhecimento lingüístico .....	97
7 A boa leitura .....	98
<b>CAPÍTULO V - A SEGUNDA ETAPA</b> .....	101
1. O curso Francês Instrumental .....	101
2 A tradução .....	114
<b>CAPÍTULO VI - A TERCEIRA ETAPA</b> .....	117
1. Problemas do curso .....	117
2. A última avaliação do curso .....	119
2.1 Análise da avaliação.....	121
3. Avaliação do curso pelos alunos .....	134
4. Considerações finais .....	138
4.1 A prova de proficiência em língua estrangeira na UFSC .....	142
<b>CONCLUSÃO</b> .....	149
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	152
<b>ANEXOS</b> .....	158

## i n t r o d u ç ã o

O pensamento ocidental, principalmente a partir do paradigma da razão implantado pelo racionalismo cartesiano, articulou sua reflexão sobre a língua no estreito prisma da objetividade e da completude de um susposto sistema estável que a constituiria.

Se as realizações da linguagem não se dão só na materialidade lingüística, mas também nas relações histórico-sociais, será, no entanto, numa imagem de linearidade e fragmentação ("lingüística da frase") que elas serão percebidas. Alguns estudos na área da linguagem, contudo, foram importantes para a renovação dessa visão ao colocarem em relevo outros aspectos da linguagem: Bakhtin e suas teses renovadoras sobre a natureza dialógica da linguagem, o intertexto e a interdiscursividade; Benveniste e a introdução da subjetividade do ato enunciativo; Harris e sua proposição de ampliar os estudos distribucionais da frase para o discurso, ainda que este se ativesse a um encadeamento de frases.

pressupostos quanto à natureza da linguagem e passam a considerar, então, o **discurso**.

A leitura, por exemplo, pressupõe também a incompletude, pois o sentido não se esgota num único evento. Para a sua realização vale o dito e o não-dito, o texto e sua relação com os outros textos, a presença explícita do enunciador e as operações enunciativas subjacentes. E o seu princípio fundamental é o da **interação** autor-texto-leitor em relações sócio-históricas nem sempre transparentes. Nas novas teorias a figura do leitor reveste-se de um novo estatuto, o de produtor de sentido ao trazer para a leitura a sua experiência e a sua perspectiva.

Se por um lado teoricamente o espaço do discurso se amplia e também de certo modo se problematiza, mais lentamente contudo as novas concepções penetram no pedagógico e sobretudo na percepção que o sujeito tem da sua própria língua e da língua estrangeira. Sua relação cotidiana com a linguagem é intermediada por uma construção ideológica que resiste ante o instável, o exterior, a incompletude da linguagem.

O ensino instrumental lançando mão das novas reflexões teóricas da Linguística do Texto, da Análise do Discurso e da Psicolinguística se constitui numa experiência pedagógica centrada nos objetivos específicos dos alunos, propondo-lhes um aprendizado mais funcional e centrado no aprendiz.

Predominam os cursos instrumentais para leitura de bibliografia especializada. E esse contexto teórico-pedagógico fundamentou mais minha experiência como professora de língua ao mesmo tempo que subsidiou a experiência aqui apresentada e que objetiva estudar de forma mais aprofundada e focalizada

tanto as causas das dificuldades de leitura bem como os fatores que favorecem melhor desempenho em leitura, compreensão e tradução.

Observarei comparativamente estratégias utilizadas em leitura em língua materna e em língua estrangeira, avaliando também nesse processo as competências envolvidas e em especial a competência lingüística. Também se procurará conhecer a representação da "boa" leitura que os alunos fazem.

Quanto à compreensão, fundamentada na categorização que ORLANDI (1988) faz dos níveis de compreensão, procurarei verificar as relações entre estratégias, representação e procedimentos de leitura. Por último, será investigada a tradução numa perspectiva de coerência e coesão e que também será relacionada com a questão da compreensão e da competência lingüística.

parte I

fundamentos teóricos e pedagógicos

c a p í t u l o 1

l i n g u a g e m e s e n t i d o

*Les lecteurs confirmés ne lisent pas des mots, ils lisent un sens. (G. FOUCAMBERT)*

**1. A mudança de perspectiva da linguagem**

Evidentemente, falar em leitura implica falar na natureza dialógica da linguagem levando em conta os múltiplos fatores que entram aí em jogo. Ainda que a noção de dialogismo da linguagem tenha sido colocada com vanguardismo por Bakhtin a partir da década de vinte, as correntes lingüísticas que o sucederam (estruturalismo, gerativismo) só conseguiram desenvolver seus estudos isolando enunciados, estabelecendo um sistema para a língua desvinculado da concepção básica de que

*um enunciado pressupõe sempre enunciados que o precederam e aqueles que o sucederão, ele nunca é o primeiro, nem o último; ele é apenas um elo numa cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia (cf. Faraco, 1988, p.34).*

Como ainda crêem alguns, o texto escrito, por exemplo, constituir-se-ia de uma única voz: a do autor, desconhecendo-se, pois, o fenômeno da polifonia. Mas não é possível enunciado que não suponha interlocução mesmo que ele se realize sob formas aparentemente monológicas. A sabedoria popular também expressa, através do personagem Major Bentes, em uma novela televisiva brasileira, a evidência de que a linguagem é de natureza dialógica, dizendo: *"Eu estava aqui falando comigo mesmo que eu lá sou homem de ficar falando sozinho."* (emissão do dia 27.1.94)

Só recentemente chegou-se a uma visão mais totalizante da linguagem, e vinculada a ela o social e o histórico. Nas duas últimas décadas, aproximadamente, houve, sem dúvida uma grande mudança nos estudos lingüísticos. Referências à enunciação e ao discursivo são relativamente recentes. Novas teorias como a da Linguística Textual, a da Pragmática, a Conversacional, a Análise do Discurso redimensionaram o objeto estudado, ou seja, a língua. De concepções estáticas (língua-sistema) e reducionista (fonemas / morfes / frases idealizadas) evoluiu-se para uma visão dos fenômenos da linguagem mais ampla, articulando-os com elementos considerados extralingüísticos, até então negligenciados. Essa alteração das abordagens lingüísticas pode ser visualizada pelo esquema já bastante conhecido dos dois círculos em que o central, denominado "duro", seria o lugar onde se situaria a *"língua, rede de propriedades integráveis num modelo formalizado"* (Maingueneau, 1991, p.16)\* e o círculo periférico, aquele constituído de limites instáveis já que se relaciona com outras disciplinas consideradas próximas

---

\* Todas as citações de passagens de textos escritas em francês são traduzidas por mim.

à da Linguística, como a Sociologia, a História, a Psicologia, etc. Essa periferia instável, portanto, só adquire uma perspectiva lingüística no momento em que a linguagem ganha sentido para *"sujeitos inseridos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou históricas"* (idem, ibidem).

Em toda situação que envolve a linguagem, é bastante importante a consideração das relações sociais, históricas e ideológicas em que o homem se insere, pois é aí que se constitui a linguagem, e não como produto, mas como parte integrante dessas relações. Ao mesmo tempo em que é produzida por essas relações, a linguagem também cria essas relações e torna-se difícil traçarem-se os limites. Ou melhor, os limites não existem, mas um "continuum", *"um estado de processo discursivo , e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados "* (Orlandi, 1988, p.18).

Concordando com Possenti (1988, p.68) que *"a recusa da concepção da língua como código é importante, porque se opõe a uma tradição forte"*, é possível distanciar-se daquele círculo central da Linguística, para considerarmos também a exterioridade: os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, a ideologia, enfim, condições de produção do discurso que não complementam apenas a linguagem, mas constituem o processo de significação.

## 1.1 A relação sujeito-linguagem

Pensando também a linguagem e o sentido, Eduardo Guimarães considera

*impossível pensar a linguagem, o sentido, fora de uma relação. Nada se mostra a si mesmo na linguagem. Algo sozinho nunca é linguagem. Algo só é linguagem com outros elementos e nas suas relações com o sujeito. (1989, p.74)*

Através dos deslocamentos na relação homem-linguagem pode-se acompanhar o que essa tradição propõe ao longo do tempo ao abordar a questão da língua e do sentido de uma forma geral.

Se Aristóteles via a língua como expressão do pensamento e da realidade que preexiste a ela ou para Platão só a linguagem pura e transparente podia representar o mundo e seu método dialético permitiria que pouco a pouco se atingissem as Idéias (essências), esses filósofos se situariam após um dos deslocamentos da relação homem/discurso. Essa transformação, segundo Foucault, poderia mostrar como "a vontade da verdade" foi constituída. Se no século VI a.C. o discurso verdadeiro entre os poetas gregos era aquele que não só dizia alguma coisa, mas também na sua própria ritualização constituía esse dito, um século depois

*a mais importante verdade já não estava mais no que era o discurso ou no que ele fazia, ela estava no que dizia: chegou o dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficiente e justo de enunciação para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação com a sua referência (Foucault, 1971, p.17, ênfase do autor).*

O homem medieval se relacionará sobretudo com a palavra divina, signo hermético, e a idéia é que a origem do saber é

Deus. Para o homem moderno, por outro lado, é a razão a origem do saber, ocorrendo

*uma passagem das práticas do ritual (na ordem religiosa, relação do sujeito a Deus em que a Letra é concebida como signo fechado), para a idéia do signo aberto (as letras), racional, objeto de escolha e de arranjo por parte do sujeito. Estabelece-se uma outra relação com a linguagem (Orlandi, 1987, p.57).*

Na era clássica, com o cartesianismo, impõe-se o culto da razão, primordial para nos fazer descobrir a verdade. Todo indivíduo (pois todos são dotados de razão) pode distinguir o verdadeiro do falso, seguindo o "método para bem conduzir sua razão e procurar a verdade nas ciências" (Descartes, 1637). A origem do saber, agora, é o homem e através do método que se propõe justo e rigoroso, ordenando idéias, também a língua tem que ser "expressão rigorosa das idéias (...) a língua tem que refletir o pensamento com precisão " (Orlandi, 1987, p.61).

Na época medieval, o que regia "a vontade de verdade" era a fé, a crença cega no texto divino. Os textos eram só lidos sem comentários ou perguntas durante a *lectio*, forma didática típica dos escolásticos. O sujeito, portanto, era submisso à Letra, assujeitado. No século XIII, por exemplo, a "Crise da Dupla Verdade" é um momento de explicitação do conflito da verdade instituída pela religião e da verdade alicerçada na razão humana. Textos estudados por filósofos árabes, entre os quais Averróis (doutrina do averroísmo), chegam à Universidade de Paris. Teólogos "literalistas" opõem-se a esses textos que discutiam a questão de o sujeito não poder ter o conhecimento e questionavam "o caráter universalista do cristianismo" (cf. C. Haroche, 1988, p.67).

Mais tarde a figura do autor é introduzida formalmente. Nasce a idéia de uma origem única do texto, responsável pelo seu sentido. Garantia de que há "um" sentido, se não explícito, pelo menos possível de ser descoberto, já que o seu autor o conhece. Essa figura se consolida a partir do século XVIII com a instituição dos direitos autorais, fato que afeta o estatuto do autor principalmente em virtude de que sua relação econômica se torna menos dependente da elite dominante.

Por outro lado, o discurso da ciência desse período vê a função do autor se diluir, ou seja, se antes o saber científico era o próprio nome do "cientista", pouco a pouco cabe-lhe somente "dar um nome a um teorema, a um efeito, a um exemplo, a uma síndrome" (Foucault, 1971, p.29). O saber científico desenvolve a partir do apagamento do autor a idéia de que a verdade não estaria restrita ao conhecimento de um indivíduo. A visão, o que vai se formando da ciência é que ela apenas comprova uma verdade, forma objetiva e independente, como se fosse um fenômeno natural e não um discurso produzido culturalmente.

Quando o poder religioso se enfraquece cedendo lugar ao poder jurídico, a relação do sujeito com a língua ainda é de assujeitamento. Esse novo poder, constituindo-se paralelamente às transformações sociais devido a uma nova ordem econômica que começa a se impor entre o século X e o século XIII de modo sutil, faz com que a palavra jurídica se apresente como uma linguagem mais "clara". Na França, por exemplo, abandona-se o latim pela língua nacional, mas o texto caracteriza-se ainda pelo hermetismo.

*Uma tensão paradoxal se instaura assim entre o ideal de transparência, que responde ao objetivo explícito de uma compreensão acessível a todos pelo viés de uma língua literal, e essa opacidade necessária ao jurídico, que se acompanha de uma clareza incapaz de fazer sentido para a maioria dos sujeitos ... (Haroche, 1988, p.72).*

O pensamento moderno desloca para o sujeito a origem do discurso sem levar em conta a ideologia que perpassa as crenças, os valores, a historicidade que constituem todo sujeito. A idéia é objetiva, isenta, só refletindo a realidade e o pensamento. Acredita-se na objetividade do saber. O Iluminismo do século XVIII tem a convicção do sujeito racional, que pela ciência supera a indeterminação, atingindo a realidade ao mesmo tempo: *"a forma com que o juridismo (sujeito de direito) - diz Orlandi - , aparece na constituição do sujeito lingüístico é a do efeito de livre determinação do enunciado pelo sujeito da enunciação"* (1987, p.62).

No nosso século, os estudos da linguagem caracterizam-se pela busca de cientificidade. Esse enfoque fez com que a questão semântica fosse difícil de ser tratada. Para o estruturalismo bloomfieldiano só haveria uma descrição adequada do significado quando a humanidade tivesse desenvolvido todos os seus campos de conhecimento como a Física, a Botânica, etc. A busca da formalização constrangeu diversas correntes ao vocábulo ou, no máximo, à frase, desconsiderando-se, então, o espaço comunicativo já que este dificulta a formalização. Isolaram-se toda a interferência psicológica, sociológica, histórica, psicanalítica.

As posturas tradicionais derivam de uma visão de linguagem limitada à forma e em que o significante é o portador de um significação pré-estabelecida. Ignoram, enfim, o discurso.

## 1.2 O discurso - outra perspectiva de linguagem

As novas concepções teóricas levam a uma profusão de estudos, sobretudo enunciativos, acarretando muitas vezes uma interpenetração de correntes. Por isso, não é sempre fácil delimitar o que compete ao textual, ao pragmático, ao discursivo. O termo discurso, por exemplo, pode ganhar múltiplos valores como os arrolados por Maingueneau: discurso enquanto "parole" de Saussure, discurso enquanto unidade superior à frase, enunciado de forma global, discurso enquanto interação, ação sobre o outro, inserida numa situação de enunciação; discurso enquanto conversação; discurso enquanto conjunto de fatores restritivos que impõe a produção de enunciados a partir de uma posição social ou ideológica (discurso feminista, etc.) e discurso enquanto efeito de sentido entre locutores.

Guardarei, para o presente trabalho, a idéia de discurso numa acepção bem ampla e, evidentemente, não definitiva e nem a única pertinente: a do discurso como abordagem do sentido que integra variáveis de situação.

Na perspectiva discursiva, os pressupostos deslocam concepções sobretudo quanto à produção do sentido. Todo evento de linguagem não se dá de modo mecânico e direto seja a nível da relação dos interlocutores, seja a nível da relação com a própria situação de enunciação. É em um jogo de relações onde fatores diversos intervêm que o sentido se constitui. A "linguagem é interativa", pois o sentido, por exemplo, é sempre instável, afetado que é pelo ideológico, pelo social e pelo histórico. É integrado pela relação do evento discursivo com a ideologia, com o contexto imediato e o mais amplo, com

as posições que os sujeitos da enunciação nele ocupam, com os textos já produzidos ou a serem produzidos.

Pêcheux, teórico importante das concepções discursivas, situa o objeto da Lingüística em dois espaços:

*o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (1990, p.51).*

É interessante observar que se hoje a concepção de um sentido central, único é relativizada pela perspectiva discursiva, não se pode negar que na trajetória dos estudos tanto no âmbito da filosofia como no da própria Lingüística, a literalidade foi (ou é?) predominante. Uma longa tradição do pensamento ocidental foi marcada pela busca do significado verdadeiro, puro, do mito da verdade a ser desvendada. Foucault (1971, p.56) diz que noções como criação, unidade, originalidade e significação "*de modo geral, dominaram a história tradicional das idéias*", e que se buscava entre outras coisas "*o tesouro indefinido das significações ocultas*".

## **2. Sentido como efeito**

Essa pesada tradição impõe-nos que o sentido pode se dar isoladamente e que pode ser reconhecido por todos da mesma forma. Os reflexos vão se fazer sentir, principalmente a nível do ensino. A dificuldade de compreensão é considerada como a incapacidade de se encontrar o sentido, uma verdade absoluta, independente de qualquer relação, de interferências e isolada do contexto.

Ora, não se percebe que o sentido não é estável, que fatores múltiplos como a situação enunciativa, o contexto mais amplo, a inserção socio-cultural dos sujeitos constituem o sentido. O sentido das palavras se constitui em cada formação discursiva, mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra (cf. Pêcheux, 1988, p.161). O não dito também significa, pois o emprego de determinada palavra e não de outra, de determinada forma sintática e não de outra fazem sentido. O discurso é acontecimento e, portanto, singular, mas também remete a outros enunciados ocorridos ou possíveis. " *O novo não está naquilo que é dito, mas na ocorrência do seu retorno*" (Foucault, 1971, p.28).

Não se reconhece o discurso como evento único, que se dá em determinadas condições e do qual, conseqüentemente, derivará o sentido. Na verdade, discursivamente falando, não há exatamente um sentido, mas um "**efeito de sentido**". Possenti ratifica:

*Gostaria de ser mais radical e dizer que se trata sempre de efeito de sentido, mesmo quando ocorre veicular-se uma informação.(...) Isso significa, portanto, que, quando um discurso for informativo, a informação se incluirá entre seus efeitos de sentido.(1988, p.202)*

## **2.1 Processo parafrástico - processo polissêmico**

Vários processos participam do jogo de relações que instituem a linguagem e o sentido, entre os quais o parafrástico e o polissêmico.

Do ponto de vista do discurso, os sentidos podem ser muitos, não havendo um "centro" e suas margens. Se há um sentido dominante, este é resultado de um processo histórico

de sedimentação. Institucionalmente esse sentido se impõe e se estabiliza, originando a ilusão da "transparência dos sentidos" e a ilusão de que é do sujeito-enunciador que se origina o sentido quando ele apenas o retoma. A estabilidade referencial, segundo Orlandi, é regulada socialmente e integra **o processo parafrástico** que se constitui pelo mesmo, pelo repetível, pelo previsível.

Na leitura, o processo parafrástico é o "reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor". Esse repetível se dá também em função do tipo de discurso que constitui o texto. O tipo autoritário, por exemplo, propicia o processo parafrástico, pois há imposição de um só sentido: o do autor.

Contudo, no **processo polissêmico**, ocorre expansão do sentido:

*A polissemia desloca o "mesmo" e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir (Orlandi, 1987, p.137).*

Numa situação de leitura, a polissemia permite "a atribuição de múltiplos sentidos do texto".

A polissemia e a paráfrase estão sempre atuando textualmente e não se dão por exclusividade, mas por predominância, tendência, o que produz tensão.

"O grau de inferência" do sujeito-leitor frente ao texto vai de um nível mais baixo que representaria um processo de leitura parafrástico a um nível mais alto, fenômeno típico da leitura polissêmica.

É importante notar que não há processo de leitura melhor que outro, independente das condições de leitura. Ler um manual para funcionamento de um aparelho, por exemplo,

certamente requererá uma leitura parafrástica. Contudo não é impossível, dependendo da situação de leitura, que se possa lê-lo ludicamente, num processo de polissemia.

## **2.2 O sentido pela intertextualidade**

A intertextualidade é reconhecidamente condição do discurso e está sempre presente nas suas manifestações, isto é, nos textos. Produzir enunciados, lendo ou escrevendo, é situá-los numa rede de texto, remetendo-os a um conjunto de discursos. Bakhtin ao defender o dialogismo, já pressupunha o enunciado do outro. As condições de produção do discurso comportam a interação destes, num intercâmbio de enunciados.

Por isso, a percepção da interdiscursividade não se dá naturalmente, não se evidencia por si mesma. Ela também é histórica e socialmente construída tanto pelo autor quanto pelo leitor. Diz respeito aos sujeitos e a sua experiência e conhecimentos de outros textos.

Scholes lembra que para compreender, imagina-se o autor e seus propósitos, utilizando-se das marcas discursivas disponíveis num processo produtivo (repetível) e criativo pessoal simultaneamente. E, sobretudo, que ao ler "*é preciso incorporar o texto objeto de leitura no repertório textual privativo.*" (1991, p.25)

Por outro lado, não é possível esquecer que o texto é materialidade linguística e esse fato também exerce um papel importante no processo da leitura. O texto é impregnado de sinais, de marcas semanticamente partilhadas que impedem que

toda e qualquer leitura se efetue. Muitas leituras podem ocorrer, mas não todas.

Quando Orlandi coloca que num processo socio-histórico os sentidos se sedimentam, convencionalizam-se, não se pode esquecer que no jogo da intertextualidade um conjunto de sentidos se aglutina não só em relação a termos, mas também em relação aos textos. Para que argumentativamente o texto tenha uma orientação, para que vozes possam se fazer "ouvir" no texto, para que ordens escritas possam ser cumpridas, é preciso que sinais indicadores desses fenômenos se manifestem textualmente e se é possível identificar essas manifestações é porque esses elementos reconhecidamente para isso funcionam. Aliás, eles só podem se manifestar no texto, pois fora dele eles podem ser tudo, o que vale dizer que não ganham nenhum valor.

A intertextualidade é fundamental para a construção do sentido, pois é ela que permite que os sujeitos adquiram e possam expandir sua competência semântica.

Segundo Humberto Eco, as significações possíveis de um texto estão limitadas pelo contexto e pela intertextualidade. Esse autor distingue, metaforicamente, na interpretação dos sentidos, representações em forma de "dicionário" e em forma de "enciclopédia".

A primeira, procura definir a significação de um termo através de um conjunto limitado de atributos e resulta numa inconsistência, pois expande-se em inúmeras diferenças que não remetem a categorias universais, mas se constituem em fragmentos de saberes enciclopédicos.

A segunda toma a significação a partir de todos os saberes (discursos, imagens, conhecimentos científicos...) construídos

por uma dada cultura, não existindo por isso "uma" enciclopédia, mas enciclopédias referentes a uma sociedade, a um grupo. Para Eco, a noção de "enciclopédia" regula a compreensão de um texto, pois frente a ele o sujeito utiliza uma porção da enciclopédia para a qual o texto remete. São os "campos parciais em que cada unidade é definida em termos de propriedades ("interpretantes"), que por sua vez é definido por outros "interpretantes", o que possibilita a

*construção de uma enciclopédia como o sistema infinito baseado na semiose ilimitada, em que cada unidade cultural pode ser definida por outros signos, isto é, por outras expressões, os quais remetem por sua vez a outra unidade cultural, e assim por diante (1984, p.66).*

Parece-me bastante interessante essa noção de "enciclopédia", pois ela mostra que todo leitor ao acionar um interpretante em função do contexto, substituindo-o por outros, faz essas escolhas não por decisões pessoais, mas "objetivamente, no tesouro da cultura."

As propriedades são socialmente atribuídas e de acordo com Eco não se restringem só a "interpretantes" verbais. A interpretação não pode ser considerada um problema estritamente lingüístico, mas implica necessariamente uma perspectiva semiótica.

A compreensão, enfim, conforme a visão de Humberto Eco se dá em "explorações da enciclopédia", ou seja, "através de longas passagens intertextuais".

### 3. A compreensão

Nas perspectivas tradicionais, o enfoque do processo de compreensão se volta para o autor, em função de que só sua "intenção", abrigada pelo texto, permitiria compreender toda produção textual. Desconsidera-se a recepção do texto como fator essencial do processo de significação. Assim, o leitor é figura que não concorre para o sentido do texto, a não ser como receptáculo do sentido. Compreender seria um processo permeado por relações entre autor-leitor que num primeiro olhar parecem se restringirem a um ato comunicativo cujo objetivo é a transmissão de informação através de um texto.

Parece, no entanto, que não há apenas a dimensão comunicativa, pois rigorosamente ela não esclarece o fenômeno da compreensão. Não existe autonomia ou controle total do evento enunciativo por parte dos sujeitos (o que resultaria numa perspectiva logocêntrica da leitura). Figuras inseridas numa formação discursiva ou numa comunidade interpretativa que lhes impõem a ilusão de estabilidade do sentido, o sujeito-autor e/ou o sujeito-leitor acreditarão que o sentido é estável, pois partilhado aparentemente por todos. A falta de compreensão ou o não compartilhamento de sentidos, por exemplo, seriam atribuídos a uma deficiência por parte do leitor.

É pelo texto que tanto o autor quanto o leitor interagem. O autor, por exemplo, sempre prevê um leitor para o seu texto. Mas esse leitor virtual ou, como denomina Eco (1984), "leitor modelo", pode ou não corresponder ao leitor empírico. E reciprocamente. O leitor, ao ler, percebe um autor ("autor modelo") que não corresponderá necessariamente ao autor real

do texto. "A relação entre Autor Modelo e Leitor Modelo não é uma relação de fidelidade, pode ser até mesmo uma relação conflituosa."

Se as intenções refletem o que o autor quer dizer ou o que ele pretende que o seu leitor "modelo" entenda, o fato é que a leitura é um evento discursivo que se constitui no seu momento particular que evidentemente não é igual ao momento original da produção do texto. O próprio autor do texto ao reler seu texto não conseguirá mais perceber o texto da mesma forma quando o redigiu.

A situação, o contexto, as experiências do autor, suas próprias intenções já terão se alterado, tornando a nova leitura diferente, às vezes muito, às vezes quase nada, mas, seguramente, nunca idêntica à anterior e assim indefinidamente.

Na abordagem discursiva, o leitor passa a integrar o processo de significação, produzindo igualmente sentido.

Um primeiro aspecto a considerar é a percepção do texto pelo sujeito-leitor. O projeto de leitura é que geralmente determina o texto, sendo o texto constituído de vários "pontos de entrada". Da mesma forma, a perspectiva que o leitor assumirá, ou seja, o sentido que se constrói ao longo do processo de compreensão, é que apontará para os "pontos de fuga" do texto, resultado de como a relação autor-leitor-texto se dá:

*(...)pela consideração dessa relação entre pontos de entrada e pontos de fuga é que podemos dizer que os sentidos não caminham em linha reta. Eles saem da linha. Em muitas e diversas direções (Orlandi, 1988, p.114).*

Por conseguinte, o modo de relação do leitor com o texto poderá ser múltipla também, dando o leitor ênfase a uma

compreensão resultante da relação do texto com o autor, do texto com o leitor, do texto com o seu referente, do texto com outros textos, etc.

### **3.1 Níveis de compreensão**

A categorização de Orlandi em *Discurso e Leitura* (1988) situa a compreensão de textos em níveis do **inteligível**, do **interpretável** e do **compreensível**.

O primeiro nível, o do "inteligível", corresponde ao reconhecimento do código, quando o sujeito-leitor enfocaria essencialmente as frases de um texto de forma isolada.

No segundo nível, o sujeito-leitor consideraria as relações coesivas, explícitas ou não, dentro do texto.

No terceiro, a compreensão é construída numa relação complexa que enfocaria o texto e suas condições de produção, sua unidade de significação.

A leitura, pois, que se processa somente no nível do "inteligível" seria extremamente deficiente, pois aí apenas relações mínimas intratextuais ocorreriam, especialmente a nível sintagmático e frasal. Mas não haveria uma coerência textual.

Será no nível do "interpretável" e do "compreensível" que relações se estabelecerão, mas serão de natureza diversa.

No "interpretável", as relações se fazem em direção a uma unidade de significação, buscando uma coerência sobretudo de valor lógico. Ligam-se muito ainda ao explícito, à literalidade, limitando-se à esfera do dito. Na esfera do enunciativo-argumentativo, apenas são identificados os

sujeitos marcados verbalmente no texto por denominações ou pronominalizações. Permanece-se no nível do textual e no contexto situacional imediato, não se reconhecendo a exterioridade do texto.

Será no nível do "compreensível" que se expandem as relações para fora do texto, pois a leitura também se processa através de relações socio-históricas e ideológicas. Toma-se distância do texto para ver a totalidade, o contexto situacional mais amplo, a relação com os outros textos, os ditos e os não ditos. Percebe-se

*a imagem que o locutor tem de seu lugar, do outro e do referente do discurso, a imagem que o ouvinte tem do seu lugar, do locutor, etc. (Orlandi, 1986, p.111).*

É o nível do discursivo.

Por outro lado, é importante ressaltar que a apreensão total do texto é um ideal, evidentemente, já que é o ver do leitor e sua história que serão mais sensíveis a determinadas relações que a outras. Sempre haverá um ponto de vista, como diz Ricoeur:

*o texto enquanto todo (...) pode comparar-se a um objeto que é possível ver a partir de vários lados, mas nunca de todos os lados ao mesmo tempo. Por conseguinte, a reconstrução do todo tem um aspecto perspectivístico semelhante ao de um objeto percebido (1976, p.89)*

# capítulo 2

## o ensino instrumental

*A leitura é de facto aprendida e ensinada, o que pode fazer-se bem ou mal, mas contém em si mesma uma dose demasiado elevada de arte e habilidade para que seja possível submetê-la por completo, ou mesmo em parte à metodização. (Robert SCHOLLES)*

### 1. Esboço histórico

Como a experiência do presente trabalho se desenvolveu dentro de um curso de Francês Instrumental, oferecido como extensão a pós-graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que tinham por objetivo principal ler textos em francês e traduzi-los, serão apresentados a seguir os princípios teóricos (lingüísticos e pedagógicos) que orientam essa abordagem bem como uma descrição de procedimentos pedagógicos usuais dentro do curso. Entretanto, antes, contextualizaremos um pouco a trajetória do Instrumental no Brasil.

Embora tenha ocorrido menos em função de novas orientações de estudos lingüísticos vigentes do que de uma saturação pedagógica dos métodos audio-visuais, o surgimento, na década de setenta, no Brasil, de uma nova proposta de ensino em língua estrangeira, - a qual se convencionou chamar de **instrumental** no âmbito da América Latina; **funcional**, na França, **ESP-english for specific purposes**, nos EUA e na

Inglaterra, possibilitou que se consolidasse nesses últimos anos uma metodologia de ensino de língua (materna ou estrangeira) fundamentada sobretudo em princípios da Lingüística Textual, da Pragmática-enunciativa e da Análise do Discurso.

No Instrumental praticado no Brasil, ganhou relevância a questão da leitura de textos devido à necessidade de leitura de bibliografia e textos de especialidade em língua estrangeira por parte de especialistas ou profissionais em formação. Com maior rapidez e autonomia, sem precisar concluir cursos de língua estrangeira que levam de quatro a cinco anos, esse público tinha acesso direto a textos estrangeiros de sua área.

A metodologia do Instrumental foi se firmando aos poucos e sem uma padronização de atuação docente dentro dos cursos, pois não foi introduzida, no Brasil, formalmente, a nível de formação de professores. É através de encontros regionais e nacionais, congressos, estágios de formação e reciclagem, de artigos em revistas especializadas e de publicações próprias que se difunde essa nova metodologia. O francês instrumental, por exemplo, teve, de abril de 1988 a dezembro de 1992, trimestralmente publicado um "Bulletin de français instrumental", coordenado, inicialmente dentro do Projeto Nacional de Francês Instrumental, pela professora Maria José Coracini e, posteriormente, pela professora Jelsa Avolio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Com dificuldades de subvenções e por tentar integração a nível de território nacional que requer muitos recursos, o Projeto foi encerrado, permanecendo alguns pólos de pesquisa, divulgação

e formação a nível nacional: PUC-SP, Unisantos, Universidade Federal de Ouro Preto, de Minas Gerais e de Pernambuco.

O ensino instrumental de línguas corresponde ao ensino de língua utilizada como um meio para atingir fins específicos, partindo das necessidades dos alunos e da situação em que estes a usarão. Será , sobretudo, nas universidades brasileiras, que haverá cursos de instrumental, visto a necessidade, nesse nível de ensino, do uso de bibliografia estrangeira. Na UFSC, por exemplo, no segundo semestre letivo de 1993 foram oferecidos aproximadamente 22 instrumentais.

Desenvolvendo, portanto, ao longo do tempo uma nova postura em relação ao ensino de línguas, o Instrumental difundiu-se também a nível de primeiro e segundo graus, principalmente através de uma proposta de leitura e compreensão de textos autênticos que possibilitam aos alunos desses níveis ler fora do livro didático, além de enriquecer e integrar os conteúdos que formalmente lhes são apresentados, por exemplo, em Geografia, História, Física, etc.

Paralelamente a esse desenvolvimento e difusão, contribuições teóricas desenvolvidas na Europa e Estados Unidos começam a ser integradas não só no embasamento teórico do Instrumental como na sua própria prática. É verdade que essas contribuições se deram ao longo dos últimos vinte anos de uma forma bastante gradual. Aliás, a Análise do Discurso francesa, que nasceu por volta dos anos setenta, será ignorada pelo ensino de línguas, inclusive na França, mas a noção de enunciação infiltra-se em propostas didáticas como a do ensino dos discursos de especialidade, principalmente em cursos de compreensão escrita em língua estrangeira. Denis Lehman et Sophie Moirand trabalham em corpus das Ciências

Econômicas, por exemplo, enfatizando as marcas das operações enunciativas no texto, sem, no entanto, relacioná-las com o social ou o cultural (cf. Sophie Moirand, 1992, p.47).

Em 1979, é publicado "Lire: du texte au sens" de Gérard Vigner, que se constituirá numa obra de referência dentro do ensino do francês língua estrangeira, pois:

**. refuta a noção de linguagem como expressão do pensamento:**

*O texto foi durante muito tempo uma espécie de dado quase natural que permitia a um autor 'se exprimir.'* (p.10);

**. privilegiando sua função comunicativa:**

*O texto escrito, em primeira análise, deverá ser considerado como uma modalidade de uso da linguagem com a finalidade de garantir a comunicação entre dois ou vários interlocutores.* (p.10);

**. revê o significado de ensinar a ler:**

*... não será conduzir o aluno em direção a uma decifração precipitada e deformada das significações lingüísticas, mas ensiná-lo a aprender a elaborar seus próprios meios de decifração e de interpretação.* (p.167, ênfase do autor);

**. e, principalmente, desmistifica o ato de ler:**

*Ler não é mais essa entrada em espaços desconhecidos, como uma certa tradição deu a entender, é mais prosaicamente a busca de uma confirmação, a mobilização quase automática de protocolos de leitura já adquiridos, frente a textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor na recepção dos primeiros sinais de abertura: título, capa, formato, tipografia, nome do editor,...* (p. 65).

