**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
FRANCESA**

A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental

Rita Jover-Faleiros

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Língua e Literatura Francesa, do
Departamento de Letras Modernas
da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo, para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

São Paulo
2006

Para Álvaro,
o amor com quem teço o fio do meu texto.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Cristina M. Casadei Pietraróia por meus primeiros passos na pesquisa, pela generosidade, pela amizade, por ter me aberto muitas portas e, principalmente, pela porta que me reabriu.

À Profª Drª Diva Barbaro Damato, pela leitura atenta, pela amizade e pelas primeiras lições sobre leitura literária.

À Profª Drª Norma Hochgreb pelos primeiros passos no Francês Instrumental.

A Edite Mendes Pi por desbravar os enigmáticos caminhos da burocracia.

Ao Prof. Dr. José Arnildo Marquezin, pela acolhida, pelo incentivo e por ter criado condições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos alunos que, ao longo desses anos, pacientemente, vêm me ensinando a ensinar.

Aos alunos de Prática do Francês Oral e Escrito III e IV e aos alunos de Francês Instrumental I da Universidade de Brasília, sem a boa vontade dos quais, este trabalho não seria possível.

Aos amigos, Simone Gonçalves da Silva, Glória Magalhães dos Reis e Eduardo Guedes pela inestimável ajuda, pelas lágrimas e gargalhadas compartilhadas.

Aos queridos Eva e Vicente Faleiros, sensíveis à causa da pesquisa, pelo carinho, pelo cuidado e pela amizade.

A meus avós, Anna Cecília, Hélio, Jeanne e Eduardo, que me acompanham (sempre), com muito amor, onde quer que estejam.

A minha mãe, Ana, com quem aprendi a amar os livros.

A meu pai, Jacques, que me ensinou a ler o mundo.

A meu marido, Álvaro Faleiros, olhos, ouvidos, ombros, coração.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço, em
frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate

João Cabral de Melo Neto,
Obras completas

SUMÁRIO

Resumo.....	7
Introdução.....	8
1 O FRANCÊS INSTRUMENTAL.....	11
1.1 Introdução.....	12
1.2 O histórico do Francês Instrumental: uma didática da recessão.....	14
1.3 Francês Funcional: a resposta de além-mar para a crise.....	18
1.4 Falar de negócios ou ler em francês?.....	23
1.5 O Francês Instrumental no Brasil: da coleta de informações à construção de sentido.....	32
2 A LEITURA.....	44
2.1 Introdução: o que é ler?.....	45
2.2 O modelo interativo de leitura.....	48
2.2.1 O texto.....	48
2.2.2 O leitor.....	51
2.2.3 O contexto.....	60
2.3 O que é ler em língua estrangeira?.....	62
2.3.1 A leitura em crise: a hegemonia do oral no ensino do FLE.....	70
2.3.2 Abordagem global para leitores em crise.....	73
2.4 A leitura literária: polissemia, cultura e prazer.....	86
2.4.1 A leitura literária no ensino do FLE: grandeza, decadência e renovação....	96
2.4.1.1 O texto literário e a metodologia comunicativa: uma renovação?.....	98
3 LEITURA LITERÁRIA E FRANCÊS INSTRUMENTAL.....	107
3.1 Introdução.....	108
3.2 O texto: leitura literária e comunicação.....	111
3.2.1 Com que texto?.....	113
3.2.2 A carta ao filho.....	118
3.2.2.1 Destruição.....	123
3.2.2.2 Novas feridas e velhas cicatrizes.....	124
3.2.2.3 <i>Nous n'avons pas besoin de stèle</i>	127
3.2.3 A carta e os alunos: expectativas.....	130

3.3 O leitor.....	131
3.4 O contexto.....	132
3.5 Como dar voz à leitura do aluno?	135
3.5.1 O que escrevem os alunos.....	141
3.5.1.1 A identificação do conflito: sínteses e reações diversas.....	153
3.5.1.2 A percepção do literário.....	157
3.5.1.3 A dificuldade lexical.....	164
3.5.1.4 Onde está o filho?.....	168
3.5.2 O que dizem os alunos.....	170
3.5.2.1 Primeiro grupo.....	171
3.5.2.2 Segundo grupo.....	179
3.5.2.3 Terceiro grupo.....	194
3.5.3 Verbalizações escritas e orais: construindo sentidos.....	207
CONCLUSÃO.....	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	212
ANEXOS.....	221

RESUMO

Costuma-se identificar o ensino do Francês Instrumental (FI), prática que se inscreve entre as modalidades do ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE), com o ensino da leitura de textos em francês e trata-se, em geral, da leitura de textos informativos. Neste trabalho, contudo, propomos, também, a leitura de textos literários neste contexto de ensino/aprendizagem. Para tal, fazemos, primeiramente, um histórico do FI. Em seguida, discutimos os processos cognitivos da leitura, da leitura em língua estrangeira e a especificidade da leitura literária em língua estrangeira. Enfim, a partir da metodologia proposta por Dabène e Quet (2000), refletimos sobre a contribuição do texto literário em um curso de FI por meio da análise das verbalizações orais e escritas realizadas por alunos desse curso.

ABSTRACT

It is used to identifying the teaching of Reading in French (RF), as a practice that is included among the modalities of the teaching of French as a Foreign Language (FFL) with the teaching of reading of French texts and in general, it deals with the reading of informative texts. In this work, however, I also propose literary text readings in the context of teaching/learning. For such, I do, firstly, a historical of RF. After that, I discuss the cognitive processes of reading, reading in foreign language and the specificity of literary reading in foreign language. Finally, from the proposed methodology by Dabène and Quet (2000), I reflect about the contribution of the literary text in a RF course through the analysis of oral and written verbalizations achieved by the students of this course.

INTRODUÇÃO

Ler, ler em língua estrangeira, ler textos literários em língua estrangeira. Esse é um dos temas constitutivos do percurso de muitos daqueles que, após longa formação na área das Letras, tornam-se professores de língua estrangeira e, em nosso caso, professores de francês língua estrangeira (FLE). Para alguns, a atividade da leitura merece atenção particular, seja porque percebem uma forma de aprendizagem enriquecedora nessa prática, seja porque há demandas específicas nesse sentido por parte dos alunos ou da instituição onde lecionam, talvez até pelas duas razões. Para outros, a leitura em língua estrangeira é um desdobramento – automático – do aprendizado do idioma, sem que ela exija qualquer trabalho específico para ser realizada, nem que a ela sejam dedicados tempo e atenção exclusivos, sendo, nesse caso, secundária.

Constata-se, de fato, que o papel da leitura no ensino do FLE, no século XX, foi algo bastante controverso. A importância dessa atividade com procedimentos especificamente constituídos para tal é algo relativamente recente (data de aproximadamente trinta anos) e, ainda que haja, atualmente, consenso quanto ao valor da leitura para o aprendizado de línguas, o espaço que ela efetivamente ocupa nos manuais de ensino do FLE é reduzido e a maneira de trabalhá-la em sala de aula não é muito discutida.

Embora o papel da leitura no ensino do FLE esteja por ser definido, existe um lugar no qual esse papel não só é definido, como se constitui no próprio objetivo de aprendizagem. Esse lugar é o ensino do Francês Instrumental (FI) geralmente classificado como uma das modalidades do Francês com Objetivos Específicos (FOS).

Atuando como docente nessa área, nossa pesquisa originou-se de uma pergunta: por que a leitura literária, algo que acreditamos ser vital para a formação de um leitor, não era uma atividade prevista em curso cujo objetivo é aprender a ler em língua estrangeira?

Tal pergunta, entretanto, implicava uma segunda (seu desdobramento): qual é a singularidade da leitura literária? Pergunta essa que nos levou a uma terceira: como nossos alunos de FI reagiriam frente a um texto literário em francês?

Com essas perguntas, partimos em busca de respostas. Para isso, fomos à origem dos cursos de FI e recuperamos seu histórico no Brasil ao longo do primeiro capítulo. Uma vez compreendida as motivações de sua gênese e sua situação atual, a pergunta que se colocava, para nós, era a definição da leitura subjacente ao ensino do FI, pois ela é, em última análise, o princípio organizador de qualquer curso que se queira centrado na compreensão escrita.

Assim, nosso segundo capítulo é dedicado à leitura. Discorrer sobre a leitura implica discorrer sobre seus três atores: **texto**, **leitor**, e **contexto**. Esses são os três componentes que formam o modelo interativo de leitura. Uma vez descrito, era preciso, entretanto, refletir sobre o funcionamento desse modelo na leitura em língua estrangeira. Em seguida, traçamos um histórico do lugar atribuído à leitura no ensino do FLE. Dedicamo-nos, na seqüência, a refletir sobre a leitura literária, suas singularidades, suas motivações e, por fim, seu lugar no ensino do FLE ao longo do século XX.

Tendo compreendido por um lado como processamos a informação escrita no ato da leitura e, por outro, a especificidade dessa atividade em face de um texto literário, sobretudo na área da didática do FLE, passamos ao terceiro capítulo desta dissertação, no qual, a partir da experiência da leitura literária em um curso de FI, observamos como esse quadro teórico relacionava-se a nossa prática de sala de aula.

Dessa forma, no terceiro capítulo, discutimos cada um dos componentes do modelo de leitura descritos no capítulo anterior: o texto literário proposto, os alunos que formam o público leitor dessa experiência e o contexto em que se realiza.

Uma de nossas preocupações nesta pesquisa era poder aproximarmo-nos das leituras efetivamente realizadas pelos alunos, pois sentíamos (e inicialmente tratava-se apenas de uma intuição) que a

abordagem do texto normalmente feita em cursos de FI priorizava a leitura do professor ou do conceptor da atividade proposta, por vezes mesmo em detrimento das leituras realizadas pelos alunos. Por essa razão, encontramos nos processos de verbalizações escritas e verbalizações orais de leituras efetuadas em situação escolar uma forma de dar texto e voz a nosso grupo de leitores e observar, na prática, como constroem sentido ao ler um texto literário em francês língua estrangeira, reflexão com a qual encerramos o terceiro e último capítulo desta dissertação.

Capítulo 1: O Francês Instrumental

1.1 Introdução

Nesta pesquisa, refletimos sobre o papel do texto literário em um curso de “Francês Instrumental” (FI). A primeira constatação a esse respeito é que não há lugar para a leitura do literário em boa parte dos cursos de FI e de “Francês Língua Estrangeira” (FLE) em vigor atualmente. Não apenas isso, como na própria formulação de suas premissas, há aproximadamente trinta anos, autores como Aupecle e Alvarez (1977) afirmavam que ler textos literários não era um objetivo nessa modalidade de ensino e, portanto, esse tipo de texto não deveria ser contemplado.

A distância que separa as formulações originais do FI de nossa proposta para o ensino dessa disciplina é de natureza histórica. Para compreendê-la, é preciso reconstituir o momento que vivia o ensino do FLE a partir dos anos 1950, sua relação – relativamente problemática – com a literatura naquele contexto, sua necessidade de renovação face à expansão da língua inglesa, face aos desenvolvimentos teóricos na área da lingüística como um todo, face às políticas públicas conduzidas pelo Ministério das Relações Exteriores francês para a difusão da língua francesa, face às pressões econômicas. É preciso compará-lo com o momento que o FLE vive hoje na perspectiva do ensino instrumental e a relação que este pode desenvolver com o texto literário, cuja recepção, por sua vez, também viveu reviravoltas nos últimos trinta anos, tendo tanto seu estatuto, quanto seu lugar, redimensionados.

Como vemos, parte dos acontecimentos históricos que marcaram a segunda metade do século XX acabou por implicar o desenvolvimento de novas abordagens de ensino de línguas estrangeiras (entre elas o FI), que foram, também em parte, tentativas de resposta à necessidade de renovação, pois o ensino do francês como língua estrangeira viveu significativa retração após a Segunda Guerra Mundial.

Algumas dessas novas abordagens do FLE ganharam um estatuto de ensino “paralelo” da língua francesa. A busca por uma língua de trabalho, operacional, útil, pragmática (em oposição ao “francês de cultura”, da tradição literária), gerou expressões tais como “francês técnico e científico”,

“língua de especialidades”, “francês instrumental”, “francês funcional”. Tal oposição estabelecida entre uma “língua funcional” e uma “língua de cultura” foi, desde sua origem, bastante questionada. Contra essas denominações, importantes autores da área do FLE, como Porcher (1976), Coste (1979) e Lehmann (1980), argumentavam que a funcionalidade é característica constitutiva de toda e qualquer língua e que, na verdade, a suposta oposição entre uma língua “do mundo do trabalho” e uma “da cultura” revelava uma crise mais profunda, crise essa relacionada à maneira como, até então, a língua francesa era percebida e ensinada; de certa forma, o francês era o retrato de um mundo “velho” e aristocrático da filosofia e da literatura, cuja sede era Paris.

As grandes transformações ocorridas no século passado implicaram transformações tanto no modelo de língua veiculada quanto na própria língua a ser ensinada/aprendida, em seu uso, em seu grau de absorção pelas novas elites. A oposição entre língua “técnica e científica” e língua “de cultura” foi, portanto, reflexo de transformações profundas na distribuição de forças entre as nações, nos desenvolvimentos tecnológicos e científicos, nos modelos de cultura e de formação escolar.

Apesar das críticas, parte dessas abordagens de ensino consolidou-se no ensino do FLE e consta atualmente dos currículos de grande número de universidades brasileiras federais, estaduais públicas e privadas. Mas será que as respostas dadas para uma crise, em um contexto histórico tão específico, são, hoje, pertinentes? Será que elas condizem com a realidade dos atuais alunos? Será que a percepção do que é o ensino “instrumental” de uma língua é a mesma e trabalhamos com os mesmos modelos de leitura de trinta anos atrás? Será que a oposição entre “língua funcional” e “língua de cultura” seria hoje necessária ou mesmo pertinente e, caso seja, isso implicaria um ensino não funcional do francês?

Observamos que o termo “francês instrumental” por vezes é tratado como algo conhecido, sem que a expressão que nomeia “cursos de língua

francesa organizados em torno da compreensão escrita”¹ seja problematizada. Constatamos, por meio da leitura de artigos relacionados ao tema, ao contrário, a falta de melhor definição dessa modalidade de ensino da língua francesa, de seus objetivos, das práticas metodológicas que a sustentam e do lugar onde se inscreve dentro do ensino do FLE. A percepção dessa falta nos remete ao contexto de surgimento dessa metodologia² e a necessidade, sempre atual, de sua renovação.

1.2O histórico do Francês Instrumental: uma didática da recessão

O FI foi concebido entre as décadas de 1960 e 1970 e é classificado por vários autores, tais como Lehmann (1990), Klett (2002), Cuq e Gruca (2003) Holtzer (2004) como uma das modalidades do “Francês com Objetivos Específicos” (FOS), apesar de lhe ser anterior. Isso acontece por duas razões: a primeira porque o ensino do FI faz da compreensão escrita, em detrimento das demais competências (compreensão oral e expressão oral e escrita), sua finalidade para o aprendizado do FLE, dessa forma, é pertinente que seja descrito como uma metodologia cujos objetivos são específicos. A segunda razão está relacionada ao fato de que o FOS surge, no final dos anos 1970, como uma nova versão do que antes se chamava “francês funcional” (que mais tarde tornar-se-ia “ensino funcional do francês”). Inicialmente, “francês funcional” e “francês instrumental” confundem-se, seus objetivos, seus métodos, seu público ainda estavam por ser definidos. Há autores, tais como Holtzer (2004:13), que assinalam a anterioridade do FI, sendo o FF seu desdobramento. Seja como for, historicamente, o FI assumiu contornos muito singulares e bastante força na América Latina, onde atualmente continua a ser ensinado.

¹ Vemos posteriormente que essa definição de francês instrumental não é um consenso entre os pesquisadores, mas é a perspectiva que adotamos como pesquisadores e como docentes.

² “(...) conjunto de procedimentos, de técnicas, de métodos sendo o conjunto articulado em torno de opções ou de discursos teorizantes ou teóricos de origens diversas que dá respaldo a esse conjunto.” (CUQ e GRUCA, 2003, p.234).

Enquanto o FI desenvolveu-se nos países latino-americanos, na França, foi o “francês funcional” que viveu um grande momento de força durante aproximadamente vinte anos, embora os termos “instrumental” e “funcional” tenham sido, desde sua formulação, objeto de crítica feroz ao traduzirem, segundo autores como Coste (1979), uma vontade “utilitarista”, “mercantilista” da língua. Apesar de proscrito por alguns, o FF deixou seu herdeiro, o FOS, responsável, hoje, por uma importante fatia do mercado editorial o que explica, em parte, o fato do FI (forte na América Latina, mas sem expressão na França) ser classificado como uma modalidade do FOS, apesar de sua anterioridade e de seus objetivos serem bastante distintos.

Observamos que grande parte dos manuais de FLE publicados com a rubrica “FOS”, diferentemente dos manuais cuja rubrica é “FI”, contempla o desenvolvimento das quatro competências em língua estrangeira, o que revela uma diferença substancial na definição dos objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente, nas metodologias desenvolvidas para atingir tais objetivos, sejam os objetivos propostos para o FOS, sejam os propostos para o FI. A nosso ver, essa constatação aponta para o fato de que a classificação do FI como modalidade do FOS deve ser revista em função de seu histórico e das práticas didáticas que prevê atualmente. Vale dizer que, se o nome “francês instrumental” permaneceu nos currículos das instituições de ensino superior, a prática que ele designa viveu significativas transformações nos últimos trinta anos.

É necessário que compreendamos melhor o contexto de surgimento do FF, FI e FOS para entender o caminho percorrido até agora no âmbito dessas abordagens específicas para que seja possível identificar suas convergências e divergências e, em nosso caso particular, perceber as limitações do modelo de FI e de que maneira potencializar suas virtudes.

O surgimento do FI, na década de 1970, é fruto de uma crise no ensino do FLE que, na segunda metade do século XX, perdeu progressivamente seu papel de língua veicular para o inglês no cenário internacional. De fato, o mundo assistiu a uma redefinição de forças econômicas e políticas (Inglaterra e França, apesar de saírem vitoriosos da

Segunda Guerra Mundial, foram devastadas, perdendo hegemonia econômica). Essa redefinição de forças gerou a polarização do mundo entre duas novas potências: Estados Unidos e União Soviética. Tal bipolarização teve, evidentemente, reflexos negativos para o ensino do FLE, pois a língua inglesa ganhou, então, força nas nações alinhadas aos norte-americanos, como, por exemplo, na maioria dos países latino-americanos.

Ao mesmo tempo em que o inglês expandia-se em países onde, antes, o francês era a primeira língua estrangeira, a língua francesa também perdia força em suas ex-colônias, onde a língua árabe escrita passava a ocupar lugares que eram, antes, exclusivos do francês, no âmbito da educação e da administração pública.

Além das redefinições geo-políticas, que implicaram um redimensionamento do papel da língua francesa no mundo, o ensino de línguas estrangeiras de modo geral sofreu com as crises econômicas mundiais, tal como a crise do petróleo de 1973. Cuq e Gruca (2003: 322-323) observam que, com a economia mundial bastante afetada por essa crise, o ensino de línguas estrangeiras teve importante redução em seu número de aulas e na França, especificamente, houve diminuição de recursos públicos para o desenvolvimento de políticas linguísticas de divulgação da língua francesa no exterior.

Toda essa redefinição de forças implicou, de maneira geral, a retração do ensino do FLE, ainda mais pelo fato de a língua francesa ter sido fortemente relacionada às diversas manifestações artísticas, de simbolizar um patrimônio de alta cultura, de alto teor “civilizatório”³, ou nas palavras de Porcher (1976:78):

³ Segundo Lalande (1926: 163), o termo *civilisation* com a acepção de cultura superior em oposição à barbárie data da segunda metade do século XVIII, enquanto a acepção de conjunto de traços culturais transmissíveis de uma sociedade lhe é posterior, datando do final do século XIX. O seu uso, largamente difundido nos manuais de ensino do FLE para discorrer sobre aspectos culturais da francofonia conserva, a nosso ver, um valor bastante ambíguo.

(...) quiseram que o francês fosse língua de cultura, mas enganaram-se sobre a noção de cultura, confundindo-a com elitismo, aristocratismo, tradicionalismo (...). Isso fez com que o francês dito cultural (por antinomia ao funcional) não respondesse ao que se esperava dele: não era preciso ser brilhante para prever tal acontecimento.⁴

Tal retração, sentida também na América Latina, aliada, segundo Pietraróia (1996:56), “ao relativo fracasso dos métodos audiovisuais” fez com que se buscassem novos modelos de ensino do FLE, uma nova abordagem da própria língua francesa, capaz não só de traduzir Molière ou Racine, mas também de poder falar de ciência e de tecnologia.

É importante observar que tal busca no ensino do FLE compõe o retrato de um momento histórico de grandes transformações. Por um lado, os grandes avanços científicos e tecnológicos e, por outro, a crise de vários paradigmas econômicos, ideológicos, sociais. A formação acadêmica clássica e o cânon literário eram repensados e o próprio modelo tradicional de ensino superior era contestado pelos estudantes franceses em “maio de 68”. A ruptura com determinados padrões e o seu conseqüente afastamento era, portanto, uma necessidade histórica. Atualmente, esse “patrimônio” cultural já pode ser resgatado no âmbito do ensino do FLE, seu papel foi redimensionado e o próprio caráter do escrito literário problematizado (como o tema do texto literário no ensino do FLE nos é particularmente caro, ele será discutido mais à frente).

O contexto de recessão econômica, a retração da língua francesa no mundo e o questionamento da eficácia das metodologias audiovisuais gerou, na França e na América Latina, respostas didáticas que, embora diferentes em matéria de ensino do FLE, são, de certa forma, convergentes por traduzirem as novas necessidades para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

⁴ Neste trabalho, optamos por traduzir todas as citações.

1.3 Francês Funcional na França: a resposta de além-mar para a crise

Se em países periféricos, como os latino-americanos, a retração do ensino do FLE levou à reflexão e ao desenvolvimento de novas práticas no âmbito do ensino/ aprendizagem, na França, tal retração era não somente uma preocupação dentro da esfera universitária, mas tinha desdobramentos políticos e institucionais. Tratava-se, na verdade, de uma questão de Estado, pois o que estava em jogo era difusão da língua francesa e o próprio papel da França no mundo. A crise do ensino do FLE mobilizara, desde a década de 1950, instâncias governamentais e pesquisadores na busca de novas abordagens do ensino do FLE que pudessem reverter esse movimento de retração.

Uma das respostas foi a identificação de um público que até então não recebera atenção especial da didática do FLE, e que, entretanto, revelava-se primordial para a revalorização da língua francesa no cenário mundial. Tal público era composto por adultos não francófonos de formação científica, técnica ou de outras áreas profissionais tais como o direito, o turismo e a hotelaria⁵. A atuação nessa frente representaria, por um lado, um foco de subvenção específico já que o momento econômico de crise não permitia atuação em todas as frentes no incentivo da difusão do francês e, por outro, o desenvolvimento de uma cultura francófila em um público percebido como a nova elite (principalmente pesquisadores, médicos e juristas), além da percepção dos outros públicos (profissionais da hotelaria e do turismo) como agentes multiplicadores da língua francesa.