No mesmo ano e na mesma coleção dirigida por Robert Galisson, Sophie Moirand publica "Situations d'écrit" que também, se transformará em obra de consulta obrigatória para aqueles que

procuram renovar-se pedagogicamente. A autora esclarece na apresentação do livro:

*... resolvi desenvolver uma reflexão metodológica sobre o ensino/aprendizagem da escrita em francês língua estrangeira em duas direções: uma ligada à pesquisa das técnicas de abordagem pedagógica, baseada na minha própria prática de professora de língua em cursos para estrangeiros (...); a outra, na análise, em função de objetivos didáticos, de documentos escritos e situações de escrita autênticos, premissa necessária para uma renovação metodológica das práticas da escrita em curso de língua estrangeira. (p.3, ênfase minha).*

Neste livro, Moirand retoma seu artigo da revista Estudos de lingüística aplicada (Paris, Didier, 1976), texto fundador do que se convencionou chamar "abordagem global de textos", estratégia pedagógica para leitura de textos.

Como é possível perceber, renovações se efetivavam na área do ensino de línguas, ainda que bastante influenciadas pela questão da linguagem enquanto comunicação. Entretanto, ganhavam peso as concepções nas quais se embasavam análises de discursos, fazendo emergir a dimensão social e histórica da linguagem, que também marca a superfície textual.

A noção de enunciação e o conceito de dialogismo de M. Bakhtin constituem fundamentação teórica comum dentro do ensino de línguas, contudo é possível identificarem-se as duas vertentes epistemológicas dominantes. Uma liga-se à orientação pragmática, cujo principal interesse são os atos de fala, desenvolvida pela escola de Oxford, na Inglaterra. A importância e a presença dessa abordagem se faz sentir, em especial, no ensino a principiantes do oral de comunicação corriqueira (pedir desculpas, perguntar as horas, etc.) através dos métodos comunicativos. Assim são listadas formulações correspondentes a atos de fala, muitas vezes sem conexão com as condições sócio-culturais onde são produzidas.

Este modelo se preocupa com o comportamento do indivíduo no grupo, numa idéia de " eficiência comunicativa ".

A outra vertente é resultado do encontro da teoria da enunciação indicial e da teoria do discurso francesa que, segundo Moirand, citando Fuchs, são teorias que se afinizam pela articulação possível entre a enunciação e o sujeito coletivo (sociológico ou político e/ou ideológico das teorias do discurso) enquanto que a pragmática se articularia com o sujeito individual da psicologia e da psicologia social (cf.Sophie Moirand, 1992, p.47).

A pesquisa para ensinar especialistas estrangeiros a ler textos estrangeiros favoreceu a entrada do discurso na didática do francês língua estrangeira, pois

*se, por um lado, as dificuldades fossem apenas lexicais, um dicionário bilingüe especializado teria bastado: as dificuldades eram, portanto, de outra ordem, a ordem do discurso; por outro lado, fazer com que especialistas lessem textos fabricados, textos filtros e outros paliativos não parecia propiciar o desenvolvimento de uma competência de leitura autônoma (Moirand, 1992, p.43).*

## **2. 0   t e x t o   a u t ê n t i c o**

Se a leitura é o momento de interlocução entre sujeitos, é graças à possibilidade de se partilharem experiências as mais diversas, de se agir dentro de algumas convenções próprias aos papéis (locutor-interlocutor) que sujeitos exercem dentro do evento do discurso e não somente porque recorrem a um mesmo código. O Instrumental ao tratar a língua além dessa perspectiva estreita de que a comunicação se realiza exclusivamente no uso de um código lingüístico comum,

elege o "texto autêntico" como o material de leitura por excelência, abandonando o texto fabricado, tradicionalmente utilizado em cursos de língua tradicionais.

Texto autêntico e texto fabricado contrastam em diversos aspectos. O primeiro é "unidade de significação" que mediatiza a interlocução entre o sujeito (autor-leitor), social, histórica e psicologicamente determinado, enquanto o segundo é pretexto para o emprego e exposição de elementos de gramática a serem ensinados, excluindo-se a exterioridade própria da linguagem. Com o intuito também de facilitação do processo de aprendizagem, o texto fabricado é asseptizado de sua discursividade, mantendo-se unicamente seu aspecto referencial através "*de concepção e de mecanismo de estruturas simplificantes*" (Kleiman, 1989, p.158).

Conseqüência de sua relação estreita com o discurso didático cuja função é a transmissão de informação, o texto fabricado restringe também sua função textual ao "transmitir o código, a língua", esquecendo-se do discurso. A interação autor-leitor, dinâmica essencial do processo de leitura para construção do sentido é, então, anulada, restando ao leitor uma posição de receptor e de passividade.

Enfim, é recuperando o texto autêntico para o ensino de línguas (a literatura sempre dispôs de textos autênticos) que se poderá realmente ler, pois condições de produção do texto, sua imagem tipográfica, sua coerência, suas relações intertextuais e intratextuais, seu quadro enunciativo, pragmático e argumentativo serão relevantes para a compreensão.

Para que a leitura com sentido se efetive, é necessário que o leitor mobilize sua competência textual que o ajudará

a situar o texto com qual trabalha, levando-o a hipóteses coerentes sobre seu sentido. Portanto, o texto deverá, tanto quanto for possível, ser mantido na sua forma original, já que ele também é marca de sentido. *"Os rearranjos e transformações aplicadas sobre ele [o texto] têm antes de mais nada o efeito de fazê-lo diferente"* (Possenti, 1988, p.119). Acrescentaria que no caso dos textos, utilizados com o objetivo de ensino, geralmente os "arranjos" esvaziam toda forma linguística em situação de enunciação de seu valor discursivo.

Isso se evidencia quando a apresentação de textos originalmente publicados em livros ou na imprensa é alterada através de datilografia, fazendo com que o dispositivo semiótico, parte integrante da textualidade e, conseqüentemente, do discurso, seja eliminado, comprometendo antecipações por parte do leitor, além de desestimular a leitura devido à uniformização tipográfica.

### **3. L e g i b i l i d a d e**

Caracterizando-se por uma postura diferente dentro do ensino de línguas ao refutar a visão logocêntrica e ao relativizar clássicas dicotomias (sujeito/objeto, significante / significado, sentido próprio/sentido figurado), o Instrumental se afasta também de critérios tradicionais de legibilidade que por décadas determinaram a dificuldade ou a facilidade que o texto traria ao leitor. Baseando-se em listas de vocabulário de referência, estabelecia-se o número de palavras necessárias ao leitor diante de determinado texto, ou seja, quanto mais

palavras desconhecidas, mais difícil seria o texto. A sintaxe também permitia estabelecer índices: quanto mais longa uma frase, maior a dificuldade em compreendê-la. No caso dos textos técnicos, a extensão da palavra também seria um indicativo: palavras cultas e/ou próprias de um léxico de especialização têm, no mínimo, quatro sílabas, pois derivam do latim e do grego, enquanto que as palavras de uso corrente são curtas. Por isso, se o número de palavras cultas de um texto fosse elevado, só leitores especializados teriam acesso a ele. Não esquecendo o "índice de interesse humano", resultado de um cálculo de palavras pessoais (pronomes pessoais, possessivos relacionados a pessoas, nomes, sobrenomes, grupos humanos, frases pessoais; discurso direto entre aspas, interpelações diretas ao leitor ou evidências de emoção do locutor através de exclamação). Recorrendo-se a uma fórmula, obter-se-ia um resultado de 0 a 100, o que significava que se o índice fosse alto, mais o texto seria acessível visto que mais "pessoal" (cf. Benoît, 1986, p.45).

Observa-se aí que os critérios giram em torno de dois pressupostos: o da quantidade e o da padronização. Tal texto será difícil ou não para tal nível de escolaridade, por exemplo. Não se consideram outros elementos textuais qualitativos e não quantitativos, além de não serem levados em conta o leitor e sua experiência de leitura.

A diversidade de fatores que intervém no processo de leitura não permite que fórmulas "meçam" a complexidade ou não de um texto, é evidente que não é o número de palavras, nem a extensão destas ou das frases que dificultam a leitura. O texto não é apenas acúmulo de frases, mas são relações que são construídas no seu interior e com o seu exterior. Também

é inferência, não dito. Além do mais, menos palavras ou frases, em geral não permitem melhor compreensão, ao contrário, quanto menor for a explicitação textual, mais inferência deverá fazer o leitor.

Para o Instrumental, portanto, o critério de legibilidade não se constitui numa linearidade, nem numa hierarquia. Ela não é uma trilha comum a todos os leitores que partiriam de elementos menores - e por isso para alguns considerados mais fáceis - como letras, sílabas, frases, proposições, parágrafos, para atingirem, num crescendo, o texto globalmente. Não está no material linguístico em si a legibilidade, mas na figura do leitor que, num processo interativo, mobiliza suas mais diversas competências.

O princípio básico que norteia o ensino instrumental se situa no enfoque globalizante que é dado ao funcionamento da linguagem e, conseqüentemente, na concepção de uma aprendizagem cujo centro não é nem aquele que ensina língua materna ou estrangeira. A prioridade é dada ao aluno inserido num processo de aprendizagem calcado na sua competência discursiva, que o exclui, portanto de um papel de passividade, para considerá-lo agente, atuando e experimentando, impulsionado por seus mais variados conhecimentos e experiências.

Em outras palavras, é dada a oportunidade ao aluno de, por exemplo, iniciar o curso sem nenhum conhecimento formal da língua a ser trabalhada. Principalmente, é-lhe dada a oportunidade de ver-se já possuidor de competências, às vezes pequena, mas, certamente, suficiente para que possa contar com ela e, sobretudo, para que possa confiar nela. A própria língua materna, a experiência cotidiana de agente social que

se comunica pela linguagem, de forma ampla, lendo, discutindo, escrevendo, ou seja, interagindo discursivamente, fazem com que seja valorizado o que ele já sabe ,e não o que ele ainda não sabe.

### **3.1 As competências para a leitura**

Os diversos tipos de competência de um sujeito são decorrentes dos conhecimentos que armazenamos e continuamos adquirindo e desenvolvendo ao longo de nossa existência. Para vários autores, esses conhecimentos podem ser chamados de **enciclopédico, cultural, textual e linguístico**.

O primeiro, também chamado **temático**, é adquirido pelo leitor ao longo do tempo, nas mais diversas situações: desde as mais formais, como o conhecimento institucionalizado nas escolas, livros, conferências, etc., até as mais informais, como as experiências de vida, as descobertas não planejadas. Está também aí englobada a teoria dos esquemas, conhecimentos armazenados pela nossa vivência no mundo e, em especial, na comunidade. Por exemplo, a frequência à biblioteca leva a adquirir-se o conhecimento de tudo o que envolve essa atividade. Esse conhecimento é

*estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações) sobre o assunto, evento ou situação tópicos (Kleiman, 1989, p.22).*

Também está intimamente ligado ao **conhecimento cultural**, pois ambos se constituem socialmente, na organização de mundo no qual nos inserimos. Ora, para o leitor em língua estrangeira, o texto será tanto mais legível quanto mais próximo este leitor estiver dos valores culturais explícitos

ou implícitos no texto. Retomando o exemplo acima, um texto que tratasse de consulta a uma biblioteca seria mais legível ao leitor freqüentador de biblioteca que ao leitor que não conhece biblioteca ou nada sabe sobre elas. Não é o conhecimento da língua que garantirá o acesso ao texto, mas a interiorização que se tem de todas as atividades, inclusive das intervenções verbais próprias em práticas sociais.

O contexto, valores culturais partilhados, fatores extratextuais diversos interferem a todo momento na leitura e integram o "material" a ser lido. Analisando a importância do contexto e do implícito em textos, Marcuschi lembra que Edmondson coloca que *"as ações e regras sociais comandam de uma forma decisiva as estratégias discursivas"*. E este exemplifica: ofender e criticar constituem práticas sociais indiretas ao passo que os elogios são invariavelmente explicitados (1988, p.48).

Daí a relevância, também, para a legibilidade e compreensão textuais, de os conhecimentos serem partilhados, principalmente no que se refere às inferências, momento em que o autor supõe para o seu leitor virtual determinados conhecimentos. Evidentemente, se houver correspondência entre o implícito do texto e a sua leitura, maior interação autor-leitor haverá.

Vale ressaltar que não é necessariamente por se tratar de texto em língua estrangeira e, portanto, de sistemas linguísticos de culturas diferentes que não haverá possibilidade de serem partilhados esquemas, conhecimentos e valores. Pelo contrário. Nota-se pouca variação de esquema entre uma cultura e outra quando as situações sociais, institucionais, profissionais e outras são similares.

Retornando à experiência de freqüentar-se uma biblioteca, não haveria grande diferença entre a experiência de um usuário de biblioteca brasileiro de grande centro e um usuário do Centro Beaubourg, por exemplo. Mas haveria profunda variação de esquema entre o usuário de banca de jornal de mesma cultura.

Do mesmo modo que o registro de língua difere de uma situação para outra, de um interlocutor para outro, dentro de uma mesma cultura, o mesmo ocorre com determinados conhecimentos de natureza sócio-cultural. Tanto ocorrem variações como correspondências não só intralinguais e interlinguais bem como intraculturais e interculturais, o que permite que certos esquemas sejam transferíveis de uma cultura a outra.

O Instrumental recupera pedagogicamente e valoriza todo esse acervo de conhecimentos e experiências que os sujeitos socialmente adquirem e dos quais já dispõem. Inclui, ainda, nesse conjunto de competências, a textual e a lingüística.

Os textos que circulam entre sujeitos não têm como único traço o fato de serem escritos, o que poderia levar a crer num conjunto homogêneo que apenas contrastaria com as produções orais. Primeiro, é possível distinguir a leitura **involuntária** que ocorre sem que uma vontade por parte do leitor se manifeste (deparar-se, na rua, com placas, avisos, por exemplo) e a leitura **voluntária** que é resultado de uma vontade ou necessidade (no presente trabalho, tratarei, exclusivamente, do segundo caso). Segundo, a ida a um texto é orientada por princípios de finalidade e de seletividade. Lemos para fazer funcionar um aparelho, por prazer, para ampliar conhecimentos, para rezar, para nos divertirmos, etc.

Temos objetivos mais ou menos precisos que nos permitem identificar e limitar o que procuramos. Situação típica é a leitura de jornal onde as pessoas primeiro buscam artigos que lhes interessam e/ou que lhes forneçam informações de que precisam, procedendo a uma seleção, percorrendo as páginas num movimento amplo e relativamente rápido, para depois deterem-se numa leitura integral.

Esse procedimento tão usual e eficiente é decorrente de uma prática e saber textuais, por sua vez resultado de uma história de leituras continuamente ampliada por novas leituras.

Em virtude das condições de produção e de enunciação, da inserção do texto na situação, da relação textual com o referencial são constituídos "arquitextos" dos quais os sujeitos depreendem funções, normas que os regulam e marcam.

*Não há discurso sem configuração (...). Da perspectiva da atividade, não se trata de um modelo que o falante (leitor) preenche, mas, sim, de uma configuração que ele estabelece: não é um dado anterior, é o que se define na própria interação. Porém, enquanto resultados, enquanto produtos, os tipos são cristalizações de funcionamentos discursivos distintos (Orlandi, 1987, p.153).*

Isso permite uma previsibilidade e expectativa textuais, pois ao inferir-se uma organização textual determinada, isto é, das posições dos sujeitos no discurso e deste com suas condições de produção, projeta-se uma coerência textual, pressupondo-se formas de interação constitutivas.

Apresentarei aqui alguns critérios que dão contorno ao texto, apresentados por Maingueneau (1991) e fundamentados em elementos de extratextualidade, de macroestrutura e de configuração. É preciso lembrar ainda que são bastante

instáveis e variadas as classificações tipológicas de textos, pois dependem de perspectivas adotadas.

O leitor experiente percebe e então desencadeia expectativas frente ao :

- . **tipo de discurso:** (jurídico, filosófico, literário, científico, etc.). Apresenta em dada época e dada cultura setores da atividade discursiva institucionalizados;

- . **gênero de discurso:** (editorial, manual de instrução, receitas, folheto turístico, etc.). Tem relação com os lugares enunciativos;

- . **tipo de seqüência:** (de injunção-instrucional, descritiva, narrativas, argumentativas, etc.). Geralmente manifestam-se associadas dentro do texto. A narração, por exemplo, dispõe de unidades amplas importantes para o desenrolar da narração. Daí a estrutura canônica das narrações: situação inicial ⇒ complicação ⇒ ação ⇒ resolução ⇒ situação final ⇒ moral.

- . **espaço do texto:** (títulos, parágrafos, inserções de subtítulos, etc.). Apontam para unidades de sentido e mostram a articulação temática e enunciativa textual, organizando e, de certo modo, facilitando a leitura. Incluem-se, aí também, certos marcadores como "primeiro - em seguida - enfim" e outros, funcionando sobretudo como identificadores de "abertura", "continuidade" e fechamento, ou então, dividindo aspectos por bipolarização "por um lado/por outro lado", etc.

Os textos não funcionam fechados neles mesmos, mas "em relação com outros textos anteriormente produzidos, em conformidade ou em discordância com um esquema textual preexistente, mas de qualquer jeito numa relação" (Vigner, 1979,

p.62). A intertextualidade é relevante para a compreensão do texto, pois ela é suporte também de inferências. É, portanto, de uma prática desenvolvida a partir de um acúmulo de leitura e do contato com uma diversidade de tipos, gêneros e sequências textuais que provém a competência textual do leitor e com a qual o Instrumental conta para a legibilidade do texto com o "já-lido".

Outra forma de competência implica no **conhecimento lingüístico** do leitor. Esse conhecimento abrange vários níveis do sistema da língua: o grafêmico (consoantes em português são seguidas de vogais e de certas consoantes, etc.), o morfológico (em francês, a desinência e marca o feminino), o sintático (o verbo é antecedido de nome que geralmente exerce a função de sujeito em inglês, português, francês, etc.) o semântico (o verbo falecer implica em sujeito humano). Ele permite que se identifique uma língua ao ouvi-la ou lê-la, que se conheça como seus elementos se articulam e se combinam, inclusive, como usá-la. Isso vale dizer que, devido a esse tipo de conhecimento, o leitor pode aceitar ou rejeitar determinadas combinações, orientado por padrões representativos desses níveis.

Embora o conhecimento lingüístico seja, digamos, mais especializado, ele também propicia previsões e expectativas, fatores importantes para a leitura. Quando é identificada determinada categoria de palavra e conhecendo-se as combinações possíveis como N + adj, ou então, o V + N, é possível antecipar vocábulos desconhecidos.

Insistindo na relevância de todo conhecimento prévio para a leitura e compreensão de textos, acrescentaria que até a percepção visual do material a ser lido, mais precisamente, a

movimentação dos olhos fixando-se em certos pontos e saltando para outros, a amplitude sacádica e a localização e duração das fixações, podem variar em função de antecipações e previsões que o leitor faz sobre o material lido graças ao acionamento de conhecimentos. Pesquisas demonstraram que as palavras não são lidas integralmente. Em inglês, em francês as fixações, preferencialmente, se situariam entre o início e o meio da palavra (cf. Sprenger-Charolles, 1986, p.115). Acredito que em português o mesmo se dá, visto que é aí que, geralmente, se encontra o radical dos vocábulos, padrão facilitador de predição e dedução de desinências (nível morfológico), considerando-se o contexto do vocábulo (relações sintáticas) e o sentido (nível semântico).

Mas para o Instrumental, o conhecimento lingüístico não pode ser tratado mecanicamente, isolado da totalidade do texto. O sentido e o valor de um vocábulo, por exemplo, não se dão apenas no nível setencial. É preciso levar em conta relações internas e externas mais amplas do texto, sem, contudo, desprezar a capacidade de apreensão lexical e morfo-sintática do leitor a nível micro-estrutural.

Após abordar a questão dos diversos tipos de conhecimento (enciclopédico, cultural, textual e lingüístico), fica clara a importância deles para a compreensão. Além disso, percebe-se que a aquisição e desenvolvimento desses conhecimentos é muito diferente de leitor para leitor dependendo de experiências anteriores individuais. Como não é possível contar com o conjunto equilibrado e homogêneo de competências, torna-se muito importante o papel do professor como observador e agente sensível a esses desníveis para que sua intervenção num curso instrumental vá no sentido de

valorizar as competências que o aluno-leitor já possui, ao mesmo tempo em que propicia o desenvolvimento de outras.

Após essas considerações, é interessante reiterar aqui que não há conhecimento zero que, geralmente, (pre)supõe-se ser o nível do aluno, como não existe a competência perfeita, atribuída quase sempre ao professor e/ou ao livro didático e que, normalmente, é tomada como modelar.

Por isso, no Instrumental, é característico o fenômeno de compensação. Este fenômeno permite que o aluno-leitor possa compensar algum(s) componente(s) (lingüístico, temático, cultural, etc.) por outro ou outros.

Freqüentemente, nesses cursos, o público possui pouco conhecimento da língua estrangeira a ser trabalhada. É necessário, então, que recorra ao fenômeno de compensação ativando, por exemplo, a experiência lingüística desenvolvida em aprendizagem de outra(s) língua(s) estrangeira(s) ou de experiência que tem na sua própria língua, ou ainda, procurando compensação em outros componentes. Também ocorre haver um público que já possui, formalmente, um conhecimento da língua estrangeira sem, no entanto, ter desenvolvido uma competência de leitura. Tanto num caso como no outro, procura-se sempre, no início do curso, incentivar a que os alunos valorizem seus conhecimentos e experiências para que a aprendizagem não fique bloqueada ou em tempo de espera de uma aquisição de competência ideal. É produtivo, pois, explicitar-lhes que o fenômeno de compensação ocorre a todo momento de leitura, mesmo quando lemos informalmente.

## 4. Procedimentos pedagógicos usuais em ensino instrumental

### 4.1 A abordagem global

O objetivo dessa estratégia pedagógica é permitir que o aluno-leitor, mesmo frente a um texto de língua estrangeira, mantenha sua capacidade de leitor experiente em língua materna, que seleciona e avalia o texto na sua globalidade antes de uma maior aproximação.

Abordar globalmente um texto é considerado adequado visto que:

- . o aluno-leitor já lê em língua materna;
- . possui estratégias de leitura que podem ser utilizadas em texto em língua estrangeira;
- . o material a ser lido pertence a formas de comunicação que são familiares a sua experiência (textos de imprensa, obras de consulta, brochuras, folhetos, revistas de vulgarização científica, etc.)
- . a seleção dos textos é orientada pelo conhecimento, por parte do professor, dos objetivos, interesses e experiências anteriores dos alunos.

Portanto, é proposto ao aluno-leitor que inicie por uma varredura ampla do texto e busque, mobilizando seus diversos conhecimentos, situar o texto e situar-se diante dele.

A estratégia de abordagem global difundida por Sophie Moirand pressupõe as seguintes etapas:

## 1. VARREDURA DA ÁREA TEXTUAL

Identificação rápida do texto e de tudo o que o envolve linguística e extralingüisticamente; percebem-se índices icônicos e linguísticos mais evidentes e transparentes.

Procuram-se:

**As características sociolingüísticas do texto:** (dados sociológicos, políticos, culturais, extralingüísticos)

- a. editora, instituição, local de edição;
- b. nome de publicação (revista, livro, jornal, etc.);
- c. data, periodicidade, etc.;
- d. autor (nome e/ou função editorial, jornalista, redator-chefe, etc.).

**As características materiais:**

- a. imagem do texto (da forma do documento no seu conjunto até imagens menores a nível de signo lingüístico);
- b. distribuição tipográfica (caracteres mais densos que outros, tamanho, tipo; posição e distribuição do título, subtítulos, segmentações);
- c. pontuação, aspas, etc.

**Os signos transparentes:**

- a. dados numéricos (datas, cifras, quantidade, distâncias, etc.);
- b. letras maiúsculas (nomes de pessoas, de lugares, etc.);
- c. abreviaturas;
- d. palavras conhecidas ou próximas à língua materna.

## 2. QUESTIONAMENTO DO TEXTO (nível referencial)

Busca-se confirmar a(s) hipótese(s) formulada(s), voltando-se ao texto, numa maior aproximação. É capital aqui adicionar todo o conhecimento de que se dispõe. Começam a se

definir o tipo e o gênero do discurso e sua temática de forma geral. Esta será confirmada e aprofundada por um levantamento lexical próximo do tema e que retoma direta ou indiretamente: termos e idéias retomadas pelo mesmo vocábulo, por sinônimos, por hipônimos, por hiperônimos, etc.

É aconselhável pedir que os alunos demonstrem o quanto de informação retiraram do texto de alguma forma: respostas a perguntas, esquema, resumo, retomada oral das informações, etc.

### 3. COMO O TEXTO DIZ O QUE DIZ :

Já na identificação temática é possível sentir-se a direção argumentativa do texto, pois além de falar sobre algo, o modo como o texto aborda o tema já aponta para o seu sentido.

Identificam-se as articulações do texto:

#### **Com a sua exterioridade:**

a. observa-se se o texto enquadra-se nos pressupostos do seu contexto sociolinguístico, isto é, situa-se e organiza-se como convencionalmente o faz um manual de instruções, um artigo informativo de jornal, um documento de caráter científico, etc., enfim, reafirma ou não as expectativas textuais e discursivas;

b. observam-se reflexos de outros textos ou campos discursivos.

#### **Com o seu interior:**

a. na organização textual, o que é enfatizado e o que não é de acordo com a distribuição temática na área textual.

Observar, por exemplo, articuladores a nível macrotextual: "primeiro", "em seguida", etc.;

b. "vozes" se fazem sentir no texto. Observar se o enunciador é explicitado ou não, em que elementos as diferentes posições se manifestam. Proceder a levantamentos de pronomes pessoais com função de sujeito marcadores dos interlocutores no texto;

c. a situação de enunciação se manifesta no texto. Levantar os elementos da dêixis, o valor dos tempos verbais dentro do texto;

d. o efeito discursivo (objetivo/subjetivo/autoritário). Identificar as modalizações textuais.

Não há rigor, evidentemente, no desenvolvimento dessas etapas, pois os procedimentos tanto de ensino quanto de aprendizagem vão depender do texto, do interesse e projeto de leitura do público. Elas podem, portanto, sofrer alteração de ordem e podem até interpenetrarem-se. É quase inevitável, por exemplo, que já na identificação temática sinta-se a direção argumentativa do texto, pois além de falar sobre algo, o modo como o texto aborda o tema já possibilita estabelecer o(s) seu(s) sentido(s).

Pelos procedimentos utilizados durante as etapas, percebe-se que é trabalhado o texto em vários níveis. A primeira e segunda etapas têm como eixo a dimensão referencial enquanto a terceira focaliza a dimensão argumentativa e enunciativa do texto. Por outro lado, a primeira etapa se caracteriza pela formulação de hipótese e previsão de sentidos e a segunda e a terceira etapas pela configuração e avaliação das expectativas e previsões.

Sabe-se através do desenvolvimento dos estudos que dois processos podem ser percebidos na leitura: o ascendente, também chamado "*bottom-up*", e o descendente ou "*top-down*". Abaixo, um paralelo distintivo desses dois processos:

**modelo ascendente**

- . papel do texto
- . processo indutivo  
(do simples ao complexo)
- . decodificação - análise
- . (letra-sílaba-palavra-frase...)

**modelo descendente**

- . papel do sujeito-leitor
- . processo dedutivo  
(do geral para o particular)
- . antecipação, percepção de formas globais
- . importância da situação e da motivação

A concepção de aprendizagem da leitura, portanto, que subjaz à "abordagem global", é caracterizada pelas estratégias descendentes sem, contudo, descartarem-se a intervenção de estratégias ascendentes. Essa tendência no processo de ensino/aprendizagem do Instrumental se deve ao fato de que, a grosso modo, o aluno-leitor possui uma competência linguística em língua estrangeira bastante reduzida.

## **5. Outros aspectos relevantes do ensino instrumental - língua estrangeira**

### **5.1 A "progressão" textual**

Sendo o texto, material dos cursos instrumentais, produzido em situação real de comunicação, pois escrito por nativos de uma língua pressupondo leitores dessa língua (e não aprendizes), fica descartada a possibilidade de se manter a

famosa progressão gramatical dos cursos de língua. O ato de ler é muito maior que a manipulação por um sujeito de regras lingüísticas.

No entanto, é possível selecionarem-se os textos de aula analisando a situação de leitura como um todo e depreendendo alguns fatores facilitadores ou complicadores para o acesso ao texto. Ressalte-se que essa avaliação é própria de toda situação de leitura, mesmo das que se realizam fora de sala de aula, já que essa situação não é condicionada apenas pelo fator lingüístico.

Lemos, com maior eficiência, textos: (cf. Nery, 1990, p.49)

- . complementados e/ou integrados a outros códigos como o pictórico, fotográfico, etc.;
- . com efeitos tipográficos nitidos e marcados de significação;
- . cujo assunto conhecemos bem;
- . cujo gênero situacional nos é familiar;
- . cujo universo lexical e sintático é transparente;
- . que veiculam crenças, valores socioculturais e pragmáticos que compartilhamos;
- . que fornecem variadas pistas para a apreensão de implícitos;
- . onde a seqüência discursiva seja fácil de perceber, como é o caso da narração.

As observações acima não são conteúdos de curso de leitura, nem visam a constituir uma progressão, pois esta é praticamente impossível de ser estabelecida *a priori*, pelo menos. Também não apresentam nem garantem eficiência por si

sós, pois fatores de ordem psicológica, cognitiva, ideológica, etc. envolvem também a situação de leitura.

Por outro lado, não é interessante limitar a escolha de textos ao simples e ao conhecido. Provavelmente, o interesse pela leitura cairia. É sempre estimulante ao aluno-leitor ser desafiado, como também é interessante proporcionar um enriquecimento de suas competências. A análise pré-pedagógica dos textos objetivará, portanto, equilibrar facilidades e dificuldades.

## **5.2 A leitura silenciosa**

Face a um artigo de jornal, a reportagem de um semanário, uma história de revista em quadrinhos, a leitura se faz em silêncio. Praticamente em quase toda situação de leitura lê-se para compreender e não para falar. Conseqüentemente, não há sentido fazer oralmente a leitura de textos em aula de instrumental se o seu objetivo é ler. Essa obviedade, como muitas, aliás, nem sempre é percebida, principalmente por uma certa tradição didática de leitura que, freqüentemente, confundiu decodificação com leitura.

Tem-se notado que o público de curso instrumental para leitura de texto estrangeiro traz como pressuposto que para aprender a ler é preciso proceder como a criança que decodifica em voz alta as sílabas. Segundo Sophie Moirand, "*só leitores pouco preparados recorrem à oralização ou subvocalização*" (1979, p.20), e reafirma a inconveniência da leitura oral para a compreensão. Posição que se confirma pela observação de crianças e adultos que, ao lerem em voz alta

diante de professor e colegas, não conseguem concentrar-se no sentido, devido à preocupação com a decodificação oral adequada. A prática mostra que para o aprendiz de uma língua estrangeira ocorre o mesmo fenômeno, daí, a inadequação de tal procedimento no curso.

É interessante lembrar aqui que estudos não confirmaram ainda se a ausência de subvocalização é total em leitores adultos, proficientes, nem definiram qual a sua relevância para o processo de compreensão .

Excetuando a questão da leitura integral do texto em voz alta (seja pelo professor, seja pelo aluno) como obstáculo à compreensão, o instrumental não descarta a oralidade de sua abordagem, pois:

- . a discursividade não é exclusividade da escrita e nem a oralidade é estanque da escrita e vice-versa. A voz integra-se ao conjunto da linguagem composto também de efeito, plurisensorial;

- . o reconhecimento e/ou aproximação de termos estrangeiros pode se dar também pela sua imagem acústica e não somente pela visual;

- . no trabalho com o texto é normal retomarem-se oralmente certos trechos para análise e discussão.

Dai a necessidade de introduzirem-se noções de pronúncia e de uma certa prática da dimensão oral ao longo do curso. Esta posição vai ao encontro da de Souchon ao considerar que o ensino instrumental deve relativizar a exclusão da oralidade em cursos de leitura, pois a dimensão sensorial perpassa os dois códigos: o oral e o escrito (cf. 1992, p.76).

### 5.3 O dicionário

*Quando são indagados sobre as dificuldades que têm em segunda língua, os aprendizes de leitura respondem, na sua grande maioria, que o problema principal deles é "um problema de vocabulário" (Souchon, 1992, p.82).*

Essa preocupação vocabular por parte do aluno-leitor e que a minha prática também tem constatado, reflete uma concepção limitada do processo da leitura. Em outros termos, o sentido só concerne as palavras, privilegiando-se, então, estratégias ascendentes de leitura.

Se a visualização de um texto em língua que não conhecemos tem efeito desmobilizador é porque a atenção é direcionada para as palavras que são vistas como elementos autônomos e essenciais no processo da leitura.

A questão do uso do dicionário será, portanto, muito importante dentro dos procedimentos de ensino/aprendizagem de línguas para que essa predisposição do aluno-leitor, prejudicial à leitura com sentido, possa ser revertida.

Para evitarem-se os efeitos negativos desta concepção, o instrumental recorre, já num primeiro momento do curso, a uma explicitação ao aluno-leitor do processo de leitura e das estratégias que normalmente são usadas por leitores.

Igualmente, é esclarecido que é no discurso que as palavras ganham sentido pelas suas capacidades de indexação interdiscursivas e pelo seu contexto microtextual e macrotextual.

Chamar-se-á a atenção do grupo para a questão do dicionário e do seu uso. É fundamental mostrar que a representação que normalmente as pessoas têm de um dicionário é que a qualidade é inerente a qualquer dicionário (a

diferença é percebida só pelo número de verbetes), por isso eles se correspondem. Segundo Mazière, temos sempre **um** dicionário (cf. 1989, p.47). Os lexicógrafos apenas registram a palavra que representa cada evento, cada objeto, cada sentimento, etc.. Mas desconsidera-se a implicação dos lexicógrafos como enunciadores dentro da elaboração do dicionário. Além disso, acredita-se, ingenuamente, numa relação biunívoca e anterior ao discurso entre palavra e mundo, levando à ilusão da estabilidade do sentido.

Recorrendo-se principalmente a exemplos em língua materna, mostrar-se-á a instabilidade do sentido. Seu valor só se dará numa relação de discursividade. Portanto, a utilização do dicionário só tem sentido depois da leitura global do texto e depois de já se ter feito a inferência lexical através de seu contexto imediato e seu contexto global.

A antecipação, fenômeno crucial da leitura, tem na questão do uso do dicionário, um papel muito importante. Os alunos devem ser orientados para consultá-lo somente após terem feito uma hipótese de sentido para o vocábulo desconhecido. Ao longo do curso, a própria prática evidenciará ao aluno-leitor que, em geral, ao ter a compreensão o global do texto, ao considerar o contexto, ele já tem o significado dos termos.

Há ainda vários outros aspectos a serem considerados no Instrumental, entre eles o projeto de leitura para que esta tenha um objetivo (ele é fator importante no processo da compreensão) e principalmente para que ela não seja uma atividade esvaziada de sentido. A diversidade textual também é relevante para a sensibilização aos vários aspectos textuais (referencial, augmentativo, estético, etc.)

parte II

o e x p e r i m e n t o

## capítulo 3

### considerações iniciais / metodologia

*Le texte périmé les attitudes grammaticales.*  
(Roland BARTHES)

#### 1. Preliminares

Embora o presente estudo parta de uma questão teórica bastante abrangente, a da linguagem, o enfoque que ele recebe se situa na interseção das seguintes questões, aqui colocadas numa ordem não hierárquica: a do sentido (compreensão e tradução) e a da leitura em língua estrangeira (ensino-aprendizagem).

A intenção é colher subsídios que possam ajudar na reflexão e prática do ensino de língua materna, de uma forma geral, e do ensino de línguas estrangeiras, especificamente.

O fato de os dados coletados serem provenientes de um curso de Francês Instrumental não é eventual. Primeiro, em função de que os pressupostos em que se fundamenta a abordagem instrumental correspondem à concepção de linguagem que favorece um ensino/aprendizagem mais eficiente, integrando teorias como a da multiplicidade de competências no tratamento

lingüístico, a dos esquemas e do conhecimento prévio, a de funcionalidade, desenvolvidas em pesquisas sobre o processo de leitura pela Psicolinguística, assim como teorias da Linguística Textual e do Discurso que estudam o sentido, a argumentação e a enunciação.

O segundo aspecto de eleição do ensino instrumental como área de nossa investigação foi a necessidade de prover, através da pesquisa e experiência, a literatura bastante reduzida referente ao instrumental, visto, muitas vezes, dentro do ensino de línguas, como carente de sistematização, para não dizer de cientificidade.

Esta pesquisa tem como hipótese que as dificuldades no processo ensino/aprendizagem de línguas residem na influência e manutenção de uma tradição de abordagem linguística que incentiva uma percepção atomizada, linear e previamente hierarquizada das manifestações da linguagem, o que impede maior produtividade e eficiência desse processo.

Algumas interrogações orientadoras da investigação são levantadas:

. Que representação do processo de leitura e da boa leitura têm os alunos-leitores em língua materna e língua estrangeira ?

. A leitura em língua estrangeira é uma questão de competência linguística ou competência de leitura ?

. Em que se constitui a leitura com compreensão ?

. A tradução é manifestação de compreensão ?

Ao longo do ano letivo de 1992, em dois cursos de Francês Instrumental - leitura e tradução, junto a um público de pós-

graduandos, reuniu-se o material de pesquisa do presente trabalho, privilegiando-se a observação de um processo e não de um produto.

Por se tratar de uma pesquisa experimental desenvolvida em função de um curso normal de francês instrumental e não de um grupo formado em função de um experimento, ocorreu limitação do trabalho no sentido de não ter sido respondido o conjunto de documentos por todos os informantes. Em vista disso, este trabalho opta por analisar os dados levantados, que vão do início do curso junto a 28 alunos e continuar a análise do conjunto completo de documentos com 14 informantes até a prova de proficiência, elaborada pela UFSC para pós-graduandos.

Apesar de esta pesquisa se valer às vezes de quadros e dados estatísticos, antecipo que não existe a intenção de objetividade "matemática" na análise desses dados, pois ela não existe por si só, independente de avaliações de um pesquisador. Por outro lado, as respostas em bloco são tão significativas quanto uma só resposta, visto que esta pode evidenciar um procedimento específico, mas importante dentro do processo da leitura e compreensão do texto. Opto, pois, pela pesquisa qualitativa e não quantitativa.

Para a apresentação dos dados e de seus resultados, considereei conveniente estabelecer pontos de referência que me parecem relevantes nesta investigação e que, sem dúvida, refletem um questionamento particular do presente trabalho, para, então, a partir deles, proceder a análise. Anterior, portanto, à apresentação dos resultados dos dados, serão explicitados esses parâmetros nos quais me oriento para o levantamento e análise dos dados.

## 1.2 O perfil dos informantes

A seguir, o quadro 1, elaborado a partir das informações coletadas junto a 28 informantes por ocasião das inscrições ao referido curso quando foi preenchida pelos alunos uma ficha complementar à da matrícula com o objetivo de levantar dados sobre o grupo para melhor conhecê-lo.

### I-CURSO OU ATIVIDADE

# GRADUAÇÃO	11	%
# PROF. UNIV.	11	%
# DOUTORADO	32	%
# MESTRADO	39	%
# OUTROS	07	%

### II-OBJETIVO PARA O CURSO

# PROFICIÊNCIA (DOUTOR.)	43	%
# PROFICIÊNCIA (MESTR.)	39	%
# LEITURA	14	%
# PRODUÇÃO ESCRITA	04	%

### III-PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA ANTERIOR

# SIM	54%	(aprovados - 80% / reprovados- 20%)
# NÃO	46%	

### IV-ESTUDO DE FRANCÊS ANTERIOR

tempo		instituição	
# NENHUM	36%	# ALIANÇA FRANCESA	48%
# 1 A 2 SEMESTRES	36%	# 1º e 2º GRAUS	33%
# 3 A 5 SEMESTRES	28%	# UNIVERSIDADE	14%
		# FASCÍCULOS	05%

### V-TIPO DE TEXTO PARA O CURSO

# ESPECÍFICOS PARA A ÁREA DE FORMAÇÃO	96	%
# TEXTOS VARIADOS	04	%

QUADRO 1

O grupo observado na primeira etapa do presente trabalho foi bastante homogêneo em dois aspectos: quanto ao nível de formação, 89% já possuíam formação universitária (apenas três ainda cursavam a graduação), 71% prosseguiram estudos a nível de pós-graduação e 29% preparavam-se para fazê-lo. Quanto ao objetivo dos alunos-informantes em relação ao curso de francês instrumental, 82% aí ingressaram para prepararem-se para prestar prova de proficiência em língua francesa.

Havia no grupo, indivíduos com experiência anterior de prova de proficiência (54%), algumas com sucesso (80%), e outras, não (20%).

A experiência formal em língua francesa do grupo foi menos homogênea. O tempo de estudos de francês situou-se num intervalo que vai de menos de um semestre a quatro anos do antigo ginásio. O conjunto de informantes que nunca fez nenhum tipo de curso de língua francesa (36%) foi igual ao que fez de um a dois semestres. Um pouco menor foi o índice do grupo dos que estudaram entre 3 a 8 semestres: 28%. Quanto à experiência não institucional de aprendizagem do francês, ela era muito reduzida dentro do grupo: 7%.

O grupo manifestou interesse em ler textos da área em que atua seja estudando e/ou trabalhando, com exceção de um sujeito cujo objetivo era leitura corrente e que tinha interesse por textos de assunto variado. Fica, portanto, evidente que o público acima pode ser considerado bastante experiente em leitura, pois sendo o nível de formação bastante alto, pressupõe uma história de leitura significativa. Fica também diagnosticado que a carência linguística em relação à língua francesa poderia ser compensada por competências outras como a enciclopédica, a textual, a de leitura.

## 2. A coleta de dados

Três etapas constituíram a presente investigação: a primeira, ocorrida nos dois primeiros encontros do curso, teve por objetivo levantar dados de procedimentos de leitura e de compreensão de texto por parte dos informantes antes de o curso se iniciar, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, no caso, francês, assim como conhecer que representações o público tinha de "uma boa leitura". A segunda realizou-se no transcorrer do curso, através de minhas observações enquanto professora do curso e de trabalhos realizados pelos alunos-informantes, procurando acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem. A terceira transcorreu no final do curso, através de avaliação formal e de uma ficha de avaliação do curso, de uma forma geral, e do próprio desempenho dos alunos, preenchida por eles próprios.

## capítulo 4

### a primeira etapa

*Há mediações importantes entre a produção de uma forma de conhecimento por determinado domínio de estudos, no contexto acadêmico, e a aplicação desse conhecimento no ensino. (Eni P. ORLANDI)*

Esta etapa compreende a leitura de dois textos, um em português, outro em francês. A leitura de cada um deles foi seguida, imediatamente, de dois questionários: o primeiro sobre os procedimentos usados pelos alunos-informantes para ler; o segundo sobre a compreensão do texto através de perguntas. Para a leitura do texto em francês, dicionários bilíngües foram colocados à disposição dos leitores-informantes. Além disso, os informantes foram instruídos, oralmente, a ler o texto como normalmente faziam, inclusive com a liberdade de utilizar a fotocópia do texto para marcar, escrever, sublinhar como quisessem. Também foram advertidos sobre as etapas do experimento. O tempo concedido para a leitura dos dois textos e preenchimento dos quatro questionários foi de duas horas-aula. No encontro seguinte, os alunos redigiram um comentário sobre o que é uma "boa leitura".

## 1. O texto em língua materna (v. anexo 1 - p.159)

O texto em português, intitulado "O essencial não é o que se vê", foi extraído da revista Exame de 1/04/92. A opção por esse texto foi orientada por critérios que levam em conta a familiaridade temática, pois sendo o grupo de leitores formado por alunos de diversas áreas de conhecimento, o texto deveria tratar de assunto acessível a todos e, supostamente, interessante. Considerou-se, também, que o suporte de veiculação do texto, a revista Exame, é bastante conhecido deste público, o que permite antecipações adequadas em função da situação de produção do texto.

Tipograficamente, o texto foi avaliado como bastante rico, pois dispõe de onze tipos de caracteres, além de haver indicação da seção, quatro tabelas, lead, data, procedência.

O título ("O essencial não é o que se vê") não reflete imediatamente o tema do texto (relatividade das estatísticas econômicas) que só é introduzido no lead. O título é de tom polêmico (efeito polifônico da negação) e percorrido de intertextualidade, atenuando a marca do texto como discurso econômico para remeter ao discurso literário, parafraseando O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry: "*L'essentiel est invisible aux yeux*".

A diagramação das tabelas torna-as especialmente visíveis e por isso é possível antecipar sua relevância para a leitura. Aliás, elas também recebem um título com bastante destaque e de tom proverbial como o título do texto ("**A riqueza muda de endereço conforme o ponto de vista**").

Trata-se de texto argumentativo, de tom autoritário (frases do tipo SN+é), mascarando a situação enunciativa pelo apagamento total do sujeito enunciador e da tentativa de apagamento do sujeito-destinatário. É interessante a forma utilizada: imperativo+se ("Vejam-se algumas tabelas", "Peguem-se alguns indicadores"). Há apenas um momento em que o leitor é explicitado: "(veja quadro)".

## 2.. QUESTIONÁRIO I - procedimentos de leitura em língua materna (v.anexo 2 - p.160)

O questionário I procurou investigar as estratégias de leitura que os alunos-informantes usavam, antes de começarem o curso de francês instrumental, para texto em língua materna. Para tanto, optou-se pela elaboração de um questionário de tom relativamente informal e de questões abertas que dirigissem o menos possível as respostas. Mas também recorreu-se a questões direcionadas (questão 3, 6, 7 e 10) completadas por pedido de esclarecimento.

Procurou-se observar como se fazia a **entrada** no texto através das questões 1, 2, 6 e 4 parcialmente. Esta última apresentou uma série de elementos (existentes ou não no texto, mas normalmente encontrados em textos) procurando verificar quais ou qual a prioridade dada a esses elementos, tentando-se refazer o "**trajeto**" da leitura. A formulação de **hipótese** foi verificada na questão 3, acompanhada de pedido de indicação do momento em que ela surgia, se era comprovada e como.

As questões 5 e 7 procuram ver a **maneira de ler**: se linear e continuamente ou por interrupções, avanços e

retrocessos. O último item da questão 7 tratou da percepção ou da **organização textual**. **Facilitadores** e **complicadores** da leitura foram verificados pelas questões 8 e 9. A última questão teve como objetivo observar se a **situação de leitura** do referido texto (sala de aula) interferiu na leitura, fazendo-a diferente da que comumente se faz.

Os aspectos que o questionário abordou foram selecionados na tentativa de, primeiro, ser bastante abrangente para conhecer o maior número possível dos fatores que contribuem e/ou intervêm nas estratégias de leitura dos alunos. A limitação a dez questões se deveu a impedimentos de ordem psicológica: não desmotivar os alunos na resposta ao questionário, apresentando-lhes um instrumento muito denso e extenso, e impedir ao máximo um constrangimento social e psicológico do informante diante de um documento muito formal, pois a situação, apesar da conversa inicial para descontrair e permitir um relacionamento de confiança entre professor e aluno, não era, evidentemente, de uma situação natural de leitura.

Segundo, minha prática no ensino de línguas permitiu-me construir algumas hipóteses. Entre elas:

. o aluno de língua estrangeira acredita ser determinante da leitura o fator lexical. Portanto, apóia sua leitura nas palavras, não se distanciando devidamente para ver o texto na sua globalidade;

. a sua "entrada" no texto é ritualizada em título e texto, inspirado numa obediência à ordem de apresentação do texto. Aliás, acredito que texto para a maioria dos leitores seja visto apenas como título + corpo;

. a tendência é linealizar a leitura por acreditar-se ser ela uma leitura mais "caprichada" e por isso com maior qualidade;

. o aluno, para orientar a sua leitura sempre formula uma hipótese para o texto, num processo inconsciente, não sendo capaz de desautomatizá-la se necessário, caracterizando, por isso uma leitura deficiente.

Abaixo, o **quadro 2** mostra como se deu a "**entrada no texto**":

<b>PRIMEIRO ELEMENTO LIDO:</b>	<b>SEGUNDO ELEMENTO LIDO:</b>
. título            71%	. lead                50%
. outros            22%	. outros             40%
. s/r                4%	. s/r                 10%

<b>VISUALIZAÇÃO CENTRADA EM:</b>	<b>ELEMENTOS EXTRATEXTUAIS LIDOS:</b>
. tít.+ corpo        67%	. todos               36%
. outros             33%	. alguns              39%
	. nenhum             25%

**QUADRO 2** (total observado: 28)

No quadro 2, pode-se observar que o início de leitura ou "entrada" no texto é orientado por uma busca temática, visto ser o título o primeiro elemento que se procura ler (71%) assim como ser ele um dos elementos cem por cento observado.

Sobre ele, Terzi, em seu artigo sobre títulos enviesados e tangenciais, explica:

*A superestrutura é formada por categorias: Sumário, Evento Principal, Background, Consequências e Comentários. O título, juntamente com o lead, ocupa a categoria Sumário, e sem dúvida a principal. Entretanto, enquanto o lead é a expressão de macroestruturas subjacentes, o título é a macroestrutura mais alta, ou seja, o resumo do resumo (1992, p.119).*

Os dados reforçam, pois, o fato de que o título, elemento hierárquico mais alto semanticamente e mais saliente visualmente, desempenha um papel importante na leitura, notadamente como fator desencadeador do processo, permitindo a ativação de esquemas e modelo de situação, o que resulta, freqüentemente, na formulação de hipótese para a leitura a ser empreendida. O quadro 3, que trata da hipótese, revela que o momento em que mais se levantou hipótese (56% dos alunos) foi justamente no momento da leitura do título/lead/tabelas como um conjunto.

Essa reunião de momentos para formulação de hipótese (título/lead/tabelas) é compreensível devido a dois fatores. O primeiro se relaciona com as tabelas. Ao mesmo tempo em que a saliência visual em que estão inseridas as tabelas é quase tão importante quanto a do título, a nível semântico, elas são fundamentais, sendo chamadas pela palavra-tópico do lead, "As estatísticas podem..." que, como foi visto, faz parte da categoria Sumário.

O outro fator é que, na realidade, se 71% dos informantes declararam procurar o título no primeiro momento de leitura foi devido à experiência textual que todos tinham e que os fazia sabedores da relevância temática do título. No texto em questão, o título "O essencial não é o que se vê" frustrou essa

expectativa de definidor temático, assumindo o *lead* esta função. Ao invés de ser o antecipador da informação mais importante do texto, este título é o reflexo de um julgamento do autor em relação a algo que não está expresso no próprio título, mas no *lead*. É justamente este tipo de título que Terzi denomina de "tangencial", definindo-o:

*Neste caso [titulação tangencial], a relevância não é atribuída a uma macroestrutura do texto, mas a uma expectativa do autor resultante de sua avaliação do evento apresentado no texto (1992, p. 130).*

A leitura de um dos informantes explicitou a formulação de hipótese em função do título assim como a não confirmação da mesma (questão 3 do questionário):

- "Você fez uma idéia do que ia ler em que momento?
- Sim. No título.
- Essa idéia se confirmou? Como?
- Não. Ao ler a apresentação."(sic)

Outra questão que também merece ser tratada na presente investigação é a dos limites estabelecidos pelo leitor à "área textual". Normalmente, o que se observa é que há uma tendência em se focalizar com exclusividade o título e o corpo do texto devido a um pressuposto comum às pessoas de que o texto é somente por esses dois elementos constituído e que, portanto, ler um texto é ler sobretudo linhas. Seria interessante observar se o público, supostamente bastante experiente em leitura, mantinha esse pressuposto ou entendia que o sentido do texto se constitui também pela sua exterioridade, pela sua formação discursiva.

A questão quatro que favoreceu a observação do "trajeto" da leitura ao pedir que se indicassem os elementos observados e em que ordem eles foram considerados ao longo da leitura, confirma essa idéia. Eis os resultados no quadro 3:

**"TRAJETO" DA LEITURA**

<b>ELEMENTOS MAIS OBSERVADOS:</b>		<b>ELEMENTOS MENOS OBSERVADOS:</b>	
.título	100%	.palavras desconhecidas	71%
.inicio do texto	100%	.elem.identificadores de pessoa	68%
.lead	93%	.elem. de interferência do autor	68%
.fim do texto	86%	.elementos repetidos	61%
.figuras	75%	.seção	46%
.forma do texto	71%	.autor	46%
.procedência	68%		
.data	57%		
.autor	50%		

**QUADRO 3** (total observado:28)

Quando o informante indicou que a leitura do início do texto ocorreu até o terceiro ou quarto momento, interpretou-se esta resposta como uma visualização centrada em título + corpo. Se tal não ocorreu, ou seja, a leitura do início do texto se fez mais tarde, então a percepção do texto não foi tão "fechada".

Por isso, foi igualmente considerado que se os itens "seção, data, autor e procedência do texto" foram assinalados, ficou demonstrada uma preocupação de se ler também as relações extratextuais, computando-se, primeiro, se eles foram assinalados e, segundo, se a observação antecedeu ou não a leitura do início do texto.

Os resultados permitem dizer que os alunos-informantes, mesmo com larga experiência textual e de leitura, priorizaram iniciar a leitura pelo título + corpo do texto (67%), não

levando muito em conta os elementos que situam o texto (33%). Além do mais, a observação destes elementos se deu em 71% dos casos após ter-se iniciado a leitura do corpo do texto enquanto apenas 33% os observaram antes deste momento.

Quanto aos resultados sobre hipótese (v. quadro abaixo), pôde-se constatar ainda que à medida que a leitura avançava, menos hipóteses foram feitas, ou seja, foi entre o título e o primeiro parágrafo que 80% dos informantes a formularam. Por outro lado, a confirmação da hipótese foi mais diluída (40%) ao longo do texto. Poucos (6%) confirmaram-na logo no primeiro parágrafo.

#### HIPÓTESE

<p><b>HOUVE HIPÓTESE ?</b></p> <p>SIM 89%</p> <p>NÃO 4%</p> <p>S/R 7%</p> <p>(total observado:28)</p>	<p><b>QUANDO ?</b></p> <p>.título/lead/tabelas 56%</p> <p>.1º parágrafo 24%</p> <p>.2º parágrafo 12%</p> <p>.4º parágrafo 4%</p> <p>.S/R 4%</p> <p>(total observado:25)</p>
<p><b>HOUVE CONFIRMAÇÃO ?</b></p> <p>SIM 68%</p> <p>NÃO 8%</p> <p>S/R 24%</p> <p>(total observado:25)</p>	<p><b>QUANDO ?</b></p> <p>.ao longo do texto ~40%</p> <p>.tabelas 24%</p> <p>.2º parágrafo 18%</p> <p>.1º parágrafo 6%</p> <p>.S/R 12%</p> <p>(total observado:17)</p>

QUADRO 4

O que chama a atenção neste quadro é a declaração de um informante do não levantamento de hipótese e a formulação de hipótese por outro informante só no quarto parágrafo. Constatou-se que, no primeiro caso, a leitura que o informante fez foi atípica por causa, segundo suas palavras, de um forte cansaço que sentia e pelo desinteresse pelo assunto do texto. Quanto à segunda situação, houve interferência também (ansiedade), iniciando a leitura diretamente no primeiro parágrafo, sem ser precedida de qualquer outra observação.

Contudo, como os informantes não deixaram simplesmente de ler, é evidente que houve ativação de inferências e hipóteses, pois no questionário seguinte os informantes comentaram o texto. O que ocorreu, efetivamente, foi uma representação da própria leitura como destituída de orientação.

Para descrever a maneira de ler do informante-leitor são utilizados os itens marcação (para saber se o leitor marcou o seu texto durante a leitura e o que ele marcou), movimentação (para identificar a leitura linear ou descontínua, com avanços e /ou retrocessos) e continuidade/compreensão (para observar se o leitor avançou em função de parâmetros de compreensão sinalizados por parágrafos. Abaixo, os resultados do item no quadro 5.

## PROCEDIMENTOS

MARCAÇÃO		MOVIMENTAÇÃO	
.nada	39%	.retrocesso	39%
.palavras-chaves	21%	.avanço	25%
.outros	36%	.avanço/retrocesso	21%
.S/R	4%	.continua	4%
		.S/R	11%

QUADRO 5 (total observado:28)

Conforme os protocolos, as marcas feitas no texto serviram particularmente para indicar palavras-chaves do tema (21%) e o restante (36%) também seguiu o mesmo critério: frases, siglas, indicadores, nome de instituições, termos que devem ser retidos para maior compreensão do assunto. É possível, então, concluir que a marcação do texto foi orientada tematicamente, não tendo ocorrido nenhuma marcação relacionada com outras dimensões do texto, como a pragmática e a enunciativo-argumentativa. Aliás, 39% do grupo não utilizaram nenhuma marcação e não informaram as razões. Esse procedimento de não-marcação talvez, pela minha experiência pessoal, tenha relação ao cuidado de não "danificar" o material impresso, devido a uma certa valorização, transmitida socialmente, da coisa escrita.

O item movimentação mostra que retroceder durante a leitura (39%) ocorreu mais que a leitura por avanços (25%). Alguns (21%) usaram dos dois movimentos, outros (11%) não informaram nada.

Somente um informante declarou fazer leitura linear e contínua. A tendência maior ao retrocesso é justificada muitas

vezes por uma busca de "melhor compreensão" do material lido. Um comentário de um informante que avançou pode sugerir que ao avançar há risco de perda da compreensão: "Avancei sem perder o entendimento."

Para melhor analisar a movimentação do leitor pelo texto, é preciso também considerar os resultados do item seguinte que pressupõe também uma leitura contínua. 68% declararam só avançar para o parágrafo seguinte depois de entender bem o anterior.

Parece-me que se realmente assim eles procederam, isso significa que o avanço se deu em distâncias pequenas, não ultrapassando o nível dos parágrafos, revelando que a representação da compreensão do texto está ligada a uma idéia de linearidade textual.

O quadro 6, a seguir, apresenta os "protocolos" de leitura:

"PROTÓCOLOS"

TIPOS DE ELEMENTOS	FACILITADORES	COMPLICADORES
.conhecim.prévio assunto	16%	12%
.marcadores temáticos	12%	-
.lingüístico	14%	2%
.disposição gráfica	8%	-
.psicológico	6%	14%
.estratégia de leitura	6%	-
.incoerência semântica local	-	10%

QUADRO 6 (total:50)

Os critérios dos informantes na indicação dos elementos facilitadores e complicadores do processo de leitura foram bem variados. São fatores de ordem psicológica, cognitiva, textual.

Como ocorreu também, às vezes, mais de uma indicação por informante, os resultados estão apresentados em dois momentos: primeiro, o de indicação ou não de elementos facilitadores e complicadores; em seguida, de distribuição desses elementos conforme o critério. Por isso, no segundo momento, o universo total é constituído sobre o número correspondente aos elementos citados (50) e não, ao número de informantes.

Comparando-se estes resultados de facilitação e/ou de complicação do processo de leitura, constatou-se que o conhecimento prévio do assunto do texto foi reconhecidamente um facilitador (26%) da leitura, mas também dificultou para 12% dos informantes. Aqui foram indicados principalmente os termos técnicos de economia presentes no texto que, sendo um texto da revista Exame, prevê um leitor da área econômica.

O que mais dificultou o processo da leitura, no entanto, foi o fator psicológico (14%), caracterizado por ansiedade, desinteresse pelo tema. Chama a atenção aí a própria interferência da situação de leitura. Sentindo-se observado o sujeito-leitor provavelmente pressupõe uma avaliação de desempenho. Aliás, um informante declarou ter dúvidas de estar *"usando o método correto"*.

O segundo item de facilitação (14%) é o lingüístico, caracterizado pelos informantes como "linguagem clara e fácil". Apenas um informante nesse grupo disse que foi o seu próprio vocabulário que facilitou a leitura enquanto os outros colocaram que foi a linguagem do autor ou então

simplesmente não remeteram a ninguém dizendo, por exemplo, ser a clareza da linguagem "o facilitador".

Pelo comentário final dos informantes, avaliando se os seus procedimentos para ler o texto apresentado eram semelhantes aos que normalmente utilizam ao ler em outras situações, constatou-se que para quase cem por cento do grupo os procedimentos foram similares.

### **3. QUESTIONÁRIO II - a compreensão do texto em língua materna (v.anexo 3 - p.161)**

Para o levantamento de dados, sobre a compreensão do texto em língua materna, foi elaborado um conjunto de questões abertas, fundamentadas em pressupostos que orientam uma leitura eficiente. É a leitura que perpassa o texto globalmente, não restrita apenas a sua materialidade lingüística. Essa leitura considera o texto também na sua materialidade social, cultural, histórica, enfim, na sua exterioridade. Não se percebe, pois, o texto como um produto acabado, definitivo e fechado em si mesmo.

Como o sentido do texto não existe independente de posições que tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-leitor ocupam, é preciso que o leitor perceba o texto além de sua dimensão referencial. Não basta saber acerca de que o texto fala, mas quem fala nele, com quem, como e de que posição se fala.

De uma forma geral, os questionários referentes à compreensão tendem a enfatizar a dimensão enunciativa do texto, insistindo um pouco em observar se o texto é percebido

como produção de um sujeito, situado histórica e socialmente, pois o texto evidentemente não existe por si só como, às vezes, transparece nas leituras de uma forma geral.

Não há pretensão aqui de se avaliarem as respostas sobre os textos lidos como certas ou erradas, pois é interesse da presente pesquisa o processo da leitura e não só o seu produto em si, apesar de não o desconsiderar. Avaliam-se, portanto, as respostas dos informantes dentro de uma previsão de leituras possíveis para o texto, mas não exclusivas. Na verdade, importa também observar a quebra dessa previsibilidade através de novas leituras. Entretanto, entre as leituras previstas e as novas situa-se

*o limite difícil de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve: aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que já ultrapassou o que se pode compreender (limite máximo) (Orlandi, 1988, p.43)*

O questionário II indaga sobre o assunto do texto (questão 1), sobre a percepção das figuras da enunciação denominadas no questionário de locutor/leitor (perguntas 2, 3 e 4), sobre o objetivo do texto com a finalidade de se observar se é avaliado pelo leitor por que se diz o que se diz (questão 5), sobre os elementos argumentativos mais considerados na leitura (questão 6), sobre a avaliação do texto como um todo (questão 7) e que tipo de relação o informante, enquanto leitor, estabeleceu com o texto, ou seja, que distância ele toma frente a ele: de aproximação (o que é interpretado como prejudicial para que a globalidade textual seja percebida) ou de distanciamento (o que permite verem-se as múltiplas relações que envolvem o texto).

A descrição acima serve apenas para situar o instrumento utilizado na investigação, pois é evidente que como as respostas são discursivas, haverá cruzamento de informações, podendo o informante esclarecer em outra questão, que não a prevista o que se pretendia observar.

O **reconhecimento do assunto** por 70% dos informantes aconteceu pela identificação do objeto do qual trata o texto (estatísticas) e o que se fala desse objeto (sua relatividade). Mas, dentro desse universo, houve variados enfoques: alguns nas estatísticas de forma geral, outros nas estatísticas das instituições citadas no texto, outros, na questão da realidade interna dos países que não é observada nas estatísticas, etc. Foi considerado como assunto não identificado a resposta de alguns informantes por causa de uma extrema generalização que resultou na simples indicação da área do assunto (economia, metodologia), ou por eleger-se um elemento hierárquico mais baixo do texto - o exemplo das estatísticas sobre qualidade de vida - como elemento temático mais importante, ou ainda por falar-se da moral do texto, do assunto "bastante digerível", sem, no entanto, precisá-lo.

Parece-me relevante o caso do informante que na identificação do assunto usou inadequadamente o seu conhecimento prévio. Pela sua experiência textual, esse leitor-informante viu o título como fonte temática. Ainda que aqui o título não tenha essa função, o informante fixou-se nele, parafraseando-o em "Algo que segundo o autor é uma verdade, mas esta, estaria encoberta", sem conseguir explicitar o assunto.

O **leitor e o locutor** não são percebidos na mesma proporção: enquanto todos pressupuseram e reconheceram um leitor ou leitores para o texto, 41% declararam não identificar um locutor para ele. Mas ao mesmo tempo que disseram não identificarem o responsável pelo texto, 64% reconheceram sua interferência no texto, o que parece indicar não tanto a idéia de inexistência de um locutor, mas talvez a de uma desconsideração pela figura do enunciador. Além disso, entre os 59% que reconheceram um locutor, houve um que declarou que o locutor é "*o próprio texto*", quando na questão seguinte sobre como o locutor interferia, o mesmo informante disse que era "*questionando a credibilidade dos órgãos como OCDE, Banco Mundial, ONU.*"

Souchon, no seu artigo sobre primeiras leituras em língua estrangeira, faz referência aos trabalhos de Dabène (1985/1988) com textos manuscritos, na França, e transcreve algumas de suas conclusões:

*A maioria dos leitores demonstram, no mínimo pelo seu silêncio, um desconhecimento ou um desinteresse total pela dimensão pragmática desse tipo de texto [texto manuscritos comuns do dia a dia] e pelas questões que ele suscita: não só o que isso significa? mas também para quem? para quê? etc.[...] O texto, mesmo manuscrito, é avaliado como tal, independente da situação de enunciação que o produziu (1992, p.78).*

Aliás, **as interferências do locutor** foram sentidas através de um questionamento e crítica (60%). Apenas um informante indicou que foi a linguagem que mostrou a interferência do locutor.

Ao indicar **o objetivo do texto**, o leitor teve que fazer uma avaliação global dele e observar qual o seu propósito. Por

isso, foi neste momento, que se pôde dizer se a leitura realizada correspondeu à(s) leitura(s) prevista(s).

No grupo observado, 96% reconheceram que o objetivo do texto é questionar as estatísticas econômicas, leitura que considero a esperada para o texto e fato corroborado pela quase totalidade do resultado encontrado. Um informante apenas fez uma leitura que ultrapassou o que se pode compreender. Trata-se de uma leitura "social" do artigo. A certeza desse caso foi ratificada por todas as outras respostas dadas por este informante em todo o questionário. Todas elas convergiram para a mesma interpretação: o autor do texto se preocupou essencialmente com a qualidade de vida de um povo e não com dados econômicos, o que foi exemplificado pela indicação dos japoneses como os que têm muito, mas que não usufruem do que têm, ou seja, não têm qualidade de vida. Provavelmente, o leitor-informante limitou-se a certo conhecimento prévio (os japoneses têm dinheiro, mas trabalham muito, quase não têm férias, etc.), o que imprimiu no texto um filtro de determinada coloração, fazendo que todos os elementos fossem observados sob este prisma.

Apenas dois informantes além de corresponderem à leitura prevista perceberam outras que foram validadas por vários elementos do texto. Disseram eles: "[o objetivo do texto] deveria ser apenas o questionamento da metodologia empregada para a determinação dos índices (...). No entanto, há uma certa tendência declarada de questionar a posição de dois países; EUA e Japão." E "além de questionar os critérios adotados nas estatísticas, talvez a questão de fundo seja redimir os países excluídos das listas, e a relação entre riqueza, distribuição de renda e qualidade de vida."

Ainda quanto à questão 5, percebeu-se que os informantes atribuíram ao enunciador-autor, sob forma de finalidade do texto, o resultado de sua própria interpretação. Os verbos aí empregados deixaram marcas de como os leitores perceberam o texto e o autor-enunciador: se numa perspectiva cognitivo-lógica ou se numa perspectiva pragmático-enunciativa. Em outras palavras, funcionalmente, o texto se caracterizou por um discurso do tipo "expositivo" (dar a conhecer os variados índices usados nas estatísticas) se fundamentando mais em critérios da ordem do cognitivo ou então por um discurso do tipo "interacional" (prevenir o leitor de erros existentes nas estatísticas), o que seria mais da ordem do persuasivo e do afetivo.

Distinguiram-se, então, nas respostas dadas, os verbos que interpelavam diretamente o leitor dos verbos que se distanciavam de uma relação interativa, e, conseqüentemente, se aproximavam do objeto do discurso. Numa espécie de escala, a forma "alertar o leitor", por exemplo, representou o grau que mais aproximou enunciador/leitor enquanto que "analisar criticamente" estaria na outra extremidade da escala onde a aproximação se fez entre enunciador-assunto.

O verbo "redimir" não foi classificado dentro dessas duas ordens, pois envolveu uma outra relação, isto é, "redimir os países excluídos das listas" foi visto pelo informante como "questão de fundo" do texto, que não mais dizia respeito a estatísticas. É uma leitura "nova" que retomarei mais adiante.

Observe-se o quadro a seguir:

verbos da ordem do cognitivo	verbos da ordem do interacional
questionar, informar, observar o erro, mostrar, demonstrar, analisar, explicitar, relativizar, apontar os equívocos, esclarecer sobre o assunto	alertar, despertar o leitor, sugerir, discutir, chamar a atenção do leitor
total: 21 verbos	total: 8 verbos

#### QUADRO 7

Pode-se concluir pelo quadro 7 que a tendência maior foi para os verbos que marcavam a relação texto-objeto enquanto que a relação texto-leitor foi mais restrita.