Desenvolveu-se, então, uma série de estudos com o objetivo de produzir suportes pedagógicos de ensino do FLE para públicos específicos (adultos com conhecimento prévio da língua francesa, oriundos de áreas específicas de conhecimento) que deram origem a uma modalidade de

⁵ Usamos, aqui, essa distinção entre as áreas de atuação profissional tais como o fazem Lehmann (1980) e Cuq e Gruca (2003), sem que haja discussão sobre a natureza – incontestemente – da cientificidade e da tecnicidade da área médica, jurídica, hoteleira ou turística. A separação serve apenas para distinguir grandes áreas de conhecimento.

ensino chamado de “francês técnico e científico” destinado a alunos com nível pós-elementar em língua francesa que eram progressivamente expostos ao léxico e à organização discursiva de sua área de conhecimento. Obras como *Vocabulaire général d’orientation scientifique*, Crédif, 1971; *Les langues de spécialité, analyse linguistique et recherche pédagogique*, Saint-Cloud, 1967; Beacco, J. C., Darot, M. (BELC :1978) complementavam o ensino do francês cuja base, de um modo geral, permanecia a metodologia audiovisual. Entretanto, essa modalidade teve fôlego curto por não representar mudança na orientação teórica que sustentava a metodologia do ensino do FLE, fortemente orientada pelo modelo “estímulo-resposta” skineriano, emprestado da psicologia.

A nova modalidade de ensino que buscava uma resposta mais eficiente à demanda de um público com necessidades específicas foi denominada **francês funcional** (FF) e representava essa necessidade, histórica, de mudança do paradigma da imagem da língua francesa não apenas como patrimônio cultural, mas como vetor das revoluções científicas e tecnológicas.

Entretanto, era necessário que, mais do que apenas renomeada, essa modalidade de ensino refletisse uma profunda reorientação metodológica face ao novo público ao qual esses cursos destinavam-se, pois, em um primeiro momento, o emprego da expressão “funcional” passou a designar, de maneira indiscriminada, o ensino do FLE fora do contexto escolar.

Essa “febre” do FF fez com que fosse sentida a necessidade de que o emprego da expressão “funcional” delimitasse uma metodologia e a prática que ela designava. Assim, Lehmann (in: Galisson, 1980:118-123) elenca quatro das acepções então mais difundidas para a expressão “francês funcional” pelo fato de que seu sucesso fazia com que abarcasse práticas metodológicas por demais distintas. O autor, que publicou algumas obras na área do FF, buscava situar-se e explicitar as diferenças entre o que ele acreditava ser nomeado indevidamente “francês funcional” e a linha de pesquisa que ele, juntamente com outros pesquisadores, desenvolvia.

A **primeira acepção** de FF, proposta por Lehmann, referia-se a todo e qualquer ensino do FLE a públicos adultos não francófonos que buscasse uma aprendizagem específica por meio de práticas distintas; desde a gramática-tradução, metodologia que também recebeu o nome de “tradicional”, a mais antiga, historicamente datada e por isso repudiada, (ressaltamos o fato de que, nessa metodologia, a aprendizagem girava em torno de textos literários canônicos e culminava com exercício de versão daquele texto para a língua materna, encarnando, assim, toda uma tradição cultural literária não muito em voga na segunda metade do século XX); passando pelo o que foi denominado de “língua de especialidades” ou “francês técnico e científico” (modelo inspirado na metodologia audiovisual que fazia uso dos vocabulários específicos produzidos pelo Crédif e Belc, anteriormente mencionados) e chegando até o FI. Quanto a este último, ressaltamos o fato de o autor observar que essa modalidade de ensino ter sido mais desenvolvida na América Latina; no entanto, para ele, o instrumental corresponderia mais à delimitação de públicos e de objetivos do que propriamente à preocupação com o desenvolvimento de uma metodologia particular.

Para o autor, esse primeiro grande grupo de FF designa, de certa forma, aqueles que empregam a expressão “francês funcional” de maneira indevida, por não desenvolverem nenhuma metodologia específica para tanto.

A **segunda acepção**, definida por Lehmann e na qual se inscreve como pesquisador, é o “francês funcional”, renomeado como “ensino funcional do francês”. A necessidade dessa reformulação explicava-se pelo fato de que pensar em “língua funcional” implicaria, por oposição, pensar em uma língua que não o seria, o que não corresponde à realidade. A noção de “ensino funcional de uma língua” no lugar de “língua funcional”, na verdade, é proposta por Louis Porcher (1976) em um artigo do número 23 da revista *Etudes de Linguistique Appliquée* dedicada ao FF.

Nesse artigo, Porcher criticava as práticas até então desenvolvidas com esse nome por não contemplarem, de fato, o novo público, mas apenas

adaptarem elementos lexicais específicos à metodologia audiovisual então em vigor. Para Porcher (1976:68), era a essência do ensino que deveria ser repensada em função do perfil do grupo de alunos e de suas necessidades:

De fato, não se trata de um francês funcional, mas sim de um ensino funcional do francês.

Um ensino é funcional quando é baseado na análise das necessidades do público, de suas características, das condições materiais da pedagogia (horário, enquadramento etc.), enfim, quando é baseado no conhecimento do meio a que se destina e, ao mesmo tempo, um saber atualizado quanto da disciplina a ser ensinada.

Esse artigo foi um divisor de águas no ensino do FLE, pois apontava para essência da crise vivida naquele momento, seu título sugestivo “M.Thibaut et le Bec de Bunsen” (Sr. Thibaut e o Bico de Bunsen) fazia alusão, de maneira irônica, às personagens dos manuais audiovisuais. Para o autor, as mudanças até então propostas para o FF era superficiais; a simples substituição de uma personagem humana por um objeto de laboratório não traria o discurso científico para o ensino do francês. Segundo o próprio Porcher (2004: 108), isso implicou a ruptura com os “desenvolvimentos mecânicos que tomavam direções metodológicas antigas, liquidou a idéia segundo a qual uma especialidade era constituída apenas por uma singularidade lexical”.

O ensino funcional do francês, formulado por Porcher (1976) e defendido por Lehmann (1980), também era orientado para públicos específicos. Afastava-se das metodologias audiovisuais por entender que as respostas às necessidade de um público específico não poderiam ser a mesmas dadas ao público de alunos de francês usual e incorporava as transformações das diversas áreas do conhecimento (psicologia, sociologia, lingüística, ciências da educação). O público específico em questão para esse ensino era os mesmos grupos elencados anteriormente: pesquisadores da área científica, técnicos, profissionais das áreas do direito, da medicina, da hotelaria e do turismo.

A **terceira acepção** do FF é um desdobramento da segunda, com um público, entretanto, ainda mais específico. Tratava-se do ensino funcional a

adultos imigrantes não francófonos de baixa escolaridade que compunham parte da mão-de-obra não especializada na França na época.

Finalmente, a **quarta acepção** do francês funcional interessa-nos particularmente. O que caracteriza essa quarta noção de funcionalidade do ensino de línguas não é mais o público a que se destinava, mas sim os “procedimentos de determinação de conteúdos de aprendizagem” (Galisson, 1980:122). Observa-se uma renovação metodológica que deslocava sua meta do desenvolvimento de uma competência lingüística para o desenvolvimento de uma **competência comunicativa** baseada em um repertório das situações de comunicação e dos atos de fala em jogo em tais situações. Essa nova abordagem do ensino foi consequência dos trabalhos desenvolvidos pelo Conselho da Europa para estabelecer quais seriam os conhecimentos mínimos, nas línguas faladas na Europa, necessários para que os europeus pudessem comunicar-se entre si nas situações cotidianas. Assim foi elaborado *Un niveau- seuil* (Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa, Strasbourg, 1976.) O aprendizado em língua estrangeira dar-se-ia em **função** de um **objetivo situacional**. Essa vertente que recebeu o nome de *functionnal approach* e *english for special purposes* na Inglaterra, foi, posteriormente, adotada na França com o nome de *français sur objectifs spécifiques*. Para alguns autores, tais como Cuq e Gruca (2003: 324), essa nova vertente anunciava, na metodologia do FLE, a abordagem comunicativa, em voga até hoje.

É verdade que, na origem, a busca pela funcionalidade do FLE inspirou a formulação de novas modalidades de ensino. Comentamos anteriormente que foi a conjuntura histórica na qual componentes de naturezas diferentes criaram as condições da renovação da didática do FLE. A *funcionalidade* sinalizava para a busca de eficiência, de um aprendizado voltado para o mundo do trabalho, do cotidiano, opondo-se tanto à tradição do ensino organizado em torno da literatura (gramático-tradução), quanto à metodologia audiovisual, cuja eficácia revelava-se decepcionante. No entanto, um mesmo princípio norteador – funcional – gerou resultados distintos. Se, inicialmente, instrumental e funcional confundiram-se: “Que

não se espere neste dossiê a exposição de um novo método para o ensino do francês instrumental **ou** funcional” (AUPECLE e ALVAREZ, 1977:3); posteriormente, seus campos de ação e seus objetivos foram consolidados diferentemente

Ambos trouxeram a novidade de centrar a reflexão didática sobre o aluno e essa foi uma das maiores contribuições desse momento de crise para o desenvolvimento das pesquisas em FLE. Note-se que, além disso, a reflexão realizada em torno do FF/FI permitiu a reinserção da prática da leitura de documentos autênticos⁶ nos manuais de FLE, prática que havia sido banida juntamente com a metodologia da gramático-tradução durante a hegemonia do audiovisual.

1.4 Falar de negócios ou ler em francês?

Com o distanciamento histórico, alguns autores consideraram, hoje, que o FOS foi a vanguarda da abordagem comunicativa por compreender o aluno como alguém que deveria estar apto a interagir nas diferentes situações de comunicação do dia-a-dia, o que implica as competências de ouvir, de falar, de ler e de escrever. Louis Porcher (2004: 109) afirma hoje que todo ensino de línguas tem objetivos específicos:

Em nenhum lugar, ou quase, aprende-se ainda uma língua estrangeira gratuitamente, pelo simples prazer. Esse ensino tornou-se utilitário: é necessário que meu aprendizado sirva para algo. Até agora, essa percepção entrou no ensino médio somente sob a forma acadêmica: aprender uma língua, oficialmente, significa, antes de tudo, obter uma nota aceitável no “baccalauréat”⁷. O objetivo específico, conseqüentemente, é estritamente escolar, mas não por isso menos específico.

Isso significa que, para o autor, o FOS deixaria de ter um estatuto de ensino paralelo ao ensino do francês geral, pois mesmo este ensino do

⁶ A noção de “autenticidade” é bastante complexa, pois todo texto extraído de seu contexto original deixaria de ser um documento autêntico. Cuq e Gruca (2003) preferem o conceito de *situação autêntica de leitura*. Porém, chamamos, aqui, “documento autêntico” aquele que não foi produzido com a finalidade didática de ensino do FLE.

⁷ Exame nacional de ensino médio francês

francês em contexto escolar também tem objetivos específicos (em última análise, passar nos exames de final de ano).

Esse ponto de vista não parece, entretanto, ser compartilhado por boa parte dos autores de manuais nessa área. Ao percorrer os títulos publicados nos últimos vinte anos com a rubrica “FOS”⁸, observa-se que as obras são voltadas para o mundo profissional em títulos como *Situations et techniques commerciales* (Paris: Hatier, 1987); *La messagerie, Pratique du français commercial* (Grenoble: PUG, 1987); *Négociations commerciales* (Paris: Hachette, 1989); *La voyagerie, Pratique du français du tourisme* (Grenoble: PUG, 1992); *Affaires à suivre* (Paris: Hachette, 2001). Nessas obras, observa-se a preocupação com o desenvolvimento das quatro competências. Por essa razão, tais obras são muito próximas da produção editorial do FLE tais como *Reflets* (Paris: Hachette, 1999) ou *Forum* (Paris: Hachette, 2000), com a ressalva de que os manuais “FOS”, em sua maioria, são dirigidos a alunos de nível intermediário e avançado⁹.

Ao observarmos as primeiras lições de dois manuais de FOS *Carte de visite: français des relations professionnelles* (Paris: Didier, 2000) ou *Tourisme.com: méthode de français professionnel du tourisme* (Paris: Clé International, 2004) constatamos alguns pontos comuns: ambos são dirigidos a alunos já iniciados em FLE (enquanto o primeiro é concebido para adultos com a designação genérica de “nível intermediário”, o segundo é mais específico ao dirigir-se a um público com 60 horas de FLE); ambos organizam a primeira lição em torno da apresentação pessoal e formas de saudação; ambos contextualizam seus diálogos em situações cotidianas passíveis de serem vividas por pessoas no trabalho. Se compararmos essas duas primeiras lições com as primeiras lições dos manuais de FLE *Forum 1* (Paris: Hachette, 2000) e *Reflets 1* (Paris: Hachette, 1999), observamos que se, por um lado, essas obras destinam-se a iniciantes (aspecto que as distingue das obras anteriores), por outro, também organizam suas

⁸ Para tanto, consultamos o levantamento feito por CUQ e GRUCA (2003:336-338)

⁹ Tal aspecto aproxima os métodos de FOS dos princípios que regiam o ensino do “francês técnico e científico” dos anos 1960 que organizavam o curso em três níveis, sendo o primeiro nível comum a todos e a especificidade lexical era trabalhada a partir do segundo nível.

primeiras lições em torno da apresentação pessoal e saudações em um contexto profissional (uma feira de moda em um pavilhão de exposições) ou formal (dois jovens entrevistam candidatos à co-locação de um apartamento). Ambas situações poderiam constar tanto do manual voltado para o turismo, quanto do manual voltado para as relações profissionais de modo genérico.

Enquanto o manual *Carte de visite* traz uma longa seqüência de diálogos a serem ouvidos, várias atividades de expressão oral, várias listas de palavras e modelos de diálogo, mas não trata dos aspectos morfosintáticos de forma explícita (talvez por supor que o aluno já aprendeu tudo que deveria durante o nível básico, ainda que se preocupem em trazer a lista com os dias da semana?!), os manuais *Tourisme.com*, *Forum 1* e *Reflets1*, pelo contrário, assemelham-se bastante ao sistematizar o funcionamento dos verbos, dos artigos, dos pronomes pessoais no final da lição.

Ao lermos as primeiras lições dos quatro manuais, é difícil definir o que faz com que os dois primeiros sejam voltados para o francês profissional, enquanto os últimos sejam voltados para o FLE. As quatro obras propõem exercícios de compreensão e expressão orais e escritas cuja progressão de conteúdos é muito próxima. Poderíamos supor que a seleção lexical (tal como ocorria na primeira versão do francês funcional) permaneça um traço distintivo entre as publicações. Teríamos, dessa forma, o “francês do profissional de turismo” e o “francês do turista”; entretanto, supondo que essa diferença exista, convém lembrar que turistas e profissionais de turismo devem falar a mesma língua para que o ensino do FLE seja minimamente funcional, para que haja comunicação e para que os tais objetivos específicos sejam cumpridos.

Parte das publicações com esse viés “profissional” ainda busca uma pragmaticidade que não parece refletir uma preocupação metodológica específica a cada objetivo. De certa forma, a crítica feita por Porcher, em seu artigo de 1976, permanece válida, pois perguntamo-nos qual é a especificidade do ensino do francês em um método publicado para um

público, como o descrito no prefácio da obra *Carte de visite*, sendo composto por :

“(...) adultos que têm nível intermediário em francês e que estão implicados no mundo profissional – funcionários públicos, representantes oficiais, diplomatas, domínio cultural, técnicos, executivos, mulheres e homens de negócios – mas também a estudantes que deverão utilizar o francês como língua de trabalho ou como instrumento de comunicação.” (DELCOS, 2000: 3)

Cada um dos perfis acima elencados corresponde a práticas profissionais bastante distintas. Supondo dois alunos que devam, por razões profissionais, aprender francês e que tenham a mesma formação acadêmica na área de administração, por exemplo. Como aproximar a realidade de trabalho de um operador da bolsa de valores da realidade de um administrador que trabalha em um hospital público?

A compartimentação de natureza lingüística das diferentes áreas de atuação profissional, prática que costuma traduzir-se pela especificidade lexical, talvez ainda seja uma tentativa de resposta ao fantasma do “francês de cultura”, supérfluo. A própria alusão, no prefácio da obra, ao “francês como instrumento de comunicação” seria tema para uma longa discussão sobre as limitações dessa percepção da língua como “ferramenta” externa ao falante, como um acessório útil. Aparentemente, a especificidade que cada curso de FOS exige para sua formulação (análise do perfil dos alunos, tempo disponível, condições materiais, objetivos do grupo) não pode ser contemplada pelos manuais publicados que acreditam fazer do recorte “profissional” algo, por si, suficientemente específico.

A distinção entre FLE e FOS é um tema bastante complexo que nos interessa, neste trabalho, apenas na medida em que o FI é geralmente classificado como modalidade do FOS e pelas implicações dessa classificação que, a nosso ver, geram equívocos e dúvidas. Não é por acaso que artigos com o objetivo de definir os campos de ação e as práticas metodológicas do FOS e do FI vem sendo publicados ao longo dos últimos vinte cinco anos. O texto de Denis Lehmann (1980), por nós mencionado anteriormente, já manifestava a necessidade de uma precisão terminológica

na área do FF e FI; Heloísa Costa (1997), em seu artigo sobre o FI publicado no caderno do Centro de Línguas da USP, busca estabelecer a especificidade do FI no conjunto das práticas do FF e do FOS; Gisèle Holtzer (2004) inicia seu artigo sobre a história de noções e de práticas do FF e do FOS, publicado em um número especial dedicado ao FOS da revista *Le français dans le monde: recherches et applications*, pelo subtítulo “Noções e terminologia: **um nó de problemas**” [grifo nosso].

Sintoma do “nó de problemas” que *instrumental* e *objetivos específicos* suscitam é a constatação de que no mesmo número da revista *Rencontres* (1994), publicada pelo Departamento de Francês da PUC de São Paulo, dois artigos divergem completamente quanto ao sentido que atribuem ao ensino instrumental do francês.

Em um artigo dessa revista, um grupo de docentes do Instituto de Línguas Vivas da Universidade de Leuven, na Bélgica, relata a organização de um curso de língua francesa naquela instituição com várias características previstas para um curso de FOS: é dirigido a alunos universitários não-francófonos com aproximadamente 720 horas de aprendizado do FLE (a que os autores chamam de “nível intermediário”), oriundos das faculdades de direito, ciências econômicas e ciências sociais; o curso é organizado segundo princípios funcionais e comunicativos centrados no aluno e tem como objetivos a aquisição de um vocabulário específico em língua francesa e o desenvolvimento das competências de expressão e compreensão orais e escritas. O nome do curso, entretanto, é “francês instrumental”. A nosso ver, subjaz a essa denominação a percepção da língua como instrumento, como acesso à informação veiculada em língua francesa e entende-se, assim, que, nessa universidade belga, o FI conserve a noção utilitarista de sua origem, no início dos anos 1970, e, nesse sentido, seja pertinente sua classificação como “instrumento de comunicação”, pois, nas palavras dos autores:

(...) nossos estudantes belgas vêem o francês não como um objetivo em si, mas como um **meio** que lhes permita de operar de modo mais adequado em sua vida profissional futura. (p.9) [grifo nosso]

Em outro artigo do mesmo número dessa revista, Rosa Maria Nery faz um balanço da experiência do FI no Brasil e da contribuição dessa prática no ensino do francês geral. No artigo, sua primeira preocupação é sublinhar a denominação problemática de “francês instrumental” e definir a prática que, em seu entender, essa expressão subentende (1994:43):

As aspas indicam as restrições que faço à utilização dessa denominação: primeiro, pela concepção de linguagem que ela pode implicar – língua como “instrumento de comunicação” –; segundo, porque essa denominação se aplica, com frequência, a práticas pedagógicas distintas. No presente trabalho, Francês Instrumental designará sempre o ensino aprendizagem da leitura em francês língua estrangeira (...) [grifo da autora].

Parece claro que os autores dos dois artigos divergem completamente na acepção da prática do instrumental; ou melhor, a acepção de instrumental que o artigo dos autores belgas traduz é justamente alvo de críticas de Nery e de outros autores que vêem com maus olhos a língua percebida apenas como instrumento de comunicação.

Observa-se que, no primeiro artigo mencionado, há uma grande preocupação com a análise das necessidades dos alunos e com a definição dos objetivos de aprendizagem, preocupações essas características do “ensino funcional do francês” (que, posteriormente, torna-se-ia FOS¹⁰), tal como aconselhava Porcher em 1976. Entretanto, partindo do pressuposto de que, de maneira geral, os alunos não conhecem o vocabulário específico do “francês língua de especialidade” (1994: 8) e de que negociar os objetivos do curso “revela-se impossível” (1994:8), o próprio grupo de docentes define os objetivos dos alunos para o curso (1994:9):

Definimos, nós mesmos, as necessidades de nossos estudantes. Em nossa opinião, os estudantes devem ser capazes de servir-se dos conhecimentos e das aptidões que eles adquiriram no ensino médio completando-os por novos conhecimentos e aptidões no nível do francês instrumental. Os objetivos são, em primeiro lugar, a aquisição de um vocabulário específico integrado e o conhecimento dos princípios de base da gramática da frase assim como alguns princípios gerais da gramática do discurso. O curso visa, na seqüência, o desenvolvimento das quatro aptidões clássicas (...) compreensão oral e escrita (...) expressão oral e escrita (...).

¹⁰ cf. Lehmann, 1980: 122.

Além do recorte lexical, cuja natureza não é completamente explicitada no artigo, ainda não nos parece suficientemente clara a especificidade desse FI.

A nosso ver, a designação desse curso como sendo instrumental reflete um empobrecimento do ensino da língua francesa, pois o que se busca não é perceber como cada sistema de língua constitui-se de maneira complexa e singular, definindo e sendo definido pelas coletividades que o falam e que nele se formam, nos diferentes contextos de realizações discursivas, mas sim despir a língua do que se constitui como seu patrimônio para torná-la, sim, instrumento.

O grau de aprofundamento de cada indivíduo na aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo de sua vida deveria ser uma escolha pessoal se não lhe fosse negado, desde o início, o contato com elas em sua plenitude, sua riqueza, sua diversidade para que possa definir a natureza e profundidade de seu mergulho. Entretanto, observa-se que uma escolha redutora feita sem negociação por parte dos docentes abre poucos caminhos para esse contato (1994:9): "Nós pensamos que seria exagerado exigir de um futuro executivo os conhecimentos lingüísticos exigidos de um filólogo, de um tradutor ou de outro especialista da língua"

Apontado para outra direção, vemos a preocupação com o ensino da língua em sua dimensão mais ampla nos princípios do FI explicitados por Nery. Ainda que se trate do desenvolvimento exclusivo da leitura em francês para um público que, em princípio, não é obrigatoriamente composto por especialistas, sua abordagem da língua é mais aprofundada e mais complexa (1994:46):

(...) o FI fundamenta-se em uma perspectiva discursiva do ato da linguagem. Este é visto como interação – não apenas como comunicação – entre sujeitos situados sócio-historicamente. A leitura deixa de ser encarada como ato passivo de comunicação, passando a ser abordada como construção de sentido. O texto escrito passa a ser tratado em sua especificidade: não sendo uma mera representação da oralidade, ele se constitui diversamente de acordo com os diferentes gêneros situacionais, apresentando um funcionamento discursivo complexo que extrapola o nível estrito do código lingüístico (...) [grifo da autora]

Observamos, no trecho acima, a referência a conceitos que são caros aos especialistas da área da leitura de maneira geral: interação, construção de sentido, gêneros situacionais e sua relação no funcionamento textual, contexto sócio-histórico de leitura. Aqui, a língua não é percebida como uma ponte entre falantes sobre a qual circulam conteúdos. A ponte veicula e transforma aquilo que nela circula em função do tempo, do espaço e dos falantes que liga.