Quanto aos elementos relacionados como **melhor colocação** do texto (dimensão argumentativa), verificou-se que 56% dos informantes destacaram a argumentação por dados, por comparação, por exemplificação, que, aliás, está na esfera da ordem do cognitivo. 37% selecionaram argumentos retóricos e 7% citaram as duas formas argumentativas.

Esperava-se encontrar neste momento respostas que indicassem de algum modo marcas lingüísticas com efeito persuasivo, fato que não ocorreu.

A questão 7 procurou incitar o informante a avaliar a **construção do texto** ou mesmo o seu desenrolar. 63% expressaram a idéia de que houve coerência temática entre o início e o fim do texto. Na verdade, somente 22% consideraram ser o texto diferente no final, percebendo que a "objetividade" do início, quando foi enfatizada mais a metodologia das estatísticas, evoluiu para aspectos

sociológicos, tornando-se o texto "menos" objetivo", "mais crítico", mais "político".

As **reflexões** que o texto provocou no leitor-informante também possibilitaram entender que tipo de leitura foi feita: parafrástica ou polissêmica.

Parece claro pelos resultados que o previsível predominou: 71% reafirmaram a "mensagem" do texto. Aliás, 21% dentre eles disseram explicitamente que o texto "reforça idéias", fato que provavelmente resultou de outras leituras e experiências que o senso comum também corrobora: é duvidosa a objetividade das estatísticas.

Um informante apenas repetiu o título do texto, sem nada acrescentar, o que impediu uma categorização de sua resposta. Seria um sinal de concordância ou de ironia? Esta resposta, pois, não foi considerada, mas será retomada por ocasião das considerações globais das respostas.

Outro informante não teve classificada sua resposta, pois limitou-se a perceber "*que os países que estamos habituados a ouvir falar e ler, estão na frente em expectativa de vida e renda per capita*". Em outros termos, o nível de informação deste leitor estava aquém daquele previsto para a leitura do texto.

Como foi visto no capítulo I, as "novas" leituras ou leituras polissêmicas e as leituras parafrásticas não são garantia por si mesmas de melhor leitura. Isso requereu que também fossem avaliadas as leituras feitas do texto em língua materna, pelo conjunto das respostas dadas. A observação

global das leituras visou perceber que aspectos interferiram ou foram levados em conta nesse processo.

Das leituras que não corresponderam à prevista (parafrástica) duas topicalizaram inadequadamente o texto, ou seja, priorizaram como unidade de significação do texto a questão da qualidade de vida, ainda que essa questão esteja ali presente. Não foi reconhecida a ênfase do autor sobre a relatividade dos dados estatísticos. Observando-se, por exemplo, o início dos parágrafos e dos períodos seria possível constatar-se essa ênfase.

Outra leitura viu a questão da relatividade das estatísticas apresentadas no texto como reflexo de "disputa entre potências", como um problema ideológico. Não há, entretanto, elementos no texto que apontem para isso. Ao contrário, o enunciador imprime ao texto uma imagem de logicidade, que trabalha com dados e desqualifica as estatísticas de organismo internacionais, por usarem critérios diversos, isto é, remete a uma perspectiva "técnica", não ideológica.

Assim, ainda que estas leituras não tenham se limitado ao parafrástico elas não se caracterizaram pela eficiência, inserindo-se, portanto, num conjunto de leituras inadequadas.

O que se verificou na categorização geral das leituras em língua materna foi que elas, na sua maioria, se limitaram a reproduzir o sentido apontado pelo texto, refletindo a leitura, mas não refletindo sobre a leitura.

Além da aceitação do texto na sua dimensão referencial foi sobretudo na reprodução do autor-modelo e do leitor-modelo que o texto constrói que ficou clara a tendência ao "interpretável".

Primeiro, o texto estabelece para o leitor uma representação de inexistência de um enunciador ao apagar quase que por completo marcas formais de sua presença (assinatura, pronomes na primeira pessoa do singular) ao mesmo tempo que modaliza, julga.

Todo o texto pressupõe uma manipulação das expectativas do sujeito-leitor que não deve ser considerada como uma atitude maquiavélica, pelo contrário, ela é constitutiva da interlocução, pois sempre procuramos a adesão do outro para o que pensamos, acreditamos, observamos, dizemos, etc. O texto em questão pelos resultados levantados, conseguiu impor-se aos leitores informantes lançando mão de recursos que construíram a imagem desejada do assunto e sobretudo do enunciador e do leitor.

Quanto ao tema, por exemplo, o autor partiu de uma noção que Humberto Eco denomina de "hipercodificação ideológica", ou seja, a de que estatísticas são sempre falhas e não conseguem refletir objetivamente a realidade.

A representação do enunciador-modelo foi feita pelo apagamento do sujeito para criar o efeito de objetividade de fatos e dados que falam por si ao mesmo tempo em que esse enunciador-modelo interfere, direciona o texto pela modalização e argumentação: Isso pode explicar em parte por que quase a metade dos informantes não identifica o locutor do texto enquanto que três quartos deles reconhecem sua presença, sobretudo pela sua forma ilocucionária (critica, questiona, analisa, alerta) sem no entanto perceber as formas lingüísticas argumentativas e modalizadoras. Percebe-se, enfim, apenas o efeito.

Pelo conjunto das respostas também foi possível perceber que a representação do "autor-modelo" seguiu dois eixos: o do enunciador lógico, isento, que analisa, reflete, "mostra a própria realidade" e o do enunciador interativo, que alerta, chama a atenção do outro (o leitor-modelo) com predominância para o primeiro. E foi sobretudo aqueles informantes que refletiram a imagem do enunciador preocupado com os erros do leitor frente a estatísticas econômicas que não conseguiram pressupor um locutor para o texto.

Devido a uma série de estratégias textuais o enunciador-autor, no geral, obteve a correspondência desejada entre o leitor-modelo e o leitor empírico e, por conseguinte, um leitor emocionalmente disposto a aceitar e legitimar as colocações do texto. Três leituras, a meu ver, evidenciaram a eficácia do efeito perlocucionário obtido. Declarou-se, por exemplo, *"a insatisfação que nos aflige diante de tamanhas artimanhas"*. Para que o leitor-modelo aceite a competência de análise e crítica do autor-modelo, este desqualifica intelectualmente o leitor. Observem-se as seguintes reflexões: *"não adianta termos todos os subsídios (...) se não soubermos ou quisermos utilizar estas informações devidamente".*(sic) e *"para pessoas que não estão acostumadas a analisar índices econômicos fica realmente difícil estabelecer comparação de riqueza ..."*.

Apenas 14% dos informantes conseguiram, de alguma forma, refletir "sobre" a leitura, posicionando-se em outro lugar que não a do leitor-modelo. Foram leituras a nível do "compreensível" que questionaram, opuseram-se ao texto, que perceberam outras possibilidades, outras leituras. Interessante observar, por exemplo, que essas posições

traduziram-se lingüisticamente em perguntas: "enquanto eles [países desenvolvidos] tem tanto nos temos tão pouco e porque estamos nessa pobreza "(sic); "o que é qualidade de vida?" (sic); em marcas de oposição: "que se reforça a impressão de que a estatística serve como tem servido, para legitimar interesses, - que, no entanto, é possível tratar a ciência estatística com cientificidade", "o objetivo deveria ser apenas o questionamento da metodologia empregada (...). No entanto, há uma certa tendência declarada de questionar a posição de dois países; EUA e Japão."

Considerarei ainda parcialmente "compreensível" a leitura do informante que, embora não conseguindo refazer a leitura, percebeu que havia "algo mais" além do que o texto propunha ostensivamente: "Não percebi claramente qual o objetivo do texto, além da informação veiculada e da crítica no final do texto (..)" Além disso, como na questão "reflexões" à qual me referi anteriormente por este informante apenas repetir o título do texto, aqui tem-se a indicação de que houve reconhecimento de que o objetivo do texto ia além do que se via; considero, pois, que foi usado de ironia em função de o informante como leitor reconhecer não ter percebido o que havia de essencial no texto, apesar de consciente de sua dificuldade.

Finalmente, nenhuma leitura pôde ser categorizada sem sentido (esfera do "inteligível"). Se houve problemas foi por inadequações, mas não de inexistência de sentido.

#### 4. O texto em língua estrangeira (v. anexo 4 - p.162)

"Quelques interdits" é um texto do manual didático "Archipel - 2" da editora Hatier, de 1983.

A escolha desse texto é resultado de uma análise pré-pedagógica visando à legibilidade de um texto em língua estrangeira por alunos com muito pouca, às vezes nenhuma, experiência formal de aprendizagem da língua francesa (cf. quadro 1). O texto não deveria ser muito longo a fim de não tornar a leitura muito cansativa, desestimulando o leitor-informante a empenhar-se nela.

Essa leitura é favorecida por diversos aspectos: a familiaridade temática das frases (proibições e avisos do cotidiano das pessoas), o jogo estético entre a diagramação das fotos e a do texto, sugerindo uma coesão entre eles, a redundância sintática e lexical propícia a muitas inferências nesses níveis ("il est interdit de...", "il est défendu de ..."; "film interdit"/"pêche interdite"; etc.), a inexistência de pontuação deixando pistas para a estruturação textual.

Com efeito, este texto abre muitas possibilidades de leitura, pois tem características que favorecem a leitura polissêmica. Se não há marcas de coesão textual, já que as frases, lingüísticamente, são "soltas", sem conjunções, elementos de recorrência (anáfora, catáfora, etc.) ou pontuação a relacioná-las, a função pragmática (avisar, proibir), comum a todas, permite que essas frases sejam recebidas e lidas como um texto, estabelecendo-lhes uma unidade de sentido. Confirmou um informante: "*Não se trata de um texto estruturado e, sim, uma seqüência de sentenças isoladas, da mesma natureza*".

Por isso, o processo parafrástico no texto se institui em menor grau, pois caberá ao leitor aceitar e mesmo situar as frases num contexto de enunciação. Portanto, tanto as leituras que construïrem uma nova unidade de comunicação e de significação coerente para as frases como um todo quanto as leituras que retomassem a situação de comunicação original do texto (agrupamento de frases com formas de proibição com fins didáticos) seriam consideradas adequadas.

As leituras que recuperassem a situação original de cada frase seriam consideradas parcialmente adequadas, visto que não perceberiam a totalidade das frases, ainda que fizessem uma boa leitura de cada uma delas.

### **5. QUESTIONÁRIO III - procedimentos de leitura em língua estrangeira** (v. anexo 5 - p.163)

Este questionário, bem como o questionário I, tem a função de observar os procedimentos de leitura. Os itens que o compõem são praticamente os mesmos e com os mesmos objetivos (cf. pág. 60).

Conforme a concepção que subjaz o presente trabalho - a linguagem como discurso - todo sujeito na sua relação com a língua não se utiliza unicamente da sua competência lingüística, mas também de várias outras competências: a textual, a cultural, a enciclopédica, etc. A leitura do texto em língua estrangeira apresentado aos informantes poderia ser lido, embora modestamente, num fenômeno de compensação de competências (cf. pág.40).

Entretanto, por ocasião do experimento, um informante-leitor não respondeu aos questionários III e IV, dizendo:

"Não consegui fazer a leitura por desconhecer as palavras. Nunca tive contato com o francês."

Além dessa manifestação do informante, minha observação de sua reação no momento do experimento possibilitou-me perceber que, apesar de eu já ter colocado, oralmente, ao grupo que o contato com o texto em francês também fora previsto para os que eram inexperientes em estudos de francês, o informante não tentou nem insistiu em fazer a leitura, pois, para ele, o fato de o texto estar escrito em francês, era determinante e definitivo.

O quadro a seguir apresenta o início da leitura:

#### "ENTRADA" NO TEXTO

PRIMEIRO ELEMENTO LIDO:	SEGUNDO ELEMENTO LIDO:
. título 43%	. figuras 57%
. outros 53%	. outros 39%
. S/R 4%	. S/R 4%

VISUALIZAÇÃO CENTRADA EM:	ELEMENTOS EXTRATEXUAIS LIDOS:
. tít.+ corpo 43%	. SIM 25%
. outros 32%	. NÃO 71%
. S/R 25%	. S/R 4%

**QUADRO 7** (total observado:28)

A "entrada" no texto se fez sobretudo pelo título e pelas figuras, mas não se caracterizou por focalização

centrada no título + corpo do texto como ocorreu frente ao texto em português. Em língua estrangeira, a focalização se difunde em vários elementos como forma, início do texto, fim do texto, etc.

Os elementos indicativos das propriedades extralingüísticas do texto (autor, data, procedência, seção) não são levados em conta pela maioria dos informantes (71%). É importante lembrar que no texto em língua materna houve indicação explícita de elementos extratextuais, o que não ocorreu com o texto em francês. Esses dados podem explicar em parte serem esses elementos bem menos considerados (25%). Por outro lado, aqueles informantes que observaram os elementos extratextuais em língua estrangeira também o fizeram em língua materna, o inverso não se confirmando. Essa situação leva a crer que efetivamente poucos tiveram conscientemente preocupação em ler ou procurar por esses elementos nos textos.

#### "TRAJETO" DA LEITURA

<b>ELEMENTOS MAIS OBSERVADOS :</b>		<b>ELEMENTOS MENOS OBSERVADOS :</b>	
.título	96%	.elem. de interferência do autor	89%
.figuras	82%	.data	78%
.palavras desconhecidas	82%	.elem. identificadores de pessoa	78%
.início do texto	75%	.procedência	75%
.fim do texto	68%	.seção	71%
.forma	50%	.autor	71%
.palavras conhecidas	50%	.elementos repetidos	50%

QUADRO 8

Foram mais observados na leitura em língua estrangeira o título, as figuras, as palavras desconhecidas e o início do texto, e quase não foram observados os elementos de interferência do autor, data, elementos identificadores de pessoas, etc.

O maior contraste se deu na observação das palavras desconhecidas: em língua materna elas constituíram os elementos menos observados (71%) e, em língua estrangeira, elas foram a grande preocupação do leitor (82%). Preocupação que se manifestou não só por essa inversão entre as duas leituras, mas também pela menor observação das palavras conhecidas (50%) em relação às desconhecidas. Ou ainda pela marcação no texto por 46% dos informantes das palavras desconhecidas enquanto que na leitura do texto em português o pouco que foi assinalado foram as palavras-chaves das idéias. (cf. quadro 5 e 10)

#### HIPÓTESE

<p><b>HOUVE HIPÓTESE?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. SIM 82%</li> <li>. NÃO 14%</li> <li>. S/R 4%</li> </ul>	<p><b>QUANDO?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nas figuras 3%</li> <li>. outros 43%</li> <li>. S/R 26%</li> </ul>
<p><b>HOUVE CONFIRMAÇÃO?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. SIM 61%</li> <li>. NÃO 13%</li> <li>. SIM/NÃO 4%</li> <li>. S/R 22%</li> </ul> <p>(total observado: 23)</p>	<p><b>QUANDO?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ao longo do texto 47%</li> <li>. outros 47%</li> <li>. S/R 6%</li> </ul> <p>(total observado: 15)</p>

**QUADRO 9**

Quanto à **hipótese**, os procedimentos em língua materna e língua estrangeira foram bem próximos. Diferenciaram-se, no entanto, quanto ao momento de formulação da hipótese. Em língua materna ela se deu no título/lead/tabelas e em língua estrangeira ela se deu nas figuras. Realmente, as fotos do texto em francês são ilustrativos temáticos evidentes e permitem muitas antecipações.

Outro aspecto diferenciador no processo da hipótese foi que se em língua materna os informantes declararam formular hipóteses concernentes à temática do texto, em língua estrangeira houve também hipóteses quanto ao tipo de seqüência (cf.pág.37) que constituía o texto ("*pensei que o texto fosse compacto*") ou então quanto à própria estratégia de leitura ("*sabia que não dava para ler (..) em ordem*"; "*...que iria ler o texto associando à figuras*").

#### PROCEDIMENTOS DE LEITURA

MARCAÇÃO	MOVIMENTAÇÃO
. palavras desconhecidas 46%	. avanço/retrocesso 46%
. nada 25%	. avanço 18%
. outros 25%	. continua 14%
. S/R 4%	. retrocesso 11%
	. S/R 11%

QUADRO 10 (total observado: 28)

A movimentação da leitura foi maior em língua estrangeira, com 46% de avanço e retrocesso. Esboça-se uma pequena tendência à linearização (14% em língua estrangeira e 4% em língua materna) e o avanço sobrepõe-se ao retrocesso.

Parece que avançar esteve ligado a uma busca de unidade de coerência para o texto ("avançei para pegar a idéia global") e o retroceder ligou-se a uma verificação de compreensão ("retrocedi para tentar entender").

#### "PROTÓCOLOS" DE LEITURA

	FACILITADORES	COMPLICADORES
lingüístico	22%	93%
marcador temático	16%	0%
estratégia de leitura	8%	0%
organização textual	8%	4%

QUADRO 11 (total: 64 indicações)

Para os leitores-informantes a dificuldade da leitura em língua estrangeira concentrou-se na questão lingüística (93%), dos quais 64% apontaram o vocabulário ("palavras desconhecidas") como a grande dificuldade, e 25% ao desconhecimento da língua como um todo.

O dicionário e a semelhança dos termos francês-português foram, por conseguinte, os maiores facilitadores (22%) enquanto que as figuras facilitaram menos (16%), o que chamou a atenção.

## 6. QUESTIONÁRIO IV - compreensão em língua estrangeira (v. anexo 6 - p.164)

As três primeiras questões do questionário quatro enfocam locutor, leitor, assunto do texto. A quarta pergunta indaga sobre a configuração textual, acompanhada de uma justificação ou critério para o texto ter sido construído como foi. Este último item se aproxima da questão 5 do questionário II, pois também visa observar como o informante leitor vê o texto ou para que direção aponta a própria estruturação do texto, relacionando-se e integrando-se num mesmo conjunto de forma/conteúdo, partes/todo.

As questões 5 e 6 pedem uma avaliação do informante sobre o que lhe era conhecido no texto e o que não era. A finalidade destas questões é observar como o informante-leitor considerava o aspecto "língua estrangeira" do texto.

Com exceção do informante que não se sentiu capaz de responder aos questionários III e IV, todos os outros informantes reconheceram que o texto "Quelques interdits" apresenta proibições. É possível observar, entretanto, que esse reconhecimento é insuficiente para determinar um processo de leitura, pois, para alguns (39%), essa leitura ficou no nível do inteligível, da simples constatação. Não foi reconhecida uma unidade de sentido global e poder-se-ia dizer que foram apenas vistas partes (no caso frases de interdição), sem o todo, isto é, sem um funcionamento conjunto.

É preciso também esclarecer que as leituras não se processaram de modo homogêneo para todos os informantes. Alguns perceberam, por exemplo, um leitor para o texto, ou então um locutor, ou ainda um objetivo para o texto, mas não

conseguiram reuni-los numa estrutura coerente, não completando pelo menos a rede de relações óbvias de um texto: quem diz o que para quem, como e com que objetivo. Às vezes, um ou dois desses aspectos foi identificado, mas o fluxo de predições não teve continuidade.

Foi de 64% a identificação do locutor do texto. Mas, semelhante ao que ocorreu com o texto em língua materna, quando um informante disse ser o locutor "o próprio texto", na leitura em francês dois informantes disseram ser "quem o escreveu" o responsável pelo texto e o outro diz que "ele não aparece."

Neste questionário também a figura do leitor foi mais percebida (79%) que a do locutor. De certa forma, o resultado surpreendeu, pois nem o locutor nem o leitor são explicitados no texto, mas visto que se trata de mensagens que fazem parte do conjunto de documentos administrativos que circulam no dia a dia das pessoas e cuja evocação da situação de enunciação tenderia a esvanecer-se por causa disso, provavelmente o locutor foi outra vez menos percebido que o leitor.

Na apreensão do texto, apenas 7% dos informantes não perceberam como o texto foi construído, 18% não responderam à questão e 75% reconheceram sua organização em frases "soltas". Quanto ao critério dessa organização, 43% dos informantes não responderam, 21% apontaram para um critério estético e 36% citaram diferentes critérios.

É pelo conjunto dessas quatro primeiras questões que a leitura feita pelos informantes pôde ser situada a nível de compreensão.

Primeiro, quanto à percepção de uma coerência textual. 39% dos informantes não conseguiram dar uma unidade de sentido ao texto (dimensão referencial) se restringindo, no geral, a

constatar que se tratava de proibições. Não foram desenvolvidas relações textuais, principalmente a nível de cena enunciativa do texto. Constituíram-se, pois, para efeito de categorização em leituras a nível do "inteligível".

Os 54% que realizaram uma leitura coerente dividiram-se em dois grupos, pois, como este texto é sobreposto por duas situações de comunicação (uma das frases isoladamente; a outra, num conjunto), as leituras também se fizeram nesse sentido, ou seja, relacionando as proibições com a sua situação original de placas (32%) ou então lendo-as como um conjunto.

Entre os que perceberam o texto numa unidade que perpassa simultaneamente o nível referencial e enunciativo do texto, três informantes apenas reencontraram exatamente a situação original do texto, ou seja, a de que se trata de um texto de livro didático elaborado por um professor, dirigido a estudantes com a finalidade de ensinar variadas formas de proibição.

Junto a esses informantes considero que uma "nova" leitura, construída de maneira global, ocorreu quando o informante concebeu uma "pessoa" que cansada de proibições escreve o texto para chamar a atenção de que se há tantas proibições é porque há muitos infratores, por isso o texto se dirigiria às pessoas que "utilizam" as proibições em função de que alguém desrespeita o direito dos outros.

Parece-me ainda frágil essa leitura, pois faltou observar outros aspectos importantes para situar o texto, como o suporte que o veiculou. O efeito que suponho ser o de uma leitura "crítica" usando da ironia ao reunir tantas mensagens cerceadoras, também dependeria, a meu ver, do aspecto do "lugar" em que o texto foi publicado. Contudo

considero interessante observar este caso como exemplo de que as leituras podem ser múltiplas e que talvez por interferência do questionário não tenha se consolidado. Aliás, outros informantes, ainda dentro de uma configuração global do texto, mas com menor identificação de suas condições de produção também o leram sob um enfoque de texto que ao listar tantos apelos proibitivos que envolvem as pessoas, explicita e, conseqüentemente, faz uma crítica. Foi "lido", por exemplo, um locutor que se interessa em "*divulgar as limitações que nos cercam*", ou um leitor como "*peçoas que tem o habito de proibir.*"

Houve também "leituras" dentro de uma leitura quando o informante hesita entre reconhecer um texto de livro didático de língua francesa ou "*texto de caderno cultural que trata de cinema, poesia, etc.*" Houve até leitura de "*um ensaio sobre proibições*".

De acordo com os níveis de compreensão categorizados em "inteligível", "interpretável" e "compreensível", considero que fizeram uma leitura a nível do "inteligível" os leitores-informantes que reconheceram proibições, avisos, alertas no texto, mas não conseguiram estabelecer um sentido, uma situação de comunicação, pois desconsideraram elementos que a compõem. Limitaram-se, enfim, a uma decodificação, relembrando sempre que mesmo que esse grau de leitura possa ser considerado bastante deficiente, não houve leitura "grau zero". Esta denominação talvez só possa ser atribuída àquele informante que se limitou a ver o texto e não efetivou nenhuma forma de leitura, todo o texto parecendo-lhe "ininteligível".

A nível do "interpretável", situo as leituras que relacionaram o texto além do lingüístico, percebendo relações mais amplas como as da interlocução, da direção para a qual

apontam as frases, mas não resolvendo a questão do porquê daquelas frases apresentarem-se num só bloco. Isto é, cada frase, na realidade, apresenta-se como um texto, mas não houve pressuposição de um todo para todos estes textos.

Ainda incluiria neste grupo do "interpretável" mais três leituras que constroem uma unidade de significação para o texto sem no entanto fechá-la adequadamente.

A nível do "compreensível" englobo os três informantes que, através de relações intertextuais, enunciativas, referenciais, etc., reconheceram a função lingüístico-pedagógica do texto.

### 6.1 A representação lingüística

Os resultados do questionário IV também permitiram que fosse observado como o informante-leitor sentiu sua competência lingüística frente a um texto em francês antes da leitura do texto (quadro 12) e depois dela (quadro 13).

ELEMENTOS JÁ CONHECIDOS		CONHECIMENTO DE NOVOS ELEMENTOS	
. nenhum	14%	. quase tudo	7%
. poucos	39%	. algumas frases	43%
. quase todos	39%	. algumas palavras	28%
. S/R	7%	. outros	11%
		. S/R	11%

QUADRO 12

QUADRO 13

39% consideraram que o texto não lhes causou estranheza, sentindo quase que totalmente conhecido, enquanto que 14% declararam não conhecer nada do texto antes de iniciarem a leitura. Os que disseram conhecer alguma coisa (39%) apresentaram referências diferentes da dimensão lingüística do texto, ou seja, conhecer as palavras isoladamente ou "frases, trechos".

Um pouco mais da metade desse grupo disse conhecer "frases", havendo, pois, uma leve tendência ao conjunto, a uma mensagem completa, com poucos privilegiando palavras isoladas.

Quanto ao que ficou conhecido do informante-leitor após a leitura do texto, foram principalmente frases (43%) e, em seguida, palavras (28%).

As respostas às questões 5 e 6 obedeceram a um certo padrão, ora dizendo-se conhecer "algumas frases, palavras", ora indicando-se algumas frases. No entanto, três informantes se diferenciaram: um levantou que depois de ler o texto foi possível perceber "traços culturais dos franceses" o que surpreende, pois sua avaliação foge da avaliação geral do grupo que privilegiou a dimensão lingüística do texto.

Por outro lado, dois outros informantes viram com detalhe o aspecto língua estrangeira como aquele que disse que ficou conhecendo "que a palavra proibido é usada de forma diferente para determinadas palavras" o que mostra o uso de inferência para subsidiar a competência lingüística de leitor. O outro informante comete um equívoco em função de uma leitura totalmente inadequada que fez ao consultar o dicionário.

Quanto às frases indicadas como as que ficaram sendo conhecidas pela leitura não foi possível notar nenhuma incidência em particular sobre qualquer uma delas.

O que se percebe de uma forma geral é que a tradução das frases do texto corresponde para alguns a conhecer o texto, pois se limitaram a considerar como conhecido aquilo que tinha sido buscado no dicionário e/ou traduzido.

Considerando que a leitura do texto "Quelques interdits", apesar de ser em língua estrangeira, permitia que inferências fossem feitas pela transparência lexical, pela explicitação das cenas das fotos, pela familiaridade e partilhamento de situações do cotidiano, acredito que o entendimento das mensagens não é exclusivamente decorrente da tradução de vocábulos. Levanto a idéia de que o que fez com que alguns informantes só considerassem determinados elementos (frases, palavras) como conhecidos foi a necessidade de sentirem-se respaldados por uma espécie de autoridade. No caso, foi o dicionário que desempenhou essa função.

É oportuno neste momento, pois, considerar a questão do **dicionário**. Apesar de ter sido solicitado aos informantes que, no caso de utilizarem-no, que isso fosse indicado no item observações, infelizmente, alguns deixaram de fazê-lo, tornando, portanto, precária a observação do seu uso através de respostas explícitas. Contudo, pela minha observação durante a aplicação dos testes e por comentários de alguns informantes em outros momentos dos questionários, é possível afirmar que foram principalmente (mas não exclusivamente) os alunos que ainda não tinham feito nenhum curso de língua francesa os que mais requisitaram o dicionário.

Essa questão do dicionário pode também ser avaliada através da declaração dos informantes sobre os elementos facilitadores no questionário III. Nesta ocasião, 21% deles consideraram que o dicionário facilitara a leitura. Porém,

com exceção de um informante apenas, todos fizeram uma leitura a nível do "inteligível". E o informante que transcreveu quase todo o texto para o português fez uma leitura a nível do "interpretável". A tradução, portanto, não lhe favoreceu uma compreensão melhor do texto.

## 6.2 Compreensão e conhecimento lingüístico

A relação entre a compreensão do texto "Quelques interdits" e o nível de conhecimentos formais de francês estão indicados a seguir, no quadro 14:

	NENHUM	-1 A 2 SEMESTRES	3 A 5 SEMESTRES
INTELIGÍVEL	21%	14%	4%
INTERPRETÁVEL	7%	21%	14%
COMPREENSÍVEL	-	7%	7%

QUADRO 14

Pela observação do quadro 14 é evidente a relação "desconhecimento da língua estrangeira" e "nível de compreensão". Entretanto, também pelo quadro 14, é possível perceber-se que houve leitura a nível do "inteligível" (4%) e do "interpretável" entre aqueles que já possuíam conhecimentos lingüísticos em francês. Aliás, a nível do compreensível as leituras se distribuíram igualmente entre aqueles que pouco conhecimento formal de francês tinham (um dos informantes tinha menos de dois meses de estudo de francês) - 7% e os que já tinham mais tempo de experiência formal em francês - 7%.

## 7. A "BOA LEITURA" (v.anexo 7)

O documento apresentado aos informantes para que externassem sua perspectiva de "boa leitura" foi elaborado a partir de dois itens: o primeiro, apresentação por escrito de uma série de idéias (13) sobre leitura e o segundo constituído por espaço aberto e livre para colocações pessoais sobre esta questão.

Os itens **mais** retomados como indicadores de uma "boa leitura" foram:

- . (ser capaz de) levantar os pontos essenciais do texto;
- . estabelecer o sentido real do texto;
- . ler linearmente, mesmo sem compreender bem algumas palavras.

Os itens **menos** indicados foram:

- . ter a mesma compreensão dos outros;
- . saber retomar o texto como foi escrito;
- . compreender todas as palavras do texto.

Além disso, pela análise do conjunto dos comentários sobre a "boa leitura", constatou-se que ela correspondeu a estabelecer os pontos essenciais e o sentido real do texto. Não foi acrescentado nenhum outro esclarecimento a esses itens, com exceção de um informante que relativizou "os pontos essenciais" a seus "objetivos em relação ao texto". Este informante inclui-se tanto na leitura do texto em língua materna quanto na leitura do texto em língua estrangeira entre as leituras a nível do "compreensível".

Quanto aos procedimentos de leitura poucos (10%) a eles se referiram. Os que o fizeram consideraram que é uma questão pessoal, subjetiva que determina as estratégias a serem usadas ou então que é em função da finalidade da leitura que as estratégias são estabelecidas.

O informante que rejeitou a leitura do texto em francês ao acreditar que não havia condições para fazê-lo, em diversos momentos da primeira etapa afirmou que "*é interessante ler todo o texto para ter uma visão global e então passar aos pontos mais importantes.*" Realmente, no trajeto de leitura em língua materna o informante assinalou todos os elementos indicados (questão 4 - questionário I). Contudo a ordem em que os viu mostrou com clareza que "a olhada geral" do texto não incluiu os elementos indicativos das condições de produção, isto é, data, autor, procedência, etc., pois estes elementos só foram observados após a leitura do corpo do texto. Por outro lado, antes do início do texto, este informante, mesmo se tratando do texto em português, deteve-se na observação das "palavras desconhecidas" que, aliás, foi o item menos observado pelo conjunto dos leitores.

Enfim, ao afirmar também que o que lhe interessa num texto é "o sentido real que ele apresenta" teve-se a indicação de que a postura deste leitor é resultado de uma perspectiva "logocêntrica" de língua seja materna, seja estrangeira.

Da mesma forma, o conjunto de leitores que se caracterizaram pela leitura "inteligível" chamou a atenção que a escolha dos itens que indicaram apontava para uma representação "logocêntrica", ou seja, que privilegia o literal, o sentido determinado independentemente de relações e de contextos. Selecionei um comentário sobre a "boa leitura"

de um informante cuja leitura do texto estrangeiro foi muito precária:

*Para uma boa leitura, primeiramente deve-se ler linearmente, porém compreendendo o que se está lendo, nem que se tenha que ler palavras por palavra, não avançar sem ter compreendido o que se lê, ser capaz de reproduzir o sentido real do texto, com suas palavras, no final, ter a mesma compreensão dos outros quanto ao objetivo descrito pelo escritor.*

Os alunos que fizeram leituras com melhor qualidade preocuparam-se menos com "sentido real" do texto e mais com o "sentido global" do texto. Abaixo o comentário do informante-leitor que fez ambas as leituras a nível do "compreensível":

*Após verificar elementos que possibilitam o reconhecimento do assunto (situar o texto) ler linearmente visando destacar pontos essenciais em relação aos meus objetivos em relação ao texto e situando o autor no contexto das problemáticas abordadas. Por outro lado fico incomodado em avançar no texto quando partes não são bem entendidas.*

## capítulo 5

### a segunda etapa

*É difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. (KANT, "Aufklärung", 1783)*

#### 1. O curso Francês Instrumental

A carga horária do curso Francês Instrumental constitui-se de quatro horas/aula semanais equivalentes a três horas e vinte minutos por semana, num total de sessenta horas/aula no semestre.

Após a primeira etapa do experimento foi explicado aos alunos o que era o Francês Instrumental: objetivos, metodologia, avaliação.

Discutiu-se a questão da leitura, enfocando-se que se o conhecimento lingüístico não era o ideal, ele poderia ser compensado por outros conhecimentos ao mesmo tempo em que se procuraria desenvolvê-lo. Colocou-se também ao grupo que não haveria preocupação com a expressão oral e escrita em francês, limitando-se o objetivo do curso à leitura silenciosa, compreensão e tradução de textos.

O dicionário e a gramática (verbos) foram uma das primeiras preocupações manifestadas pelos alunos.

Foi-lhes, então, colocado que numa primeira fase do curso o dicionário deveria ser evitado, pois o significado das palavras dependiam do sentido do texto e que seria a partir da compreensão deste que as palavras seriam entendidas. Também foi discutido que o dicionário não traz "tudo" e que é preciso prever esta situação, principalmente no caso de se fazer uma tradução para a prova de proficiência.

Quanto à gramática, foi proposto por mim que ela fosse consultada eventualmente, mas que o mais importante seria "construir" a sua própria gramática. Por isso pediu-se que as anotações de aula fossem organizadas por "entradas". Como o material de trabalho do curso eram os textos autênticos, fotocopiados, não haveria uma progressão gramatical tradicional a seguir, e que, portanto, certos aspectos da língua que surgissem durante determinada leitura poderiam retornar em outros textos, devendo, pois, estarem reunidos num lugar exclusivo dos apontamentos, possibilitando sua ampliação e consulta eficientes. Utilizaram-se no curso "entradas" como: "marcas de tempo", "marcas de intensidade", "oposição", "simultaneidade", "negação", etc. O título a ser dado a cada entrada geralmente não era dado por mim. Pelo contrário, estimulava-se o aluno a encontrar a "entrada" conveniente para a palavra ou expressão, fazendo com que refletisse sobre a função dos termos em cada texto.

Durante o curso, primeiramente, foram lidos textos de interesse geral, selecionados por mim, de fontes diversas (v. anexos), reservando-se para as três últimas semanas, os textos

específicos da área dos alunos, alguns inclusive sendo escolhidos por eles.

Paralelamente às aulas, a cada encontro eram apresentados dois ou três provérbios em francês. Procurava-se, assim, estimular o reconhecimento de "transparências" (cognatos), a formulação de inferências, a aprendizagem de vocabulário contextualizado, enfim, a compreensão de microtextos. Partiu-se de alguns provérbios cuja mensagem e forma correspondiam aos provérbios brasileiros ("Mains froides, coeur chaud") e passou-se, então, para provérbios cuja idéia era a mesma em francês e português, mas a forma diferente ("Tous les goûts sont dans la nature"), inserindo-se, às vezes, mensagens diferentes ("Ce que femme veut Dieu le veut").

Por se tratar de mensagens memorizadas em língua materna através de repetição o que torna a forma bastante rígida, com pouquíssimas variações, elas ajudam a evitar a "tradução literal", pois ressaltam que a idéia é a mesma, mas não as palavras.

Um dos primeiros aspectos que foram trabalhados nas aulas foi a percepção do texto, para que ela fosse a mais global possível. Pedia-se aos alunos que antes de observarem o corpo do texto, percebessem o cotexto, identificassem o veículo que difundia o texto, o tipo textual, etc. Havia uma certa precipitação dos alunos em querer ler principalmente no início do curso. Nesse período, entreguei-lhes uma publicidade do relógio Rolex (v. anexo 11) para entre outras coisas verificar se a apreensão era global. Foi-lhes apresentada a seguinte questão:

O texto "Nos enfants doivent ... survivants" é:

- ( ) do departamento "Wildlife Conservation International".
- ( ) de uma firma suíça fabricante de relógios.
- ( ) de um organismo chinês que estuda os pandas.

O grupo todo escolheu a segunda opção, mas um informante indicou a primeira, ignorando, pois, a foto do relógio bastante em evidência no final do texto.

Logo no início do curso, muitos se mostravam ansiosos em traduzir os textos lidos e discutidos em sala para melhor prepararem-se para a prova de proficiência em francês. Mesmo considerando ao grupo que ela poderia ser feita um pouco mais tarde alguns traduziam em casa. Minha exigência, entretanto, era que a tradução fosse antecedida de leitura global e que fossem apenas usadas as anotações de aula, evitando-se o(s) dicionário(s).

Abaixo, duas traduções do texto subsequente ao da primeira etapa, ("Les dauphins piégés" - anexo 8) feitas, segundo declaração dos informantes que as redigiram (praticamente) sem dicionário. Note-se que a primeira tradução foi feita por informante com estudos em francês (antigo ginásio) e o segundo por informante sem estudos de francês.

Todas as noites, os pescadores twarenses, libaneses e japoneses estendem 20 mil milhas de redes. Eles aprendem tudo o que pegam - golfinhos, tartarugas e baleias -

As nações iludidas adotaram uma estratégia em dez anos, <sup>prejudicando</sup> ~~fitando~~ a todos os países do mundo ~~em~~ um fim a esta prática a partir de 1992. Daqui até lá, inúmeros animais marinhos continuam a morrer nestas armadilhas dos oceanos.

## OS DELFINS APRISIONADOS

Todos os noites, os pescadores taiwaneses, sul-coreanos e japoneses estendem 30000 milhas de redes. Eles capturam tudo que passa - delphin, tartarugas e baleias - e não somente a lula e o salmão que eles procuram. Através suas redes. As Nações Unidas não adotou em dezembro uma resolução pedindo a todos os países que ponham um fim a esta prática antes de 1992. Até lá, os números animais crescerão. Continuarão a pesca com este método nos oceanos.

A abordagem que o Instrumental propõe aos alunos informantes rompe com velhas concepções de língua, aprendizagem e sentido. Por isso, ainda que o início do curso tenha se caracterizado por muitos momentos de discussão para avaliar os procedimentos habituais em leitura, com a finalidade de perceber como o sentido do texto é construído, foi possível observar que, se havia concordância em que seria preciso procurar uma postura diferente frente ao texto, alguns procedimentos usuais mostraram como na prática as tradicionais concepções se manifestavam.

Por exemplo, os primeiros elementos a serem abordados pelos alunos-informantes eram os vocábulos desconhecidos, utilizando-se inclusive de marcadores para assinalá-los. Essa

atitude evidenciava uma imagem negativa de si mesmo como leitor, pois não se procurava partir do que já se sabia ou do que era facilmente compreensível.

Seguia-se, também, linearmente a leitura, o que muitas vezes fazia com que ao se deparar com um vocábulo desconhecido a leitura ficasse bloqueada. Insistia-se em observar o termo desconhecido isoladamente, ao invés de recorrer a inferências através de diferentes contextos (frasal, do período, do discurso) que envolvem os vocábulos.

Negligenciavam-se, por exemplo, alguns processos de inferência lexical de que leitores proficientes geralmente se utilizam ao apoiarem-se em "pistas lexicais", isto é, a retomada pelo autor seja de um termo, seja de uma idéia por sinônimos, paráfrases, exemplificação, comparação, etc. nos segmentos subseqüentes do vocábulo ou expressão desconhecidos. Ou ainda, desconsiderava-se a utilização do conhecimento enciclopédico (cf. Kleiman, 1989, p.204). E, principalmente, procurava-se uma correspondência palavra por palavra entre a duas línguas.

Um informante cujos procedimentos de leitura se caracterizavam por essa postura "logocêntrica" pediu se poderia ler de outro modo o que mostrou que a sua experiência de leitura tinha sido sempre a mesma. Embora tentasse ao longo do semestre se liberar dessa preocupação em traduzir todos os termos, este informante muitas vezes não conseguia perceber, por exemplo, articulações lógico-discursivas como no texto "Météo: le froid des volcans", cujo tema era de sua área de formação. A tradução foi iniciada com a seguinte frase: "Que neva no inverno nos Alpes, nada de normal, mesmo se é ao ponto de bloquear os acessos..." O conhecimento prévio do

informante deixou de ser ativado ou não foi avaliado como suficiente para se opor à expressão "rien que de normal".

A tradução palavra por palavra foi uma tendência muito forte no grupo. Quase todos os informantes ao se depararem com o artigo indefinido plural "des", por exemplo, insistiam em conservá-lo em português através de artigo definido, fazendo com que certos elementos fossem tomados como já conhecidos quando nada anteriormente apontava para uma familiaridade desse elemento. Em um texto em que se fazem considerações generalizantes sobre a concepção de fábricas, é possível sentir-se a inadequação dessa tradução "literal": *"Pois trata-se de investir no bom senso, que custa menos sobre o plano financeiro que comprar as máquinas."*

A conclusão a que cheguei depois de mostrar-lhes que na tradução muitas vezes certas palavras podem não ser traduzidas, como no exemplo acima, é que é muito difícil para o aluno admitir que uma palavra não refira em outra língua, preferindo, assim, "respeitar" o termo original, conservando-o ainda que inadequadamente.

A possibilidade de ler e de eventualmente traduzir contando com seus próprios conhecimentos, explorando todas as "pistas", refletiu-se para o conjunto do grupo como um grande estímulo ao mesmo tempo que os próprios alunos se surpreendiam com o que eram capazes de fazer.

O fator psicológico, parece-me, trouxe mais resultados do que qualquer conhecimento formal de francês adquirido paralelamente. Reverter a imagem negativa enquanto leitor em língua estrangeira mostrou-se fundamental para o processo de aprendizagem. Aliás, o informante que na primeira etapa do experimento não lera o texto em francês, no início do segundo

mês do curso fez a seguinte tradução do texto "Mexico contre *el smog*" (anexo 9, p.16) com muito pouca consulta ao dicionário.

## México contra a poluição

Uma das cidades mais poluídas do mundo tenta salvar o ar e a água.

Com 20 milhões de habitantes, 30.000 usinas e 2.5 milhões de veículos, a maior cidade do mundo é uma das mais poluídas. México, à 2.277 m de altitude, é cercado por montanhas que retêm uma impressionante nevem negra: a poluição, dizem os mexicanos.

As autoridades querem colocar um fim neste flagelo, que certos dias, têm causado o fechamento de escolas. Como os veículos particulares produzem 40% de poluição atmosférica, o governo impediu as indústrias de circular uma vez por semana. Este programa chamado "Hey No circular", reduziu a circulação em 20% e teve um efeito imediato: No dia seguinte de sua vigência em dezembro de 1989, os jornais publicaram as fotos do céu. Pode-se até mesmo, perceber o pico de neve do Popocatepetl a 60 km do México.

Além do mais, a rede de metrô, quase idêntica àquela de Montreal, passará de 140 a 201 km em 5 anos. Os 3.500 ônibus

a diesel, particularmente mal adaptadas a esta altitude, serão convertidas a gás. Todos os veículos novos serão equipados com escapamento catalítico e se construirá 6 refinarias para a elaboração de gasolina sem Pb.

O problema do abastecimento de água é dramático. México consome  $62 \text{ m}^3 / \text{seg}$ .  $2/3$  provém de um lençol sob a cidade. É porque a cidade se afunde de 20 a 30 cm / ano.

Mais de  $1/3$  das residências não possuem esgotos e as águas usadas e detritos industriais poluem os lençóis fósseis ~~mas~~ profundos.

De vez em quando, procure-se limitar o consumo de água. Novos banheiros, que somente utilizam 6 litros de água, substituirão os banheiros atuais, que consomem de 16 a 20. Isto permitirá a economia de  $4 \text{ m}^3$  de água / seg.

Enfim, o ministério de Educação deslocou as férias escolares de julho para fevereiro. É no inverno que os riscos para a saúde são os maiores, e as crianças ficarão em casa.

Ao longo do curso foi possível observar que vários fatores que não envolviam diretamente o conhecimento de francês intervinham na leitura às vezes positivamente, às vezes negativamente. Como por ocasião do trabalho com o texto "Les saisons". (v.anexo 19, p.17 )quando este foi apresentado em tiras aos alunos para reagrupá-las e formarem um texto coerente. O assunto se relacionava com conhecimentos básicos de movimentação da Terra e do Sol e, conseqüentemente, tratava das estações. Um informante que normalmente demonstrava boa compreensão declarou não ter conseguido ler o texto em questão, pois o assunto não lhe interessava e lhe era estranho, não conseguindo realizar a tarefa. É interessante notar que o texto foi extraído de um livro francês de geografia para alunos entre onze e doze anos de idade, mas que o interesse e o distanciamento do tema daqueles que eram familiares ao informante (sociologia politica) fizeram com que ele não se mobilizasse para efetivar a leitura.

Outro informante relatou que conseguia ler em francês determinado autor de sua área de especialidade (filosofia), mas que não conseguia ler Merleau-Ponty e por isso precisava estudar francês.

Em outro momento do curso, outro informante ao traduzir um texto de sua área, deparou-se com a seguinte expressão "qui développait une conférence intitulée" que, em princípio, não deveria trazer dificuldade, pois se constituía de termos bastante próximos ao português. Contudo, o informante escreveu essa expressão da seguinte forma: "...que desenvolvia uma comparação intitulada...". Ao indagar-lhe por que não havia mantido a palavra conferência o informante disse não saber que uma conferência pudesse originar um artigo, por isso decidiu

mudar o termo. Percebe-se, pois, às vezes, que a experiência de mundo interferiu negativamente na leitura, dificultando a compreensão do texto, pois este girava em torno de um artigo escrito a partir dessa conferência.

Diante do texto "La cave et le stockage des vins" (v.anexo 10, p.168) houve dificuldade de compreensão quando os alunos-leitores não levaram em conta as condições de produção do texto, ou seja, texto de brochura de enologia cujo leitor-modelo eram franceses, sendo portanto normal haver no porão uma caldeira para o aquecimento das casas visto o rigor dos invernos no hemisfério norte. Ignorando-se essas implicações a leitura torna-se difícil.

Ora, esses depoimentos e dificuldades de compreensão e tradução confirmaram que a leitura em língua estrangeira não é consequência direta de conhecimento lingüístico. Outros conhecimentos podem, em algumas situações, ser tão ou mais determinantes do processo de leitura que o conhecimento da língua.

A utilização das "**transparências**" como "pista" para a construção do sentido é um dos procedimentos principais que caracterizam a abordagem instrumental. Entretanto, esse "postulado" não deve ser seguido de forma ortodoxa, pois ocorre com freqüência haver cognatos que não possuem o mesmo sentido em francês e português tanto no oral quanto no escrito.

O trecho "Calgene a déjà investi 20 millions de dollars" permitiu, por exemplo, que se fizesse a leitura inadequadamente em função da homofonia "déjà" e "deixar" como "quelque" (algum) é lido muitas vezes como "qualquer". A aparente inconveniência de se recorrer a "transparências" no

processo de leitura em língua estrangeira reforça, no entanto, princípios fundamentais que teoricamente embasam a proposta instrumental. Se a transparência pode ser causa de equívoco e transformou-se num complicador ao invés de um facilitador, a apreensão do texto num todo, em suas diversas relações, na sua construção semântica de coerência favorecem a leitura eficiente, pois se esses fatores forem levados em conta impedem ou pelo menos indicam a inconveniência de se ler atomizadamente. As inadequações de sentido ou falta de coesão podem ser eliminadas se o leitor não fragmentar a leitura e não esquecer a totalidade do texto: suas condições de produção, seu contexto imediato e mais amplo, seu direcionamento.

No texto "Histoire de France à l'école" (v.anexo 15a, p.174) noções como a raridade do musgo que aparece no carvalho ("gui") e a existência de uma cerimônia druídica para a sua colheita constituem orientações semânticas macroestruturais que deveriam bloquear a tradução que um informante fez de: "La récolte du gui était la principale cérémonie du culte druidique. Quand on avait découvert quelque rameau..." em "A colheita do "gui" era a principal cerimônia do culto druídico. Quando havia descoberto qualquer ramo do gui..."

Uma questão que durante o curso revelou-se um obstáculo a que a compreensão dos textos fosse além do "interpretável" foi o fato de não se reconhecer as marcas da enunciação que avalia, interfere, modalizando. Reduziu-se a leitura ao informativo e transformaram-se elementos de outros níveis para adequá-los aos elementos que foram reconhecidos.

Alguns exemplos, a seguir, podem ilustrar esse fenômeno.

No texto "Mexico contre *el smog*" (v.anexo 9, p.167) o informante transformou o termo "enfim" (linha 8), indicador da presença do enunciador imprimindo um tom de crítica, em "as autoridades *querem colocar um fim neste flagelo*"; em outro texto onde se pergunta "Par ailleurs, est-il possible de délimiter les énoncés proprements argumentatifs?" a expressão "par ailleurs" foi transformada em "*para outros*"; uma tradução de um parágrafo ficou comprometida por vários problemas entre os quais a falta de percepção da dêixis intratextual: "*Um domínio de pesquisadores que não foi neste exposto e que...*"

Para estimular a leitura além de seu nível informativo, durante o semestre foi chamada a atenção dos alunos para expressões que orientavam argumentativamente o discurso, ou seja, como iam se articulando discursivamente as idéias do texto. Com o objetivo de evitar que ficasse a cargo do professor identificar essas articulações, tentava-se levar os alunos a descobrirem a função desses elementos e abria-se uma discussão. O mesmo se deu com a questão dos tempos verbais. Tentava-se também não definir antecipadamente aspectos e valores que tinham os verbos em determinados contextos. Procurava-se fazê-los perceber que os tempos verbais participam das estratégias discursivas.. Geralmente os alunos reconheciam serem os verbos uma questão muito complicada e que eles não sabiam nem mesmo em língua materna, mas consideravam muito importante para o estudo de uma língua. Percebi, no entanto, que se havia um desconhecimento de classificação dos verbos, a experiência de avaliarem-se os verbos em contexto era praticamente inédita. Era-lhes difícil abordar o texto que não fosse para tirar as informações.

Na verdade, muitos não conseguiram entender o porquê dessas discussões, parecendo-lhes inúteis (um informante declarou na avaliação final: "*algumas discussões durante algumas aulas me pareceram bastante irrelevantes e que desperdiçavam muito tempo*"), estranha e até confusa.

Essa questão não pôde ser resolvida satisfatoriamente durante o curso principalmente no que diz respeito a como sensibilizar o aluno-leitor para esses aspectos. Provavelmente a experiência na aprendizagem de línguas calcada no conhecimento metalingüístico, o tipo de leituras em outras disciplinas como História, Geografia, etc. que tiveram ao longo da formação escolar dificultaram a recepção de textos num enfoque discursivo.

## **2. A tradução**

O curso se desenvolveu a partir de uma ênfase inicial na leitura e na compreensão de textos de interesse geral para encerrar-se com a elaboração de tradução de textos da área de especialidade de cada aluno.

Questão extremamente complexa, a tradução apresentou problemas não só aos alunos, mas a mim mesma já que eu os orientava dentro de uma perspectiva nova de trabalho sem esquecer, no entanto, que pesava sobre a prática da tradução as circunstâncias de sua realização, ou seja, de atividade discente dentro de uma instituição de ensino com o objetivo de determinar através dela a proficiência em língua estrangeira. Esse fator tendia, pois, a privilegiar o conhecimento lingüístico, caracterizando-a como uma tradução "pedagógica"

e não como uma tradução "autêntica, como as dos tradutores profissionais.

Além disso, em todo o ato tradutório pesava também a idéia de "fidelidade" que me parece bastante vaga já que em se tratando de um ato de linguagem em que tantos fatores intervêm além do lingüístico surge a questão, colocada com objetividade por Francis Aubert em "As (In)fidelidades da Tradução": "*Tal fidelidade, afinal, reporta-se a quê?*" (1993, p.75)

Se num primeiro instante é possível pensar-se numa fidelidade ao texto original, não se pode esquecer que a tradução como toda produção textual se constrói também "*num compromisso de fidelidade com as expectativas, necessidades e possibilidades dos receptores finais.*" (Idem, ibidem)

Na presente experiência, as expectativas diziam respeito não só ao leitor-modelo que se supunha para as traduções (o professor), mas também à imagem que o próprio leitor-modelo fazia do autor-modelo da tradução (o aluno).

O aluno ao escrever sofria a pressão de saber que a sua tradução, em princípio, seria avaliada pela sua "correção", visto que o professor é a figura típica que sanciona entre o correto e o incorreto.

Novamente, pode-se indagar: o que é uma tradução correta? Segundo a representação que a experiência escolar imprime geralmente nos aprendizes de língua, a correção estaria ligada ao respeito às regras gramaticais, ou seja, tratava-se de encontrar a forma "correta" equivalente de uma língua a outra.

Da mesma forma que as regras gramaticais são aprendidas a *priori*, independente de uma contextualização, de um evento enunciativo, os alunos esperavam encontrar a forma

correspondente contanto apenas com um significado fixo, "real" dos vocábulos, anterior a sua atualização num dado texto.

Voltava-se sempre a imagem negativa de leitor que o aluno tinha de si mesmo, pois, muitas vezes, após discutirmos o sentido de um termo em função do texto em que se encontrava, alguns alunos indagavam-me: "Mas qual é **mesmo** o sentido dessa palavra?" Não existia praticamente nos alunos a experiência de que o vocábulo não é mera embalagem para uma referência, mas que ele é impregnado por uma rede de relações culturais, históricas, afetivas, etc.

Em outras ocasiões, quando se avaliavam as várias possibilidades de significado de um vocábulo, considerando o seu contexto, surpreendia-me com a surpresa dos alunos ao se darem conta pela primeira vez do fenômeno da polissemia em sua própria língua.

A nova abordagem procurava introduzir-lhes a noção de que não era a língua que se traduzia, mas o discurso, a mensagem, o sentido. Por isso, não bastava procurar o significado dos termos, mas era preciso também levar em conta as relações que percorriam o texto, as intenções de comunicação do autor, suas condições de produção, etc.

Enfim, ao longo da experiência de traduzir, o aluno-informante tinha que se assumir como construtor de sentido, abandonando o papel mecânico de mero transportador de significados de uma fôrma para outra. Precisava, enfim, desenvolver mais uma competência: a de equilibrar as tensões entre o parafrástico e o polissêmico, entre a leitura "centrípetas" que duplica, reafirma o sentido e a leitura "centrifuga", criativa, nova.

## capítulo 6

### a terceira etapa

*Nenhuma tradução será, portanto, "neutra" ou "literal"; será, sempre e inescapavelmente, uma leitura.*

(Rosemary ARROJO)

#### 1. Problemas do curso

Esta etapa do experimento corresponde ao final do curso. Como foi colocado anteriormente, ela é constituída de uma avaliação escrita final e de um questionário de avaliação do curso globalmente. Nesse conjunto de documentos apenas cinquenta por cento do grupo inicial responderam a ele, ou seja, nesta fase os dados se remetem a quatorze informantes cuja aprendizagem de francês anterior ao curso é a seguinte:

nenhum	2 informantes (14%)
1 a 2 semestres	6 informantes (43%)
3 a 5 semestres	6 informantes (43%)

As razões que motivaram a redução do número de informantes para a coleta de dados foram múltiplas: alguns tiveram logo no início do curso problemas de horário; outros avaliaram que teriam de se dedicar bastante ao curso o que não poderiam fazer; um informante reconheceu que seus objetivos eram de comunicação oral e escrita em francês e não de leitura; uns acompanharam o curso até a prova de proficiência que foi realizada aproximadamente um mês antes do término, desestimulando-os a prosseguirem as aulas; outros ainda, mesmo concluindo o curso, não estiveram presentes para responder algum documento da experiência.

De qualquer forma, notou-se que a tendência maior de evasão se deu entre aqueles que não possuíam estudos anteriores de francês. Provavelmente o fato do trabalho nas aulas desde o início se desenvolver a partir de documentos escritos autênticos atemorizou aqueles que já incorporaram ideologicamente que aprender língua é aprender vocabulário e gramática, começando-se ritualmente por artigos, adjetivos, etc.

Além do mais, a própria denominação "curso instrumental" não constituía nenhuma referência para o público estudantil em geral, por ser uma abordagem recente na área do ensino de línguas em que poucos já tiveram essa experiência.

As colocações que foram feitas por mim no início do curso foram também marcadas por uma nova postura cujo objetivo era conseguir romper com a postura passiva do aluno que procura seguir um curso para "pegar a matéria" e trabalhar numa perspectiva de assimilação de conteúdos e não de produção de conhecimento. Exemplificando: nas ocasiões (e isso desde o começo) em que o aluno deveria ler sozinho em casa, em função de determinado objetivo (situar o assunto, levantar causas e

conseqüências de um fato, localizar agentes e identificá-los, etc.) freqüentemente eu lhes dizia: "Afastem-se do dicionário!" Para alguns, isso se constituia numa anti-orientação (para não dizer desorientação, heresia, etc.), pois em aula de língua estrangeira uma das primeiras indicações dadas pelo professor é a do dicionário.

Infelizmente, alguns não consideraram que eles já eram leitores e que esse conhecimento possibilitava que o processo de leitura se efetivasse, ampliando-se, evidentemente, a longo prazo.

A necessidade também que o instrumental impõe de se acompanhar regularmente as aulas, pois o fundamental não são os "conteúdos", mas os procedimentos, a experiência de leitura, impediram que aqueles que não compareciam com assiduidade se integrassem na dinâmica do curso.

## **2. A última avaliação do curso**

Essa avaliação constou de uma tradução de um texto de trinta linhas aproximadamente, em duas horas/aula, com dicionário e de um questionário de cinco perguntas sobre o texto em uma hora/aula, sem a tradução feita anteriormente.

O texto escolhido (v.anexo 22, p.182), extraído do semanário de informação francês *Le Point*, de 4 de janeiro de 1992, encontra-se na seção "sociedade". Na área textual, há uma foto de Todi, cidade medieval italiana. Acima do título está indicado o domínio no qual se insere o artigo: urbanismo. Seguem o título, com bastante destaque, e o *lead* cumprindo a

função típica do texto jornalístico: chamar e prender a atenção do leitor, antecipando, ao resumir, o artigo.

Embora lingüisticamente este texto seja bastante acessível a um leitor brasileiro com conhecimentos básicos de francês como tempos verbais, forma negativa, anafóricos, ele pressupõe um leitor-modelo cujos conhecimentos extralingüísticos, culturais e textuais sejam bastante desenvolvidos.

Primeiro, desde o *lead* ele cria uma expectativa tanto de narração ("uma equipe americana imaginou o que seria uma cidade ideal") quanto de descrição ("ela [a cidade ideal] existe. Na Itália."), iniciando, em seguida, um discurso marcadamente descritivo, isto é, limitado pela dimensão espacial e por um "estado de acronia", pois não só utiliza o verbo no presente que geralmente suspende o efeito de narratividade, mas principalmente omite-o (linhas 6,7,11,12), cabendo ao leitor inferi-lo.

Como esta descrição inicial é relativamente longa, ela perturba o fluxo narrativo esboçado no *lead*, suspendendo-o até a linha 12, quando ele é retomado no meio do parágrafo. Fenômeno semelhante ocorre da linha 32 a linha 49 quando a narração é interrompida pela descrição. Não há pistas macrotextuais que explicitem esses deslocamentos de perspectiva, sendo necessário que a competência de inferência textual seja acionada pelo leitor para percebê-los.

É importante observar que nesta primeira descrição constituída por uma enunciação das partes de um "enorme edifício", não é explicitado do que se trata, cabendo ao leitor encontrar o hiperônimo dessas partes, isto é, cidade. Ao mesmo tempo o leitor terá que trabalhar com um *esquema*

novo para a noção de cidade já que na experiência de mundo atual não consta "edifício" como correspondente a "cidade". Isso exigirá que o leitor seja aberto para novas concepções de mundo e capaz de confirmar essa nova hipótese ao longo do texto. Percebe-se, pois, que o autor contou para este início e para todo o texto de uma forma geral com o conhecimento cultural do seu leitor-modelo (europeu, falante de francês) que tem na sua realidade, na sua história, a experiência concreta de cidade medieval enquanto que o leitor brasileiro contará com uma experiência do mundo medieval bastante difusa e precisará mais da leitura "ascendente".

"Du neuf moyenâgeux" também requer um leitor-modelo atento ao jogo enunciativo entre um enunciador que narra a experiência da equipe americana, um enunciador que vivencia emoções, surpresas (a própria equipe? o jornalista? Dr. Levine?), um enunciador que elege Todi "a melhor cidade do mundo" (o Dr. Levine? a imprensa local?), jogo reforçado pela profusão de aspas (linhas 9,19,23,41,46) e que evidencia a pressuposição de um leitor-modelo culto, sensível à variedade interdiscursiva.

## **2.1 Análise da avaliação**

Para a análise das traduções de "Du neuf moyenâgeux" segui duas perspectivas separadamente. Primeiro, li as traduções sem me reportar ao texto original, observando somente a sua coerência em português. Num segundo momento, observei-as em função do texto original, considerando se a tradução elaborada era coerente em seu sentido tanto a nível microtextual quanto macrotextual com o texto em francês.

Não foram levados em conta erros de ortografia como Itália, Roma escritos em minúsculas, crase, uso inadequado de vírgula, etc.

Foi feita, então, a distinção entre problemas referentes:

. ao sentido do texto além dos limites da frase, podendo incidir entre um parágrafo e outro ou até mesmo entre o texto e elementos extratextuais, denominados de **"incoerência global"** Por exemplo: "...o professor Levine procura conceber uma vila ideal,..." ou "...seus privilégios: sem criminalidade, cada vez menos trabalho do que no resto da Itália,...".

. ao sentido a nível frasal, que não interfere na compreensão global, denominados **"incoerência local"** como em: "Todi, também premiada "a melhor cidade do mundo" reconhece cada uma das revistas da península."

. à construção, ao encadeamento do texto, denominados de **coesão inadequada** ou **falta de coesão**, mas que não interferem diretamente no sentido, como em: "No centro do edifício, clareiam poços de luz, comércios e atividades industriais."

Desses problemas o que menos ocorreu foi o de "incoerência local", pois em apenas três informantes foi observado e numa incidência muito baixa. Em seguida, vieram problemas de coesão (apenas um informante não teve esse problema). No geral, no entanto, ela foi de pouca incidência, com apenas um informante registrando um nível alto de coesão inadequada (sete ocorrências). Finalmente, foi a "incoerência global" o problema que mais se verificou, resumido nos quadros a seguir:

número de ocorrências	número de informantes
1 a 3	6
4 a 5	5
6 a 7	3

"Incoerência global" em relação à quantidade de informantes

QUADRO 15

	1 a 3	4 a 5	6 a 7
Nenhum	1	-	1
1 a 2 semestres	3	3	-
3 a 5 semestres	2	2	2

"Incoerência global" em relação ao tempo de estudo de francês dos informantes

QUADRO 16

Dois textos não foram terminados: um devido a um mal-estar do informante que precisou se retirar. Esta tradução teve o maior índice de problema de coesão (7); outro não conseguiu terminar no tempo previsto, relatando oralmente o último parágrafo. Contudo, a tradução foi uma das melhores. Como já tinha sido observado durante o curso, este informante trabalhava com uma grande concentração e imprimia sempre maior qualidade aos seus trabalhos em relação ao grupo.

Como o texto traduzido é relativamente longo, as traduções que apresentaram até três incoerências textuais não deixaram de mostrar um bom desempenho de tradução, elaborando-

se textos bastante agradáveis de serem lidos, fluindo normalmente.

Reanalizando as traduções sob a perspectiva de um texto original, acrescentou-se à análise anterior a **"incoerência de tradução"**, isto é, alteração do sentido em função de um texto original.

As incoerências de tradução resultaram principalmente em problemas a nível microtextual, ou seja, problemas de sentido localizados, não afetando o texto no seu conjunto. Comparando-se, então, as traduções produzidas sem se levar em conta o original e as confrontadas a ele, verificou-se que quanto à coesão não houve praticamente alteração de ocorrências, mas que quanto às incoerências a variação foi da ordem de mais de 50%.

A não correspondência entre o texto de partida e o texto de chegada se deu sobretudo em função do emprego de tempos verbais. Dois fatores, a meu ver, contribuíram para esse distanciamento. O primeiro provavelmente foi causado pela flutuação do texto original entre verbos no presente e verbos no passado. O texto é entrecortado por dois momentos de descrição (cf.pág.120) o que leva a duas paralisações temporais. Por isso há "saltos" entre momentos do passado histórico, típico de narração em que o enunciador se afasta da cena e o momento do comentário. Além disso, tem-se a impressão de que o enunciador não relata a partir de um único momento. Ele se desloca, primeiro, apresentando a experiência que os pesquisadores americanos empreenderam chegando a um resultado: a criação de um modelo de cidade ideal. O sujeito-enunciador se situaria no final dessa experiência. Em seguida, outra narrativa se inicia: a relação desse modelo com as

idades medievais. Finalmente, o sujeito-enunciador muda de foco narrativo quando a cidade modelo é encontrada na Itália, discorrendo, então, sobre ela. Mais uma vez pode-se supor que este texto prevê um leitor-modelo experiente frente a uma construção enunciativa menos linear.

O segundo fator que possivelmente interveio na tradução distanciada dos tempos verbais originais foi a dificuldade de reconhecimento da forma verbal francesa, o "passé composé", por interferência sobretudo da leitura linear e literal que o segmenta, transformando-o no pretérito perfeito composto do português, fato que complicou ainda mais a percepção das diferentes perspectivas enunciativas.

Contudo foi possível observar que apesar do distanciamento em relação à forma original num grupo de aproximadamente 48% das traduções praticamente não houve incoerência por contradição, inconsistência ou contrasenso (grupo A). O outro grupo mesmo não apresentando textos globalmente comprometidos (grupo B) distinguiu-se por contradições e contrasensos a nível microtextual que perturbaram a recepção do texto.

Relacionarei abaixo alguns procedimentos observados nas traduções do grupo A que de certo modo caracterizaram ou explicaram a qualidade da tradução em vista de uma leitura competente, orientada pela busca de sentido.

Nas traduções do grupo A houve continuidade de expressão, ou seja, não foram deixadas lacunas na tradução; o informante-tradutor ao se deparar com vocábulo não cognato e que não constava do dicionário preencheu coerentemente (ainda que não "fielmente") a idéia. Isso ocorreu, por exemplo, com o termo "ordinateur" (computador). Esse verbete não consta de alguns

dicionários (e a data de edição é bastante recente!). Um informante do grupo A optou por "mandantes, chefes" enquanto outro do grupo B preferiu "ordinários", gerando incoerência.

Outro informante do grupo A "errou", digamos, com coerência, pois manteve o sentido do texto. Ao se enumerarem os privilégios de Todi, cidade com "menos desemprego que no resto da Itália", o informante recorreu ao dicionário por causa do vocábulo "chômage" (desemprego) e encontrou "paralisação do trabalho; falta de trabalho; inatividade" e traduziu-o por "menos greves", o que na perspectiva da vida econômica brasileira é "privilégio".

Mais adiante, entre a relação citada de personalidades que "adotaram" Todi, encontra-se o nome de Eugène Ionesco que provavelmente era desconhecido a esse informante. Inferiu pelo dicionário que "habitudes" (hábito, costume) deveria ser "roupa" imaginando tratar-se de alguém ligado à moda e portanto poderia integrar a referida lista. Além disso, pode ter havido interferência do provérbio aprendido em aula "L'habit ne fait pas le moine".

Outro informante contradisse o texto original, mas manteve a coerência quando na descrição do modelo ideal de cidade (linhas 6,7,8) empregou "transitáveis" por "pedestres", pois aí fala-se de circulação de carros.

No grupo A, além das situações acima indicadas, houve apenas dois momentos em que a tradução resultou em incoerência.

O primeiro ao se traduzir "modelo, à antiga" por "modelo 'da antiga'" o que fez supor a existência de duas cidades: uma Todi moderna e outra antiga. Não havia nada no texto que

levasse a se imaginar uma outra Todi. Não foi respeitada a regra de não-contradição, portanto.

O segundo problema de tradução se deu por inverter-se uma relação de consequência por uma de finalidade, isto é, onde havia "pour" com sentido de consequência foi utilizado "a fim de". Este caso será retomado mais adiante junto com os comentários das questões de compreensão das traduções do grupo B.

Percebe-se, pois, que esses dois últimos casos são indicativos de uma leitura com problemas de compreensão. É importante, porém, notar que esse leitor-informante ao substituir a palavra "para" por "a fim de" explicitou a função que atribuía a essa conjunção enquanto aqueles que mantiveram o termo "para" não revelaram como efetivamente haviam compreendido a relação entre os períodos.