Acreditamos que o fato de os cursos de FI não serem dirigidos a alunos especialistas em tradução ou licenciatura não seja um impedimento para a abordagem mais complexa e problematizada da língua francesa que pode até levar o aluno a aproximá-la de sua língua materna, pelo fato de que a língua a ser aprendida assume contornos mais reais em uma abordagem tal como a proposta por Nery.

É interessante observar que essas duas atitudes tão distintas em relação ao FI são facetas de sua situação atual e do contexto de seu surgimento, nos anos 1970. Enquanto a primeira acepção conserva os contornos originais do FI na França, em que cursos de FLE eram concebidos para públicos classificados por sua atuação profissional e seus objetivos com a aprendizagem do FLE; a segunda está diretamente relacionada à forma singular que o FI assumiu nos países da América Latina, onde se voltou prioritariamente para a compreensão escrita. Ressaltamos ainda que, na França, o conceito de curso instrumental de línguas está relacionado a um princípio de simplificação e especificidade do FLE para seu ensino a profissionais de diversas áreas (exceto a do francês) em que essa língua faz-se necessária, com um viés pragmático, profissionalizante, utilitarista. Atualmente, a denominação consagrada para esse tipo de curso é, como já sabemos, “francês com objetivos específicos”.

Interessa-nos, na verdade, compreender a forma um tanto paradoxal como o FI afasta-se do FOS e, ao mesmo tempo, caracteriza-se, sim, por ser um ensino cujos objetivos são específicos em língua francesa; ou seja, não negamos que haja uma finalidade específica para o ensino do FI (ler em francês) e que isso signifique tanto uma abordagem específica do material

didático – o funcionamento do texto escrito e suas singularidades –, quanto uma abordagem específica do aluno – seus processos cognitivos em jogo no ato da leitura em situação escolar –, mas não entendemos que essa especificidade defina uma língua distinta do francês geral, como não entendemos que o FOS possa fazê-lo apenas pelo recorte lexical.

Além disso, julgamos ser importante compreender a autonomia que o FI desenvolveu em relação ao FOS por conta da especificidade que assumiu na América Latina. Para isso, é necessário discutir a constituição do objeto do FI, o redimensionamento dessa disciplina face aos desenvolvimentos teóricos nas diversas áreas de conhecimento relacionadas ao ensino/aprendizagem da leitura em língua estrangeira no contexto acadêmico do Brasil na atualidade.

Nosso objetivo para este trabalho não é fazer um mapeamento e análise exaustiva das atividades relativas ao FI em todo o país na atualidade, tarefa que por si só já constituiria um objeto de pesquisa. Dentre as publicações na área do FI a que tivemos acesso, baseamo-nos, principalmente, nos textos de Candido (1977), Passos (1979), Coracini (1986), Avolio e Coracini (1986), Pietraróia (1992) e Nery (1994) por acreditarmos que esses se constituem como uma síntese representativa dos conflitos e posturas em questão desde os anos 1980¹¹. A partir deles, buscamos compreender o desenvolvimento do FI nos últimos trinta anos; o que se faz hoje em comparação às propostas iniciais formuladas nos anos 1970, sua relação com a metodologia do francês geral e o contexto em que é ensinado.

Entretanto, para essa breve reconstituição o itinerário do FI no Brasil, foi necessário retomar aspectos discutidos anteriormente. Dessa forma alguns autores responsáveis pela concepção ou divulgação do FI serão mencionados novamente.

¹¹ Para um estudo aprofundado do FI no Brasil cf. Damato (1979), Luneau (1978), *Bulletin de Français Instrumental*, revista *Rencontres*, Reis (1979), Coutinho (1995), Galéry (1996), Avolio (1999).

1.5 O Francês Instrumental no Brasil: da coleta de informação à construção de sentido

Ao longo do processo de constituição identitária do Brasil como nação, a língua, filosofia e literatura francesas exerceram papel fundamental na formação das elites latino-americanas. A literatura romântica brasileira do XIX, que traduz esse desejo de identidade nacional, esteve fortemente vinculada à produção literária francesa. Segundo Candido (1998: 36):

(...) Ossian e Chateaubriand marcaram o indianismo mais do Basílio da Gama ou Durão, enquanto a poesia religiosa e sentimental seguiu os passos de Lamartine. A independência literária foi em parte uma substituição de influências, com a França tomando o lugar de Metrópole portuguesa.

Ainda segundo Candido (1977), o papel da língua e cultura francesa podem ser aproximados àquele exercido pela tradição greco-latina na Europa. Para Candido, não só parte expressiva da produção intelectual europeia chegava às mãos de nossos intelectuais em edições francesas, mas também era por intermédio de publicações em francês que autores latino-americanos tomavam conhecimento da existência de seus pares locais. Para Alvarez (1974), a tradição francófila latino-americana também estava historicamente relacionada a uma vontade das elites locais de distanciarem-se da língua do colonizador, espanhol ou português, como forma de emancipação.

Esse quadro, entretanto, sofreu grande alteração no século passado e foram vários os fatores – elencados anteriormente – que concorreram para sua transformação: o contexto da Guerra Fria que, na América Latina, representou o alinhamento de suas nações com os Estados-Unidos, implicando a expansão do ensino do inglês nesses países em detrimento do ensino do francês; o grande desenvolvimento tecnológico e científico cuja língua vetor era o inglês (inclusive como reflexo da bipolarização do mundo); as crises econômicas como a causada pelo choque do petróleo de 1973, que reduziram os gastos com o ensino de línguas.

Segundo Alvarez (1974), a democratização do ensino na América Latina foi também um dos responsáveis pela retração do ensino do FLE, pois o protagonismo da língua inglesa e o desenvolvimento de seu ensino na América Latina, mais do que apenas reflexos das mudanças na economia mundial, também estavam relacionados a uma mudança de mentalidades que, durante o processo de democratização da educação, na segunda metade do século XX, teve, como uma de suas características, uma maior orientação dos estudos para a área da ciência e tecnologia, em detrimento das demais áreas de conhecimento:

Ao mesmo tempo que se produz esse deslocamento do centro de gravidade mundial, outros fenômenos sociais exercem influência sobre o ensino de línguas estrangeiras; como a democratização do ensino que não é mais reservado a uma elite, mas pretende abarcar o conjunto da população. A essa massificação da educação, soma-se uma mudança na mentalidade mundial, pois a preocupação dos educadores está menos centrada nos fenômenos artísticos e culturais e, mais nos problemas científicos e tecnológicos (...) esses fenômenos sociais, econômicos e políticos transformam não só o lugar que ocupa uma língua estrangeira nos estudos, mas também os objetivos que são definidos para esse ensino e, conseqüentemente, os métodos por meio dos quais pretende-se atingir tais objetivos. Ninguém dirá, em 1973, que o francês é ensinado para ler Racine no original. (1974: 11)

Inicialmente, no contexto do ensino superior brasileiro, a língua francesa era ensinada a alunos com conhecimentos prévios; pois os alunos aprendiam francês na escola. Entretanto, com o advento das reformas curriculares ocorridas no Brasil, na década de 1970, os cursos passaram a ser compostos por alunos que, de maneira geral, não haviam estudado francês anteriormente. No prefácio da obra *Accès au français instrumental* (Passos et al. 1979: 9), Cláudio Veiga resume em algumas linhas as transformações que essas reformas implicaram na área do ensino de línguas estrangeiras e o papel que a universidade passou então a desempenhar:

Com as últimas reformas do ensino, modificou-se sensivelmente a situação das línguas estrangeiras. Antes, no antigo curso secundário, lecionavam-se obrigatoriamente o francês e o inglês durante 6 ou 7 anos. (...) Com efeito, no segundo grau, as evidentes boas intenções do Legislador, em vez de, pelo elogiável princípio da flexibilidade, diversificar a opção das línguas estrangeiras, entronizaram praticamente uma só que, por contingências curriculares, nem sempre é ministrada satisfatoriamente. A sonhada flexibilidade foi encontrar guarida na Universidade. Assim, em nossos dias, o ensino das línguas estrangeiras não é mais na UFBA.[Universidade Federal da Bahia] monopólio de um reduzido número de estudantes que, no Instituto de Letras, prepara Licenciatura ou Bacharelado em idioma estrangeiro. Centenas e centenas de estudantes da UFBA, não pertencentes à área de Letras vêm, em todos os semestres, estudar nesse Instituto (...).

Retratando uma realidade muito próxima dessa descrita por Veiga, Ítalo Caroni (in Candido, 1977:7) descreve a situação do francês na Universidade de São Paulo:

(...) Seu objetivo [da nova experiência com o francês instrumental] é ir ao encontro das necessidades de aprendizado da língua francesa nos setores universitários onde elas se revelam mais urgentes. Pois, no momento, não dispomos de meios para atender a toda essa demanda. (...)

Os relatos dos professores Cláudio Veiga e Ítalo Caroni mostram como as reformas operadas nos currículos do ensino médio criaram lacunas na formação dos estudantes que buscavam preenchê-las na universidade. Tratava-se, pois, de uma nova realidade para essas instituições, nas quais o ensino do francês até então pressupunha alunos que já falassem o idioma. Assim, buscando atender à demanda dos alunos (e da própria instituição, pois sabemos como o conhecimento de línguas estrangeiras é vital para a formação universitária), cursos de francês foram criados. Os novos alunos não estavam mais em idade escolar, eram adultos e segmentados em áreas de conhecimento, o que levou os docentes a inspirarem-se nos modelos de ensino instrumental ou funcional desenvolvidos naquele momento na França.

Foi discutido anteriormente que o ensino do FLE fora da França contou, sistematicamente, com a iniciativa do Ministério das Relações Exteriores francês para sua difusão e que o projeto do ensino instrumental

do FLE foi uma política oficial dos Serviços de Cooperação Lingüística das embaixadas francesas. Dessa forma, para compreender o perfil “oficial” de um curso de FI, cabe destacar a obra *Français Instrumental et Français Fonctionnel* de Maurice Aupecle e Gérardo Alvarez (1977) pelo fato de nela serem veiculados os sete parâmetros para a construção dos então novos cursos desse tipo.

O **primeiro** parâmetro define a primazia da recepção em detrimento da produção; o **segundo**, a primazia do escrito sobre oral; o **terceiro**, que os textos a serem lidos pelo alunos devem ser “informativos” sem que haja lugar para o “prazer estético”; o **quarto**, que haja uma orientação científica cujo objetivo último a atingir é a “língua de especialidade”; o **quinto** toma o sentido de orientação “científica” em sua acepção mais ampla, evitando por um lado que algumas áreas de conhecimento não fossem contempladas (notadamente as ciências humanas) e que houvesse uma oposição entre “francês físico-químico” e “francês técnico”; o **sexto** parâmetro define que o objetivo do curso é que o aluno saiba “extrair a informação” de um texto, que ele seja capaz de identificar um conteúdo e não que ele o traduza; e, finalmente, o **sétimo** parâmetro define que o público de um curso de francês instrumental deve ter um nível “pós-elementar” em língua francesa, ou seja, alunos que já tenham uma carga horária considerável de francês. Essa é a descrição original e oficial do FI, publicada no Segundo Encontro Mundial dos Departamentos de Estudos Franceses realizado em Estrasburgo, em 1977.

Note-se, nessa publicação, que a perspectiva do texto científico como um lugar no qual informações são identificadas e extraídas traduz uma percepção da leitura que preconiza a existência de **um** sentido, unívoco, estabilizado por um autor em um texto que deve ser absorvido. Isso implica, por um lado, certa crença na neutralidade e na transparência do discurso científico e, por outro, um leitor pouco interativo no ato da leitura, pois a ele cabe extrair e não construir sentido. Em última análise, o leitor não dialogaria com o texto, não mobilizaria seus conhecimentos prévios, suas estratégias de leitura, não desconfiaria do que está escrito; nesse contexto, a recepção

tem uma conotação mais rasa, pois concebe o leitor como **coletor** de informações.

Essa crítica ao modelo de leitura instrumental é, de certa forma, anacrônica, sabe-se que os trabalhos que redimensionaram a leitura ao descrever como a informação é processada no ato da leitura¹² são desenvolvidos na mesma época em que os cursos de instrumental são implementados e que, posteriormente, as contribuições dessa área foram absorvidas na área do FLE, inclusive no FI. Porém, essa primeira percepção da leitura de textos científicos reforça, a nosso ver, nosso estatuto de nação periférica, em que os pesquisadores “recebem” a informação produzida na Europa. Nesse sentido, a expressão “língua instrumental” ganha certa materialidade, seria uma espécie de “pinça” ou de “pá” (dependendo da densidade do texto) com a qual a informação seria retirada. De qualquer forma, ler a produção científica produzida na Europa era (e continua a ser), de fato, uma necessidade nas universidades brasileiras. O que problematizamos é a maneira como essa leitura é pensada.

É importante observar, também, que um dos autores desse texto, Maurice Aupecle, era, não por acaso, diretor dos intercâmbios pedagógicos da Embaixada da França em Alger, ou seja, um representante do governo francês responsável pelas políticas oficiais de difusão da língua francesa pelo mundo. Trata-se de um índice que dimensiona a ação do Ministério das Relações Exteriores francês para implementar o ensino do francês instrumental ou funcional em grande escala. Segundo Porcher (1976:67):

(...) O importante (...) consiste em notar que o francês funcional constitui a nova bandeira da cruzada pelo desenvolvimento da língua francesa no estrangeiro.

No Brasil, o colóquio da Associação das Universidades Parcialmente ou Inteiramente de Língua Francesa (AUPELF), realizado na Universidade de São Paulo, em julho de 1973, é um marco no ensino do FI. Nas falas de

¹² notadamente os trabalhos na área da psicolinguística desenvolvidos por Kenneth Goodman (1967) *Reading: a psycholinguistic guessing game* e Frank Smith (1971) *Understanding reading*

seus participantes, identifica-se, ao mesmo tempo, a força da tradição cultural francesa na formação dos pensadores latino-americanos, sobretudo nas ciências humanas, e o reconhecimento de que o paradigma do francês como língua de cultura precisava ser revisto. Na verdade, o modelo de ensino instrumental do francês não foi pensado para substituir os modelos anteriores, mas sim como modalidade paralela.

No prefácio da obra *O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo* (CANDIDO, CARONI e LAUNAY, 1977: 7), Ítalo Caroni argumenta quanto à premência de outra modalidade de ensino do francês, concomitante à já desenvolvida, em razão da impossibilidade de atender a todos aqueles que precisavam aprender francês. A citação abaixo sintetiza o momento histórico e contexto socioeconômico da criação dos cursos instrumentais de língua francesa na Universidade de São Paulo.

O que vem a ser afinal francês instrumental? Antes de mais nada, uma nova orientação imprimida ao ensino da língua francesa no Brasil. **Sem renunciar à tradição humanística da cultura francesa, urge tornar este ensino mais adequado às exigências do contexto econômico e social em que vivemos.** O francês deve ser colocado a serviço do desenvolvimento e difusão como uma abertura a mais, uma opção entre outras...

(...) Seu objetivo é ir ao encontro das necessidades de aprendizado da língua francesa nos setores universitários onde elas se revelam mais urgentes. Pois, no momento, não dispomos de meios para atender a toda a demanda. O que se pretende é ajudar o estudante universitário a melhor se servir do idioma francês no campo de sua especialidade. Portanto, **tornar o francês mais útil**, integrá-lo ao nosso próprio processo de desenvolvimento, aproximar as ciências humanas das ciências puras e da técnica.[grifo nosso]

O caráter pragmático e emergencial de seu surgimento definiu o contorno de cursos desse tipo. Naquele momento, o FI no Brasil, ainda não tinha se consolidado como um curso exclusivamente voltado para a compreensão escrita. Buscava-se atender às diferentes necessidades dos alunos, segundo Ramos et al. (in CANDIDO et al. 1977:37):

É preciso (...) partir das necessidades desses pesquisadores e técnicos. Tais necessidades traduzem-se por:

- a) ler ou consultar documentação em francês (livros, artigos etc..)
- b) ver filmes ou ouvir aulas e conferências em francês, e, neste caso, fazer perguntas em francês.
- c) ir à França ou a países de língua francesa para participar de estágios, de congressos ou de reuniões de trabalho ou para prosseguir pesquisas e aprofundar conhecimentos.
- d) comunicar em francês os resultados de pesquisas e experiências, ou exprimir seus problemas utilizando a língua francesa oral ou escrita (comunicações, artigos resumidos, correspondência internacional).

A noção de utilidade, de informatividade prevalecia sobre o valor cultural e sobre a eventual fruição estética do aprendizado da língua francesa. Em tempos de crise, era necessário definir prioridades.

Os cursos de FI na USP eram organizados em função das necessidades dos alunos o que os caracterizava ainda mais, na origem, como um curso de FOS *avant la lettre*. Não havia, no princípio, distinção entre as competências desenvolvidas em FF e FI que compreendiam, ambos, o desenvolvimento de competências de expressão e compreensão oral. Isso pode ser verificado no trecho seguinte de Laranjeira e Launay (in Candido, 1977:25):

O “francês instrumental, ou se quiserem, o “francês funcional”, tem por objetivo oferecer um aprendizado da língua francesa que permita utilizar com a máxima eficácia toda e qualquer documentação escrita, oral, audiovisual em língua francesa numa especialidade qualquer à exclusão das de professor e tradutor-intérprete de francês (...) Essa definição adotada pelos professores da USP que se dedicam ao francês instrumental, é uma ampliação daquela que foi proposta no congresso da AUPELF, em São Paulo em 1973. (...)

É importante sublinhar (mais uma vez) o surgimento dos cursos instrumentais de francês como a resposta das universidades para a supressão da língua francesa do currículo do ensino médio. Como esses cursos de francês eram oferecidos a um grande número de alunos universitários que não se tornariam professores ou tradutores, suas primeiras formulações foram genéricas, pois a própria realidade das transformações no ensino médio e superior estavam em operação naquele

momento. Com o tempo, a modalidade do instrumental voltado para a leitura de textos passou a afirmar-se em detrimento das demais.

Na América Latina, o FI acabou consolidando-se pelo trabalho centrado na leitura. Isso se deveu a: ao fato de que o ensino/ aprendizagem da leitura em língua francesa tinha um bom desempenho em razão da proximidade entre as línguas francesa e portuguesa, permitindo que as transparências fossem exploradas e a compreensão escrita desenvolvida com certa rapidez (principalmente em relação às outras três competências) e ao fato de que a maior necessidade de boa parte dos alunos era ler em francês, pois se dispunha de poucas traduções para o português de obras teóricas importantes; por último, Pietraróia (1996: 60) observa que também a falta de recursos de boa parte dos alunos de instrumental, dificultava a possibilidade de que viajassem para países francófonos, fazendo com que seu interesse estivesse centrado na leitura.

As publicações na área do FI, no Brasil, confirmam sua vocação para a compreensão escrita. Há, entretanto, uma menção contínua ao fato de que a compreensão oral poderia ser contemplada em um curso de FI, mas não era sua prioridade, pois as obras abordam, em sua maioria, os pressupostos teóricos que sustentam a prática da leitura de língua estrangeira e trazem exemplos de atividades que se baseiam nesses pressupostos.

Destacamos aqui a obra organizada por Maria José Coracini (1986) com título *Ensino Instrumental de Línguas*. São várias as razões para o destaque dessa obra. A primeira delas é o fato de ela ser fruto do fruto do 1º Encontro Nacional de Francês Instrumental realizado pelo Departamento de Francês da PUC de São Paulo, em dezembro de 1986. Por essa razão, trata-se do registro de experiências de professores das universidades estaduais de Campinas, São Paulo e Santos, federais de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, além dos trabalhos da própria PUC do Rio Grande do Sul e de São Paulo, constituindo-se, assim, como importante base documental para o histórico da metodologia instrumental na área do francês. Outro aspecto importante dessa obra é o fato de ela refletir a preocupação dos pesquisadores em definir as bases teóricas que

orientavam essa abordagem, que visavam uma maior especificidade; pois, segundo Coracini (1986: 8):

Alvo de reflexões, discussões e aplicações práticas há pelo menos 12 anos, o ensino instrumental de línguas foi se disseminando em vários estados do país, de tal forma que urgia um encontro de âmbito nacional a fim de as diversas experiências oriundas das diferentes interpretações da mesma metodologia pudessem ser confrontadas e analisadas. Inicialmente sem rumo bem definido e com linhas teóricas indecisas – o que aliás gerou as diferenças acima aludidas (...)

O balanço das atividades na área do ensino instrumental de línguas estrangeiras fazia-se necessário por se tratar de algo relativamente novo em um momento em que importantes obras na área da leitura em FLE eram publicadas (tais como *Situations d'écrit* de Sophie Moirand 1979 e *Lire: du texte au sens*, de Gérard Vigner ambas do mesmo ano), e redimensionavam os papéis da leitura e do texto que, até então, não haviam sido trabalhados em sua singularidade pela metodologia audiovisual, na qual a leitura era consequência “natural” da fala. Segundo Pietraróia (1992:69)

(...) nos métodos radicalmente audiovisuais, têm-se a impressão que o texto torna-se uma espécie em extinção, um objeto raro... mas não precioso. A leitura (...) seguiu essa degeneração e como que desapareceu do ensino enquanto atividade específica e portadora de sentidos. (...) nova teorias centradas nas operações do texto e do discurso aparecem nos anos 70 e dão outra vez ao texto e à leitura sua importância e suas particularidades. É em relação a essas teorias que se desenvolveu o ensino instrumental de línguas tendo como base, para o francês, os trabalhos de Sophie Moirand, Gérard Vigner et Denis Lehmann entre outros.

Nessas novas obras, buscava-se sistematizar o ensino da leitura em FLE com base nas contribuições teóricas da análise do discurso, da lingüística do texto, da abordagem comunicativa das línguas e da psicologia cognitiva que Coracini (1986:8) elenca como importantes para o desenvolvimento do FI:

(...) o ensino instrumental de línguas viu-se aos poucos sendo enriquecido pelas contribuições da análise do discurso, da lingüística do texto (...) bem como da abordagem comunicativa das línguas (...) definindo princípios, metas e comportamentos. Há que lembrar ainda as contribuições da

psicologia cognitivista no que concerne a atividade mental do leitor, definindo com dados substantivos a leitura como processo cognitivo.