Um último aspecto que caracterizou o grupo A foi o fato de ele traduzir com certa autonomia o texto, isto é, optando por construções em português que não correspondiam sintaticamente à forma em francês, mas que permitiam uma reexpressão mais clara e usual. Na linha 10, por exemplo, a frase "*qu' éclairent des puits de lumière*" resultou, quando foi traduzida literal e linearmente, num trecho confuso.

Os informantes com maior autonomia reestruturaram o trecho em questão usando: "... o comércio e as atividades industriais clareados por poços de luz...", "No 'ventre' do edifício, iluminado por poços de luz...". Contrapondo-se algumas construções desse trecho pelo grupo B, evidenciam-se dificuldades de reexpressão como em "No centro no poço iluminação...", "No centro do edifício a iluminação dos poços

de luz, dos comércios e das atividades industriais"... , "No centro do edifício, clareiam poços de luz, comércios...".

Enfim, o distanciamento das traduções do grupo A em relação ao original se caracterizaram por uma leitura competente, mais autônoma, que pressupõem uma leitura anterior eficiente, não incorrendo em contrasenso nem contradição.

No grupo B, as traduções revelaram contradições ("...o modelo das cidades medievais..." e mais à frente "Todi uma réplica exata da antiguidade..."), contrasenso ("uma réplica, para uma anciã", do veredito..."), inconsistência ("...Todi é coroada como a melhor cidade do mundo, reencontrou-se numa dentre todas as revistas da península...").

Também houve problemas com a articulação argumentativa do texto como em "d'ailleurs"(l.61) quando foi não só traduzido de forma estranha "de outro lado" (se bem que conservando sua função de argumentador) como também lhe foi retirada essa função, sendo percebido apenas como indicador de lugar ("alhures").

Na minha avaliação, e o último exemplo acima a reforça, o fator que mais provocou problemas no grupo B foi a consulta ao dicionário desconsiderando-se o sentido do texto seja por não ter havido compreensão dele, seja porque se acreditou que os termos apresentados pelo dicionário eram as únicas e legítimas possibilidades para a tradução.

Para verificar se ao traduzirem os informantes realmente compreendiam do que tratava o texto, na aula seguinte à da tradução, foram-lhes apresentadas cinco questões para serem respondidas por escrito e tendo somente o original em francês

para leitura. Essas perguntas se caracterizam *a priori* por uma verificação de leitura parafrástica, pois não exigem necessariamente considerações sobre o texto além da retomada de suas informações. São elas:

1. Quais elementos resumem o processo de concepção da cidade ideal desenvolvido na Universidade de Lexington? Por quê?
2. Que motivos levaram o professor R. Levine e sua equipe a viajarem pela região central da Itália?
3. Por que Todi é considerada pela equipe do prof. Levine a melhor cidade do mundo?
4. Como é a vida na cidade de Todi?
5. O que poderia preocupar os habitantes de Todi atualmente?

O quadro a seguir apresenta o **índice de acertos das respostas**. Esse índice foi considerado também em relação aos grupos A e B que tinham sido constituídos em função da qualidade da tradução produzida.

<b>Perguntas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
GRUPO A (6 informantes)	50%	56%	83%	100%	100%
GRUPO B (8 informantes)	19%	31%	25%	81%	100%
TOTAL	32%	50%	50%	89%	100%

QUADRO 17

A primeira pergunta teve o índice mais baixo de acertos em decorrência de incompreensão da própria pergunta. 68% dos informantes compreenderam que deveriam explicar os elementos que entravam na concepção da cidade ideal e não os elementos do processo de concepção.

Por outro lado, a penúltima e a última perguntas foram as que obtiveram os índices mais altos de acerto, evidenciando que a apresentação que se faz no texto da vida na cidade de Todi e do seu sucesso foram compreendidas. Essas perguntas (1,4,5) exigem apenas a identificação de elementos do texto e, desconsiderando-se o problema acima mencionado, isso provavelmente explica um melhor desempenho dos informantes aí.

As perguntas 2 e 3 exigem operações cognitivas mais complexas, pois pressupõem que o leitor estabeleça relações lógicas de causa e consequência entre os acontecimentos relatados no texto.

Com efeito, através dessas duas questões o informante deveria explicitar qual a relação entre a experiência da equipe americana e os estudos feitos na Úmbria e em especial a importância da cidade de Todi, reconstruindo, pois, macroestruturalmente o texto.

O menor índice de acerto da questão 2 talvez possa ser resultado do fato de que entre o texto dizer que o modelo da cidade ideal correspondia ao modelo de cidade medieval e a chegada de Levine e sua equipe em Todi não foram feitas as inferências necessárias para que fosse percebida a existência de outra etapa entre elas: a busca através de estudos na Úmbria dessa cidade ideal. 50% dos informantes não perceberam a sequência obrigatória e a relação causa ⇒

consequência ⇒ causa ⇒ consequência entre esses três momentos. Na superfície textual há duas sinalizações explícitas dessas relações: na linha 29, a palavra "alors" (então) e na linha 32, em "pour". 79% dos informantes traduziram o primeiro termo por "então", mas 29% deles não compreenderam a relação que ele estabelecia. Quanto a "pour" 71% dos informantes traduziram-no por "para", 14% por "a fim de", 7% não o traduziram e 7% traduziram-no por "em relação a". Este último informante realmente não se expressou adequadamente no texto em português, mas ao responder a pergunta 2 mostrou, apesar de uma certa hesitação, ter percebido a relação acima referida. Os que usaram a expressão "a fim de" não responderam adequadamente a pergunta e o que reformulou o texto original, suprimindo a palavras "pour" respondeu corretamente. Entre os que foram "literais" ("pour"⇒"para") 50% responderam corretamente e os outros 50% optaram por uma relação de finalidade já que "para" "literalmente" é um indicativo dela.

Enfim, também o sentido dos articuladores lógicos não pode ser percebido descontextualizadamente, ou seja, conhecer seu sentido "literal", mas não confrontá-lo, avaliá-lo dentro das seqüências que o envolvem micro e macrotextualmente pode levar à falta de compreensão ou à compreensão inadequada.

Quanto ao baixo índice de acerto da questão 3, parece que talvez a quebra sintática na linha 41 ("*une réplique exacte, à l'ancienne, du verdict...*") tenha dificultado o estabelecimento da relação entre as pesquisas do Dr. Levine e a cidade de Todi. Aqueles que mantiveram a seqüência sintática "réplica exata,[...], do veredicto" responderam adequadamente a questão 3; os que na tradução não mantiveram

essa seqüência deram respostas que evidenciavam falta de compreensão. Apenas um informante traduziu bem esse trecho, mas não o compreendeu.

Esse resultado também aponta para uma dificuldade de deslinearizar a leitura, ou seja, de abandonar a leitura em língua estrangeira palavra por palavra, permitindo que elementos intrusos da seqüência sintática canônica perturbem a compreensão. Além disso, pode-se também notar que ainda que o texto sinalizasse a interrupção através das vírgulas, elas não foram levadas em conta já que alguns não recuperaram a idéia de "réplica **de** algo".

Nas respostas sobre o texto *Du neuf moyenâgeux* apenas um informante incluiu aí comentários e questionamentos que explicitaram a realização de leitura a nível do compreensível. Ainda que as perguntas previssem a compreensão a nível do interpretável, numa perspectiva do repetível, esse informante foi além, indagando o porquê dos elementos que compõem a descrição da cidade modelo seriam essenciais para uma cidade ideal além de pensar que "*a formatação arquitetônica de uma cidade não seja suficiente para determinar [...] harmonia*".

Este informante demonstrou através de suas respostas boa compreensão do texto, explicitando inclusive uma interação com o texto bastante grande, pois percebeu e avaliou também o não dito. No entanto, sua tradução incluiu-se no grupo B, pois havia deixado várias lacunas no texto traduzido e tivera problemas com os tempos verbais.

Enfim, a confrontação da tradução com a compreensão permitiu perceber que um texto mal escrito não é necessariamente fruto de falta de compreensão bem como um texto bem redigido não é obrigatoriamente decorrente de

leitura compreensiva. Por isso procurei levantar outros dados para verificar melhor esses resultados, investigando junto a **onze** alunos do curso de Letras - opção língua francesa como se relacionava tradução e leitura compreensiva. Esse grupo de informantes possuía por ocasião do experimento estudos formais de língua francesa de dois anos a dez anos.

Foi-lhes, então, apresentado o mesmo texto da tradução final do curso e as mesmas questões para serem feitos sob as mesmas condições que os informantes do curso instrumental.

Os resultados mostraram que quanto à ocorrência de falta de coesão, incoerência local e global, nas traduções do grupo de língua francesa a sua incidência foi muito pequena, limitando-se a pontos isolados. A média de falta de coesão e de incoerência global foi de uma por informante enquanto a de incoerência local foi de três. Textos com lacunas também não foram significativos, apenas quatro ocorrências entre três informantes. Não houve igualmente nenhum texto comprometido globalmente.

O maior contraste se deu na tradução dos tempos verbais em que este grupo demonstrou saber traduzi-lo de acordo com o original. Apenas um informante teve as mesmas dificuldades em relação ao "*passé composé*" que os informantes do Instrumental. Mas, de uma forma geral, o desempenho lingüístico do grupo A é bastante próximo a deste grupo.

Na avaliação da compreensão do texto através das cinco perguntas mencionadas na página 129, assim ficaram os índices de acerto:

- . 1 pergunta: 23%
- . 2 pergunta: 27%
- . 3 pergunta: 36%
- . 4 pergunta: 100%
- . 5 pergunta: 100%

Comparando-se estes resultados com o quadro 17 observa-se uma aproximação deles com o grupo B, destacando-se, portanto, entre todos os grupos, por melhores resultados quanto à compreensão, o grupo A. As mesmas observações feitas para as respostas do grupo de Francês Instrumental podem ser repetidas no que diz respeito ao grupo de língua francesa, principalmente quanto à leitura do articulador "pour". Este grupo também no geral fez a mesma leitura: uma relação de finalidade e não de consequência.

### **3. Avaliação do curso pelos alunos**

O documento preenchido pelos informantes (v.anexo 23, p.183) a fim de conhecer como eles perceberam a experiência que tiveram em Francês Instrumental aborda os seguintes aspectos: desempenho e procedimentos do aluno em leitura (língua materna e língua estrangeira), o curso, o dicionário.

Quanto à **leitura**, os informantes declararam já lerem em francês antes do curso, apesar de pouco. Apenas dois informantes nada liam. Surpreendentemente, esses dois informantes não são os dois informantes que nunca haviam estudado francês.

Considerando que **ler em francês e ler em português** é um pouco diferente para 64% dos informantes e muito diferente para 36%, principalmente por problemas de "vocabulário" e "estrutura da língua", os informantes também avaliaram que

antes do curso a leitura em português era "boa", mas em francês ficava entre "nula, fraca e regular". Depois do curso a primeira permaneceu em "boa" e só uma passou a "muito bom"; a segunda evoluiu em 29% para "regular" e 71% para "bom".

As **mudanças** que os informantes indicaram na sua leitura seguem abaixo, em ordem decrescente:

- . compreender detalhes gramaticais do francês;
- . ler com certa facilidade;
- . ver o texto mais na sua estrutura;
- . ler do conjunto para as partes.

Entre os itens de **procedimento de leitura** depois do curso os mais citados (87%) foram "situar o texto" (onde? quando? autor? leitor?) e "perceber o tipo de texto" (reportagem, publicidade, texto técnico, etc.) Em seguida, vieram as seguintes indicações:

- |  |     |
|--|-----|
| . localizar o assunto                                | 79% |
| . ler além das linhas                                | 79% |
| . identificar o posicionamento do autor face ao tema | 71% |
| . ir da idéia à palavra                              | 64% |
| . levar em conta a quem se destina                   | 64% |
| . perceber o gênero (jornal, revista...)             | 57% |
| . retirar informações                                | 57% |

A **organização das anotações** do curso pelo aluno não foi considerado tão positivamente (57% "regular", 29% "boa", 7%

"muito boa") enquanto a participação do aluno obteve 21% "regular", 43% "boa" e 21% "muito boa".

Quanto ao **curso** o que foi considerado melhor foram a proposta do curso e sua metodologia. Em seguida, entre "bom" e "muito bom" ficaram "os textos" e a interação aluno-professor. A interação aluno-aluno foi sentida como entre "regular" e "bom". Aliás, um informante, nos seus comentários, sugeriu "atividades integrativas".

Apesar da **duração do curso** (60 h/a) ter sido considerada pela metade do grupo como "boa" e metade como "regular" não houve comentário sobre o que seria preciso alterar.

Na questão da **organização das anotações proposta pela professora** (v. pág.102), embora 64% dos informantes tenham-na considerado entre "boa" e "muito boa", notou-se uma pequena tendência em considerá-la "fraca" e "regular". Se comparado esse resultado com o resultado desse mesmo item no que se referia às anotações que efetivamente foram feitas, percebe-se que a proposta teve problemas. Na minha avaliação como docente do curso a dificuldade desse procedimento pedagógico é que ele exige uma participação e concentração do aluno maior do que habitualmente lhe é requerida. Com a diversidade das questões que são levantadas em aula quando se trabalha o texto estrangeiro para alunos com pouca experiência da língua alvo, tudo praticamente é pertinente e deve ser anotado (desde a pronúncia, aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos até articulações lógicas, retóricas, marcas enunciativas, organizadores textuais, aspectos culturais, etc.) Observa-se,

geralmente, falta de iniciativa por parte do aluno em avaliar o que anotar e como anotar. Evitando qualquer ortodoxia nesta questão, parece-me que se a autonomia do aluno é tida como um dos princípios de um ensino mais eficiente é preciso procurar avaliar e reavaliar procedimentos que a possibilitem como a construção da própria fonte de estudo.

O **dicionário** por sua vez foi considerado importante, fundamental por causa:

- . da tradução;
- . do vocabulário insuficiente;
- . das palavras-chaves para o sentido.

Apenas um informante explicitou que ele é menos importante do que antes. Em compensação, outro declarou que precisava "*muito ainda*" de dicionário.

Para a eventual **continuidade do curso**, as propostas mais consideradas de trabalho a ser desenvolvido foram:

- . continuar o método;
- . gramática;
- . vocabulário;
- . textos de interesse individual.

As indicações acima revelam que a representação que os informantes têm de aprendizagem da língua estrangeira, infelizmente, continua praticamente a mesma, ou seja, a partir dos velhos mitos: gramática e dicionário.

#### 4. Considerações finais

Após o término do curso, os informantes se submeteram à Prova de Proficiência em língua estrangeira realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, com exceção de um informante que por motivos particulares não prestou esse exame.

Do grupo A (6 informantes) foram aprovados cinco; do grupo B (8 informantes), seis.

O informante do grupo A que não foi aprovado, embora tivesse feito a tradução final do curso muito bem, com apenas uma inconsistência, não havia demonstrado compreensão do texto ao responder as cinco questões que acompanhavam essa tradução. Além disso, ao longo do curso, esse informante se caracterizara por uma postura tipicamente logocêntrica, pois não conseguia se distanciar do texto, percebê-lo além do significado isolado das palavras. Os seus procedimentos iniciais de leitura indicavam uma preocupação muito grande com o lingüístico. Mesmo em língua materna se fixava em "palavras desconhecidas" (cf. quadro 3) e seu critério para o que facilitara a leitura em português fora a língua. Da mesma forma nos procedimentos em língua estrangeira, observara as "palavras desconhecidas" antes mesmo de iniciar a leitura do corpo do texto. A compreensão referente ao primeiro texto em língua estrangeira foi precária, ficando no nível do inteligível. Foi também o único informante a indicar na ficha de avaliação do curso que depois do Instrumental um de seus procedimentos de leitura era "ir da palavra à idéia" (cf. pág. 135), além de declarar que precisava muito ainda do

dicionário. Este informante já havia feito antes do curso dois semestres na Aliança Francesa e um semestre incompleto de Francês I na UFSC.

A descrição acima marca claramente no seu conjunto o leitor que tem muitas dificuldades em se orientar para o sentido na leitura, em percebê-lo além do microtextual. Essa configuração, a meu ver, é reflexo de supervalorização da competência lingüística.

Os outros dois informantes não aprovados na prova de Proficiência apesar de não apresentarem com tanta nitidez um perfil de leitor logocêntrico, aproximaram-se dele. Aliás, na avaliação final de compreensão da tradução os três obtiveram os menores índices do grupo, entre 30% e 50%.

Numa outra perspectiva, na dos que se saíram bem não só no exame de Proficiência, mas ao longo do curso, é possível notar que os informantes com muito pouco estudo anterior de francês (entre eles um sem nenhum estudo, outro com apenas duas semanas) não apresentaram mais dificuldades em relação ao grupo. Ao contrário, alguns deles superaram pelo bom desempenho em leitura, compreensão e tradução informantes bem mais experientes lingüisticamente. Um dos fatores que provavelmente contribuíram para que no grupo se destacassem positivamente foi o fato de serem bons leitores em português e principalmente por se orientarem pelo sentido e não pela formalização lingüística. Parece, pois, que a aprendizagem da competência lingüística e a da competência de leitura não provêm das mesmas posturas intelectuais.

Na realidade, o que subjaz ao desempenho em leitura é a perspectiva de linguagem que o leitor tem. A tendência geral do grupo do experimento se caracterizou por uma visão da

linguagem ainda muito ligada à língua enquanto sistema, código, o que impede o desenvolvimento de uma competência discursiva, muito importante para leitura e compreensão.

A pequena amostra de compreensão a nível do interpretável e do compreensível indica a predominância da primeira, o que vale dizer que poucos leitores, mesmo em se tratando de leitura em língua materna, assumem uma atitude menos passiva, que exija mais interação entre ele e o texto (cf. pág. 81).

De certa forma, poder-se-ia pensar no que antigamente se chamava de "leitura crítica" e acho que não deixa de haver muita afinidade entre ela e a leitura discursiva. Apenas, parece-me, que esta é mais abrangente, pois integra mecanismos discursivos que vão além do nível informativo. Em outras palavras, a experiência de leitura espontânea, distante da prática institucionalizada, automaticamente incorpora atitudes discursivas, pois normalmente o leitor seleciona sua leitura pela observação de quem escreve, onde, para quem, com que objetivos, em que situação. Tudo isso constitui avaliações praticamente automáticas e até mesmo inconscientes que o leitor faz das posições socio-históricas e ideológicas dos agentes do discurso e dele próprio. Lembrar de comentários usuais emitidos em relação aos discursos dos políticos ("Ele diz isso agora porque é candidato; depois, quando eleito, muda tudo").

Outro aspecto relevante que pôde ser percebido pela experiência é que a percepção do texto em língua estrangeira vai em direção aos elementos desconhecidos (cf. quadro 8 e 10), o que criou obstáculos para a sua realização, além de um grande desestímulo. Parece-me que essa conduta foi decorrente da visão de linguagem da maioria dos leitores e que lhe é

transmitida na aprendizagem formal da língua materna e da língua estrangeira. O trabalho docente no curso Instrumental acabou se concentrando na busca da inversão da imagem negativa que o leitor fazia de si mesmo, tipo "o meu maior problema é o vocabulário", e que lhe bloqueava o desenvolvimento de uma competência discursiva, para uma imagem positiva baseada principalmente na experiência que ele tinha do uso da língua, fora da escola.

Tudo isso requer que um processo se desenvolva e a questão tempo e continuidade da experiência discursiva tornam-se elementos essenciais. De qualquer forma, os resultados de compreensão da tradução dos alunos com mais do triplo de tempo de estudos em francês que os alunos do Instrumental não se mostraram melhores a não ser na manipulação formal da língua como a tradução do "passé composé".

Considerando o objetivo que este curso de Instrumental possuía (preparar os alunos para leitura e tradução de um texto estrangeiro), a meu ver, ele pode ser avaliado como atingido não só pelos pelo número de aprovações no teste, mas pelo processo de troca de experiências, saberes, competências, reflexões que ele proporcionou entre professor e alunos. É preciso lembrar também que foi um trabalho desenvolvido em sessenta horas/aula.

Por outro lado, ele me levou a muitas reflexões (e continua!). Destacaria aqui uma delas em especial: a do instrumento de avaliação que a UFSC utiliza para verificar a proficiência em língua estrangeira junto a alunos de pós-graduação: uma tradução de um texto de trinta linhas da área de conhecimento do candidato.

Objetivamente falando, este aluno tem que fazer uma **tradução**, atividade que requer habilidades e competências particulares. Além da compreensão, uma delas e uma das mais importantes é a competência de reexpressão, o que torna, portanto, confuso o objetivo dessa prova, ou seja, é esta competência que importa cobrar do aluno pós-graduando? Como prepará-lo para uma tarefa distanciada de suas necessidades de pesquisa em língua estrangeira? Além disso, quanto aos "leitores" dessas traduções, ou melhor, os professores de língua estrangeira da Universidade, o que os orienta nessa leitura/correção? Levariam eles em conta os mesmos critérios que procurei fazer com que os alunos do Instrumental tivessem?

#### **4.1 A prova de proficiência em língua estrangeira da UFSC**

Como professora membro do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade percebia que não havia formal e explicitamente critérios de avaliação o que gerava não só em mim, mas também em alguns colegas, a necessidade de que se estabelecessem além de critérios e parâmetros comuns, uma discussão mais ampla da questão.

Nesse sentido, formulei através de questionário (v. anexo 24, p.185) algumas perguntas para os colegas em atividade no referido departamento. Foram distribuídos, então, aproximadamente quarenta questionários, dos quais recebi **vinte e dois**. Também foi pedido que não houvesse identificação dos autores. Para observação das respostas, procurei, quando possível, reunir os itens que tinham a mesma perspectiva. A indicação de

percentagem foi estabelecida em função do número total dos questionários recebidos.

O primeiro item teve as seguintes respostas quanto ao que era observado na ocasião da **seleção do texto**:

. a área de conhecimentos	91%
. o nível de dificuldade lingüística (médio)	50%
. a unidade de sentido do texto	36%
. a linguagem não exclusivamente técnica, mas de assunto mais geral	27%
. atualidade do texto	23%

O segundo item pedia o **tipo de competência** que o aluno deveria mostrar na prova. Eis os resultados:

. <b>reexpressão</b> correta	31%
. coerente	23%
. <b>compreensão</b>	27%
. compreensão do sentido	27%
. correta/fiel/exata	14%
. da língua estrangeira	9%

O que constitui **acerto**, o que constitui **erro** foi indagado na questão 3:

#### A C E R T O S

. tradução fiel / bem aproximada em relação ao original	18%
. compreensão do sentido do texto	14%
. tradução que não altera o original	9%
. tradução correta narrativa/argumentativamente, com as mesmas idéias do autor	9%

.tradução das idéias mais importantes, claramente expressas	9%
.frases conforme o original, claras e compreensíveis	9%
.tradução lógica, clara e coerente	5%
.tradução das idéias principais ainda que não literalmente	5%
.equivalência de significados	5%
.encadeamento de frases	5%
.frase compreendida sintaticamente ainda que as palavras se alterem	5%

Observação: às vezes, havia só indicação do que não se aceitava, sendo possível inferir o que se aceitava. Preferi, no entanto, manter só o que foi explicitado na resposta.

Ainda que a apresentação destes resultados esteja muito detalhada, tornando-se talvez confusa numa primeira leitura, considereei não pertinente reuni-las em conjuntos, pois se há afinidades aparentes entre elas, por outro lado há algumas diferenças que podem evidenciar, no fundo, perspectivas de linguagem muito distintas. Por exemplo, os que avaliam através de frases enfocam o texto microtextualmente se contrastados com os que falam em tradução (texto). Mas também "encadeamento de frases" pressupõe critérios textuais maiores, como o da orientação argumentativa do texto.

#### E R R O S

. <b>Tradução</b>	que altera o sentido	41%
.	que altera o assunto	14%
.	sem sentido	9%
.	sem coerência	9%
. <b>Frases</b>	sem sentido	5%
. <b>Erros</b>	de significado	9%

Os resultados acima evidenciam que muitos critérios são utilizados e que, portanto, a necessidade sentida por alguns professores de discuti-los é imperativa.

Chamaria ainda a atenção nesses quadros para algo que me parece crucial em se tratando de tradução e retomando algumas idéias já apontadas no presente trabalho. A questão da literalidade/fidelidade. É possível observar que elas tanto podem ser vistas como positivamente como negativamente. Será que os professores abrem mão da literalidade em função do sentido? Até que ponto o distanciamento da forma pode ir? E mais uma vez, a fidelidade se reporta a quê? a quem?

Se ao longo deste trabalho, procurei mostrar e defender a orientação teórica de minha prática em relação à leitura, compreensão e tradução por considerá-la mais adequada e eficiente no processo pedagógico, percebe-se que várias respostas dos quadros acima fundamentam-se diferentemente.

Foi pedido no item 4 que se tecessem considerações sobre **o que o instrumento da prova de proficiência (a tradução) avalia efetivamente:**

. <b>capacidade</b> de	.ler	32%
	.compreender	23%
	.reexpressão	18%
	.interpretação	5%
	.trabalhar c/ vocab.estrang.	5%
	.reler	5%
	.usar o dicionário	5%
	.pesquisar em LE	5%
. <b>conhecimento</b>	.razoável de LE	23%
	.pequeno de LE	9%

Abaixo, o item 5, **problemas** de todo o processo:

#### A P R O V A

- . tradução não é instrumento para avaliar proficiência em LE;
- . traduzir vai além de compreender;
- . traduzir não mostra necessariamente compreensão;
- . com o uso do dicionário ficam quase eliminados os conhecimentos lexicais e a capacidade de inferir;
- . problemas sérios de reexpressão;
- . pode haver aprovação sem conhecimento da língua-alvo;
- . depende de muitas variáveis: preparação do texto, critérios de correção, etc.
- . trinta linhas é insuficiente para avaliar o conhecimento do aluno.

Observação: um informante declarou não ver problemas.

#### A S E L E Ç Ã O D E T E X T O S

- . a nível de pós-graduação a especialização é muito específica e os textos podem não corresponder à área de conhecimento;
- . dificuldade de haver, em trinta linhas, unidade de significação;
- . ocorre diferenças de número de palavras em trinta linhas de um texto para outro;
- . avaliar o grau de dificuldade ou de facilidade do texto;
- . obter textos que também o professor de língua tenha boa compreensão;
- . desconhecimento de interesses e necessidade dos candidatos.

## A AVALIAÇÃO

- . quais critérios?
- . falta de padronização de critérios;
- . textos escritos por alunos cuja LM não é o português;

Foram indicados também como problemas a questão da aceitabilidade e correção de certas frases. Evidentemente esse problema é um problema de critério também.

## O U T R O S

- . pressão dos candidatos;
- . tarefa frustrante: os alunos, em geral, não estão preparados.

Como último item, foram pedidos **comentários** e **sugestões**:

Sobre os OBJETIVOS DA PROFICIÊNCIA:

- . definir os objetivos;
- . as APGS precisam definir o que querem avaliar e para que.

Sobre a TRADUÇÃO:

- . Reduzir o tempo devido ao uso do dicionário;
- . Avaliação por dois professores ( de LE e da área);
- . Que os textos sejam fornecidos pela coordenação do curso do candidato;
- . aumentar o número de linhas do texto.

Observação: fiz a experiência de traduzir o texto *Du neuf moyenâgeux*, que já me era familiar, sem parar nem para pensar, nem para consultar dicionário e sem passar a limpo. Levei vinte minutos escrevendo-o.

## Sobre o INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA:

- . Proficiência ou tradução?
- . Avaliar a compreensão por:
  - . questionário;
  - . outro tipo de exercício;
  - . resumo;
  - . opinião sobre o texto.
- . avaliar com perguntas:
  - . em LE, em geral, a resposta é óbvia;
  - . em LM os examinadores terão dificuldades, pois não dominam o assunto;
- . prova unificada;
- . prova oral: tradução/ leitura/ interpretação;
- . provas com questões abertas + teste de múltipla escolha, em LE, pois em português dariam muitas pistas.

A partir do que está acima colocado, tem-se a visão dos avaliadores da prova de proficiência. É possível concluir, pois, que o processo ensino/aprendizagem dos cursos de Instrumental visando à preparação para esta prova sentirá reflexos da problemática que envolve a questão da avaliação.

Chama também a atenção a concepção que alguns professores têm do uso do dicionário o que revela por sua vez uma visão da linguagem e do sentido nitidamente logocêntrica e do nosso ponto de vista teórico bastante equivocada.

Em suma, não só como as palavras ganham um valor por um processo histórico, pelo seu contexto e pelas suas condições de produção, o processo ensino/aprendizagem também só ganha sentido em uma situação e condições de produção precisas. Parece, portanto, urgente conhecê-las melhor.

## c o n c l u s ã o

A abordagem instrumental procura trazer para o processo ensino/aprendizagem concepções de língua, linguagem, significado e sentido que, não resta dúvida, opõem-se à longa tradição lingüístico-filosófica implantada não só em meios institucionais ligados ao ensino, mas também no imaginário das pessoas em geral.

Conseqüentemente, o Instrumental também se constitui num lugar de uma certa desarmonia ao levar na sua proposta pedagógica concepções conflitivas com a representação tradicional de linguagem.

A gramática e o dicionário ganham nessa representação valores simbólicos o que faz com que seja difícil vê-los "com outros olhos". A hipercodificação ideológica transformou-os em modelos de perfeição e por si sós garantia de saber.

A experiência escolar muito tem contribuído para reforçar essas imagens ao insistir em apresentar a língua como sistema de formas e fôrmas. Aliás, sobretudo apresentação de formas das quais foi possível isolar, anular as marcas de que linguagem é produção sócio-histórica do homem. Em outras palavras, desconsideraram-se as marcas enunciativas e argumentativas. É significativo que certas palavras não tenham podido ser "classificadas" entre as dez categorias da gramática tradicional. O comentário de Koch, em Inter-ação na

linguagem, sobre os operadores argumentativos leva à mesmas conclusões:

*O que é importante ressaltar, mais uma vez, é que todos esses operadores fazem parte da gramática da língua. Mas, como é fácil verificar, trata-se de elementos que [...] têm merecido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa [...]. Acontece, porém, que são justamente essas "palavrinhas" (tradicionalmente descritas como "meros elementos de relação, destituídas de qualquer conteúdo semântico") as responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa de nossos textos. (1992, p.38-39)*

Como reverter tantas posturas mecanicistas e sedimentadas foi a idéia desafiadora que me acompanhou e acompanha na minha experiência como professora de língua portuguesa e língua francesa. E sem dúvida o trabalho com o Instrumental a nível teórico e prático muito tem contribuído para novas possibilidades mais eficientes e produtivas dentro da área do ensino de línguas (materna e estrangeira). Introduzindo o discurso na sala de aula, essa nova abordagem propôs a leitura como fato concreto na formação do aluno. Conseqüentemente, bloqueou o trabalho a partir de métodos prontos, a utilização de manuais que nem mesmo explicitam seus fundamentos teórico-pedagógicos. Ainda que tenha havido tentativas, a utilização sistemática de um manual didático de instrumental mostrou-se inviável e incompatível dentro desse novo processo. Contudo, essa aparente "perda" de um instrumento de trabalho reverteu-se num elemento motivador para o auto-aperfeiçoamento docente e sobretudo possibilitou que o professor se tornasse sujeito consciente, autônomo e crítico do seu fazer pedagógico.

Se a experiência aqui circunstanciada, relatada e, com certa pretensão e perspectiva, analisada, permitiu entrever algumas opções novas e, acredito, mais eficientes para o ensino de línguas visto os resultados obtidos, também é

verdade que muito ainda há a ser questionado e discutido. Por exemplo, ao evidenciar que o processo de leitura requer conhecimentos além do lingüístico sobretudo ao se trabalhar com textos específicos de determinadas áreas de conhecimento, professor e aluno tiveram de certa forma deslocados os lugares que tradicionalmente ocupam na relação pedagógica. O princípio de "negociação" pareceu ser um caminho para essa nova situação. Entretanto, sua concretização foi também problemática, pois essa relação vincula-se a valores sociais mais amplos.

Mas a reflexão com a qual gostaria de encerrar este trabalho, pela sua relevância, é que a experiência do Instrumental mostrou e tem mostrado que a leitura "verdadeira" não está ao alcance do aprendiz de língua estrangeira só após vários anos de estudos gramaticais. Que as interações pela linguagem não se reduzem a uma gramática. Infelizmente mesmo as abordagens mais recentes ainda deixam transparecer essas concepções conservadoras, pois, apesar de menos ostensivamente, elas se estruturam a partir de conteúdos gramaticais que invariavelmente se iniciam pelos artigos, adjetivos, substantivos, verbos no presente, etc. subjazendo aí que o acesso à língua (oral ou escrita) é diretamente proporcional a uma progressão gramatical que parece fundamentar-se em noções de quantidade e tamanho (cf. p.31). Aliás, que fundamentos sustentariam que são os artigos os primeiros elementos que possibilitam o uso da língua ?!

É preciso urgentemente, pois, praticar-se uma "gramática" do sentido que resgate para o ensino de línguas o **discursivo**, encontro dos fenômenos lingüísticos com a sua exterioridade.

# b i b l i o g r a f i a

ALDERSON, J.C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: \_\_\_\_\_. **Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?** Nova York: Longman, 1984, p.1-27.

ARROJO, Rosemary. **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino.** Campinas : Pontes, 1992.

\_\_\_\_\_. Tradução como paradigma dos intercâmbios intralingüístico. **ALFA.** O texto: leitura e tradução. São Paulo: Ed.Unesp, v.36, p.67-80, 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre leitura e ascetismo: reflexões em torno e a partir da transferência. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, n.20, p.7-24, jul./dez.1992.

AUBERT, Francis. **As (In)fidelidades da tradução.** Campinas : Pontes, 1993.

BARTHES, Roland. Da obra ao texto. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua.** Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988, p.65-102.

\_\_\_\_\_. **Le plaisir du texte.** Paris: Editions du Seuil, 1973.

BEACCO, J.C., DAROT, M. **Analyses de discours: lecture et expression.** Paris: Hachette/Larousse, 1984.

BENOÎT, J-P. Revue critique des formules de lisibilité. **Pratiques** Metz, n.52, p.45-67, dez.1986.

BRANSFORD et al. Learning from the perspective of comprehender. In: \_\_\_\_\_. ALDERSON, J.C. **Reading in a foreign language.** Nova York : Longman, 1984, p.28-47.

BULLETIN DE FRANÇAIS INSTRUMENTAL. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Comunicação e Filosofia. Departamento de Francês, v.1-16, 1988-1991.

CHARAUDEAU, Patrick. Le retour de/à la grammaire? Les enjeux d'une grammaire du sens entre langue et discours. In: DIALOGUES ET CULTURES (37 : 1992 : Lausanne). **ACTES**. Lausanne : Fédération Internationale des Professeurs de Français, VIII CONGRES MONDIAL, 1992, p.243-250.

CHAROLLES, M. Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. **Le français aujourd'hui**. Paris, n.86, p.6-15, 1989.

CORACINI, M.J.F. (org.) **Ensino Instrumental de línguas**: argumentação, análise do discurso, aspectos pedagógicos da leitura. São Paulo: EDUC, 1987.

\_\_\_\_\_. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

CICUREL, Francine. Compréhension des textes: une démarche interactive. **Le français dans le monde**. Paris, n.243, p.40-45, ag./set. 1991.

DAHLET, Patrick. La conception du texte. Du produit aux processus. In: Congresso Nacional de Professores de Francês. (10 : 1991 : Florianópolis) **ANAI**S. Florianópolis : Associação Nacional de professores de Francês, Universidade Federal de Santa Catarina, 1991, v.1, p.165-199.

\_\_\_\_\_. Les représentations sociales. Fonctionnements discursifs. **Rencontres**. São Paulo: PUC. Faculdade de Comunicação e Filosofia. Departamento de Francês, n.2, p. 7-32, out.1992.

DURIEU, C. Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction. **Le Français dans le Monde**. Paris, n.243, p.66-70, ag./set.1991.

DEVELOTTE, Christine. Lire: un contrat de confiance. **Le français dans le monde**. Paris, n.235, p.50-54, 1990.

ECO, Humberto. O interpretante. In: \_\_\_\_\_. **Conceito de texto**. Trad. Carla Queiroz. São Paulo : T.A.Queiroz, EDUSP, 1984. cap. 2, p.25-48.

\_\_\_\_\_. Estrutura do campo semântico e análise sêmica. In: \_\_\_\_\_. **Conceito de texto**. Trad. Carla Queiroz. São Paulo : T.A.Queiroz, EDUSP, 1984. Cap.3, p.49-74.

\_\_\_\_\_. Dicionário versus enciclopédia. In: \_\_\_\_\_. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Trad. Mariarosaria Fabus e José Luiz Fiorin. São Paulo : Ática, 1991. Cap.II, p.63-140.

- FARACO, Carlos A. et al. Bakhtin: a invasão silenciosa e a má leitura. In: \_\_\_\_\_. **Uma introdução à Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988, p.19-36.
- FAURY, Mára L., MARINELLI, Vera M. Les documents sonores authentiques en classe de FLE: quelle approche? quels résultats? In: \_\_\_\_\_. CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES DE FRANCÊS. (10 : 1991 : Florianópolis) **ANAIS**. Florianópolis : Associação Nacional de Professores de Francês, Universidade Federal de Santa Catarina, 1991, v.2, p.238-246.
- FOUCAULT, Michel. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.
- FRAZONI, Patrícia H. Autenticidade: garantia de quê? In: \_\_\_\_\_. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas : Ed. Da UNICAMP, 1992. p.41-51.
- GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni P. e OTONI, Paulo (orgs.e trad.) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.
- GRIGOLETTO, Marisa. A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em língua materna e língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, não.15, p.25-43, jan./jun.1990.
- GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e História. In: \_\_\_\_\_. **História e Sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989, p.71-79.
- \_\_\_\_\_. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. Campinas: Pontes, 1987.
- HAROCHE, Claudine. Da anulação à emergência do sujeito: os paradoxos da literalidade no discurso (elementos para uma história do individualismo) In: ORLANDI Eni et al. **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988, p.61-86.
- HATIM, B., MASON, I. **Discourse and the translator**. Nova York: Longman, 1990.
- ILHA DO DESTERRO. **Reading/Leitura**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, v. 28, 1992.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989a.

- \_\_\_\_\_. A concepção escolar da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas : Pontes, Ed. UNICAMP, 1993, p.15-30.
- KOCH, Ingedore, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo : Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE: (recherches et application). Retour à la traduction. Paris, n. especial, ag./set. 1987.
- MACHADO, Maria Conceição. **Coerência: uma experiência de produção**. Florianópolis, 1993. Dissertação (Mestrado) em Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina.
- MAINGUENEAU, Dominique. **L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive**. Paris: Hachette, 1991.
- \_\_\_\_\_. Le tour ethnolinguistique de l' analyse du discours. **Langages**. Paris, n. 105, p.114-125, mar.1992.
- \_\_\_\_\_. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas : Pontes, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: \_\_\_\_\_. ZILBERMAN, R., SILVA, Ezequiel T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo : Ática, 1988. P.38-57.
- MAZIERE, Francine. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES, E. (org.) **História e Sentido na linguagem**. Campinas : Pontes, 1989. p.47-59.
- MOIRAND, Sophie. **Situations d'écrit: compréhension, production en langue étrangère**. Paris: CLE International, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Régularités et variabilités des discours de la médecine**. (mimeo) Comunicação na Universidade de verão da Ciência da Informação. Aix en Provence, sep. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de discours adapté à des objectifs didactiques**. (mimeo) Conférence IX Congrès Mondial de l'AILA, Tessalônica, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Une grammaire des textes et des dialogues**. Paris: Hachette, 1990.

- MOIRAND, Sophie, PEYTARD, Jean. **Discours et enseignement du français: les lieux d'une rencontre.** Paris : Hachette, 1992.
- NEIS, Ignácio Antonio. Elementos de tipologia do texto descritivo. In: FÁVERO, Leonor L., PASCHOAL, Mara S. (Orgs.) **Linguística textual: texto e leitura.** São Paulo : EDUC, 1985. P.47-63.
- NERY, Rosa M. Análise do discurso e leitura: elementos para uma "progressão textual". In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n.15, p.49-63, jan./jun. 1990.
- ORLANDI, Eni P. A análise do discurso: algumas observações. **DELTA.** v.2, n.1, p.105-126, 1986.
- \_\_\_\_\_. Ilusões na (da) linguagem. In: TRONCA, I.(org.). **Foucault Vivo.** Campinas : Pontes, 1987. p.57-65.
- \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2ªed. rev. aum. Campinas : Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** São Paulo : Cortez, Campinas : Ed. da UNICAMP, 1988.
- OTONI, Paulo. Leitura em língua estrangeira: legibilidade e avaliação. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n.13, p.263-275, jan./jun 1989.
- \_\_\_\_\_. **Texto, discurso e leitura em língua estrangeira: aprender a ler em francês no 1. grau.** Coleção Teses, Campinas : Ed. da UNICAMP, 1985.
- PEARSON, P. D., JOHNSON, D.D. Questions. In: \_\_\_\_\_. **Teaching Reading Comprehension.** Holt Rinehart Winston, 1978, p.154-178.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. E. P. Orlandi e outros. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. Eni Orlandi. Campinas : Pontes, 1990.
- POSSENTI, Siro. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- RENCONTRES. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Comunicação e Filosofia. Departamento de Francês, n.1-13, ago./dez. 1992.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação.** Lisboa : Edições 70, 1976.

- SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa : Edições 70, 1991.
- SOUCHON, Marc. Premières lectures en langue étrangère. DIALOGUES ET CULTURES (37 : 1992 : LAUSANNE). **ACTES**. Lausanne : Fédération Internationale de Professeurs de Français. VIII CONGRES MONDIAL, 1992, p.74-91.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. La perception visuelle au cours de la lecture. In: **Pratiques**. Metz, n.52, 1986, p.112-123.
- TERZI, S.B. Processos de relevância nos textos jornalísticos: títulos enviesados e tangenciais. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.20, p.119--131, dez.1992.
- VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. Org. Ingedore Koch. São Paulo : Contexto, 1992.
- VIGNER, Gérard. **Lire: du texte au sens: éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture**. Paris : CLE International, 1979.
- WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. de José Carlos P. de A. Filho. Campinas : Pontes, 1991.
- ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T.(orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo : Ática, 1988.

a n e x o s

## INDICES

# O ESSENCIAL NÃO É O QUE SE VÊ

As estatísticas podem induzir a equívocos quando não levam em conta a realidade interna de cada país

A matemática é uma ciência exata, mas as estatísticas econômicas, que se baseiam nela, não costumam revelar números pelos quais se possa pôr a mão no fogo. Peguem-se alguns indicadores, por exemplo. Quase sempre se tem um verdadeiro carnaval, com resultados que nem de longe retratam a realidade. Um equívoco freqüente é o que se comete quando dados de produção, consumo ou investimento de um país são convertidos de sua moeda original para o dólar. Em geral não se leva em consideração o poder de compra da moeda no mercado interno de cada país, o que induz a conclusões precipitadas. Esse tipo de erro é cometido até mesmo pelo Banco Mundial.

É comum encontrar tabelas que comparem salários de, por exemplo, 1978 com os de 1992 sem levar em consideração a elevação dos índices de preços ao consumidor, principalmente quando se trata de países industrializados, em que a inflação anual fica contida em patamares baixos. Cada economista acaba desenvolvendo sua própria lógica, assim como cada instituição escolhe seus métodos de cálculo. No final, pode-se encontrar dados disparatados até mesmo em instituições de grande credibilidade. Vejam-se duas tabelas, ambas versando sobre a renda per capita de vários países, formuladas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, OCDE, e pelo Banco Mundial. A OCDE usa o conceito de produto interno bruto, enquanto o Banco Mundial prefere o de produto nacional. PIB e PNB, no entanto, costumam apresentar números muito se-

melhantes, de modo que a comparação entre as duas tabelas deveria ser válida. O problema surge com os critérios adotados.

A OCDE converte moedas levando em conta o poder de compra de cada país. O Banco Mundial, por sua vez, apenas usa as taxas cambiais de mercado. Como resultado, surgem dois rankings com diferenças radicais. Segundo a OCDE, os Estados Unidos têm o maior PIB per capita do planeta, de 21 449 dólares. De acordo com o Banco Mundial, os Estados Unidos são apenas o sétimo nesse ranking (*veja quadro*). Ainda mais radical é a diferença que ocorre em relação a Luxemburgo,

que de terceiro lugar na classificação da OCDE nem sequer entra na do Banco Mundial.

Entre os muitos indicadores existentes, um dos mais polêmicos é o que a ONU utiliza para medir a qualidade de vida. Seria justo levar em consideração não apenas a variação dos preços ao consumidor mas também o tempo de que cada cidadão dispõe para aproveitar os bens que compra. Os japoneses trabalham mais que os americanos e nem por isso vivem melhor. Os alemães têm um padrão de vida 15% inferior ao dos americanos. Eles, porém, trabalham 10% menos.

**DEFORMAÇÕES** — O índice da ONU, no entanto, tem o defeito de não computar o número de horas trabalhadas. O índice é elaborado a partir da combinação do PNB per capita com o grau de instrução e a expectativa de vida e, numa segunda listagem, com esses três itens e mais a distribuição de renda. Também esses rankings apresentam variações que deformam qualquer tentativa mais séria de eleger o país de melhor qualidade de vida. A Islândia, que no primeiro ranking aparece em terceiro lugar, some do segundo. Em compensação, a Bélgica, que nem sequer aparece na primeira listagem, ocupa o sexto lugar da segunda (*veja quadro*).

Há mil motivos para questionar a competência do índice estabelecido pela ONU. Um deles se refere justamente ao Japão, país que encabeça os dois rankings de qualidade de vida. Seria de supor que, por ter conseguido o maior número de pontos nos dois métodos, o Japão ostentasse realmente a melhor qualidade de vida de planeta. O japonês, porém, não é tão felizado assim. Seu salário médio, por exemplo, corresponde a um pouco menos de dois terços da renda do americano. Sua classificação no topo da listagem ocorreu porque vive em média três anos a mais que o americano. A fórmula da ONU também penaliza os países com grande diferença de renda entre ricos e pobres, o que não significa que a qualidade de vida esteja comprometida. Há ricos e pobres em todo o mundo, assim como indicadores de toda espécie que, à primeira vista, parecem ricos em informação, mas numa análise mais acurada podem revelar pobres e falhos.

## A RIQUEZA MUDA DE ENDEREÇO...

PIB per capita em 1990 segundo o conceito de poder de compra da moeda — em US\$ mil

1. EUA	21,4
2. Suíça	20,9
3. Luxemburgo	19,3
4. Canadá	19,1
5. Alemanha	18,2
6. Japão	17,6
7. França	17,4
8. Suécia	16,8
9. Dinamarca	16,7
10. Finlândia	16,4

PNB per capita em 1990 segundo o conceito de taxa cambial de mercado — em US\$ mil

1. Suíça	32,6
2. Finlândia	26,0
3. Japão	25,4
4. Suécia	23,6
5. Noruega	23,1
6. Alemanha	22,3
7. EUA	21,7
8. Canadá	20,4
9. Emirados Árabes Unidos	19,8
10. França	19,4

## ...CONFORME O PONTO DE VISTA

Índice de qualidade de vida da ONU agregado a grau de instrução e expectativa de vida

1. Japão	0,99
2. Canadá	0,98
3. Islândia	0,98
4. Suécia	0,98
5. Suíça	0,98
6. Noruega	0,97
7. EUA	0,97
8. Holanda	0,97
9. Austrália	0,97
10. França	0,97

Índice de qualidade de vida da ONU agregado a grau de instrução, expectativa de vida e distribuição de renda

1. Japão	0,99
2. Holanda	0,97
3. Suécia	0,96
4. Suíça	0,96
5. Noruega	0,95
6. Bélgica	0,95
7. Canadá	0,94
8. Inglaterra	0,94
9. EUA	0,94
10. Finlândia	0,94

Fontes: OCDE, Banco Mundial, Nações Unidas

## A N E X O 2

Nome: \_\_\_\_\_

## Questionário I

1. O que você procurou ler primeiro no texto ?
2. Para continuar a ler, o que você olhou?
3. Você fez uma idéia do que iria ler em que momento? Essa idéia se confirmou? Como?
4. Assinale os elementos observados, indicando em que ordem isto ocorreu:
 

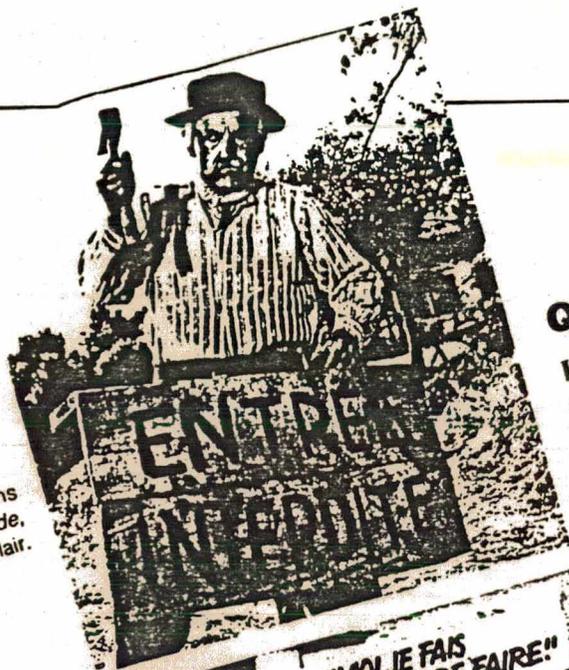
o título _____	as palavras desconhecidas _____
a seção _____	os elementos repetidos _____
a apresentação _____	os elementos identificadores de pessoas no texto _____
o início do texto _____	os elementos que mostrassem interferência ou não do escritor _____
o fim do texto _____	
a data do texto _____	
o autor _____	
as figuras _____	
a procedência do texto _____	
a forma do texto _____	
5. O que você assinalou no texto ?
6. Você começou direto a ler o texto, linha por linha?
7. Ao ler o texto propriamente dito você: (comente suas respostas se for preciso)
  - . interrompeu a leitura?
  - . você avançou? retrocedeu?
  - . você só passou para o parágrafo seguinte depois de compreender bem o anterior?
  - . você procurou ver como o texto estava estruturado?
8. O que facilitou a sua leitura?
9. O que dificultou?
10. Você sentiu que as estratégias para ler usadas aqui foram as mesmas que você usa na leitura fora de sala de aula?

Nome: \_\_\_\_\_

### Questionário II

1. Qual lhe parece ser o assunto do texto?
2. A quem ele se dirigiria?
3. Quem seria o locutor responsável pelo texto? Você conseguiu identificá-lo?
4. Você sentiu interferência do locutor de alguma forma? Como?
5. Qual seria o objetivo do texto?
6. Quais lhe parecem ser as colocações que melhor sustentam o que o texto está mostrando?
7. Como você sentiu o final do texto em relação ao seu início?
8. Que reflexões o texto provocou em você?

Bourvil, dans  
Tout l'or du monde,  
un film de René Clair.



**BAGNADE  
INTERDITE**

### Quelques interdits

- L'usage de l'ascenseur est interdit aux enfants de moins de 10 ans non accompagnés
- Il est interdit de donner à manger aux animaux
- Film interdit aux mineurs de moins de 13 ans
- 5 Prière de ne pas toucher aux objets exposés
- Attention, sortie de camions nuit et jour
- Il est défendu de toucher aux fleurs
- Pourboire interdit. Vestiaire gratuit
- 10 Défense de marcher sur la pelouse
- Défense de parler au conducteur
- Ne pas se pencher à l'extérieur
- Autorisé du 1<sup>er</sup> au 15 du mois
- Gardez votre ville propre
- 15 Stationnement interdit
- Baignade interdite
- Défense de fumer
- Eau non potable
- Défense d'entrer
- 20 Propriété privée
- Danger de mort
- Pêche interdite



Nome: \_\_\_\_\_

163

## Questionário III

1.0 que você procurou ler primeiro no texto?

2. Para continuar a ler, o que você olhou?

3. Você fez uma idéia do que iria ler em que momento? Essa idéia se confirmou? Como?

4. Assinale os elementos observados, indicando em que ordem isto ocorreu:

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| o título _____               | as palavras desconhecidas _____                                       |
| a seção _____                | as palavras conhecidas _____  |
| a apresentação _____         | os elementos repetidos _____  |
| o início do texto _____      | os elementos repetidos _____  |
| o fim do texto _____         | os elementos identificadores de pessoas no texto _____                |
| a data do texto _____        | os elementos que mostrassem interferência<br>ou não do escritor _____ |
| o autor _____                |   |
| as gravuras _____            |   |
| a procedência do texto _____ |   |
| a formas do texto _____      |   |

5.0 que você assinalou no texto?

6. Você começou direto a ler o texto, linha por linha?

7. Ao ler o texto propriamente dito você: (comente suas respostas se for preciso)

- . interrompeu a leitura?
- . você avançou? retrocedeu?
- . você procurou ver como o texto estava estruturado?

8.0 que facilitou a sua leitura?

9.0 que dificultou?

10. Você sentiu que as estratégias para ler usadas aqui foram as mesmas que você usa na leitura fora de sala de aula?

Nome: \_\_\_\_\_

### Questionário IV

1. Quem seria o responsável pelo texto?
  
2. A quem ele se dirigiria?
  
3. De que trataria o texto?
  
4. Como o texto teria sido estruturado? Qual o critério usado?
  
5. Que trechos você já conhecia?
  
6. Que trechos você ficou conhecendo?

**Observações:**

UFSC - CCE - DLLE - Curso Extracurricular

FRANÇÊS INSTRUMENTAL

Nome: \_\_\_\_\_

Escreva, abaixo, em algumas linhas, o que é para você fazer uma boa leitura.

(Para responder, você pode ou não levar em consideração os pontos relacionados abaixo)

compreender todas as palavras do texto

ler linearmente, ainda que não se compreenda alguma palavra

ler palavra por palavra

ler determinadas palavras (quais?)

ler os elementos que situam o texto (quais?)

não avançar sem ter compreendido bem

ser capaz de levantar os pontos essenciais do texto

estabelecer o sentido real do texto

saber retomar o texto como foi escrito

saber retomar o texto de outra forma

avaliar a posição do escritor em relação ao que apresenta no texto

ter a mesma compreensão dos outros que leram o texto

satisfazer o objetivo que se tinha ao ler o texto

---

---

---

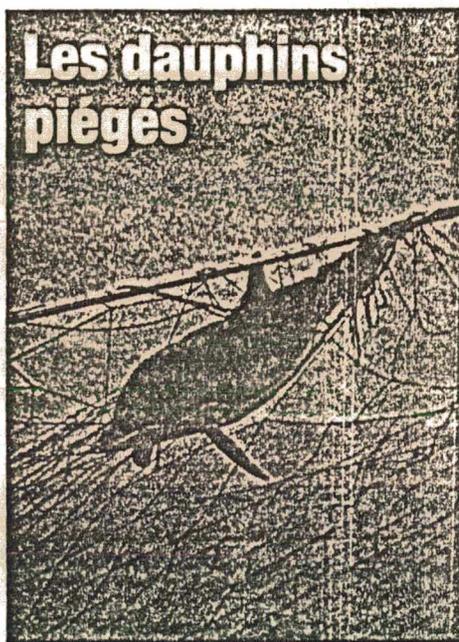
---

---

---

---

---



**T**ous les soirs, des pêcheurs taiwanais, sud-coréens et japonais tendent 30 000 milles de filets. Ils attrapent tout ce qui passe - dauphins, tortues et baleines - et pas seulement le calmar et le saumon qu'ils cherchent à attirer dans leurs filets. Les Nations Unies ont adopté en décembre une résolution demandant à tous les pays de mettre un terme à cette pratique avant 1992. D'ici là, de nombreux animaux marins continueront de périr dans ce ratissage des océans.

## ENVIRONNEMENT

# Mexico contre *el smog*

*Une des villes les plus polluées du monde tente de sauver l'air et l'eau.*

**A**vec 20 millions d'habitants, 30 000 usines et 2,5 millions de véhicules, la plus grande ville du monde est aussi l'une des plus polluées. Mexico, à 2277 m d'altitude, est entourée de montagnes qui retiennent un impressionnant nuage noir: *el smog*, disent les Mexicains.

Les autorités s'attaquent enfin à ce fléau qui, certains jours, a entraîné la fermeture des écoles. Comme les voitures particulières produisent 40% de la pollution atmosphérique, le gouvernement a interdit aux automobilistes de circuler une journée sur cinq. Ce programme, appelé *Hoy No Circula*, a réduit la circulation de 20% et eu un effet immédiat: le lendemain de son entrée en vigueur, en décembre 1989, les journaux ont publié des photos du... ciel. On pouvait même apercevoir le sommet enneigé du Popocatepetl, à 60 km de Mexico!

De plus, le réseau de métro, quasi identique à celui de Montréal, passera de 140 à 201 km en cinq ans. Les 3500 autobus Diesel, particulièrement mal adaptés à cette altitude, seront convertis au gaz. Toutes les voitures neuves seront équipées de pot d'échappement catalytique, et on construira six raffineries pour l'élaboration d'essence sans plomb.

Le problème de l'approvisionnement en eau est dramatique. Mexico en consomme 62 m<sup>3</sup> à la seconde. Et les deux tiers proviennent d'une nappe sous la ville. C'est pourquoi la ville s'enfonce de 20 à 30 cm par an.

Plus du tiers des logements n'ont pas d'égout, et les eaux usées et les déchets industriels ont pollué les nappes phréatiques peu profondes.

Entre-temps, on cherche à limiter la consommation d'eau. De nouvelles toilettes, qui n'utilisent que six litres d'eau, remplaceront les toilettes actuelles qui en consomment de 16 à 20, ce qui permettra d'économiser 4 m<sup>3</sup> d'eau à la seconde.

Enfin, le ministère de l'Education a déplacé les vacances scolaires de juillet à janvier. C'est en hiver que les risques pour la santé sont les plus grands, et les enfants resteront à la maison. ■

L'ACTUALITÉ / 15 OCTOBRE 1990

# AVANT-PROPOS

Cette brochure est destinée au détaillant. Elle n'est pas un traité des Vins de France, mais un résumé des notions essentielles. En la réalisant, nous n'avons poursuivi qu'un but : donner à celui dont la mission est de vendre le vin, quelques indications simples et précises sur les Vins de France et quelques conseils pratiques qui l'aideront dans sa tâche de tous les jours.

Le consommateur reste fidèle à son fournisseur si celui-ci lui apporte ce qu'il attend de lui : authenticité et qualité. En ce qui concerne les Vins de France, ces deux notions seront facilement des vérités si le détaillant sait conseiller son client et s'il sait, de la cave au magasin, conserver, soigner, puis présenter ses bouteilles, continuant ainsi l'œuvre du vigneron, marquée par la tradition, les peines et fruit d'un amour constant.



## LA CAVE ET LE STOCKAGE DES VINS

Une cave est nécessaire au bon détaillant. Elle lui permet d'avoir une réserve de vins bien reposés, prêts à la vente et à la dégustation. Cette réserve doit comprendre une gamme assez étendue de façon à répondre à tous les besoins de la clientèle.

5 - LA CAVE DOIT ETRE FRAICHE ET DE TEMPERATURE CONSTANTE (de 10 à 12° de préférence). Se méfier des chaudières du chauffage central.

- LA CAVE DOIT ETRE OBSCURE; la lumière nuit à la bonne conservation des vins et à leur robe.

10 -- LA CAVE DOIT ETRE PROPRE, à l'abri des odeurs fortes (pétrole, mazout, vinaigre, etc.) et des trépidations de la rue ou des ascenseurs.

Les bouteilles sont toujours conservées couchées, utiliser des casiers leur offrant une grande stabilité. Ces casiers seront 15 marqués de façon à ne pas être contraint de sortir les bouteilles pour vérifier leur origine ou autres particularités. Eviter en effet toute manipulation inutile.

Si, dans les immeubles modernes, il est difficile de trouver un local répondant à toutes ces conditions, le détaillant aménagera 20 au mieux sa cave à vin dans son arrière boutique ou son entrepôt, en l'isolant, par une cloison de briques, de tous autres produits, pour obtenir constance de température, obscurité et calme.

Tenez un livre de cave où vous noterez, pour chaque vin, sa date 25 d'entrée, son origine. Certains sont bus jeunes, d'autres ont intérêt à vieillir. Ce livre facilitera aussi votre tenue de stock.





# “Nos enfants doivent être des héritiers, pas des survivants”

GEORGE SCHALLER

Léopards des neiges de l'Himalaya. Tigres des contrées sauvages de l'Inde. Gorilles des montagnes et lions d'Afrique. Jaguars des marais du Brésil...

George Schaller - photographié ici avec un léopard des neiges - consacre son existence à étudier, dans les contrées les plus reculées, le comportement d'espèces animales en voie d'extinction et à lutter pour leur survie.



PANDA GEANT DE CHINE. Directeur scientifique du “Wildlife Conservation International”, un département de la Société Zoologique de New York, George Schaller a contribué avec son équipe à l'implantation de plus de 50 réserves naturelles à travers le monde.

Il considère que la destruction de notre environnement a pris de telles proportions que la nature même de la vie à la surface de la terre risque, dans les prochaines décennies, de s'en

trouver altérée de façon irréversible.

Ainsi, pour Schaller, est-il urgent de conserver intactes quelques parcelles de notre patrimoine naturel.

En collaboration avec des scientifiques chinois, il a conçu un projet destiné à sauver les 1000 derniers pandas géants encore en liberté au cœur de la Chine. Ce fut l'un des plus grands défis de sa carrière. Actuellement, il travaille à la sauvegarde de la vie sauvage sur les lointains plateaux du Tibet.

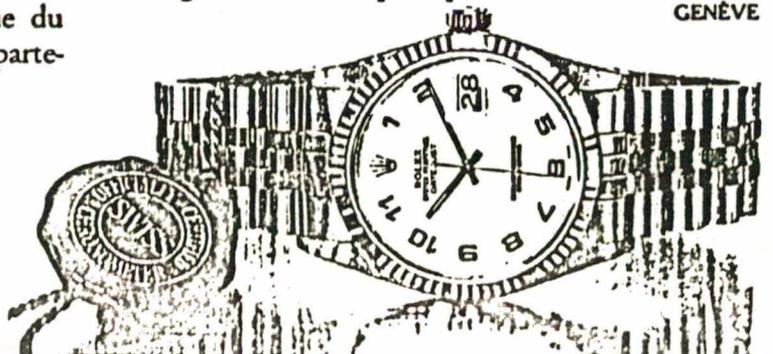
Son activité l'entraînant dans les endroits les plus inaccessibles du globe, le choix de son équipement est primordial. Il n'est donc pas surprenant que George Schaller porte une Rolex.

“Ma montre doit être totalement fiable, l'observation de la vie animale s'effectuant toujours dans des conditions extrêmement difficiles. Ma Rolex ne m'a jamais abandonné”.

Les conditions de vie les plus rudes semblent ne jamais avoir affecté George Schaller. Pas plus que sa Rolex.



**ROLEX**  
GENÈVE

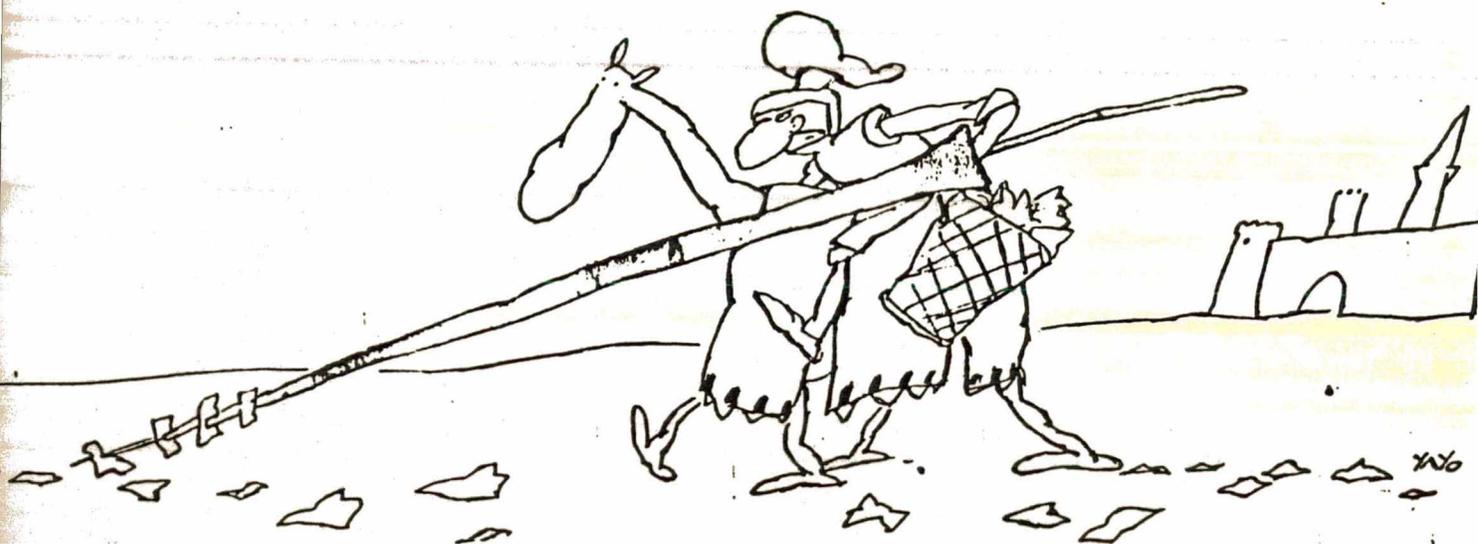


*Déjeuner du matin*

Jacques PREVERT

Paroles-1949 .

*Il a mis le café  
Dans la tasse  
Il a mis le lait  
Dans la tasse de café  
5 Il a mis le sucre  
Dans le café au lait  
Avec la petite cuiller  
Il a tourné  
Il a bu le café au lait  
10 Et il a reposé la tasse  
Sans me parler  
Il a allumé  
Une cigarette  
Il a fait des ronds  
15 Avec la fumée  
Il a mis les cendres  
Dans le cendrier  
Sans me parler  
Sans me regarder  
20 Il s'est levé  
Il a mis  
Son chapeau sur sa tête  
Il a mis  
Son manteau de pluie  
25 Parce qu'il pleuvait  
Et il est parti  
Sous la pluie  
Sans une parole  
Sans me regarder  
30 Et moi j'ai pris  
Ma tête dans ma main  
Et j'ai pleuré.*



## NIVEAU DE VIE

## Bienheureux Canada

En ces temps constitutionnellement incertains pour le Québec, personne ne fera admettre à Jacques Desbiens, professeur et chercheur en économie à l'Université du Québec à Chicoutimi, que le Canada est la terre promise. Mais il doit se rendre à l'évidence: après une étude comparative entre les 170 pays souverains du globe, il donne le Canada grand gagnant, devant la principauté de Monaco et la Finlande, en termes de bien-être socio-économique.

En fait, selon sept indicateurs précis, le Canada ne se classe premier dans

aucun, mais deuxième dans trois: l'espérance de vie (77 ans), ex-aequo avec la Suède, la Suisse et l'Espagne, derrière le Japon (78 ans); le taux de scolarisation secondaire, devant le Danemark; et le taux de scolarisation universitaire, où il n'est surpassé que par les États-Unis.

Le Canada vient au cinquième rang pour le nombre d'appareils de télévision par 1000 habitants (546). Seuls les États-Unis (813), la principauté de Monaco (741), le sultanat d'Oman (734) et le Japon (585) le précèdent à ce chapitre.

En matière de mortalité infantile, il obtient une honnête huitième place (7 décès pour 1000 naissances), coiffé par les principautés d'Andorre et de Monaco (4 décès), par l'Islande, le Japon et le Tonga (5 décès) et, finalement, par la Finlande et la Suède (6 décès). Par ailleurs, le Canada détient le neuvième revenu le plus élevé par habitant (17 376

dollars US). Dans le peloton de tête: la Suisse (26 252 dollars), le Japon (20 908 dollars), l'Islande (20 624 dollars), la Norvège (19 863 dollars), les États-Unis (19 744 dollars), le Danemark (19 263 dollars), la Finlande (18 784 dollars) et la République fédérale d'Allemagne (18 654 dollars).

Mais comme toute belle mécanique a parfois ses ratés, le Canada ne peut être bienheureux sur toute la ligne. Avec 1,96 médecin par 1000 habitants, il se situe au 34<sup>e</sup> rang des 170 pays du monde, loin derrière l'URSS qui remporte la palme avec deux fois plus de médecins, soit 4,36 par 1000 habitants, mais qui n'est pas reconnue comme ayant la meilleure médecine.

A la suite de cette étude quantitative Jacques Desbiens conclut qu'il y a pour les Canadiens, hormis leurs inquiétudes politiques, «des motifs légitimes d'être fiers de vivre dans ce pays».