Se a metodologia instrumental absorvia avanços teóricos importantes sobre a maneira como o texto é constituído, como a informação textual é processada pelo leitor e como o curso deve ser centrado no aluno (seu perfil e seus objetivos), essa absorção não era homogênea, pois, para muitos, ler ainda significava “retirar” informações do texto em uma modalidade discursiva científica que se acreditava “neutra”. Essa representação da leitura ainda estava fortemente vinculada ao conceito de “língua instrumental” implementada no Brasil, na década de 1970. Entretanto, observa-se que, na definição dos princípios metodológicos do FI, Avolio e Coracini (1986: 55), em capítulo da citada obra organizada por Coracini, contrapõem-se a essa representação da leitura ao explicitar o, então, novo modelo de leitura subjacente à metodologia do FI da seguinte maneira:

Concebemos a leitura como um processo de **construção de sentido**, na medida em que o leitor não pode ter uma atitude passiva frente ao texto escrito; muito pelo contrário, ele é responsável direto pelo sentido que imprime ao texto. Com efeito, a leitura resulta de um duplo movimento que vai do texto em direção ao leitor e do leitor em direção ao texto (...) [grifo nosso]

Essa concepção de leitura como processo dialógico em que o leitor é diretamente responsável pelos sentidos que atribui ao texto é bastante diferente do modelo de leitor “coletor” de informações das origens do FI. Quando as autoras referem-se a “construir sentidos”, são a processos complexos que se referem. Processos em que um leitor dialoga com o texto, faz hipóteses sobre seu conteúdo, relaciona conhecimentos prévios de que dispõe sobre o tema de que esse texto trata, busca classificá-lo em função de sua tipologia, verifica e retifica as primeiras hipóteses, dimensiona o grau de seu aprofundamento no texto em função de seus objetivos para aquela leitura. Mesmo que nem todo leitor realmente lance mão de todas as operações acima elencadas e que, quando o faz, não seja da mesma maneira e, finalmente, nem sempre esteja consciente de que o faça.

Importa que, para a abordagem do FI, o leitor passa a ser encarado não mais como um coletor de informações, mas sim como um construtor de sentidos. Um sujeito consciente e crítico cujo papel é valorizado, e a relação com o texto, menos verticalizada.

Conscientes de que a situação de leitura em classe de FLE é a combinação complexa formada pelo texto e por vários atores (leitor, autor, professor) em que o contexto em que se lê e os objetivos dessa leitura para esses diferentes atores podem, ao mesmo tempo, convergir e divergir, é difícil aceitar que o ensino/aprendizagem do FLE centrado na leitura seja chamado de instrumental, pois “instrumento” externo, simplicador não há, mas sim processos bastante complexos em jogo, no ato da leitura. Encontramos consonância a essa percepção nas palavras das autoras argentinas Dorrondo e Klett (2001) que atuam na área do ensino da leitura em francês língua estrangeira que denominam “lecto-compreensão”, disciplina ministrada na Universidade de Buenos Aires. Justamente por entenderem que o nome “instrumental” não comporta a complexidade do processo de leitura em língua estrangeira e seus reflexos em língua materna:

(...) Nesse sentido, é importante observar que (...) na universidade lê-se para aprender e, por isso, **o projeto didático não pode reduzir a função da leitura a uma ferramenta de acesso a outro código lingüístico** ou ainda concebê-la apenas como um **meio** para abordar conteúdos de outras disciplinas.

Muito pelo contrário, a compreensão da língua escrita, em qualquer língua que seja, deve ser compreendida (...) como um meio (...) para desenvolver capacidades de pensamento e para construir novos saberes. Nesse sentido, ela não só facilita uma forma de ação mental, como ao ser assimilada, permite ao indivíduo organizar a percepção e a recepção de informação, mas também e, sobretudo, desenvolver as formas mais complexas de pensamento discursivo, ou seja, chegar a um plano mais abstrato, mais elevado da linguagem, possibilitando a tirada de conclusões sobre a base de raciocínios lógicos sem ter de recorrer à experiência imediata (...) [grifo nosso].

Como comentamos anteriormente, a maneira como o FI desenvolveu-se ao longo das últimas décadas e o modo como soube absorver as contribuições teóricas de diferentes áreas fez com que se distanciasse de

suas formulações iniciais, principalmente aquela que o designa como uma língua simplificada para não especialistas em francês, pois na atividade de leitura de documentos autênticos, o leitor tem de lidar com a língua estrangeira em sua plena complexidade, lendo o que o texto diz e (sobretudo) o que não diz, suas lacunas, seus percursos, suas referências, seus erros, suas ambigüidades etc.

Em um curso de FI, o aluno deve ter consciência dos processos em jogo no momento da leitura, e, principalmente, das estratégias de que lança mão (ou de que deveria lançar) quando lê em língua materna. Ele deve ser estimulado a reempregá-las em língua estrangeira, isso significa que grande parte das atividades desenvolvidas em um curso de FI não é estritamente lingüística, referente a um novo código a ser aprendido, mas sim de ordem cognitiva (processos mentais em jogo para construção de sentido). Busca-se analisar os componentes do texto, a forma como coesão e coerência são constituídas, suas redes anafóricas, sua condição de produção e de recepção, seus objetivos, sua tipologia predominante, os conhecimentos prévios do leitor. Evidentemente, a manifestação de todos esses aspectos é verbal, portanto de ordem lingüística, mas sua dimensão não se restringe exclusivamente a uma determinada língua, principalmente no contexto de ensino do FI no Brasil no qual as duas línguas em cena (a ser ensinada/aprendida e aquela na qual a aula transcorre) têm alto grau de parentesco.

Assim, tendo discutido as formulações originais do Francês Instrumental, o contexto histórico de seu surgimento e o modo como essa disciplina desenvolveu-se no Brasil e soube incorporar os desenvolvimentos teóricos em outras áreas de conhecimento. Passamos ao segundo capítulo no qual dedicamo-nos a tratar o tema da leitura. Primeiramente, descrevemos o modelo teórico de leitura de que partimos; em seguida, discutimos sua aplicação ao descrever o processo de leitura em língua estrangeira e, uma vez que nosso interesse é discutir o possível papel da leitura literária no FI, discutimos a singularidade desse tipo de leitura e seu lugar no ensino do FLE.

Capítulo 2: A leitura

2.1 Introdução: o que é ler?

*Não há poema **em si**, mas **em mim** ou **em ti**...*

O texto é a condição das leituras e as leituras realizam o texto.

Octavio Paz

A leitura já foi entendida e descrita de maneiras bastante diferentes ao longo da história. Os modelos que se sucederam em matéria de leitura ora davam primazia ao autor, ao texto ou ao leitor. Quanto a este, ora sua atividade no ato da leitura foi analisada como sendo linear e ascendente (da unidade da palavra para a unidade do texto), global e descendente (do texto para a palavra) para se chegar a sua descrição como um processo misto, no qual estratégias de leitura das duas ordens (descendentes e ascendentes) são mobilizadas no ato da leitura.

Sabendo o quão extensos e complexos são o histórico dos modelos de leitura e as diferentes correntes teóricas que tratam desse tema e que não se constituem, ambos, no objeto deste trabalho, adotamos, aqui, um modelo interativo de compreensão escrita que é objeto de amplo consenso entre os teóricos da área, tais como Giasson (1990), Dumortier (2001), Pietraróia (1996; 2001), Tardif (1994), Gaonac'h (1993).

Para compreender esse modelo, podemos, em um exercício de imaginação, visualizar a ação designada pelo verbo "ler". É possível (ou até provável) que essa imagem seja composta por uma pessoa sentada em um lugar, com um livro aberto diante dos olhos. As combinações das variáveis dessa cena são quase infinitas: imaginamos alguém jovem ou velho, lendo sozinho ou em grupo; imaginamos um livro, uma revista, uma página de Internet, imaginamos uma biblioteca, uma varanda, uma sala de aula, um ônibus, etc. Entre tantas variáveis, permanecem três de base que, juntas, são responsáveis pela realização da compreensão escrita - o sujeito leitor, o que ele lê e a situação em que o faz. Assim, são as variáveis leitor, texto e contexto que interagem para a construção de sentido no ato da leitura. Seguindo o percurso proposto por Pietraróia (2001: 19), partimos do texto para chegar ao leitor e ao contexto.

Entender a leitura como um processo interativo significa dizer que essas três variáveis interagem para a construção de sentido, ou, em outras palavras, que o texto não estabiliza um, e apenas um, sentido unívoco definido por um autor que, no texto, permanece através dos tempos para ser “descoberto” pelo leitor por meio da decifração das palavras que o compõem. Significa compreender o texto como uma unidade de sentido dotada, sim, de intencionalidade da parte daquele que o escreveu a ser percebida por aquele que o lê (caso contrário, não haveria comunicação), mas não é apenas a intenção do autor ao produzir um texto que determina a leitura que será feita deste; também a reação do leitor àquilo que lê contribui para a construção de sentido, pois, como propõe Dumortier (2001:16), a compreensão de um texto dá-se quando:

1º) a construção de uma representação mental cuja, intencionalidade, para que possamos falar em comunicação bem sucedida, deve corresponder à do texto; 2º) a atribuição de uma intenção que, para que ainda possamos falar em comunicação bem sucedida, deve ser aquela do autor do texto, 3º) uma reação cognitiva e afetiva que advém da implicação do leitor na produção de sentido: se me interessa naquilo que leio, reajo à representação mental que formo e à intenção que acredito reconhecer.

A atribuição de intencionalidade e as reações cognitiva e afetiva em face de um texto dependem do histórico de leituras anteriores, do conhecimento de mundo de cada leitor, bem como da situação de leitura em que este se encontra. A relação entre as três variáveis conforma diferentes projetos de leitura e são esses projetos que, por sua vez, definem as estratégias de que se lança mão a cada leitura realizada e que são, em grande parte, responsáveis pelo efeito causado por essas leituras.

A leitura do prefácio de um livro teórico, realizada na livraria momentos antes da decisão de comprá-lo, é diferente daquela realizada após a sua compra, uma vez em casa. As razões que as motivaram são diferentes; na primeira situação, a leitura é rápida, diagonal, busca-se saber de que maneira um autor trata determinado tema, se ele inova, se trata do tema para um público composto por iniciantes ou se pressupõe leitores iniciados no assunto. Mais do que a compreensão e apreensão do que foi dito, há

uma busca por palavras-chave, trechos do texto que respondam a essas perguntas.

Na segunda situação, é muito provável que as perguntas que motivaram a primeira leitura tenham sido respondidas, implicando a compra do livro. Supondo-se que tais perguntas foram respondidas afirmativamente, a segunda leitura do mesmo prefácio pode consumir tempo e negociação entre leitor e texto. O leitor constrói outro horizonte de expectativas em relação àquilo que o texto veicula como informação. À medida que lê, suas expectativas são confirmadas ou reformuladas, seu projeto de leitura para o mesmo texto e as circunstâncias em que lê são outros. O prefácio é responsável por criar expectativas no leitor, por orientar o caminho durante a leitura da obra propriamente dita para que o leitor reconstitua os passos do autor. Ele pode desempenhar um papel de bússola de compreensão ao indicar de que a obra trata e, por exclusão, de que não trata. Sua leitura pode, nesse segundo momento, representar uma organização prévia da leitura a ser empreendida.

Ainda tratando do mesmo livro teórico comprado pelo mesmo leitor, podemos acrescentar um novo elemento que altera parte do quadro acima descrito: imaginemos que se trate de uma leitura obrigatória para seus estudos. No contexto institucional em que se encontra tal leitor, a leitura do livro em questão é compulsória e espera-se que esse leitor possa dar provas de que efetivamente o leu. Talvez, durante a primeira leitura do prefácio, o leitor quis apenas certificar-se de que comprava a obra certa (e não outra publicação de um mesmo autor) e esse tenha sido seu único projeto para aquela leitura. Talvez, ao longo da segunda leitura, seu horizonte de expectativas para aquele prefácio seja reduzido por não ter lido anteriormente coisa alguma a respeito. Talvez, sua maior preocupação para tal leitura seja comprovar que ela realmente foi realizada e a segunda leitura do mesmo prefácio revele-se inútil. Finalmente, esse mesmo leitor, vinte anos depois, tendo cumprido as obrigações institucionais que o fizeram ler aquela e outras tantas obras, sinta vontade de reler o mesmo prefácio. Esse leitor tem, agora, uma imagem bem mais clara daquilo que lerá embora essa

leitura possa revelar-se surpreendente, pois seu leitor dispõe, em princípio, de maior experiência e de uma bagagem maior de outras leituras que pode relacionar àquilo que relê naquele momento.

Vemos, assim, que podemos gerar diferentes situações de leitura a partir de um mesmo texto e um mesmo leitor em diferentes contextos. Poderíamos construir um número (infinito?) de situações variando um outro componente desse modelo, mostrando como pode descrever as situações de leitura mais singulares.

2.2 O modelo interativo de leitura

As três variáveis que formam esse modelo revelam-se, pois, bastante complexas. Um mesmo leitor realiza diferentes leituras de um mesmo texto e as circunstâncias em que elas se realizam determinam em grande parte essa diferença. Passamos, então, à descrição de cada uma dessas variáveis.

2.2.1 O texto

Comentamos anteriormente que, ao longo da segunda metade do século vinte, os trabalhos na área da lingüística (mais precisamente na análise do discurso) contribuíram para o desenvolvimento das atividades no ensino de línguas estrangeiras. Comentamos, também, como esses trabalhos foram a base das atividades desenvolvidas por autores que passaram a construir uma pedagogia do escrito a partir dos anos 1970. Podemos apontar a passagem da frase para o texto como unidade de sentido passível de análise como sendo um dos fundamentos desses trabalhos na leitura em FLE. Tal passagem, antes de sua repercussão no FLE, representou uma transformação importante dos estudos na área da lingüística.

A percepção de que a frase, como limite de unidade passível de análise, revelava-se insuficiente para a compreensão de vários fenômenos

da linguagem levou uma série de lingüistas a ampliar seu objeto de estudos da frase para o texto. Essa passagem, segundo autores como Jean-Michel Adam, foi, entretanto, custosa em países como a França. Na introdução de sua obra *Linguistique textuelle* (1999), o autor discorre sobre a dificuldade do estabelecimento de um campo de estudos textuais francófono, que acabou por se desenvolver com um certo atraso em relação aos países anglo-saxões. O autor faz um breve histórico desses trabalhos, assinalando a importância de duas das primeiras obras a traduzir essa nova abordagem: *O Tempo* (1963) e *Gramática textual do francês* (1989), do alemão Harald Weinrich. A publicação dessas obras traduzidas para o francês foram um marco para o desenvolvimento da lingüística textual em países francófonos.

Os anos de 1972 e 1973 marcam o surgimento, no domínio francófono, das preocupações relativas ao texto como objeto teórico. Em 1972, Danielle Clément e Blanche Noël Grünig dirigem um importante número da revista *Langages* (nº26) (...) e traduzem, na ocasião, um artigo que se tornou um clássico: “Quando uma ‘gramática do texto’ é mais adequada que um ‘gramática da frase’? (...)”

O ano de 1973 é sobretudo o da tradução de um grande livro de Harald Weinrich (...) Em *O Tempo* é o primeiro a inscrever a análise dos tempos verbais de várias línguas européias no âmbito do que ele designa então como um ‘programa de trabalho’ cujo nome é ‘lingüística textual’. (ADAM, 1999:8)

Ainda segundo Adam, Weinrich define o texto como sendo uma rede de relações de interdependência entre elementos que se organizam em grupos coerentes e consistentes repartidos em segmentos cuja progressão contribui para a inteligibilidade dos demais segmentos e do todo. Definição essa que permanece e pode ser identificada, por exemplo, nas palavras de Fávero (1995:7), ao descrever o processo de fundação da lingüística textual:

O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Esses aspectos acima elencados contribuíram para que autores como Moirand (1979) e Vigner (1979) pudessem ir além dos limites da frase, da

morfossintaxe e do léxico para o desenvolvimento de uma competência de leitura em FLE. Em um artigo sobre as possíveis contribuições da então recente “gramática textual”, Lehmann (1985) mostra o impasse em que estavam esses autores e como a divulgação (até então bastante restrita segundo ele) dos primeiros trabalhos alemães e posteriormente franceses cujo objeto de análise passava a ser o texto deram respaldo teórico ao que intuitivamente já era percebido por eles:

Tratando-se mais particularmente de aprendizagem da leitura, ela [a gramática de texto] vinha confirmar na teoria o princípio metodológico intuitivo segundo o qual, nessa área, a aprendizagem lingüística necessária à aquisição de uma competência de leitura não estava propriamente ligada à gramática da frase, da morfossintaxe ou dos conhecimentos lexicais, mas sim a uma outra ordem de conhecimentos, relacionados aos modos de organização textual. (LEHMANN, 1985:105)

É importante ressaltar, entretanto, que a perspectiva de abordagem textual, que norteava a maior parte dos trabalhos na área da leitura em língua estrangeira apropriava-se dessa abordagem na medida em que essa fornecia instrumentos para a didática dos textos a serem lidos em sala de aula. Isso significa que os didatas não estavam em busca de um modelo teórico a ser comprovado por meio das análises textuais, mas sim de instrumentos que pudessem orientar o trabalho sobre o texto para professores e alunos no contexto do ensino do francês língua estrangeira.

(...) o lugar que ocupam as gramáticas de texto na metodologia da leitura não dependeria de seu estatuto de teoria dominadas (ou dominantes), mas sim de possibilidades de utilização que elas oferecem aos professores. As necessidades dessa utilização conduzem às vezes a uma simplificação em prol de uma maior clareza na qual o rigor científico não é sempre respeitado. (LEHMANN, 1985:102)

Ainda que essa apropriação seja considerada por alguns teóricos como indevida, os fenômenos lingüísticos observados e analisados pela gramática textual constituem parte importante da preparação de um texto a ser lido em sala de aula. Entre esses, podemos citar os conceitos de macroestrutura e microestruturas textuais (respectivamente a estrutura

semântica global do texto e a articulação entre frases e períodos) desenvolvidos por Van Dijk ¹³; e as noções de coesão, coerência e de progressão, aspectos explorados em cursos que orientam para a leitura.

Nosso objetivo, nesta dissertação, é discutir o componente textual de uma forma bastante particular, pois nossa perspectiva é a do leitor de FLE (aprendiz e professor) em sala de aula. Isso implica refletir como os elementos aparecem na compreensão escrita no contexto de nossa pesquisa. Assim, no capítulo 3, dedicado à reflexão sobre nossa experiência com o texto literário no curso de Francês Instrumental, os elementos constituintes de textualidade elencados acima serão discutidos.

Percebemos, entretanto, que a própria definição daquilo que constitui um texto prevê o leitor, pois é a ele que cabe julgar se tais componentes de textualidade estão presentes naquilo que lê. Nessa perspectiva, a realização do texto só pode se dar na medida em que é lido. Passamos, assim, do componente texto para o componente leitor.

2.2.2 O leitor

O processo pelo qual nosso cérebro trata a informação escrita é bastante complexo e implica uma série de operações quase simultâneas. Segundo Giasson (1990:9), a variável leitor é a mais complexa dentro do modelo interativo. Partimos desse modelo para refletir sobre o papel do leitor. Segundo a autora, ao lermos, tratamos a informação escrita de acordo com nossas estruturas afetivas e cognitivas – independentes de qualquer situação específica de leitura –, além de mobilizar processos de diferentes níveis para compreender aquilo que lemos.

As estruturas cognitivas do leitor são de duas naturezas; seus conhecimentos de ordem lingüística (fonológico, sintático, semântico, pragmático) e seus conhecimentos de mundo.

Os conhecimentos lingüísticos do leitor permitem que ele reconheça fonemas de sua língua, que reconheça a estrutura da frase por meio da

¹³ cf. Lehmann, 1985

ordem das palavras e de sua hierarquia no período, que conheça o sentido das palavras de um texto e, finalmente, as ações implicadas no texto e as fórmulas que exigem: a forma de tratamento entre os interlocutores, o registro lingüístico, etc.

Os conhecimentos de mundo correspondem à experiência de vida e de leitura acumuladas pelo leitor ao longo do tempo. A informação veiculada por um texto, no ato da leitura, é tratada pelo leitor em relação aos saberes que este acumulou. Segundo Giasson (1990:11-14)

(...) Para compreender, o leitor deve estabelecer pontes entre o novo (o texto) e o conhecido (seus conhecimentos prévios). (...) Um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que dê conta dos objetos e eventos descritos no texto.

Os conhecimentos de mundo que o leitor acumula pela sua experiência de vida e pela leitura são armazenados na memória em forma de esquemas, ou seja, grandes unidades de sentido constituídas nos diferentes contextos socioculturais. Assim, cada indivíduo constitui uma série de esquemas no qual seu saber sobre o mundo está estruturado. Ao ler uma reportagem sobre a volta às aulas, por exemplo, o leitor aciona o esquema “escola” e uma série de informações lhe vêm à mente: sala de aula, professor, aluno, livro, caderno, lápis, dever, recreio, uniforme, giz, carteira, ônibus escolar, fila dupla, congestionamento, etc. A constituição desses esquemas pelo sujeito está diretamente relacionada à maneira como a coletividade em que se inscreve constrói sua relação com o mundo; dessa forma, o esquema “férias de verão”, no Brasil, remete ao período de dezembro a fevereiro, enquanto, na Europa, de junho a agosto.

É importante observar que o conceito de armazenagem do conhecimento de maneira estruturada e hierarquizada foi estudado por vários autores e que, por isso, tem denominações diferentes de acordo com o teórico. Segundo Pietraróia (2001:24), a noção de *script* foi desenvolvida por Shank e Abelson (1977); *frames* por Minsky (1975); cenários por Sanford e Garrod (1982). Giasson (1990:13) atribui a noção de “esquema” também aos autores Rumelhart (1975) e Anderson (1977).

Além das estruturas **cognitivas**, o leitor tem estruturas **afetivas**. Ele tem uma percepção do ato da leitura, percepção essa que pode ser negativa, positiva ou até mesmo de certa forma neutra, no sentido de ele ser relativamente indiferente a essa atividade. Evidentemente, a relação que ele entretém com a leitura desempenha um papel fundamental na qualidade de sua compreensão escrita. Há, entretanto, outro aspecto, cujo papel é bastante importante no ato da leitura, relacionado às estruturas afetivas do leitor: trata-se de seus **interesses** e **projetos**, de maneira geral, assim como específicos a cada leitura que realiza. Um mesmo leitor pode interagir diferentemente às leituras conforme o assunto que trata um determinado texto e o projeto de leitura desse leitor para tal texto.

Ambas as estruturas, cognitivas e afetivas, nos são particularmente caras, pois, no contexto do ensino do FI, elas norteiam em grande parte a seleção de textos com os quais trabalhamos em sala de aula. Há, de nossa parte – e provavelmente da maior parte dos professores que trabalham a leitura em contexto didático –, uma vontade de agradar o aluno, buscando textos de que gostem e, com isso, mobilizem-se para sua leitura.

Em um curso de FI, a leitura dos textos propostos pelo professor é obrigatória, pois a própria lógica de funcionamento e de progressão do curso está articulada em torno dessa leitura. Tal obrigatoriedade pode gerar – e muitas vezes o faz – certa desmotivação no aluno que não vê interesse em se engajar na leitura de um texto que, embora compreensível, não oferece nada além da oportunidade de aprendizado do FLE.

Assim, buscamos textos que, por um lado, tratem de assuntos familiares ao aluno para que estes possam acionar os esquemas necessários para tratar a informação lida e, por outro, que possam interessar ao aluno pelas mais diversas razões: por trazer uma discussão relevante para aquele aluno; por ser belo, divertido, poético, inusitado. Tal busca exige que o professor conheça seus alunos, mas seu sucesso conta também com certa dose de sorte, pois a imbricada rede de afetos, interesses, curiosidades de cada aluno que compõe uma sala de aula cria uma espécie de “loteria”.

Relativa à seleção de textos para um curso de FI, destacamos a experiência relatada por Damato e Campos (1979) que, na formulação do curso ministrado, optaram por responsabilizar os alunos pela escolha dos textos. Ao invés de uma seleção de textos comuns a todo grupo, cada aluno trabalhava de maneira autônoma e orientada pelas professoras a leitura de seu texto. A partir das dificuldades comuns ao grupo, temas gramaticais ou singularidades da língua francesa eram trabalhados em conjunto. Um dos aspectos positivos dessa metodologia é justamente o fato de promover maior engajamento do aluno que, em princípio, traria textos de seu interesse, fazendo com que seu projeto de leitura fosse menos externo, no sentido de imposto no currículo do curso pelos professores, ainda que isso exigisse um real comprometimento do aluno na seleção de seus textos e um gerenciamento complexo tanto dos alunos, quanto dos docentes em sala de aula, em função dos diferentes ritmos e demandas.

Essa experiência, segundo as autoras bem sucedida, revela a importância da relação que o leitor estabelece com o texto e como seus interesses e afetos desempenham papel fundamental no ato da leitura. Como professores, vivemos o permanente impasse de encontrar textos que sejam pertinentes no conjunto do curso e que possam vir a interessar o grupo de alunos. Na experiência de Damato e Campos, esse impasse não se colocava.

Se os conhecimentos de mundo e as estruturas afetivas são mobilizadas no ato da leitura, é preciso compreender quais são as operações necessárias para que isso se dê. A mobilização de esquemas de conhecimento e a reação afetiva ao que lemos são resultados de processos de várias naturezas no ato da leitura.

Giasson (1990:15-18) elenca cinco processos necessários para o tratamento da informação escrita. Eles compreendem o conjunto de ações que tratam desde o nível de reconhecimento da palavra até o de elaboração do conjunto do texto. Ressaltamos, como foi dito anteriormente, que os diferentes modelos de leitura, ao longo da história, entenderam a mobilização desses processos de maneira diferente, destacando a

importância e a ordem em que se dão de forma distinta. Hoje, há um consenso quanto a sua simultaneidade. Os **cinco processos**, cuja descrição Giasson (1990) atribui a Irwin (1986) são: os microprocessos que tratam a informação no nível da frase; os processos de integração por meio dos quais as frases e períodos são ligados; os macroprocessos relacionados à compreensão global do texto; os processos de elaboração por meio dos quais o leitor ultrapassa os limites do texto, relaciona-o a outras leituras e, finalmente, os processos metacognitivos por meio dos quais o leitor identifica a perda de compreensão e é capaz de restituí-la.

Os **microprocessos** correspondem a um conjunto de operações no limite da frase. A identificação das palavras, sua organização em unidades de sentido e a seleção daquilo que deve ser armazenado pelo leitor para construção de sentido (microseleção). Nesse processo, Giasson (1990: 39) destaca a distinção entre “decodificação” e o “reconhecimento” de palavras, correspondendo, ambos, a etapas da experiência do leitor; quanto mais lê, mais palavras conhece, maior sua capacidade de reconhecimento das palavras a cada nova leitura. Enquanto um leitor menos experiente decodifica as palavras, ou seja, lê suas sílabas para conhecer sua pronúncia.

A autora associa o termo “identificação” ao processo de “decodificação”. Segundo ela, a decodificação é uma etapa intermediária ao reconhecimento:

O leitor competente “reconhece” a maioria das palavras que encontra, enquanto o leitor iniciante, pelo fato de não conhecer as palavras que ele encontra em sua leitura, deve, ao contrário, “identificar” a maior parte dessas palavras. (...) Decodificando as palavras, ou seja, ao identificá-las, o jovem leitor torna-se, pouco a pouco, visualmente mais familiarizado com elas e poderá, em seguida, reconhecê-las em outras leituras. A decodificação é, então, um **intermediário** para o reconhecimento das palavras. (GIASSON, 1990:39) [grifo da autora].

Outra operação possível para identificar palavras é fazer uso das eventuais ilustrações que possa conter um texto, além de índices sintáticos, ambos contribuindo para a formação de um leitor proficiente.

É importante ressaltar que a reflexão de Giasson está centrada em torno da formação de jovens leitores para os quais o francês é a primeira língua, enquanto nós trabalhamos com um público adulto lusófono. Em nosso contexto específico de ensino, trata-se de leitores confirmados, pois são universitários com considerável experiência de leitura para os quais o francês é uma língua estrangeira.

Dessa forma, tanto o processo de decodificação quanto o de reconhecimento assumem papéis distintos se pensarmos que, para um leitor de sete anos francófono, a reprodução do som de uma palavra, permitirá reconhecê-la. Já nosso público de alunos em um curso de FI, ao contrário, reconhece muito mais facilmente uma palavra que esteja escrita do que uma palavra pronunciada em francês, dada a proximidade entre o português e o francês escritos.

Nosso leitor aprendiz de LE é estimulado a fazer uso das imagens, das ilustrações em um texto (ou talvez sejamos nós que busquemos, inicialmente, textos que tragam algum tipo de imagem ou ilustração) e de elementos sintáticos, dada sua proximidade com o português. Por meio da sintaxe, o leitor é levado a associar um determinante a seu substantivo, um advérbio a seu verbo ou adjetivo, constituindo, assim, unidades de sentido cada vez maiores.

Os **processos de integração**, por sua vez, permitem que o leitor construa relação de sentido entre as frases. Se pensarmos na imagem de um texto como sendo um tecido, podemos julgar a importância de tais processos que, em relação a um texto, exigem habilidades do leitor e do autor ao mesmo tempo.

O autor deve tecer os fios de seu texto relacionando as frases por meio de conectores, pronomes, repetições e, assim, explicitando a natureza das relações daquilo que diz. São essas conexões, construídas pelo autor, que conferem coesão ao texto, que pode ser de natureza local, quando estabelece relação entre frases e períodos, ou global, quando estabelece relação entre a parte do texto com seu todo.

O leitor, por sua vez, deve, além de reconhecer essas relações explícitas, inferir o que é implícito no texto, pois todo texto é lacunar, incompleto, todo texto é, citando a clássica definição de Eco (1985) “uma máquina preguiçosa” que pede (ou exige) a contribuição do leitor. Na verdade, ao escrever um texto, o autor pressupõe que seu leitor tenha uma série de conhecimentos prévios para fazer com que a máquina textual funcione, senão, ver-se-ia compelido a produzir textos infindáveis para descrever todo o conhecimento de mundo que a mais simples leitura exige.

Os **macroprocessos** correspondem à capacidade do leitor de identificar a idéia principal de um texto e de reconstituir a leitura realizada por meio de um resumo do mesmo.

Quanto à definição de “idéia principal”, segundo Giasson (1990:74), ela pode ser de duas naturezas: aquilo que o autor do texto julga ser relevante – e, nesse caso, trata-se de uma informação “textualmente importante” – ou como aquilo que o leitor julgou ser relevante em função de seu projeto de leitura para aquele texto em particular – e, nesse caso, trata-se de uma idéia “contextualmente importante” (Van Dijk, 1979 *apud* Giasson, 1990).

A importância do resumo, por sua vez, é que, ao realizá-lo, o leitor hierarquiza as informações abordadas pelo texto e busca meios para sintetizar trechos longos por meio de termos que os englobem. Giasson (1990:83) enumera seis regras de elaboração de um resumo formuladas por Brown e Day (1983)¹⁴. São regras de eliminação de informações secundárias e redundantes, de substituição de listas de elementos ou de ações por um termo-chave, de macroseleção e invenção, que consiste em escolher frases que tragam a idéia principal e, caso não haja, formular uma frase que a veicule.

Há, entretanto, outro tipo de inferência realizada enquanto lemos que pode ultrapassar os limites de pressuposições do autor. Enquanto o primeiro tipo, visto anteriormente, é um imperativo para que o texto funcione, o segundo faz parte de um outro grupo de processos denominados de

¹⁴ cf. Giasson, 1990:83

processos de elaboração relacionados às respostas do leitor àquilo que lê. Tais respostas assumem diferentes formas e são, todas, constitutivas desses processos.

Ao ver um texto pela primeira vez, há uma série de predições que podemos fazer antes de tê-lo propriamente lido. Se, por exemplo, abrirmos o primeiro caderno de um jornal cotidiano, sabemos os diferentes tipos de texto que devemos encontrar e seus lugares pré-definidos. Assim, os editoriais são textos que expressam a posição do jornal em relação a um determinado fato da atualidade; temas como guerras, greves, sucessão presidencial poderão ser abordados. A construção desse tipo de texto é, de certa forma, previsível: ele deverá trazer o tema, descrevendo de forma sucinta o contexto em que tal tema se inscreve e fazendo com que essa descrição dê bases para o ponto de vista que pretende defender. Esse tipo de predição, segundo Giasson (1990) está relacionado à estrutura do texto, o que Moirand (1979, 1990) chama de **conhecimentos retóricos**. Entretanto, caso o leitor desse mesmo jornal conheça sua orientação política, também poderá prever que posições serão defendidas nesses editoriais (com muito pouco espaço para surpresas). Esse segundo tipo de predição está fundamentado no conteúdo do texto.

Guardando o exemplo dos editoriais, sabe-se que um mesmo jornal é lido por uma gama bastante diversa de leitores que reagem diferentemente a um mesmo editorial – tal fato pode ser constatado no painel do leitor – e essas diferentes reações estão relacionadas à afetividade e à capacidade de reflexão. Assim, a reação negativa de um leitor ao ataque que esse jornal faz de seu candidato à presidência da República pode ter uma dimensão afetiva (relacionada a sua filiação político-partidária, suas escolhas, seus projetos) e uma dimensão reflexiva; o leitor é crítico ao que lê, é capaz de distanciar-se do texto, distinguir os fatos das opiniões veiculadas, julgar a credibilidade dos fatos descritos, avaliar o tom assumido para argumentação (tipo de adjetivação, natureza das comparações, uso de linguagem conotativa).

Tendo reagido ao texto, concordado ou não com as opiniões manifestadas pelo editorial, o leitor pode, eventualmente, aproveitar algo do

que nele foi dito, integrando novos dados aos seus conhecimentos de mundo. Essa capacidade de integração faz parte dos processos de elaboração.

Finalmente, na fronteira entre os processos de elaboração e os de metacognição, está a capacidade de criar imagens mentais daquilo que é lido. Essa capacidade de visualização por parte do leitor é considerada como um facilitador da memorização das informações veiculadas pelo texto, da criação de analogias, do envolvimento do leitor com o texto. Embora, segundo Giasson (1990:144), nem sempre os leitores com essa capacidade espontânea de visualização realizem melhores leituras, o desenvolvimento consciente desta operação revela-se positivo no processo da leitura de modo geral. Assim, a capacidade espontânea de criar uma imagem visual do texto é classificada como sendo constitutiva dos processos de elaboração; ela pode contribuir para a construção de sentido, mas não é indispensável, como são, em contrapartida, os **processos metacognitivos**.

Tais processos representam nossa capacidade de refletir sobre nosso desempenho como leitores, sobre as estratégias que desenvolvemos para identificar uma eventual perda de compreensão durante a leitura, sobre as estratégias para restituir tal perda e as estratégias de assimilação daquilo que lemos. Se a cognição compreende as operações de tratamento e armazenamento da informação, os processos metacognitivos são aqueles que agem sobre a cognição. Controlar a própria leitura significa poder identificar como essa tarefa é realizada. Brown (1980) define quatro princípios norteadores dessa metacognição: saber quando compreendemos (ou não) o que lemos; o que compreendemos nessa leitura; o que nos é necessário para essa compreensão; e, em caso de incompreensão, como fazer para reverter o processo, realizando determinadas operações.

Além de relacionados ao controle da compreensão do texto – razão pela qual alguns autores usam o termo metacompreensão para designar os processos de controle relacionados à leitura –, os processos metacognitivos também designam as estratégias de que lançamos mão quando lemos textos para “apreender” (Giasson, 1990:166).

Todos os processos descritos são importantes na leitura em LE, mas nos parece importante salientar o papel central dos processos metacognitivos em um curso de FI, pois nossos (ambiciosos) objetivos primeiros são ensinar a ler em francês e ensinar francês por meio da leitura. Em nossa experiência, percebemos que muitos alunos universitários têm grande dificuldade para desenvolver essa competência justamente por não serem conscientes dos processos metacognitivos, tão essenciais para a leitura. Assim, uma das etapas necessárias é desenvolver essa consciência em língua materna, pois não nos referimos às dificuldades inerentes à aprendizagem de uma LE, mas sim à competência de leitura em língua portuguesa. Segundo Giasson (1990:167): “Os processos metacognitivos são essenciais em leitura uma vez que são eles que permitem ao leitor permanecer atento à finalidade primeira dessa tarefa, ou seja, a compreensão do texto lido”.

Para discutir a interação desses processos no contexto de sala de aula, e, mais precisamente, em nosso contexto de ensino da leitura do literário em um curso de FI, passamos, então, à próxima variável de nosso modelo de leitura.

2.2.3 O contexto

O contexto de leitura compreende todas as condições em que essa se realiza; tais condições são de ordem psicológica, social e física. Compreender a dimensão de cada uma delas e de que maneira podem aproximar ou afastar o aluno da atividade de leitura é bastante importante em nossa atividade didática.

O contexto psicológico remete às condições do próprio leitor, seus interesses em geral e sua motivação por uma leitura em particular, seu projeto para essa leitura. Discutimos anteriormente, principalmente ao abordar as estruturas afetivas do leitor, sobre a relevância desses fatores para a compreensão escrita. A motivação do leitor e a razão pela qual decide ler um texto orientam em grande parte aquilo que retém dessa leitura.

Assim, a leitura em um curso cujo objetivo é o desenvolvimento dessa competência em LE tem um caráter compulsório.

Com efeito, ao matricular-se em curso de FI, a maior parte dos alunos sabe tratar-se de um curso centrado na leitura em francês, entretanto, nem todos os dias estão dispostos a ler, nem todos os textos lhes interessam. Em função do perfil dos alunos, por vezes é possível selecionar textos que possam vir a lhes interessar, principalmente quando os grupos são relativamente homogêneos, com alunos de área das Letras, da Matemática etc. Porém, nossa realidade de trabalho é de salas de aulas com alunos provenientes de praticamente todos os cursos, o que, por um lado, dificulta o trabalho de seleção de textos e, por outro, estimula a criatividade, pois torna a vontade de motivar o aluno um desafio.

O contexto social é, segundo Giasson (1990:24), por todas as formas de interação entre os sujeitos durante a realização da leitura. Se ela é realizada individualmente, se é feita em voz alta para que os outros a escutem, se, para efetuar-la, é discutida por um grupo de alunos, se o leitor recebeu instruções de seu professor para realizá-la, se é orientada pelos pais. Todos esses fatores têm conseqüências no resultado da leitura e não devem ser negligenciados. Mais do que discutir se os efeitos dessas interações são negativos ou positivos, é necessário estar consciente de seu caráter inerente à nossa própria condição, pois vivemos em grupo e maioria das atividades que realizamos são sociabilizadas. Podemos pensar que a leitura, ainda que realizada individualmente, fora do contexto escolar, por livre e espontânea vontade, com a única e exclusiva finalidade de fruição e sem qualquer outra aplicação ou desdobramento – se é que isso é possível, pois cada leitura alimenta nosso repertório de saberes – é, em si, uma atividade social de troca, de diálogo por trazer o discurso do outro sobre o mundo e, no discurso do outro, um olhar sobre uma coletividade no espaço e no tempo.

O contexto social pode ser pensando nas condições específicas de um curso de FI: o grupo de alunos, a maneira de fazê-los ler e de compartilhar essa leitura. O contexto social também pode ser considerado

em sua dimensão mais ampla, compreendendo o lugar social do leitor no tempo e no espaço e discutindo tal condição por meio das leituras realizadas no curso.

Um último aspecto a ser discutido é o contexto físico que são as condições materiais em que a leitura é realizada. A iluminação, a qualidade do papel e da reprodução do texto, o nível de ruído. Fatores não negligenciáveis e comuns a muitos cursos dentro de uma mesma instituição de ensino.

Compreender o modelo de leitura que está na base de nossa reflexão e de nossa atividade didática é muito importante. Contudo, ainda que tenhamos buscado estabelecer uma relação entre esse modelo e nossa realidade de ensino do FI, é preciso ressaltar que a obra que nos serviu de base teórica é um trabalho cujo objetivo é ensinar a ler, em língua materna, a alunos de ensino fundamental. Por essa razão, é preciso discutir algumas singularidades desse modelo de leitura quando aplicado a alunos de LE.

2.3 O que é ler em língua estrangeira: o leitor e seu contexto

As diferentes e complexas operações em jogo no ato da leitura de que tratamos acima têm, em sua interação, algo de individual que não se reduz ao aprendizado escolar. Célebre por seu trabalho como educador e alfabetizador, Paulo Freire (1982) nos narra a maneira como aprendeu a “ler o mundo” muito antes de ir à escola, em seu quintal, assistindo ao espetáculo da vida, ainda longe do mundo da escrita. A constituição de cada leitor é singular e está diretamente ligada a seu meio, à prática de leitura desse meio, sua história de vida e seus históricos de leituras.

Talvez por ter certa dimensão biográfica e autônoma – e de fato vimos como os conhecimentos de mundo são parte do processo de construção do sentido – a leitura em LE revele-se, para alguns, como uma atividade a ser desenvolvida de maneira intuitiva ou automática, partindo-se do pressuposto de que saber ler em português significa saber ler em francês, desde que o

leitor esteja familiarizado com o léxico desta língua. Há, sim, um processo de transferência da LM para a LE, nas palavras de Gaonac'h (2000:1)

(...) o aluno de língua estrangeira (...) adquiriu, de maneira geral, o domínio da leitura em sua língua materna, de tal maneira que a especificidade da leitura – a utilização de um código gráfico para representar elementos da linguagem – não deveria causar grandes problemas quando esse código é regido pelos mesmos princípios que o utilizado pela língua materna (...). É, sem dúvida, referindo-se a esse raciocínio – explícita ou implicitamente – que nem sempre o interesse pela leitura em língua estrangeira pareceu útil. (...) seja porque se considere essa atividade como uma competência suplementar (...) seja porque se considere a leitura como um instrumento (e não um objeto) da aprendizagem, o recurso ao escrito constituiria um meio particularmente prático para apresentar os materiais de língua a serem praticados.

Tal visão crítica do autor em relação a como a leitura por vezes é tratada pode implicar **duas posturas** em relação à leitura em LE (como, aqui, discutimos o ensino da leitura em FLE para alunos brasileiros, analisamos seu funcionamento específico em relação a leitores de língua portuguesa): uma **primeira** considera a leitura como um **meio** para outra finalidade (aprender francês para ler a produção científica divulgada nessa língua). Teríamos, então, uma perspectiva instrumentalizante da leitura que não se constitui como a própria finalidade, daí certo caráter utilitarista identificado por autores como Lehmann e Porcher nos cursos de FI.

Na direção contrária ao utilitarismo do FI, uma **segunda postura** está relacionada à percepção da leitura em LE como fruição, **lazer**, recreio. Lemos por prazer e essa atividade desenvolve-se em LE de maneira intuitiva e automática. Logo, a leitura representaria, em alguns métodos de FLE, uma pausa nas atividades sérias e necessárias (tais como a aprendizagem de um aspecto relacionado à morfossintaxe, como um tempo verbal), não aceitando, por isso, qualquer tipo de orientação e devendo ser livre. A título de exemplo, trazemos aqui as instruções do guia pedagógico do método *Reflets 1* (Capelle e Gidon, 1999:14) sobre como trabalhar a página destinada à leitura no final de cada lição:

v. A rubrica “Palavras para dizer”

Essa página intervém entre os dois episódios. É apenas um **complemento facultativo** do dossiê. Pode-se deixar seu estudo à iniciativa dos alunos interessados por um ou outro assunto (...). Entretanto, aconselha-se o seu estudo, os bloqueios na compreensão e na expressão são freqüentemente oriundos da **falta de vocabulário**. [grifo nosso]

A crítica que fazemos a essa atitude não está no fato de considerar a leitura como fruição, mas sim no fato de que essa percepção possa implicar um tratamento dessa atividade de maneira um tanto leviana por não considerar as especificidades de seu funcionamento no contexto do ensino-aprendizagem do FLE. Nas palavras de Rossignoli (2002:130)

O que se percebe geralmente nas propostas dos livros didáticos é uma uniformização das formas de leitura, uma homogeneização dos modos de recepção dos textos pelos alunos-leitores. Tudo se passa como se os textos “já viessem lidos”, com sentidos previamente construídos, apenas esperando que um aluno, passivo, os apreenda e os assimile, sem espaço para dúvidas, ambigüidades ou hesitações.

O lugar da leitura em FLE ainda está por ser definido. Percebemos que ora ela é o centro da aprendizagem (como no caso do FI) e o modo de trabalhá-la em sala de aula é bastante orientado (e seus objetivos revestidos de certa pragmaticidade: leio porque **preciso**), ora seu lugar é de recreação ou até mesmo decorativo (como em alguns métodos de FLE).

Entre o imperativo da necessidade e o lazer desorientado, acreditamos haver um lugar para a leitura no ensino do FLE em que a fruição também seja uma atividade construtiva na qual (e por meio da qual) pode-se aprender a língua em questão, mas não só. Para Souchon (2000:2), ao discorrer sobre o processo de leitura em LE e a competência textual, toda leitura realizada tem um caráter transformador, pois, ao realizá-la, acabamos por incorporá-la ao nosso próprio discurso.

(...) A dinâmica interacional entre o pólo emissor e o pólo receptor que se desenvolve na situação de leitura faz com que o objeto semiótico constituído pelo texto transforme-se no leitor em discurso e, ao se transformar em discurso interior, modificará o próprio discurso interior.(...)

A discussão sobre o papel da leitura na constituição do sujeito e de seu olhar para o mundo está, de certa forma, na base das reflexões sobre o papel da leitura no ensino de línguas. Entretanto, por se tratar de um tema que subjaz às demais discussões sobre o ensino da leitura, ele é, em nosso trabalho, constantemente abordado, ainda que de maneira indireta. Ao discutirmos sobre a leitura do literário, mais à frente, esse um assunto será retomado.