## ENVIRONNEMENT

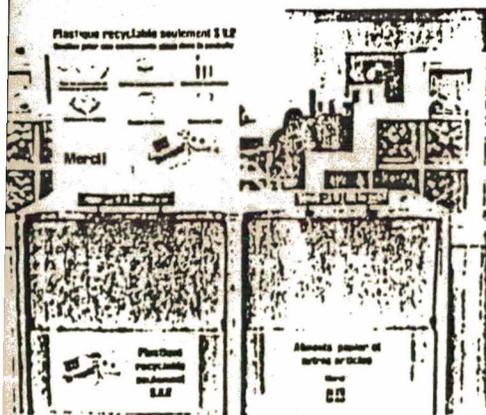
## Recyclage: une question de marketing

Une première expérience de recyclage dans un restaurant McDonald's du Québec donne des résultats inattendus. Plus de 80% des clients de la succursale de Rosemère prennent maintenant le temps de trier les déchets de leur plateau pour les jeter dans deux poubelles: l'une pour le papier, l'autre pour le plastique. «Certains clients sont un peu perdus au début, raconte la directrice Lina D'Angelo, mais une fois qu'on leur a bien expliqué, ils le font. En fait, les plus récalcitrants, ce sont les adolescents.»

Au début du projet-pilote, en novembre

1989, seulement la moitié des clients triaient leurs déchets. Le restaurant s'apprêtait à abandonner l'expérience. «Nous avons fait une intense campagne de promotion, avec des napperons, des pancartes, un rappel de la part des employés. Même les poubelles ont été changées pour que les clients ne puissent pas facilement tout jeter sans faire le tri», raconte Pierre Ladouceur, du siège social de Montréal.

McDonald's compte maintenant élargir le projet à ses 130 magasins du Québec d'ici le début de 1991.

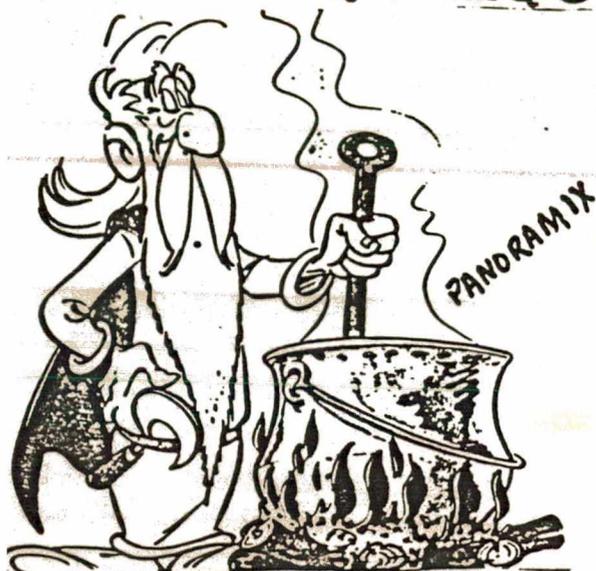


## Cuisine chinoise en orbite

Le 5 août dernier, le satellite secret Chine 20 était placé en orbite par la fusée chinoise Longue Marche 2. On apprend aujourd'hui qu'il emportait à son bord une expérience consistant à cultiver des algues bleues (Nostoc et Euglenia) en impesanteur. Mise au point par le CNRS (Laboratoire de bioénergétique cellulaire et de cytophysiologie) et la firme française Matra, l'expérience a parfaitement fonctionné: les algues ont montré que, dans l'espace en l'absence de pesanteur, elles pouvaient non seulement survivre mais encore se développer.

On compte sur elles pour — un jour — fournir à la fois de l'oxygène et de la nourriture fraîche à des cosmonautes embarqués pour de longues missions. Ainsi, les voyageurs de l'espace mangeront des algues cuisinées à la franco-chinoise. Avec ou sans baguettes.

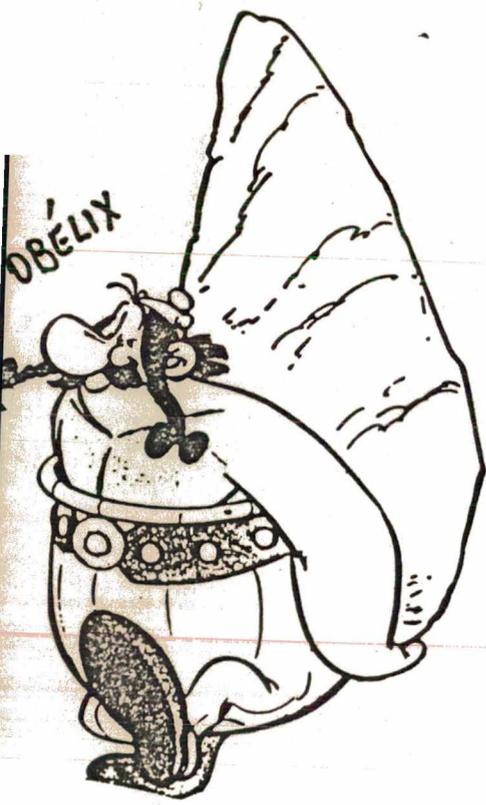
# QUELQUES GAULOIS...



PANORAMIX



ASSURANCETOURIX



OBÉLIX

est l'inséparable ami d'Astérix. Livreur de menhirs de son état, grand amateur de sangliers. est toujours prêt à tout abandonner pour suivre Astérix dans une nouvelle aventure. Pourvu qu'il y ait des sangliers et de belles bagarres.

le druide vénérable du village, cueille le gui et prépare des potions magiques. Sa plus grande réussite est la potion qui donne une force surhumaine au consommateur. Mais a d'autres recettes en réserve.

est le chef de la tribu. Majestueux, courageux, ombrageux, le vieux guerrier est respecté par ses hommes, craint par ses ennemis. ne craint qu'une chose: c'est que le ciel lui tombe sur la tête, mais comme il le dit lui-même: «C'est pas demain la veille!»

le héros de ces aventures. Petit guerrier à l'esprit malin, à l'intelligence vive, toutes les missions périlleuses lui sont confiées sans hésitation. tire sa force surhumaine de la potion magique du druide Panoramix...

c'est le barde. Les opinions sur son talent sont partagées: lui, il trouve qu'il est génial, tous les autres pensent qu'il est innommable. Mais quand il ne dit rien, c'est un gai compagnon, fort apprécié...



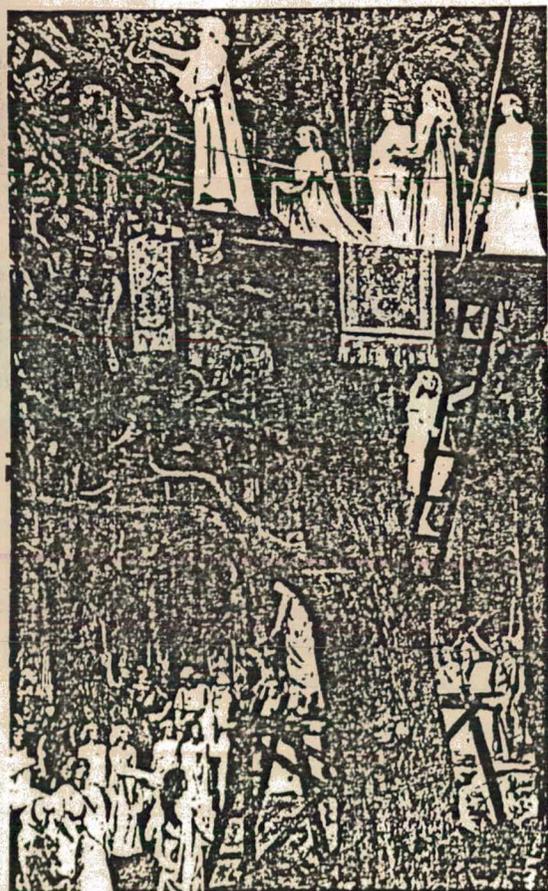
ARARACOURCIX



ASTÉRIX



La cueillette du gui, par Henri Motte.



## L'histoire de France à l'école

### *Nos ancêtres les Gaulois*

« Les Gaulois étaient grands, forts et courageux. Ils accueillaien<sup>t</sup> les voyageurs avec empressement, et leur donnaient une hospitalité généreuse. Mais avec ces belles qualités, les Gaulois avaient aussi des défauts : ils étaient légers, querelleurs, curieux et grands parleurs. »

### *Les druides*

« Les Gaulois ne connaissaient pas le vrai Dieu. Leurs prêtres s'appelaient druides, et leur religion était le druidisme. Les druides habitaient dans les forêts. Ils étaient à la fois prêtres, juges, médecins et éducateurs de la jeunesse.

10 Les Gaulois n'avaient point de temples. C'est au milieu des plus sombres forêts que les druides offraient leurs sacrifices.

Les Gaulois pensaient que le chêne avait le pouvoir de guérir toutes les maladies.

15 La récolte du gui était la principale cérémonie du culte druidique. Quand on avait découvert quelque rameau de gui sur un chêne, on gardait l'arbre avec soin. La dernière nuit de l'année, le chef des druides, vêtu de blanc, montait sur le chêne merveilleux et coupait le gui avec une faucille d'or. Au pied de l'arbre, d'autres druides, aussi vêtus de blanc, recevaient la plante sacrée sur une étoffe de lin. On en distribuait aux assistants et la fête se terminait par un grand repas. »

Charles GRAS. "Autrefois et aujourd'hui"

A. Colin, 1910 in Archipel II, 1983.

# Le mystère des cercles

es formes  
éométriques  
opparaissent  
ubitement  
ans les champs.  
érissons, tornades  
extraterrestres?

par Andrew Phillips

L'attention des amateurs de mystères s'est tournée cet été vers le village de Bratton, dans le Wiltshire, l'une des plus belles régions rurales d'Angleterre. La raison? A l'aide de caméras et de micros cachés, l'opération Blackbird, dirigée par Patric Delgado et Colin Andrews, cherchait à éclaircir le «mystère des cercles» qui apparaissent dans les champs. Des cercles parfaits, accompagnés parfois de lignes ou de rectangles. L'équipe a reçu 200 000 dollars, moitié de la BBC, moitié d'un réseau japonais.

15 - Pour certains, c'est presque une affaire religieuse -, dit Archie E. Roy, de l'Université de Glasgow, qui étudie les cercles depuis cinq ans et doute qu'il s'agisse de mystifications de farceurs.

20 - Les formes sont trop parfaites, et les cultures n'ont pas été piétinées autour -

On rapporte la présence de ces cercles en Angleterre depuis le 17<sup>e</sup> siècle, et on en a trouvé aux Etats-Unis, en Australie, 25 en Italie et même au Canada. Il y en aurait eu au Manitoba l'an dernier. Les fermiers anglais d'antan les imputaient à des «démons faucheurs». Plus récemment, les savants les ont attribués à des champignons. Et même aux hérissons qui, à la saison des amours, tournent parfois frénétiquement en rond!

35 Delgado et Andrews ont une explication plus ambitieuse. Les cercles seraient l'effet d'une «énergie extraordinaire utilisée par une intelligence que nous ne

comprendons pas encore». Aucune théorie connue, dit Delgado, ne peut expliquer l'augmentation du nombre de cercles dans le sud de l'Angleterre (100 en 1987, plus de 400 cette année). - Cela dépasse le champ de la physique classique -, dit-il.

L'hypothèse a provoqué les sarcasmes. Delgado et Andrews étaient très embarrassés: le 25 juillet, après avoir annoncé, enthousiastes, l'apparition de nouveaux cercles près de leur camp improvisé, ils y ont découvert un jeu de oui-ja et deux bâtons formant une croix!

Leurs élucubrations agacent les savants. Terence Meaden, ex-professeur de physique à l'Université de Dalhousie en Nouvelle-Écosse, qui étudie le phénomène depuis 1980, écarte leur théorie «stupide». Selon lui, les cercles pourraient être produits par des micro-tornades qui se forment autour des colines.

Les trombes, qui ne durent parfois quelques secondes, écrasent les cultures en vortex. Quand l'air tourbillonnant est ionisé, il peut se produire des étincelles et des crépitements, comme l'ont remarqué des témoins. Des chercheurs estiment son explication plausible.

Bien des observateurs amateurs ne semblent pas pressés de trouver une réponse. Les plus beaux mystères ne sont-ils pas ceux qui restent entiers

\* *Macléans*

## LE VAMPIRISME: UNE MALADIE DU SANG

Les vampires ont existé. C'est David Dolphin, un chimiste canadien de l'université de Colombie britannique, à Vancouver, qui l'affirme. Pour lui, ces êtres terrifiants étaient tout simplement des malades atteints d'une affection génétique très rare, la porphyrie, qui essayaient de se soigner en buvant du sang. Cette maladie (dont il existe plusieurs formes) provoque en effet des troubles de la production de l'hémoglobine. Conséquences: hyper-sensibilité à la lumière, teint livide, lésions de la peau, hyperpilosité, déformation des doigts et du nez, rétraction des lèvres et des gencives (ce qui fait ressortir les dents qui, en plus, deviennent fluorescentes!) «Imaginez, s'exclame David Dolphin, l'effet qu' un tel individu pouvait produire au Moyen Age!» Pour Dolphin, tout concorde. Y compris l'ail qui repousse les vampires! Cette plante aromatique contient en effet une substance chimique, le disulfide dialkylique, qui détruit l'hémoglobine, ce qui aggrave la maladie. Pourquoi la légende des vampires est-elle née en Transylvanie? Sans doute, explique Dolphin, parce que, dans cette région isolée d'Europe centrale, la fréquence des unions consanguines a favorisé la diffusion du gène de la porphyrie.

le 22 aout 1988

LE POINT

### Vocabulaire

un chimiste(m): químico - atteints: atingidos  
- se soigner (v.): curar-se - des troubles(m):  
perturbações - teint(m): tez - fait (v. faire) res-  
sortir: faz sobressair - y compris: inclusive -  
l'ail(m): alho - repousse (v. repousser): repele,  
afasta

Allô,..

- 'Allô, allô, James, quelles nouvelles?  
Absente depuis quinze jours,  
Au bout du fil, je vous appelle  
5 Que trouverai-je à mon retour?  
Tout va très bien, Madame la Marquise,  
Tout va très bien, tout va très bien,  
Pourtant il faut, il faut que l'on vous dise  
On déplore un tout petit rien,  
10 Un incident; une bêtise,  
La mort de votre jument grise.  
Mais à part ça, Madame la Marquise,  
Tout va très bien, tout va très bien.

Allô, allô, Martin, quelles nouvelles?

- 15 Ma jument grise, morte, aujourd'hui?  
Expliquez-moi, cocher fidèle,  
Comment cela s'est-il produit?  
Cela n'est rien, Madame la Marquise,  
Cela n'est rien, tout va très bien,  
20 Pourtant il faut, il faut que l'on vous dise  
On déplore un tout petit rien,  
Elle a péri dans l'incendie  
Qui détruisit vos écuries.  
Mais à part ça, Madame la Marquise,  
25 Tout va très bien, tout va très bien.

Allô, allô, Pascal, quelles nouvelles?

- Mes écuries ont donc brûlé?  
Expliquez-moi, mon chef modèle,  
Comment cela s'est-il passé?  
30 Cela n'est rien, Madame la Marquise,  
Cela n'est rien, tout va très bien,  
Pourtant il faut, il faut que l'on vous dise,  
On déplore un tout petit rien.  
Si l'écurie brûla, Madame,  
35 C'est que le château était en flammes.  
Mais à part ça, Madame la Marquise,  
Tout va très bien, tout va très bien,

Allô, allô, Lucas, quelles nouvelles?

- Notre château est donc détruit?  
40 Expliquez-moi, car je chancèle,  
Comment cela s'est-il produit?  
Et bien voilà, Madame la Marquise,  
Apprenant qu'il était ruiné,  
'A peine fût-il revenu de sa surprise  
45 Que Monsieur le Marquis s'est suicidé.  
Et c'est en ramassant la pelle  
Qu'il renversa toutes les chandelles,  
Mettant le feu à tout le château  
Qui se consuma de bas en haut,  
50 Le vent soufflant sur l'incendie  
Le propagea sur l'écurie  
Et c'est ainsi qu'en un moment,  
On vit périr votre jument.  
Mais à part ça, Madame la Marquise,  
Tout va très bien, tout va très bien.

# LES SAISONS

## 1. L'inégalité des jours et des nuits.

La durée du jour et la chaleur du Soleil ne sont pas les mêmes selon les saisons\*. Dans nos régions, en hiver, les journées sont courtes et il fait froid, car les rayons du soleil sont toujours obliques, même à midi, et le Soleil ne s'élève guère au-dessus de l'horizon. Au contraire, en été, les journées sont longues et il fait chaud : à midi, les rayons solaires sont presque verticaux et le Soleil est très haut dans le ciel.

• Cette inégalité des jours et des nuits est provoquée par l'**Inclinaison de l'axe de la Terre** passant par les pôles, comme le montrent les figures du livre et les globes terrestres miniatures.

Dates	Heures	
	lever	coucher
21 juin	3 49	19 65
23 sept.	5 40	17 46
21 déc.	7 45	15 55
21 mars	5 53	18 04

Heures du lever et du coucher du Soleil à Paris (heure vraie)

## 2. Solstices et équinoxes.

Dans son parcours autour du Soleil, la Terre a 4 positions remarquables (Doc. 1) :

• Le 21 juin, le Soleil est à midi au zénith sur le Tropique Nord. Dans l'hémisphère Nord le jour est plus long que la nuit. C'est le **solstice**\* de juin.

Les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Nord sont constamment éclairées pendant que la terre tourne sur elle-même, pour elles le Soleil ne se couche jamais et il brille encore à minuit : c'est l'été boréal. À l'opposé, les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Sud sont constamment dans l'obscurité : il fait nuit pendant 24 heures : c'est l'hiver austral.

Dans nos régions le Soleil se lève en direction du N-E et se couche en direction du N-W. Il monte haut au-dessus de l'horizon et la durée du jour est longue. La chaleur est forte, c'est l'été.

• Le 21 décembre, la situation est inverse de celle du 21 juin. Le Soleil est à midi au zénith sur le Tropique Sud.

Dans l'hémisphère Nord, la nuit est plus longue que le jour. C'est le **solstice** de décembre. Les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Nord sont constamment dans la nuit pendant que la Terre tourne sur elle-même : le Soleil ne se lève pas : c'est le long hiver boréal. À l'opposé, les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Sud sont constamment éclairées : c'est l'été austral.

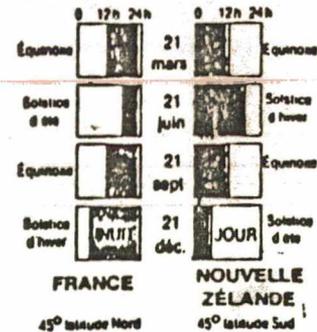
Dans nos régions, le Soleil se lève en direction du S-E et se couche en direction du S-W. Il demeure bas sur l'horizon. Les rayons sont rasants. La durée du jour est courte. La chaleur est faible, c'est l'hiver.

• Le 21 mars et le 23 septembre. Deux fois dans l'année, le Soleil est à midi au zénith sur l'Équateur. Le jour et la nuit ont la même durée sur toute la Terre (12 heures chacun). Ce sont les **équinoxes**\* de mars et de septembre. Le Soleil se lève à l'Est (Doc. 2) et se couche à l'Ouest.

Dans nos régions tempérées, le **printemps** et l'**automne** commencent le 21 mars et le 23 septembre, jour des équinoxes.

**Solstices** : jours de l'année où la différence entre la durée du jour et de la nuit est la plus grande.

**L'inversion des saisons** entre l'hémisphère Nord et l'hémisphère Sud.



• La durée de la nuit et du jour dans les 2 hémisphères.

• En janvier, alors que les Français mettent des manteaux d'hiver, les Néo-Zélandais se promènent en chemisette, la moisson bat son plein...

**Équinoxes** : jours de l'année où sur toute la Terre la durée du jour est égale à celle de la nuit.

**POPULATION**

**Disparaître**

*Pourquoi le Japon, un pays de 123 millions d'habitants, s'inquiète-t-il de la dénatalité ?*

**E**n apprenant que le taux de fécondité du pays était descendu à 1,57 en 1989, le plus bas jamais enregistré, le ministre japonais de la Santé, Yuji Tsushima, s'est écrié : « Il faut réagir. C'est un devoir national. »

Même si la population de 123 millions d'habitants augmente encore d'une année à l'autre, le taux de fécondité du Japon ne cesse, lui, de régresser depuis l'année record de 1973 (2,14). Si la situation actuelle inquiète tant les Japonais, c'est que la baisse a été plus forte que prévue en 1989 et que la population vieillit au point d'affecter l'emploi et la santé future des régimes de retraite et d'assurances. Mais, surtout, c'est une indication que les femmes japonaises commencent à remettre en question leur rôle traditionnel d'épouse et de mère.

La baisse du nombre des naissances est pour moitié attribuable à une diminution de la population en âge de procréer. L'autre moitié est due au fait que les Japonaises se marient en moyenne à



**Garderie japonaise. Le taux de fécondité régresse chaque année depuis 1973.**

25,8 ans, soit plus tard qu'à peu près partout ailleurs dans le monde.

Masako Fujita, 28 ans, célibataire sans enfant, travaille pour un constructeur d'autos. « Les employeurs exigent une grande disponibilité, dit-elle. Si je suis occupée à élever un enfant, mon patron pourrait penser qu'il ne peut compter sur moi. »

Dans un sondage récent, plus de la moitié des femmes interviewées citaient une autre raison qui les empêchait d'avoir des enfants : les coûts d'éducation. A Tokyo, un enfant en maternelle coûte en moyenne 123 dollars par mois. Pour l'éducation

secondaire, c'est le double.

Le gouvernement songe à adopter des mesures incitatives. « Jusqu'à maintenant, avoir des enfants était considéré comme une décision personnelle », dit Takujiro Hamada, responsable des affaires sociales pour le Parti libéral démocrate. « Maintenant, nous voulons intégrer ces questions dans nos programmes sociaux et répandre l'idée que les enfants sont un trésor de la société. » Mais, jusqu'à présent, la seule mesure - timide - envisagée par le gouvernement est l'augmentation de l'aide financière aux parents qui ont des enfants en garderie. »

# Les huit mythes de la faim dans le monde

Le manque de nourriture n'est pas la cause de la faim dans le monde.

*Vrai.*

Il y aurait assez de nourriture pour alimenter correctement l'ensemble de la population de la terre (3 000 calories par jour et par personne) si ceux qui en ont besoin avaient les moyens de l'acheter et si cette nourriture était utilisée rationnellement. Le tiers de la production mondiale de céréales, dont les sept huitièmes dans les pays industrialisés, est en effet utilisé pour nourrir les animaux. De plus, les pays dits pauvres exportent des produits agricoles alors même qu'ils manquent de nourriture.

*Exemples*

- Le Sahel a exporté environ 15 millions de kilos de légumes, principalement en Europe, durant la sécheresse de 1971.
- Au Bangladesh, 4 millions de tonnes de riz s'accumulèrent après les inondations de 1974, car la grande majorité était trop pauvre pour en acheter.

Le monde a faim à cause du manque de terres.

*Faux.*

Seulement 44 p.c. du total des terres cultivables dans le monde est à présent cultivé, ce qui s'explique en partie. En effet, de nombreux propriétaires terriens considèrent la terre comme un investissement et non comme une source de nourriture, et laissent de grandes surfaces en jachère. De plus, une bonne partie des terres, les meilleures, est utilisée pour les cultures d'exportation.

*Exemple*

- En Afrique, au cours des vingt dernières années, la production du café a quadruplé et celle du thé a sextuplé, tandis que la production du cacao et du coton a doublé, et celle de la canne à sucre a triplé, ceci au détriment des cultures vivrières.

La surpopulation est cause de famine.

*Faux.*

On s'aperçoit en effet que la famine n'est pas fonction de la densité de la population par hectare, mais du système agricole et de la possibilité pour ceux qui la cultivent de maîtriser la terre.

*Exemples*

- La Chine possède deux fois moins de surface cultivée par habitant que l'Inde, mais elle a pourtant réussi à éliminer la sous-alimentation évidente.
- Le Brésil a plus de surface cultivée par habitant que les États-Unis : cependant sa population sous-alimentée est passée de 45 à 72 p.c. ces dernières années.

Ce n'est pas en produisant plus d'aliments qu'on résoudra le problème de la faim.

*Vrai.*

Certains pensent que la seule solution possible consiste à produire plus d'aliments. Au contraire, en agissant de la sorte, on favorise une politique de modernisation de l'agriculture pour augmenter le rendement des terres, mais les nouvelles techniques (engrais, pesticides, machines) ne profitent qu'à ceux qui possèdent déjà la terre, l'argent et l'influence politique. Ceux qui auraient besoin de ces améliorations n'ont pas les moyens d'en profiter. Au contraire, le nombre de chômeurs et de paysans sans terre s'accroît.

### Exemple

- À Sonora, au Mexique, la taille moyenne des fermes avant la Révolution verte était de 160 hectares. Après vingt ans de modernisation, la moyenne, dans la seule ville d'Hermosillo, est passée à 800 hectares, certaines fermes allant même jusqu'à 10 000 hectares, tandis que les trois quarts des paysans n'avaient plus de terre.

**Seuls les grands propriétaires peuvent résoudre le problème de la faim.**

### Faux.

En réalité, ce sont les petits paysans qui sont le plus productifs, comme l'ont montré des études menées en Amérique latine, aux États-Unis et en Union soviétique. Si l'on concentre les investissements sur les grands propriétaires, ils agrandissent leurs domaines et orientent leur production vers des cultures d'exportation plus rentables. Ce ne sont pas les aliments de base susceptibles de régler le problème de ceux qui ont faim. De plus, cette politique ne procure pas aux pauvres les revenus nécessaires à l'achat d'aliments.

### Exemple

- Au Sénégal, des fonds de développement ont servi à irriguer le désert pour cultiver des aubergines et des mangues destinées à l'alimentation des Européens.

**Il faut augmenter la production, quitte à sacrifier l'environnement.**

### Faux.

Les solutions de rechange aux insecticides chimiques (rotation des cultures, désennuage manuel, sarclage) sont nombreuses et efficaces. De plus, les insecticides coûtent très cher.

### Exemples

- La Chine a réduit au minimum l'emploi des insecticides grâce à un système d'information préventif à l'échelon national.
- L'Agence américaine pour la protection de l'environnement estime que dans les années 1950 les fermiers américains utilisaient 2 265 tonnes d'insecticides et perdaient 7 p.c. de leur culture avant la moisson. À présent, ils utilisent douze fois plus d'insecticides et, pourtant, le pourcentage de perte avant la moisson a presque doublé.

**La spécialisation de la production par pays n'est pas une solution à la faim.**

### Vrai.

Il est dangereux pour un pays de compter seulement sur un ou deux produits pour financer l'ensemble de ses importations. En effet, il dépend alors économiquement et politiquement de ceux qui décident des prix sur le marché international. De plus, ceux qui reçoivent les bénéfices des exportations ne sont pas ceux qui ont besoin de nourriture. Ainsi, nombre de pays importent des armes et des biens de luxe avec leurs recettes d'exportation.

### Exemples

- Au Niger, de l'argent provenant des exportations a même servi à importer des cornets de crème glacée directement d'un magasin des Champs-Élysées.
- Le président Bongo du Gabon a fait venir de l'étranger, par avion, du marbre pour construire un somptueux palais.

**La faim est une épreuve entre le monde riche et le monde pauvre.**

### Faux.

Les pauvres apparaissent comme une menace au bien-être matériel des pays riches. Ceci est faux. En réalité, la majorité de la population du Tiers monde et les citoyens moyens des pays industrialisés sont unis par une menace commune : l'accroissement du contrôle de la nourriture à l'échelle nationale et mondiale. De plus, les entreprises alimentaires s'établissent dans les pays en voie de développement, où la terre et la main-d'œuvre sont bon marché, pour produire des denrées aux valeurs élevées (légumes, fleurs, viande). Ces produits sont ensuite exportés dans les pays riches, la majorité pauvre des pays producteurs ne pouvant se les payer.

### Exemples

- Aux États-Unis, moins de 0,2 p.c. des entreprises alimentaires contrôlent environ 50 p.c. de l'industrie alimentaire.
- En Suisse, la Migros contrôle 25 p.c. du marché alimentaire. La Migros et la COOP réunies contrôlent presque la moitié du marché.

*SOURCE : Institute for Food and Development Policy, San Francisco, États-Unis ; traduction : Déclaration de Berno*

SOCIÉTÉ

## URBANISME DU NEUF MOYENAGEUX

*Une équipe américaine a imaginé ce que serait une « ville idéale ». Surprise : elle existe. En Italie.*

Un vaste édifice d'une douzaine d'étages, long d'un kilomètre sur cinq cents mètres de large, où vivent entre 5 cinq mille et dix mille personnes. Une circulation automobile cantonnée à l'étage inférieur. Un réseau de rues et de places piétonnières. Dans le « ventre » de l'édifice, qu'éclairent des puits de lumière, des commerces et des activités industrielles. Depuis plusieurs années, le professeur Richard Levine, de l'université de 15 Lexington, dans le Kentucky, cherche à concevoir une ville idéale. Une cité écologique, conviviale, prospère. Il a réuni, dans un « centre pour une ville intégrée », 20 architectes, ingénieurs musicologues, mathématiciens... Utopie et informatique ont ainsi donné naissance au « village urbain » idéal.

Surprise : les professeurs de 25 Lexington se sont aperçus que leurs ordinateurs avaient redé-

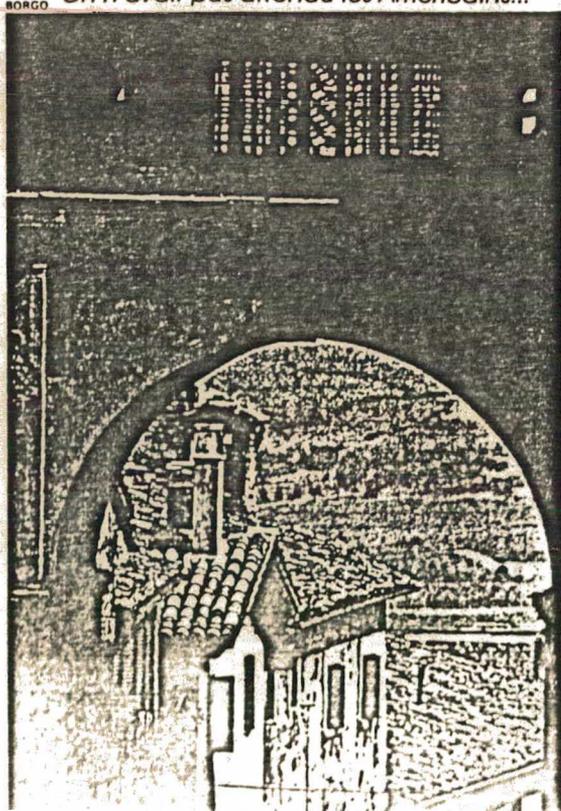
couvert le modèle des villes médiévales ! Richard Levine et son équipe ont alors multiplié les 30 voyages d'étude en Ombrie, région centrale de l'Italie au riche patrimoine architectural. Pour s'arrêter sur Todi, ville médiévale perchée sur une colline dans la 35 vallée du Tevere, à une centaine de kilomètres au nord de Rome, célèbre pour son mur d'enceinte du premier siècle et pour sa piazza Maggiore, une des plus belles d'Italie. Todi, qui se révèle 40 une réplique exacte, « à l'ancienne », du verdict des ordinateurs de Lexington et modèle d'équilibre entre dynamisme éco- 45 nomique et qualité de vie. Todi, ainsi couronnée « meilleure ville au monde », se retrouve à la une de tous les magazines de la péninsule.

Les Todiniens n'avaient pas attendu le professeur Levine pour 50 prendre conscience de leurs privilèges : pas de criminalité, moins de chômage que dans le reste de 55 l'Italie, une économie harmonieuse (tourisme, industrie, agriculture), sans parler d'un festival d'art de renommée internationale. 60 D'ailleurs, Todi est devenue depuis quelques années discrètement à la mode : Eugène Ionesco y a ses habitudes, le peintre romain 65 Piero Dorazio, le très mondain député européen Ripa Di Meana, le 70 journaliste américain Bill Pepper, Steven Ross, le président de Time Warner, ou encore Maurice Mességué 75 sont devenus todiniens d'adoption et ont acheté des maisons, faisant grimper les prix de l'immobilier.

80 Un seul danger désormais menace la meilleure ville au monde :

Todi

On n'avait pas attendu les Américains...



Le Point  
4/11/1972

## CURSO : FRANCÊS INSTRUMENTAL

NOME: \_\_\_\_\_

1. Quando o curso iniciou , você lia em francês:

- nada     pouca coisa     alguma coisa     bastante

2. Estabeleça um comparação entre o início do curso e agora no que diz respeito a seu desempenho em leitura:

**nulo - fraco - regular - bom - muito bom**português : antes \_\_\_\_\_  
                  agora \_\_\_\_\_francês : antes \_\_\_\_\_  
                  agora \_\_\_\_\_

Se mudou, o que mudou ? \_\_\_\_\_

3. Para você, ler em francês e em português é:

- muito diferente     um pouco diferente     nada diferente

Quer comentar? \_\_\_\_\_

4. Hoje, quando você lê um texto em francês, você:

- lê linearmente;  
 vai da palavra à idéia;  
 vai da idéia à palavra;  
 localiza o assunto;  
 situa o texto quanto a onde e quando foi escrito, quem o escreveu e para quem (explícito ou não no texto);  
 retira as informações;  
 percebe o tipo de texto ( publicidade, texto técnico, reportagem, etc.)  
 percebe o gênero (manual, cartaz, jornal, semanário de opinião, etc.)  
 lê o texto além das linhas (paginação, imagens, elementos em destaque);  
 identifica o posicionamento do autor face ao tema (contra, a favor, indefinido, etc.)  
 identifica a intenção do autor face a seu leitor (informativo, argumentativo, irônico, ignora-o, interpela-o),  
 leva em conta a quem ele se destina;

Se necessário, faça seus comentários aqui: \_\_\_\_\_

5. No curso, foi: Fraco - Regular - Bom - Muito bom

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a proposta do curso                               | <input type="checkbox"/> os textos lidos                                      |
| <input type="checkbox"/> o método  | <input type="checkbox"/> a organização das anotações proposta pela professora |
| <input type="checkbox"/> a interação aluno-aluno                           | <input type="checkbox"/> sua organização das anotações                        |
| <input type="checkbox"/> a interação aluno-professor                       | <input type="checkbox"/> a duração do curso (60h/a)                           |
| <input type="checkbox"/> sua participação (assiduidade, concentração, etc) |   |

6. Que importância você atribui ao dicionário na leitura em francês? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. O que seria interessante fazer caso o curso tivesse continuação? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