Antes de discutir a leitura em FLE mais especificamente, é necessário perguntar-se se as estruturas e os processos do leitor em língua materna têm o mesmo papel quando este lê em LE. Com efeito, um mesmo leitor dispõe das mesmas estruturas cognitivas e afetivas ao ler em LE, uma vez que essas estruturas fazem dele o que é para além das situações de leitura. Porém, o que talvez não seja tão evidente seja a maneira como essas estruturas são acionadas no momento da leitura em LE.

Será que uma pessoa habituada à leitura cotidiana do jornal, durante a qual gerencia as diferentes estratégias de leitura de maneira rápida e quase inconsciente, quando confrontada a uma situação de leitura em LE tende a gerenciar tais estratégias da mesma maneira?

Justamente para discutir a interação entre os processos de tratamento da informação em diferentes níveis durante a leitura em LE, Gaonac'h (1993) usa o conceito de “custo cognitivo” que significa o tempo e o grau de esforço que uma determinada operação de tratamento da informação exige. Quando o custo é muito alto ele pode causar um “curto-circuito” em alguma das etapas do processo, prejudicando a compreensão escrita.

Vimos que, para transformar uma informação veiculada por um texto em “representação simbólica”, diferentes estratégias são acionadas. Algumas no nível da palavra, da frase; outras, mais abrangentes, no nível do texto. As primeiras são estratégias ascendentes, semasiológicas ou ainda de “baixo nível”, enquanto as outras são de ordem descendente, onomasiológica ou de “alto nível”.

Vimos também que, ao longo da história, os modelos de leitura acentuaram a importância de um tipo de estratégia em detrimento do outro e

que hoje há um consenso sobre o emprego de ambos, quase simultaneamente, para a construção de sentido. Nas palavras de Gaonac'h (1993:87):

(...) o conjunto desses tratamentos deve ser realizado de maneira quase simultânea, ou, de qualquer forma, em uma sucessão muito rápida, sem que o tempo destinado a cada um desses tratamentos permita um controle explícito de sua realização. (...) todos esses tratamentos devem ser conduzidos de maneira articulada: é necessário realizá-los em certa ordem, a operação de um tratamento em certo nível exigindo a realização correta de outros tratamentos em outros níveis (...)

Se considerarmos a variável leitor de nosso modelo interativo de leitura representada por um aluno de FI, seu contexto de leitura representado pela sala de aula e seu texto, por uma página extraída de um livro didático francês de física que contém instruções e ilustrações sobre como evitar incêndios¹⁵; podemos refletir sobre alguns aspectos dessa interação.

Em primeiro lugar, esse aluno é orientado a dizer de que trata a página em questão¹⁶. Ao visualizar o conjunto da página, provavelmente reconhecerá as palavras *incendie* e *éviter*, identificará, nas ilustrações, a imagem do fogo, dos meios de produzi-lo (fósforos, gás, gasolina) e dos materiais passíveis de combustão (madeira, tecidos, plásticos). Ele também poderá visualizar a disposição do texto em forma de tópicos.

Percebemos, ainda que se trate de apenas uma hipótese, que o leitor pode, em uma olhada rápida, operar em diferentes níveis de tratamento da informação ao mesmo tempo. Ao identificar as imagens, ele pode acionar um esquema “fogo” e ao identificar as palavras *incendie* e *éviter* ele afina seu esquema para “incêndio”, acionando, assim, um repertório de seqüências possíveis.

¹⁵ Essa página (anexo 1) normalmente é utilizada em nosso curso de FI nas primeiras semanas de aula.

¹⁶ Como não tratamos, aqui, de um relato de experiência, mas sim de uma ilustração, trabalhamos hipoteticamente a resposta do aluno em função das estruturas e processos que atribuímos a esse leitor.

A palavra *éviter* remete à prevenção, o que pode fazer com que o esquema acionado seja ainda mais específico. Esse leitor passou, provavelmente em segundos, por microprocessos (ao reconhecer e selecionar as palavras *incendie* e *éviter*), por processos de elaboração (ao fazer previsões sobre o conteúdo do texto, ao construir uma imagem mental em frações de segundo), sem que tenha consciência da quantidade de operações realizadas, nem do tempo que cada uma delas exigiu.

Nosso leitor poderá prosseguir com a leitura da página antecipando bastante do que será lido, pois sabe algo a respeito da prevenção de incêndios e ele cria um horizonte de expectativas para aquele texto. Ele deverá estar atento para não cair na armadilha de deixar de prever para passar **a dizer no lugar do autor** – afinal, o conteúdo parece evidente –, pois poderia incorrer em erro ao afirmar dados sobre o texto que não estão lá, por exemplo, ao afirmar que se trata de informações para evitar que crianças causem incêndios. Para que isso não ocorra, ele deverá controlar sua própria leitura do texto, fazendo uso de estruturas metacognitivas.

Em princípio, tal leitura não é exigente – não representará grande custo cognitivo ao leitor –, pois a proximidade das estruturas sintáticas entre francês e português, além da transparência de determinadas palavras, tais como *incendie*, conjuntamente a seus saberes prévios, à farta contribuição das ilustrações e à pouca densidade do texto são aspectos que tornam a leitura mais acessível.

Ao ler o texto em questão, esse leitor opera estratégias ascendentes e descendentes ao mesmo tempo para fazer previsões, confirmá-las, retificá-las, para resolver uma eventual dificuldade lexical. É preciso observar, entretanto, que textos dessa natureza são muito pouco frequentes para alunos que precisam aprender francês para ler sobre matemática, filosofia, psicanálise, semiótica, biologia etc. Assim, todas as operações realizadas por nosso leitor em face de um texto dessa ordem passam a ser mais exigentes, mais custosas à cognição.

Para Gaonac'h (1993: 89), o leitor em LE tende a gerir mal os processos de diferentes níveis, em função de sua pouca familiaridade com a

nova língua, prendendo-se aos processos de baixo nível (microprocessos e processos de integração) e não se servindo de elementos contextuais, paratextuais para a construção de uma imagem global do texto que se revela eficaz na solução de dúvidas quanto à identificação de uma determinada palavra, por exemplo, ocorrendo, assim, um “curto-circuito” das operações de alto nível.

(...) a situação em língua estrangeira é tal que atenção do leitor encontra-se focalizada em operações de baixo nível: seja porque o temor de errar nesse nível conduza a atribuí-lhes maior importância (papel da atitude do leitor), seja porque o custo de realização desses tratamentos seja tanto que o sistema encontre-se saturado em detrimento dos tratamentos de mais alto nível (papel do custo dos tratamentos) (GAONAC'H, 1993: 89)

O leitor em LE tende a atribuir muita importância às estratégias que menos domina por sentir-se inseguro e não fazer uso das estratégias descendentes que poderiam fornecer pistas para a solução de impasses na leitura. Segundo Coste (1997: 22)

(...) tudo se passa como se o contato com os textos estrangeiros provocasse inicialmente uma espécie de regressão nos modos de leitura: alguém que, em sua língua materna, tornou-se um leitor rápido, capaz de varrer a página ou captar globalmente indícios para construir hipóteses sobre o sentido encontra-se praticamente sem amparo diante de uma página escrita em uma língua que ele domina pouco ou mal e regride para a segurança linear da palavra por palavra a meia voz.

A percepção dessa tendência levou importantes autores na área da leitura em FLE a propor que as estruturas descendentes fossem estimuladas como forma de melhorar a performance do aluno em LE, propondo-se, para isso, objetivos de leitura variados em função de cada texto, orientados no sentido de estimular tais estratégias. Segundo Vigner (1996:62)

(...) privilegiam-se procedimentos de tipo descendentes, ou seja, que colocam a aquisição e o domínio dos mecanismos de decodificação na dependência de processos de alto nível (conhecimento do contexto, do domínio de referência do texto, das estruturas textuais etc.).

De tal forma que todas as atividades ligadas à decodificação do texto, ao tratamento do sinal gráfico com sua imagem fonológica correspondente, passaram para o segundo plano das preocupações.

Na verdade tal postura não é vista sem crítica, pois ela pode acabar por conduzir a uma leitura superficial dos textos. Um excesso de estratégias descendentes em leitura privilegia os conhecimentos prévios do leitor, a relação do texto com seu contexto, podendo fazer com que o leitor acabe por imprimir suas predições sobre o texto sem efetivamente verificar se são pertinentes, se a imagem que o leitor construiu do texto coincide com o que está dito. Malheiros-Poulet (1993) alerta justamente para esse risco, segundo a autora, quanto mais o leitor sabe o texto a ser lido, mais tende a dizer o que está no texto baseado em suas hipóteses sobre a leitura e menos o lê efetivamente. Assim, é preciso haver um equilíbrio entre as estratégias para que as hipóteses do leitor tenham alguma relação com o que diz o texto. Nas palavras de Gaonac'h (1993:87):

(...) é necessário, evidentemente, que esse modo de articulação considere o objetivo último da atividade: construir representações mentais que tenham relação com os objetivos de comunicação do autor.

Por essa razão, é necessário que haja equilíbrio entre as estratégias de leitura para que aluno-leitor não se contente com uma imagem superficial do texto, mas que se dê ao trabalho de verificar as hipóteses que construiu, resolver o sentido de palavras opacas ou mesmo de falsos cognatos. Em outras palavras, é necessário que o aluno realmente entre no texto e que nesse processo venha a conhecer cada vez mais a língua que busca aprender.

Para discutir o papel da leitura no ensino do FLE e os modelos teóricos que se sucederam nessa área até a situação presente, passamos ao próximo ponto.

Julgamos necessário compreender que papel coube à leitura no ensino de línguas estrangeiras e, mais especificamente, no FLE. De que maneira ela foi percebida, ensinada? Por que, como, quando e o que se lia? Qual é o papel atual da leitura nos manuais de FLE?

Para responder a essas perguntas, buscamos fazer um breve histórico do papel da leitura no ensino do FLE. Sabendo que tal histórico exigiria, por si, um trabalho bem mais aprofundado e extenso, nossa intenção é discutir as contribuições dos trabalhos especificamente voltados para a área da leitura que se iniciam a partir dos anos 1970, na França.

2.3.1 A leitura em crise: a hegemonia do oral no ensino do FLE

Ao longo do último século, o papel da leitura no ensino do FLE foi algo muito controverso. Com as linhas teóricas que se sucederam na didática, a prática da leitura, inicialmente, consistia no próprio objetivo do ensino do FLE. Posteriormente, foi posta em segundo plano para ser relativamente reabilitada ao sabor das correntes teóricas que lhe atribuíam maior ou menor importância.

Ler durante uma longa época da história do ensino do FLE era a própria finalidade do ensino para a metodologia **gramático-tradução** ou **tradicional**. Essa metodologia data, segundo Cornaire (1999:4) do final do século dezesseis e foi vigente na Europa e nos Estados Unidos até a década de 1950. No Brasil, esteve em uso até, aproximadamente, a década de 1970, embora não maneira homogênea, pois ela permanecia acoplada a novas metodologias, sendo utilizada, por exemplo, para os níveis avançados.

A premissa teórica que norteava esta metodologia era a de que as palavras formavam a estrutura da língua – haveria uma estrutura universal comum às línguas que difeririam apenas em seu léxico – e que o aprendizado por meio dos clássicos da literatura e da filosofia asseguraria o conhecimento da língua em sua melhor expressão.

Segundo Germain (1993) esse modelo de metodologia estava calcado no modelo de ensino de línguas mortas (grego e latim) cujo objetivo era a aprendizagem da leitura de textos fundadores do pensamento ocidental, objetivo (no caso destas línguas) que se mantém até hoje.

A leitura que se praticava então era do tipo linear, semasiológica (partia-se da palavra para o sentido) e a explicação de texto (exercício escolar tipicamente francês) ou a tradução finalizavam a lição. O método tradicional privilegiava a tradução de palavras para a compreensão do sentido, estabelecendo-se uma relação simétrica entre as palavras do francês e do português promovendo, assim, um esvaziamento de aspectos semânticos e contextuais vitais para a construção de sentido.

A leitura sofreu, entretanto, um revés importante a partir da segunda metade do século vinte, quando novas necessidades e novos modelos teóricos conformam novas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras.

A premência de fazer com que soldados americanos pudessem comunicar-se em outras línguas, no contexto da Segunda Guerra Mundial, fez da compreensão e expressão orais o eixo em torno do qual se organizava o ensino de línguas estrangeiras. Baseada nos princípios de estímulo-resposta emprestados da psicologia comportamental (com base nos trabalhos de Skinner), a **metodologia áudio-oral**, desenvolvida primeiramente para o exército, sai das casernas norte-americanas e ganha espaço das salas de aula na Europa e América Latina. Enquanto a denominação gramático-tradução revela a primazia do escrito, a áudio-oral, traduz, pelo contrário, a prioridade da fala em detrimento da leitura.

Assim, para esta metodologia, a leitura estava atrelada à fala: ler bem significava ter uma boa pronúncia, pois a leitura era um treino para os alunos que aprendiam o sistema fonológico da LE. Nesse contexto, a especificidade da compreensão escrita nem poderia ser considerada pelo fato de não haver propriamente construção de sentido, comunicação: a leitura era um desdobramento da fala, um treino de pronúncia.

Paralelamente à metodologia áudio-oral na Europa, desenvolveu-se, desde meados dos anos 1950, inspirada pelas formulações teóricas de Petar Gubérina (cf. GERMAIN, 1993:53), a metodologia audiovisual, conhecida como *structuro-global-audio-visual* (SGAV). Como o nome indica, mantinha-se a tônica sobre o oral. Houve, porém, uma transformação na percepção da

língua que deveria ser compreendida globalmente estimulando-se outros sentidos além da audição. Partia-se de uma imagem representando uma situação de comunicação à qual eram associados diálogos. A atividade de leitura continuava atrelada à expressão oral. Ela aparecia quando o aluno já deveria, em princípio, dominar o sistema fonológico e, assim, treinar a entonação, as ligações entre consoantes e vogais, o ritmo etc. Isso significa que a leitura permanecia mais como uma prática do oral. E assim o foi durante as demais gerações audiovisuais, que priorizaram cada vez a expressão oral e a comunicação, baseando o ensino nos atos de fala e nas situações comunicativas.

Uma nova corrente, nos anos 1970, foi responsável por uma mudança na abordagem do ensino do FLE. Centrava-se, então, o olhar sobre as estruturas de conhecimento do mundo do sujeito. Era necessário criar automatismos, mas sem que o tratamento da informação pelo aluno fosse negligenciado. O sentido recuperava lugar de destaque e, com ele, a leitura voltava a ser contemplada não mais como um reforço da fonética, mas como atividade de compreensão. No entanto, não havia diretivas específicas sobre a maneira como a leitura deveria ser trabalhada e sua atividade consistia apenas, naquele momento, na verificação da compreensão por meio de perguntas sobre o sentido do texto. Segundo Cornaire (1999:7):

Apesar dessa dificuldade e do papel não muito destacado que teve a abordagem cognitiva na época, o recuo permite ver a contribuição que ela trouxe para o ensino de línguas e para o ensino da escrita em particular. Ela parece, entre outras, estar na origem desse vasto movimento de contração sobre o aprendiz e da ênfase dada ao desenvolvimento da compreensão, ou seja, da apropriação do sentido de um texto.

Ainda nos anos 1970, foi a abordagem comunicativa que gerou a grande mudança na didática das línguas estrangeiras. O objetivo da comunicação passou a orientar os conteúdos a serem apreendidos. Nesse contexto, os documentos autênticos foram incorporados aos métodos de FLE, e, ao serem trabalhados em sala de aula, simulavam uma situação de comunicação real.

Para compreender o processo pelo qual a leitura passou a ser considerada em sua singularidade e complexidade nas metodologias de FLE, tornando-se um dos objetivos do ensino-aprendizagem do FLE, é preciso identificar o momento em que os teóricos dessa área interessaram-se por tal atividade, em que contexto tal evento se deu. Vemos que uma conjuntura histórica permitiu que se desenvolvesse uma pedagogia do escrito. A crise de uma metodologia de ensino do FLE, os desenvolvimentos teóricos em diferentes áreas e a pressão de grupos específicos pelo ensino da leitura em FLE foram fatores decisivos para que, nos anos 1970, importantes obras fossem publicadas a respeito da compreensão escrita. Desenvolvida primeiramente para o público dos cursos de francês funcional, a metodologia conhecida com o nome genérico de **abordagem global**¹⁷ foi relativamente absorvida pela metodologia comunicativa e a leitura passou a ser contemplada em boa parte dos novos métodos para ensino do FLE então publicados.

2.3.2 Abordagem global para leitores em crise

Os primeiros trabalhos dedicados especificamente à didática da compreensão escrita datam dos anos 1970. A razão para o desenvolvimento desses trabalhos foi de diferentes ordens: o ensino do FLE vivia uma crise gerada pela sua retração a partir do pós-guerra com a expansão do ensino do inglês e também em razão da pouca eficácia das metodologias então em vigor, como discutimos anteriormente. Essa crise impulsionou a busca por novas modalidades de ensino. Segundo Pietraróia (1996:56)

Na década de 1970, o relativo fracasso dos métodos audiovisuais em seu objetivo de fazer o aluno comunicar-se na língua francesa, aliado a uma grande demanda de renovação do ensino do Francês Língua Estrangeira visando aumentar sua difusão e importância (...) fez com que pesquisadores e professores da área partissem em busca de novas propostas de ensino (...)

¹⁷ Apesar da “abordagem global” ser apenas uma das etapas de trabalho propostas para a leitura em classe de FLE, é esse nome pelo qual tal metodologia é conhecida.

Lehmann (in Coste,1994) , ao fazer um balanço das atividades na área da leitura vinte anos depois da origem da metodologia comunicativa, identifica, na publicação do número especial da revista *Le français dans le monde*, organizada por Michel Dabène e com o significativo título de *L'écrit*, um marco por, em um momento de primazia do oral, atribuir destaque à leitura no ensino do FLE. Para Lehmann, essa publicação foi uma espécie de chamada institucional, ainda que oficiosa, para o desenvolvimento de atividades específicas à leitura e de reflexão sobre o lugar desta no ensino do FLE. Ao ler os títulos dos artigos que compõem a obra, vemos a importância dessa publicação e seu centro de interesse. Entre eles, destacamos “Lire le sens” de Daniel Coste, “Des fondements linguistiques d’une technique d’apprentissage de la compréhension d’une langue écrite seconde” de Maurice Aupècle, “L’écrit littéraire” de Raphaël Nataf, “L’écrit, spécificité et diversité” de Anne Hénault e Charles de Margerie, por último (mas não menos importante) o artigo de Michel Dabène que abre o número “L’écrit em question”.

Nesse artigo, Dabène observa que a leitura nunca foi realmente descartada durante os anos em as gerações audiovisuais sucederam-se. Para o autor, havia uma espécie de tensão entre os “partidários das metodologias orais e audiovisuais” e os que “aceitavam de contragosto” as mudanças advindas dessas metodologias. Os primeiros acreditavam que o “escrito” deveria ser um objetivo a ser alcançado no momento propício da aprendizagem, enquanto os segundos buscavam acelerar a introdução desse suporte. O autor via, nesse suporte, um lugar “privilegiado da aprendizagem”, sem que isso implicasse uma volta à metodologia tradicional, mas sim um passo além em relação à metodologia audiovisual. Segundo o autor:

Este número especial propõe-se fazer um balanço, em um momento no qual o entusiasmo – e talvez as ilusões – da “revolução do oral” encontram-se confrontadas, há algum tempo, aos dados da experiência e a uma avaliação mais serena das necessidades; momento em que reinam também as incertezas, teóricas e práticas. Isso significa que este balanço é apenas provisório. (DABÈNE, 1974:6)

Ao mesmo tempo em que essa busca por novas propostas era empreendida, avançavam as pesquisas em duas áreas de conhecimento que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia da leitura. Dois objetos eram definidos pelos teóricos: a leitura e o texto. O primeiro objeto, desenvolvido pela psicologia cognitiva, contribuía com um modelo descritivo das operações necessárias para a construção de sentido no ato da leitura; o segundo, com a descrição do funcionamento do texto contribuía com a proposta de uma gramática textual formulada por teóricos da análise do discurso.

Séoud (1997:75) destaca a importância dos trabalhos realizados por Lehmann e Moirand, na área de leitura de textos de Economia e de Ciências Sociais, com o desenvolvimento de uma *pedagogia do escrito* denominada por Moirand (1979) de abordagem global. Segundo o autor, o desenvolvimento dessas atividades centradas na leitura foi fruto de uma pressão dos países latino-americanos:

É por volta do fim dos anos 1970 que se desenvolveu verdadeiramente a metodologia da abordagem global. (...) Considerada como uma forma subsidiária da língua, o escrito foi relegado ao segundo plano (...) acreditar-se-ia que quando alguém sabia escrever, sabia ler, mas que para saber escrever, era necessário **antes** saber falar. Foi somente sob a pressão de certas demandas (manifestadas essencialmente entre os latino-americanos) que se buscou preencher tal lacuna desenvolvendo uma pedagogia da leitura. [grifo do autor] (SÉOUD, 1997:75).

É interessante observar que a necessidade sentida pelos latino-americanos de aprender francês para poder ler a produção científica veiculada nessa língua gerou uma modalidade específica de ensino e que essa modalidade teve repercussão para além dos limites do FLE, pois, segundo Pietraróia (1996:62,63) :

Se inicialmente a leitura funcional foi aplicada somente aos textos de especialidade nos cursos de Francês Língua Estrangeira, aos poucos os procedimentos gerais propostos foram sendo aplicados em todos os tipos de textos, destinando-se não apenas à leitura do Francês Língua Estrangeira, mas também à leitura do francês língua materna.

A abordagem global representou uma transição na atividade de compreensão ao desenvolver uma pedagogia da leitura, reorientando a percepção do que até aquele momento era classificado como “língua de especialidades” cujo recorte era eminentemente lexical. Mais do que trabalhar listas de palavras de um determinado campo lexical, era a **maneira como** essas palavras estavam articuladas em um texto que recebia destaque.

Realizava-se uma seleção de textos teóricos de uma determinada área em francês – seleção para qual se contava com o apoio de um especialista dessa área – e, em seguida, definiam-se tarefas a serem realizadas pelos alunos para a leitura desses textos. Tais tarefas eram uma tentativa de reconstituição das ações realizadas durante a leitura, das quais o leitor nem sempre é consciente. Séoud (1997:88) identifica nessa abordagem um princípio de “imersão no campo do discurso”, de banho lingüístico.

As atividades previstas pela abordagem global partem dos pressupostos de que a leitura é uma estratégia complexa e não um processo linear em que se parte da primeira para se chegar à última palavra do texto; de que a experiência da leitura é individual – ainda que possa ser compartilhada –, de que essa experiência está diretamente relacionada às experiências de leituras anteriores e aos conhecimentos de mundo do leitor. É manifestada pelos autores dessa abordagem uma vontade de emancipar o aluno em situação escolar de leitura com um relativo apagamento do professor, buscando-se, assim, construir uma situação autêntica de leitura ao se explicitar as etapas do processo de compreensão escrita.

O adjetivo “global” deveu-se ao fato de que a primeira etapa de trabalho consistia em perceber o texto por inteiro, como uma imagem e a partir dela estabelecer o seu relevo por meio de sucessivas varreduras nas quais a estrutura dos parágrafos, a disposição dos títulos e subtítulos, a presença ou não de ilustrações ou fotografias serviam para que se fizessem as primeiras hipóteses sobre aquilo que seria lido. Partia-se da maior unidade (o texto) para a menor (a palavra). Segundo Moirand (1979:23):

Partimos da hipótese que, na leitura “adulta” em língua materna (...) as palavras são percebidas globalmente no discurso e que a reconstrução semântica que implica o processo de compreensão está diretamente ligado a uma percepção global de unidades lingüísticas mais amplas. O “sentido” de um texto é identificado por meio de sua organização lingüística e de seus articuladores: palavras-chave, relações anafóricas (...) Depois de uma primeira percepção, bastante global, ao se realizar uma varredura da área do texto, o leitor mobilizaria então por um lado os dados de sua experiência do mundo, de sua vivência cotidiana e, por outro, seu conhecimento dos modelos sintáticos-semânticos da língua (...)

Uma das premissas que sustentam essa abordagem é a de que o aluno de FLE além de ser leitor em sua língua materna, já tem uma determinada bagagem de certas formas de comunicação escrita. Assim sendo, um dos trabalhos a ser feito é o de sensibilizar o aluno para as estratégias que já desenvolveu em compreensão escrita em língua materna para que, consciente delas, possa tentar transferir essas estratégias para a LE. Uma das formas para estimular essa consciência é o trabalho com tipos de textos que provavelmente ele já tenha lido em língua materna:

Uma vez que o aluno já tem familiaridade com certas formas de comunicação escrita, propomos a ele, preferencialmente, textos nos quais sua experiência anterior desempenhe um papel não negligenciável: textos de jornal, publicidades, panFLEtos turísticos ou farmacêuticos, manuais de instrução, regras de jogo, etc. (MOIRAND, 1979: 23)

O aluno de FLE passou a ser percebido como sujeito-leitor cuja experiência prévia de mundo e a experiência de leituras em língua materna eram valorizadas e tal processo dar-se-ia de maneira explícita, consciente. Essa percepção nos parece diretamente vinculada ao conceito de leitura como uma das modalidades da competência de comunicação, pois o leitor de certa forma dialoga com o texto ao interrogá-lo, buscar as respostas para seu questionamento e interpretá-las. Para tanto, ele deve dispor de uma “competência lingüística”, “discursiva” e um “conhecimento das referências extralingüísticas” (Moirand, 1979).

Cabe observar, primeiramente, que isso se deu graças aos trabalhos na área da lingüística textual que saiu dos limites da frase para analisar o texto, compreendido como uma unidade de sentido que não era mais a

soma linear dos sentidos de cada palavra que o compõe, mas sim uma *estrutura significativa* (Séoud, 1997:77) – constituída por elementos tais como a coesão, a coerência, a progressão e a intencionalidade – e graças às contribuições da psicolingüística na área da leitura, ao descrever como um leitor processa a informação de um texto.

O material produzido com essa finalidade, primeiramente pelo ensino funcional do francês, chegou ao Brasil e foi absorvido pelos cursos de instrumental. Entretanto, como observa Pietraróia (1996), originalmente tal material era concebido para alunos com conhecimentos prévios de língua francesa que deveriam desenvolver a competência da leitura dos textos de sua área de conhecimentos. No Brasil, a realidade do ensino do instrumental era (e é até hoje) diferente, pois se ensinava a língua francesa por meio dos textos de uma área específica de conhecimento a alunos sem conhecimento prévio da língua.

O que se observou, então, em meios onde o francês instrumental teve grande sucesso, como no Brasil e na América Latina, foi uma inversão da situação de déficit lingüístico para um aprendizado bastante enriquecedor tanto da língua quanto da leitura em FLE. Tal inversão, não se pode esconder, acarretou mudanças básicas na metodologia, que se transformou num método quase à parte e em que se abriu espaço também para a compreensão oral e o ensino da literatura. (PIETRARÓIA, 1996:73)

De certa forma, o ensino funcional direcionado para a leitura, que gerou trabalhos tão relevantes na França, seguia parte dos princípios formulados na origem do francês funcional ou instrumental, que, por sua vez, também se inspiravam no modelo da "língua de especialidade" (Lehmann *in* Galisson, 1980) ao propor que o ensino do francês em uma área específica de conhecimentos fosse realizado com alunos que já tivessem passado por um curso de base em língua francesa.

Um dos pontos fortes da abordagem global foi o de propor que os textos a serem lidos não passassem por nenhum tipo de adaptação didática, buscando realmente estabelecer entre leitor e texto uma situação autêntica de comunicação e, para que isso se realizasse, contava com os

conhecimentos do aluno para resolver suas eventuais dificuldades de compreensão.

Nesse contexto, os documentos autênticos foram incorporados aos métodos de FLE, que, ao serem trabalhados em sala de aula, simulariam uma situação de comunicação real. A abordagem global é responsável por um redimensionamento da leitura que voltava a ser trabalhada desde o início da aprendizagem e, ao ser incorporada pela metodologia comunicativa, saiu dos limites dos textos de especialidade. Todo tipo de escrito deveria ser contemplado, pois a cada um corresponde uma intenção de comunicar. Via-se, assim, em uma mesma página de método de FLE, um cartaz de publicidade, um cartão de visita, um cartão postal, um poema e um bilhete de metrô, ou seja, o escrito voltava a ter lugar.

É a abordagem comunicativa também que traz de volta o texto literário para o ensino do FLE desde as primeiras lições. Entretanto, para essa abordagem, a literatura vem dessacralizada, ela não é mais um exemplo a ser imitado do que uma determinada cultura produziu de melhor, nem uma finalidade em si, mas sim, um exemplo de documento autêntico entre tantos outros.

Cicurel e Moirand em um artigo da revista *Le Français dans le Monde* (in: Gaonac'h, 1990) refazem, em algumas linhas, o percurso de constituição da abordagem global e de seus objetivos. Trata-se de um texto relevante por trazer um balanço dos trabalhos até então desenvolvidos e as perspectivas que se abriam nessa área.

Segundo as autoras, um dos princípios da abordagem global era construir uma metodologia pensada para constituir uma situação autêntica de leitura, pois um dos obstáculos para essa atividade em sala de aula é justamente o fato de que é de certa forma imposta, artificial. Ao fornecer ao aluno tarefas específicas de entrada no texto, o aluno passaria a ter um objetivo de leitura. A realização desses objetivos faria com que o aluno se sentisse mais seguro e desenvolvesse, assim, uma nova competência de leitura.

A “abordagem global” (...) tem o objetivo de propor uma apreensão do texto não linear (...). Mas ela permite, além disso, por meio das instruções de identificação a serem praticadas sobre a área do texto, fornecer, em situação escolar, um “objetivo” imediato de aprendizagem: o aluno, ao ter sucesso nessas tarefas, sente mais confiança em suas capacidades pessoais de identificação/antecipação, o que facilita a transferência dessas capacidades em língua estrangeira e, em seguida, a aquisição (...) de uma nova competência de leitura. (CICUREL e MOIRAND, In: GAONAC'H, 1990:149)

A vontade de aproximar a atividade de leitura em situação escolar de uma situação autêntica é, de fato, uma maneira de buscar um maior engajamento entre leitor e texto. Entretanto, a definição do objetivo de leitura permanece externa ao leitor, pois vem do professor ou do conceptor da atividade. A motivação do leitor ainda nos parece um campo a ser explorado na área da leitura em FLE.

Além da abordagem global, um dos pontos altos dessa metodologia eram as atividades previstas e baseadas na definição das funções textuais (narrar, descrever, argumentar, etc.), de seus objetivos comunicativos (informativo, crítico, didático, etc.) e de constituição de redes anafóricas, entre outros. Ao observarmos os índices de duas das obras mais representativas dessa metodologia, *Lire : du texte au sens* (Vigner, 1979) e *Situations d'écrit* (Moirand, 1979), identificamos a divisão do livro em função do tipo de texto a ser lido. Os dois autores definem conceitos de textualidade tais como coerência, coesão, progressão, intertextualidade e ilustram sua realização nos textos selecionados. Buscam, assim, conscientizar seus leitores da especificidade do texto escrito e da competência de leitura.

Em seu capítulo introdutório, Vigner estabelece uma tipologia textual definida em função da temporalidade e da contextualização do texto escrito. A classificação do texto dá-se na relação entre duas variáveis: a validade da recepção do texto e o público ao qual se destina. Essas duas variáveis combinadas geram, segundo o autor, três grandes categorias de texto de validade breve, média e longa/ilimitada.

Assim, quanto mais um texto precisa de referências contextuais para comunicar e quanto menor for o número de pessoas às quais se dirige, mais breve é sua existência. Nessa categoria estão telegramas, bilhetes,

previsões meteorológicas, notícias de jornal. Já os artigos de revistas (semanais ou mensais), as obras didáticas são textos destinados a um público maior por mais tempo, o que lhes confere uma validade média. Finalmente, textos construídos de maneira a poder ser lidos por um longo intervalo, por um público mais amplo, uma coletividade de leitores, são textos cuja validade é longa ou ilimitada. Nesta categoria, estão os textos literários, textos religiosos, mitos e textos jurídicos. Segundo Vigner (1979:16), trata-se de textos construídos de um modo que sua recepção seja possível não importando a distância no tempo entre o momento de sua elaboração e de sua leitura.

Entre os exemplos elencados na última categoria, os textos jurídicos e científicos seriam os mais breves, pois perderiam sua validade quando novas leis fossem promulgadas ou novas descobertas científicas fossem publicadas. Os textos literários, cuja abertura semântica permite com que transcendam as épocas, são intermediários nessa categoria. Os textos religiosos e míticos cuja validade "desafiam o tempo (...) textos que manifestam os mais forte grau de autonomia em relação à linguagem, textos suscetíveis de transformações e tratamentos múltiplos sem que isso implique diminuição, em momento algum, de sua carga semântica" são, virtualmente, de duração ilimitada. A proposta de Vigner é que essa tipologia possa definir a progressão de um curso destinado à leitura. Nas palavras do autor:

(...) Por que não pensar, por exemplo, em uma progressão que partiria de textos fortemente contextualizados, ou seja, textos nos quais, a partir de índices espaço-temporais e do conhecimento da relação de interlocução, seja fácil inferir sentido e que chegaria até textos cada vez mais descontextualizados, ou seja, textos nos quais a atividade do leitor é maximizada, na medida em que é ele quem deve projetar sentido, dar uma interpretação àquilo que não é mais do que, em última análise, uma estrutura vazia?

Com efeito, essa progressão pode ser pertinente em curso de leitura em LE (principalmente em um curso de FI no qual se ensina, ao mesmo

tempo, a língua francesa e a leitura), mas também é limitada em sua classificação por demais generalizadora.

É verdade que leitura de uma previsão meteorológica, por exemplo, nas primeiras aulas do curso de FI, pode mobilizar mais facilmente estratégias de alto nível no leitor que conta com imagens como mapas e, neles, ilustrações de nuvens, chuva, raios, sol, neve. O leitor pode inferir o conteúdo do texto ao observar a totalidade da página. Essa primeira leitura pode conduzir a uma análise mais minuciosa dos elementos do texto, a identificação da temporalidade, da localização no espaço (quando e onde vai chover, por quanto tempo a chuva durará, etc.), chegando até a elementos mais relacionados à morfossintaxe, como o tempo verbal em que essas previsões são enunciadas. Os conhecimentos prévios do leitor lhe são, em uma situação de leitura como essa, altamente úteis e mais facilmente mobilizados e, nesse contexto, uma série de informações sobre a língua francesa podem ser aprendidas. Trata-se, pois, de uma etapa a ser cumprida na qual se prepara a passagem para textos nos quais se conta, cada vez menos, com recursos paratextuais e com relações mais facilmente passíveis de serem estabelecidas entre texto e contexto; os textos passam a ser menos explicitamente reconhecíveis.

Porém, se pensarmos em um texto no qual culminaria um curso de leitura, de acordo com a progressão proposta por Vigner, uma parábola bíblica faria parte de umas últimas lições (por se tratar de texto de validade longa/ilimitada). Mas, em um país como o Brasil, católico em sua constituição, é muito provável que boa parte dos alunos seja capaz de identificar com certa rapidez do que trata o texto e, talvez, tal leitura revelar-se-ia inútil, pois não haveria nenhum conteúdo a ser apreendido.

É importante observar que esse princípio de classificação – validade breve, média e longa/ilimitada – não contempla obrigatoriamente o grau de dificuldade que um editorial de jornal, por exemplo, pode representar para um leitor iniciante em LE. Em nossa experiência no ensino do FI, os textos cuja leitura é classificada como difícil pelos alunos são textos jornalísticos extraídos da revista semanal francesa *Le nouvel observateur*. Textos que, na

progressão pensada por Vigner, seriam de validade média, mas cuja linguagem, o grau de implícitos, a intertextualidade exigem de seu leitor uma interação bastante alta, prestando-se pouco a uma leitura inicial para um aprendiz de LE.

A tipologia pensada por Vigner, apesar de generalizante, e a maneira como foi aplicada na construção de cursos voltados para a leitura são interessantes porque podem, concretamente, orientar a seleção e a ordem dos textos a serem lidos, definindo um fio condutor que pode melhor situar o professor em seu curso. Cabe ao professor, entretanto, transformar suas eventuais limitações em algo proveitoso. A leitura da parábola bíblica, por exemplo, pode ser uma atividade prazerosa em que os alunos descobrirão como algo que conhecem bem em português é narrado em francês. Se o grupo de alunos for religioso, o aspecto afetivo da recepção desse texto será ainda potencializado.

A proposta de Moirand (1979) também é organizada em função de padrões de texto, porém a maior parte de sua reflexão está relacionada a textos jornalísticos, sobretudo aos *fait divers*. O texto é trabalhado em etapas. A primeira fase consiste no que a autora define como a **abordagem global** de um documento escrito, ou seja, identificamos, nele, as modalidades que o inscrevem no tempo, no espaço, que lhe dão autoria, destino, meio e finalidade.

O texto escrito é compreendido como uma situação enunciativa na qual um enunciador diz algo a um co-enunciador, em um lugar e um tempo com uma finalidade. Identificamos, pois, as marcas formais da enunciação. Para isso, é necessário responder (sabendo que nem sempre o texto responde) às questões: Quem? O quê? Onde? Para quem? Por quê? Quando?

Uma vez identificadas essas marcas, uma imagem do texto é construída, os conhecimentos em relação ao tema tratado são acionados, predições sobre seu conteúdo são feitas, uma série de informações que são, no texto, implícitas são inferidas.

Apesar do trabalho sobre a leitura que foi produzido durante esse momento histórico ser bastante rico e relativamente diverso, o nome que designa toda essa produção é abordagem global, nomenclatura que Lehmann (1994) considera falaciosa justamente por ter generalizado uma metodologia e não considerar a complexidade das atividades que foram desenvolvidas para o ensino da leitura em LE; pois para o autor, esse grupo de publicações significou uma “ruptura metodológica”.

Atualmente, os métodos de FLE ainda são orientados por essa visão equivocada da abordagem global. Observamos que apesar de ela ser responsável pela reintrodução da leitura – o que é uma virtude – percebemos que a especificidade de trabalho que ela exige não é contemplada de maneira satisfatória. Em outras palavras, há uma espécie de consenso por parte dos autores sobre a necessidade da leitura para o pleno desenvolvimento da aprendizagem de uma LE em grande parte dos guias pedagógicos que acompanham os métodos de FLE, embora esse consenso não implique o desenvolvimento de atividades específicas com esse fim, ultrapassando a etapa da abordagem global propriamente dita e efetivamente lendo o texto. Com frequência, uma página contendo textos a serem lidos tem instruções bastante vagas tanto para aluno (no livro-texto) quanto para o professor (no guia pedagógico) como se o trabalho sobre a leitura fosse algo intuitivo ou se tal atividade representasse um momento de liberdade que não aceitasse diretivas de trabalho.

Fato é que os próprios autores responsáveis pelo desenvolvimento de uma pedagogia do escrito em FLE apontam para a necessidade de renovação dos modelos, seja em função dos novos desenvolvimentos teóricos nas ciências da linguagem, seja em função dos novos contextos de ensino do FLE e de suas necessidades atuais. Para Lehmann (1994:92), a metodologia da abordagem global significou o desenvolvimento de um tratamento do texto informativo com finalidades de aplicação didática e seu período de efervescência foi a década de 1970 com um rareamento das obras a partir dos anos 1980. O autor acredita que o desenvolvimento da

semiótica literária e da narratologia poderiam contribuir para uma reinserção do texto literário no ensino do FLE.

Cicurel e Moirand (1990:154) também discutem a necessidade de renovação dos trabalhos na área da leitura, indicando o desenvolvimento de uma metodologia específica de leitura do texto literário como um dos temas a serem desenvolvidos.

Percebemos, assim, que a abordagem global, base dos cursos de FI, também aponta para certo esgotamento. O contexto de surgimento tanto dessa abordagem do escrito, quanto do FI, longamente discutido no primeiro capítulo, já não é mais o mesmo, nem lidamos, hoje, com o mesmo tipo de leitor. Os novos leitores, nascidos sob a égide da informática, dos jogos eletrônicos, da internet, do zapear televisivo que chegam, hoje, às salas de FI talvez sejam pouco exigidos nos cursos que lhe são oferecidos. O que significou uma ruptura metodológica há vinte anos, talvez não surta grandes transformações nesses leitores acostumados ao hipertexto da tela do computador. Assim, o desafio em relação a eles nos parece implicá-los em leituras menos globais, menos acessíveis em uma olhada rápida.

Mais do que tranquilizar nossos alunos, garantido que podem ler em francês, julgamos necessário problematizar a leitura “fácil” do bilhete de trem e do manual de instruções, tão representativas dos documentos autênticos. Afinal, que leitor em FLE pretendemos formar? Como e o que ler? Qual é o papel do professor nessa atividade? Ele deve ser diretivo, trabalhar em função de um roteiro ou a leitura deve ser livre e iniciativa única do leitor?

A leitura representa, sim, um momento de autonomia, de diálogo entre texto e leitor, porém, em situação didática, esse momento de autonomia pode ser potencializado quando professor e aluno têm orientações – de naturezas distintas – sobre como proceder com essa atividade. Se nos métodos de FLE a leitura, ainda que presente, seja proposta de maneira um tanto precária; no FI, o desenvolvimento dessa pedagogia da leitura foi fundamental para o redimensionamento de suas atividades. Tal pedagogia, como vimos, é bastante eficaz ao tratar de textos informativos. Entretanto, o que buscamos discutir é a leitura de textos que se inscrevem para além da

vontade de informar pura e simplesmente, vontade essa que ainda traduz velhas necessidades de renovação do ensino do FLE. Por que o ensino da leitura em FLE não pode significar também a leitura literária? Qual seria seu lugar em um curso de FI?

Justamente pelo fato de nossa atividade didática e de pesquisa estarem centradas nas questões relacionadas à leitura literária no ensino do francês instrumental, para buscar responder a essas perguntas, passamos ao próximo tópico no qual discutimos aspectos da leitura de textos literários.

2.4 A leitura literária: polissemia, cultura e prazer

Quando discutimos a leitura literária em nossa pesquisa, referimo-nos à leitura literária de obras em francês em um contexto didático. Tratar desse tema, além de definir a noção de leitura, implica discutir a noção de literatura e seus desdobramentos para o ensino do FLE. No entanto, definir o que é literatura exigiria uma discussão bastante complexa e muito mais ampla do que os limites desta dissertação. Por essa razão tratamos, aqui, de identificar alguns aspectos que distinguem um texto literário de um não literário, o que já representa, por si, uma tarefa bastante delicada, pois os limites são tênues e as fronteiras estão em constante movimento.

Segundo Séoud (1997:45), em sua obra sobre a didática da literatura no ensino do FLE, e, mais especificamente, no capítulo em que trata da definição da literatura: “O que é a literatura? Ou os elementos de um consenso” (“Qu’est-ce la littérature? Ou les éléments d’un consensus”); o autor afirma que “o conceito de literatura nunca foi definido enquanto tal – a literatura vem sendo tratada, em sua longa tradição, como algo que prescinde de explicação”. Para Séoud, nenhuma tentativa nesse sentido, até então, foi bem sucedida por falta de acordo entre os teóricos da área. Entretanto, alguns aspectos lingüísticos e sociais parecem ser objetos de consenso, e, quando identificáveis em um texto, conferem-lhe um valor literário. Assim, servindo-nos da síntese elaborada pelo autor, buscamos

definir esses aspectos que são de ordem lingüística e social: a polissemia, a cultura e o prazer.

O valor **polissêmico** de um texto parece ser uma das condições primeiras para que ele seja literário. Sua manifestação distingue-se da comunicação ordinária do cotidiano. Enquanto o uso da língua, no cotidiano, tem objetivos específicos, comunicativos, pragmáticos, veiculando, para sua realização, textos bastante denotativos e monossêmicos, a linguagem literária é plural, seus sentidos são potenciais e não se busca estabilizar um sentido em detrimento dos demais. Associada à noção de polissemia, está a noção de **perenidade** do texto literário, pois como seus sentidos são, em última análise, inesgotáveis, ele não perde a razão de existir uma vez lido, seu valor não se esvazia a cada leitura; diferentemente do texto jornalístico, cuja leitura, uma vez efetuada, esgota-se. Continuamos a (re)ler Manuel Bandeira, mas não lemos o jornal de ontem. Valéry (*apud* Séoud, 1997:46) estabelece uma distinção entre a **poesia** e a **prosa** para, justamente, levar a noção do literário a seu extremo, o poema é um objeto por si, não se trata mais do que o poeta “quis dizer”, mas sim do que efetivamente fez:

A essência da prosa é perder seu valor, ou seja, ser “compreendida”, - ser desfeita, definitivamente destruída, inteiramente substituída pela imagem ou impulso que significa segundo a convenção da linguagem. (...) O poema não morre nunca por ter vivido: ele é feito com a finalidade de renascer de suas cinzas e tornar-se (outra vez) indefinidamente o que acabou de ser.

Sartre (1948: 15) constrói uma metáfora para expressar essa percepção da poesia é do pintor cuja expressão imagética constitui-se como objeto, como finalidade. O artista retrata uma realidade de miséria em um quadro, seu público atribui sentidos à pintura que podem ter alguma relação com o ponto de vista do pintor, mas o fato da recepção de uma obra pelo público coincidir ou não com os objetivos do artista, segundo Sartre, não seria importante: não se pode dizer se o pintor desejou denunciar as condições de penúria a que pessoas são submetidas, se retratou uma memória triste ou se, pelo contrário, a casa pobre que pintou pareceu-lhe simplesmente bela. Com efeito, a intenção do autor deixaria de ser relevante, pois o quadro

passa a existir, a ser uma realidade e seus efeitos no mundo não são mais controláveis por seu autor. Já na prosa, os objetivos de um escritor ao narrar uma favela seriam, segundo Sartre, muito mais perceptíveis, seu posicionamento em relação ao que narra seria mais explícito.

A percepção da poesia como expressão máxima da literatura e de sua expressão tornar-se, idealmente, significante puro talvez nos seja inalcançável, ficamos com a prosa em detrimento da poesia, o que implica, sem dúvida, uma perda. Tratamos, nesta dissertação, da leitura literária como objeto de comunicação, buscando compreender sua singularidade. Entretanto, destacar tal percepção do texto literário nos parece importante, pois ela indica o que pode representar o potencial polissêmico de um texto literário.

Para Séoud (1997: 55), esse mesmo conceito de polissemia assume nomes distintos segundo os autores: Barthes trata de uma linguagem *intransitiva*, Benamou de opacidade, Bakhtin de polifonia, Eco de abertura textual. O fato é que a idéia de leituras plurais de um mesmo texto segundo o leitor e as circunstâncias de sua leitura é um traço comum entre os autores.

Mireille Naturel (1995: 7-9), na obra em que propõe a exploração didática da literatura em cursos de FLE, também evita definir a noção “literatura”, desenvolvendo os conceitos de **literalidade** e de **literaridade** (emprestados, segundo a autora, de Jakobson) para discutir a questão. Ela também aponta a multiplicidade de leituras que um texto permite como aquilo que lhe atribui um valor literário. Enquanto a literalidade está associada ao uso das palavras em seu sentido denotativo, a literaridade está associada à conotação. Porém, ultrapassar os limites denotativos da comunicação verbal, perceber sua literaridade, exige do leitor a capacidade de ajustar sua compreensão à sintonia do texto, a capacidade de perceber que as palavras nem sempre, ou quase nunca, designam um mesmo objeto do mundo e que um texto constrói contextos que, por sua vez, permitem uma série de outras leituras.

Um dos exemplos recorrentes para falar da sintonia (e da falta dela) entre texto e leitor é a maneira como Chico Buarque, no período da Ditadura Militar nos anos 1970, soube driblar a censura.

Ao contar histórias de bichos que se rebelavam contra seus donos, no musical *Os saltimbancos*, a obra passava incólume pelos censores que acreditavam tratar-se de histórias infantis sem maiores conseqüências e, evidentemente, nenhuma crítica ao regime que o Brasil vivia. Assim como os censores, as crianças dos anos 1970 cantavam animadamente o refrão “Nós gatos já nascemos pobres / Porém, já nascemos livres / Senhor, senhora ou senhoria / Felino não reconhecerás!” sem suspeitar de seu conteúdo subversivo, embora o relato das pessoas relativamente politizadas fosse de que essas canções chegavam até elas plenas de sentido.

A respeito dessa mesma obra de Chico, é interessante observar que sua compreensão alcança outros patamares em função da capacidade do leitor de perceber além das relações que estabelece com seu contexto imediato, as relações que estabelece com outros textos, ou seja, sua **intertextualidade**.

Esse é um dos aspectos destacados por Naturel (1995: 21) como constitutivo do texto literário por fazer com que dialogue com outros textos, construindo uma rede de informações, mobilizando conhecimentos relacionados a outros autores e a construções do imaginário compartilhado por uma mesma coletividade. O contexto histórico do musical de Chico era a Ditadura Militar, vivida pelo Brasil de 1964 a 1979. Dois eram seus intertextos mais explícitos: um era a referência à fábula *Os músicos de Bremen* dos irmãos Grimm, e, para os leitores com um repertório considerável, o outro era a obra *A revolução dos bichos* de George Orwell. Essa obra, por sua vez, remetia à Revolução Russa de 1917, e, ainda que o texto de Orwell já representasse uma forma de crítica ao regime Stalinista, é pouco provável que um censor em sã consciência (caso isso exista) autorizasse tal intertexto no Brasil, naquele momento histórico, quando qualquer menção à porção socialista do mundo era vista com desconfiança.

A intertextualidade contribui para que as obras dialoguem por meio do leitor, em um procedimento subversivo digno de Borges, para quem o leitor seria um artifício desenvolvido pelos livros para que estes pudessem conversar entre si. O diálogo entre as obras representa, para Séoud (1997:60), um diálogo entre culturas e o texto literário, um lugar privilegiado para esse diálogo. Para explicitar sua compreensão de cultura, Séoud (1995: 55,56) baseia-se na definição de cultural formulada por Patrick Charaudeau (*apud* Séoud, 1997) que é percebida como “o resultado, ao mesmo tempo, do conjunto de práticas sociais e do conjunto de discursos construídos sobre essas práticas”. Assim, o texto literário seria uma espécie de registro, um “documento etnográfico” (Séoud, 1997:57) por excelência que é lido diferentemente em função do lugar e do momento de sua recepção.

Haveria certo paradoxo constitutivo do texto literário: se, por um lado, uma parte de seu valor deve-se ao fato de ser potencialmente *perene* (e não *perecível* como uma notícia de jornal), por outro, ele está fortemente relacionado com seu contexto de produção. Tal relação manifesta-se de diferentes maneiras, sendo por vezes explícita com alusões diretas a determinado acontecimento histórico ou lugar, pois, ao lermos uma obra de Machado de Assis, por exemplo, sabemos do lugar e do tempo de que fala, sabemos dos grupos sociais que retrata, seus valores, seus códigos morais, seus tabus. Ao referir-se a um determinado bairro na cidade do Rio de Janeiro, e a um ritmo musical na moda na época, temos referências bastante concretas para situar a narrativa. Porém, ao narrar a intrincada rede de afetos e interesses construída entre seus personagens, muitas vezes de forma bastante irônica, é o leitor que deve identificar os implícitos e as entrelinhas do texto. Segundo Séoud (1997:62):

(...) a linguagem poética é sua polissemia, sua opacidade. Mas essa não impede que interfira o cultural. Não apenas porque a própria linguagem – em seus diferentes níveis (inclusive o narrativo) – esteja ligada a ele, mas também porque o texto literário é sempre e necessariamente um produto e sua produção obedece a fenômenos complexos de representações que são necessariamente culturais e imbricados na história: o paradoxo da obra literária é ser polifônica polissêmica sendo ancorada na história (...).

Vincent Jouve (2002:25) ao discutir esse duplo aspecto de perenidade e ancoragem temporal do texto literário, afirma que, com o tempo, há uma mudança na maneira como uma obra é lida pelos leitores:

(...) Quando lê Cícero, não é a república romana antiga que o leitor contemporâneo vai descobrir, mas aquilo que, com vários séculos de intervalo, permanece-lhes acessível: um conjunto de traços que, tendo atravessado o tempo, pode, até hoje, ser investido simbolicamente. (...)

A “descontextualização” da mensagem escrita é de fato, como se vê, a condição plural do texto. (...)

Percebida em sua polissemia e os aspectos culturais que significa, a leitura literária para muitos também é **prazer**. O relato de grandes escritores sobre sua experiência como leitores (como os de Marcel Proust ou Ítalo Calvino¹⁸), obras de leitores apaixonados tais como *Uma história da leitura* de Alberto Manguel (leitor contumaz que, bem jovem, lia em voz alta para um dos grandes leitores do século vinte, um Jorge Luís Borges quase cego e sedento de narrativas), narram a descoberta de novos mundos, a solidão acompanhada de livros, o exílio voluntário, a memória das leituras. Mais do que dever, desejamos ler textos literários, queremos ser conduzidos, transportados, esperamos que as palavras construam novas maneiras de nomear o que já conhecemos. Oscilamos na oposição constituída por Barthes (2004: 20-21, 1ª ed.1973) entre o prazer e a fruição da leitura. A primeira nos é agradável, tranquilizadora porque nos reconhecemos naquilo que lemos; a segunda abala nossas certezas sobre o mundo e a vida que nele levamos.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática **confortável** da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. [grifo do autor]

¹⁸ Respectivamente nas obras *Sobre a leitura* e *Por que ler os clássicos?*

Há algo em comum no relato dos autores que falam sobre o prazer da leitura: a subjetividade, a relação íntima, pessoal e intransferível vivida entre texto e leitor, relação nomeada como prazer, fruição/gozo¹⁹.

Essa relação assume contornos singulares, pois a experiência é vivida pelo leitor em circunstâncias específicas, em lugares e momentos que interagem com aquilo que lê. Dessa forma, texto, leitor e contexto formam uma tríade essencial para quem deseja discutir a construção de sentido(s) na leitura literária. Falar sobre o prazer que uma determinada leitura nos causou, implica também falar do momento em que tal leitura foi realizada, do lugar onde lemos. Implica também falar de como ela nos tomou, como exigiu todo nosso tempo; algumas obras demandam exclusividade e premência, só se pode parar na última página e tudo na vida passa a ser secundário naquele momento; outras pedem calma.

A pergunta que aqui nos fazemos é se lemos textos literários por que gostamos. A resposta a essa pergunta é que muitos lêem porque gostam, mas muitos, em número talvez maior, lêem porque devem, pois a leitura literária inscreve-se como atividade obrigatória nos currículos escolares. Assim, como conciliar essa experiência subjetiva, emotiva, singular a um contexto escolar no qual os objetivos são de outra natureza?

Talvez essa seja uma das questões vitais para a discussão do lugar da literatura na própria sociedade. Há razões de ordem individual e razões de ordem coletiva para a leitura do literário. Essas razões são os próprios aspectos, discutidos anteriormente, que lhe conferem a literaridade: as leituras de textos literários são plurais, polissêmicas e prazerosas, o que está diretamente relacionado ao indivíduo; as leituras de textos literários são responsáveis, também, pela transmissão e consolidação de valores culturais de um determinado grupo, daí seu valor etnográfico e, por isso, coletivo.

Essas duas dimensões da leitura literária, seu valor individual e coletivo, coexistem, interagem e se realizam a cada leitura. Entretanto, há um lugar institucional para essa coexistência onde, em princípio,

¹⁹ O tradutor dessa obra de Barthes optou pela palavra fruição ao traduzir *jouissance*, mas em nota de rodapé, ele menciona a polêmica em relação a sua escolha (alguns preferem a palavra gozo) e justifica sua opção.

aprendemos a ler e a gostar de ler literatura, ou melhor, onde lemos uma seleção de obras “fundamentais” para a “formação” de um bom leitor e onde aprendemos que essa literatura é, em tese, algo a ser respeitado e valorizado (ainda que, na prática, esse discurso esvazie-se um pouco). A escola, de maneira geral, talvez ainda entenda a dimensão cultural da literatura como erudição, um saber acumulado que distingue os que lêem a “boa” literatura dos que lêem *best sellers*. As aspas acima indicam que o valor atribuído ao que se lê é institucional, anterior ao leitor em formação. A escolha das obras e sua leitura são norteadas por um saber a respeito dessa literatura que é percebido como bom e constitutivo de um determinado grupo social.

Não discutimos a necessidade de ler os clássicos (ou as obras que tenham o estatuto de formadoras de nossa sociedade), nem que a escola seja um lugar possível para a realização de tal leitura, muito menos que essas leituras possam ser muito prazerosas. Buscamos compreender como mediar as diferentes instâncias dessa leitura ao trabalhar seu valor social e, ao mesmo tempo, a relação individual do leitor-aluno com essa leitura, permitindo a expressão da subjetividade, abrindo o espaço para as leituras possíveis e surpreendentes de leitores não especialistas em literatura que se sintam implicados naquilo que lêem e não impelidos a reproduzir um discurso oficial sobre determinado texto.

A proposta de Naturel (1995:24) para trabalhar o texto literário, no contexto de ensino do FLE, por exemplo, deixa transparecer a primazia da leitura técnica. Embora a autora atribua ao prazer uma das principais motivações para a leitura literária – “Por que trabalhamos com a leitura literária²⁰? Em resumo, por interesse ou por amor!” (Naturel, 1995:15) –, esse aspecto não é muito ressaltado no tipo de trabalho desenvolvido na segunda parte da obra. Mesmo em sua síntese das razões que motivam tal atividade nos alunos, percebemos que a literatura pode ser considerada como um meio para a aquisição de outros conhecimentos:

²⁰ No original: “Pourquoi fait-on de la littérature?” Entendemos a locução *faire de la littérature* como trabalhar a literatura em contexto didático.

(...) o interesse pela literatura em geral e pela literatura francesa em particular, o desejo de ter acesso à cultura francesa e a preocupação de aperfeiçoar o nível de língua, tanto no domínio da compreensão quanto no da expressão escrita. Os alunos querem adquirir conhecimentos literários, enriquecer o espírito (...) mas se escolheram seguir um curso de literatura, é porque eles **gostam** de literatura, esse gostar chegando às vezes à paixão, quase adoração! [grifo da autora] (NATUREL, 1997:15).

Para realizar esse amor dos alunos pela literatura, a autora propõe que o professor prepare um roteiro de leitura para um determinado texto baseado nas relações de transtextualidade propostas por Gérard Genette em sua obra *Palimpsestes*. Os alunos seriam conduzidos a identificar aquilo que o professor julgou interessante ressaltar sobre o texto lido:

O professor deverá prever (...) um questionamento de maneira a fazer com que os alunos participem (...) O objetivo desse questionamento é permitir que o aluno descubra os elementos que o professor valorizou e interpretá-los (...).

Perguntamo-nos se a intenção da autora é trabalhar a singularidade da obra ou aplicar um determinado aparato técnico para descrever o funcionamento do texto... Ainda que a autora condene o uso da metalinguagem em sala de aula, orienta a leitura dos alunos em função de seus objetivos e de sua formação teórica, deixando pouco espaço para a voz dos próprios e, assim, para experiência individual da leitura a ser empreendida. É possível identificar, nessa postura face ao texto literário, o que Séoud chama de vontade “cientificista”. A leitura em contexto escolar não pode “apenas” ser fruição, ela deve ter conseqüências na aprendizagem, ela deve ter uma finalidade. Essa postura em relação ao texto literário pode, aliás, ser identificada em um bom número de obras relativas à didática da língua francesa tais como *Lectures des récits: pour une approche sémio-linguistique du texte littéraire* de Ali Bouacha e Denis Bertrand, *Littérature et classe de langue* de Peytard, *Discours et enseignement du français* de Peytard e Moirand, *Pragmatique pour le discours littéraire* de Dominique Maingueneau, *Lire le récit de fiction* de Jean-Louis Dumortier, *Lire le roman* de Jean-Pierre Goldenstein. As obras citadas, boa parte voltada para o ensino do FLE, publicadas nos últimos vinte anos

são um indício forte da maneira como a leitura literária é percebida no contexto escolar. Tais obras explicitam uma prioridade das tipologias, axiologia das classificações em detrimento do próprio texto, sem deixar lugar, a nosso ver, para a leitura do aluno. Segundo Antonio Candido (1958:24), entretanto, a primeira relação entre texto e leitor deve ser priorizada, sendo suas leituras subseqüentes um desdobramento desse primeiro contato:

(...) Acho valiosos e necessários os trabalhos de pura investigação, sem qualquer propósito estético e a eles se abre no Brasil um campo vasto. Acho igualmente valiosas as elucubrações gratuitas, de base intuitiva, que manifestam essa paixão de leitor, sem a qual não vive uma literatura.

Sem dúvida, trata-se aqui de outro tema bastante polêmico. Em razão de nossos objetivos como docentes e pesquisadores, voltamos nossa atenção prioritariamente para a recepção do texto pelo aluno o que nos remete a Jauss (1978:48) para quem o texto literário não é produzido para especialistas em língua e literatura. Portanto, a leitura feita por tais especialistas não é a única possível ou mesmo pertinente.

Entretanto, a percepção de que a relação com o texto deve ser filtrada por instrumentos de análise é manifestada de maneira explícita por Peytard (*in* Bertrand, 1988:14) que acredita ser o prazer do texto legítimo, com a condição de que tal prazer não tenha lugar no contexto didático. No número especial da Revista *Le Français dans le monde* (1988) dedicado ao ensino da literatura no ensino do FLE, o autor critica o uso que se fazia então do texto literário nos manuais: ou o texto literário “fornecia” exemplos de uso da língua, ou era uma “recompensa” pelo término de determinada lição. Condenando todo “contato imediato”, toda e qualquer espontaneidade, o autor conclama à “racionalidade”:

(...) Para compensar (...) os autores dos mesmos métodos oferecem, sem qualquer instrumental um texto literário para a leitura. Frequentemente um poema. O texto literário como objeto do repouso de professores e alunos. Então o “prazer do texto” realiza-se. O aluno deixa-se levar, perder, penetrar pela escrita. (...) em uma confusão pedagogicamente nefasta: que a escrita tem um efeito libertador, que ela permite a transgressão dos interditos (...) Para que o acesso à linguagem, em suas múltiplas funções, em sua força comunicativa, seja percebido, é necessário uma prática da **racionalidade** [grifo do autor]

Vemo-nos, mais uma vez, entre o imperativo da necessidade e o lazer desorientado em face da leitura, agora, em relação ao texto literário. Será que não nos encontramos diante de um mesmo movimento um tanto instrumentalizante do ensino que deve, sempre, servir para algo? Como medir os efeitos da leitura de um texto literário em um aluno de FLE? Contar o número de novas palavras que aprendeu com essa leitura? Testar sua capacidade de reconstituir a rede anafórica de um texto? Perguntar quem são enunciador e enunciatário em uma narrativa? Verificar se o aluno compreendeu a distinção entre as formas do pretérito em francês, notadamente a oposição clássica entre o *Passe Composé* e o *Passe Simple*? Serão essas as razões que nos fazem querer ler textos literários ou serão por essas razões que os textos literários são lidos na escola?

Com efeito, essa vontade cientificista de trabalhar o texto literário, bem como um olhar utilitarista para tal atividade, é, de certa forma, fruto da mesma crise vivida pelo ensino do francês a partir da segunda metade do século vinte. Segundo Séoud (1997), tal movimento *racionalista* é uma das respostas do mundo das Letras para os desenvolvimentos tecnológicos que vivia o mundo da época. Vemos que há um paralelo claro entre a trajetória dos estudos literários e o ensino do FLE, que traçamos a seguir.

2.4.1 A literatura no ensino do FLE: grandeza, decadência e renovação

Vimos que a leitura literária era, nas origens do ensino do FLE, uma das próprias finalidades do processo de aprendizagem. Vimos também a concepção de leitura que norteava as atividades da metodologia tradicional e a razão pela qual os textos literários eram lidos naquele momento histórico.

O texto literário representava o patrimônio cultural e lingüístico francês, sua herança civilizatória. Estudava-se francês para ler Racine, como se estudava grego para ler Aristóteles e é por essa razão que o texto literário era percebido como um objeto sacralizado. Naturel (1997:17) mostra como a presença da literatura no ensino do FLE estava, até então, fortemente relacionada a seus autores e a sua biografia como representativos da nação.

Em seguida, discutimos a maneira como a leitura deixou de ser um objetivo para o ensino de línguas estrangeiras cujo centro das preocupações passou a ser a expressão oral. Ler significava, para as sucessivas gerações audio-orais, pronunciar corretamente as palavras em língua estrangeira. Se a atividade da leitura deixou de ser o princípio organizador do ensino/aprendizagem do FLE, não se pode dizer exatamente o mesmo da leitura literária, que permaneceu nos níveis mais avançados, como conclusão do curso. Isso é atestado pela presença da literatura no quarto volume dos métodos *La France en direct* (1969) e *Le Français et la vie* (1971), este conhecido pelo nome de “Mauger rouge”. A sacralização do texto literário permanecia, se pensarmos que, nesses métodos, ele era tratado como uma espécie de “recompensa” pelo aprendizado. Séoud (1997:28) refere-se à mesma como representando um autêntico “repouso do guerreiro”.

Identificamos, nesse contexto, alguns aspectos interessantes sobre a visão do texto literário, pois, ao mesmo tempo em que permanecia um exemplo de cultura e sua leitura tinha o objetivo de cultivar o aluno, no sentido de dar-lhe erudição, missão da escola; não se sabia com muita clareza que destino dar para esse tipo de leitura: havia um consenso sobre a sua importância e valor, mas não se ensinava a falar por meio dela. A leitura literária acabou por ganhar um estatuto “decorativo”, enobrecedor da aprendizagem.

Finalmente, vimos que a abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, desenvolvida a partir dos anos 1980, teria sido responsável por uma volta da leitura desde as primeiras lições e, com ela, o

texto literário voltava à cena, também nas primeiras lições, porém seu lugar era o de um documento autêntico, entre telegramas e bilhetes de metrô.

2.4.1.1 O texto literário e a abordagem comunicativa: uma renovação?

Para narrar os três momentos do percurso do texto literário no ensino do FLE ao longo do século vinte, Naturel (1995:17) fala de “grandeza, decadência e renovação”. A “grandeza” relacionada à metodologia tradicional e ao período intermediário entre a metodologia direta e audio-oral e que pode ser representada pelo método *Cours de langue et de civilisation française* (1953) conhecido pelo nome de “Mauger bleu”; a decadência representada pelas metodologias audio-orais e audiovisuais e, finalmente, a renovação referente à metodologia comunicativa. Perguntamo-nos, entretanto, em que consiste essa renovação.

Observando métodos de FLE de ampla difusão no Brasil, nos últimos dez anos²¹, tais como *Tempo*, *Reflets*, *Forum* e *Café Crème*, percebemos que essa pergunta tem respostas bastante distintas de acordo com a obra analisada. Uma vez que nosso objetivo nesta dissertação não é fazer uma análise das propostas de leitura literária nos métodos de FLE²², fazemos, a título de exemplo, apenas uma breve análise da proposta de leitura literária presente no método *Reflets 1: méthode français* (1999) de Guy Cappelle e Noëlle Gidon.

O método *Reflets* conheceu, no Brasil, um relativo sucesso e foi adotado por algumas instituições de ensino superior, tais como as Universidades Federais de Brasília e do Rio de Janeiro (para a formação dos alunos de bacharelado e licenciatura em francês do curso de Letras) e pela Universidade de São Paulo (para o curso de francês organizado pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas oferecido aos alunos da Escola Politécnica). Além disso, foi adotado pelas Alianças

²¹ Um dos critérios possíveis para aferir essa difusão consiste em observar quais métodos vêm sendo adotados pelas Alianças Francesas e por instituições de ensino superior tais como a Universidade de São Paulo, Fatec, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outras.

²² Tema esse que pretendemos desenvolver em pesquisa posterior a esta dissertação.

Francesas de alguns estados do país também. O método incorpora, além dos exercícios de compreensão oral, o elemento vídeo, por meio de uma telenovela que serve de fio condutor para o desenrolar das lições. Além do livro-texto, há um caderno de exercícios e um guia pedagógico para a preparação das aulas.

A progressão do método está organizada em torno das noções de situação de comunicação, atos de fala, gramática, escrita, sons e letras, descoberta dos aspectos sociais e culturais. Dessa forma, o texto literário inscreve-se na rubrica “écrit” entre as duas lições que compõem cada dossiê desse método, composta, por sua vez, por um texto acompanhado de perguntas e por uma página com vocabulário. O texto literário, invariavelmente um poema, encontra-se no final da página destinada ao vocabulário. A escolha do poema está diretamente relacionada ao vocabulário em questão.

O primeiro poema proposto para a leitura aparece na página 37 (lição 3, dossiê 2). O título geral da página é “Le temps” e o vocabulário proposto elenca as quatro estações, os meses do ano, os dias da semana etc. O poema da página é do poeta Philippe Soupault, que escreve sobre si mesmo.

A proposta de trabalho do Guia Pedagógico para essa atividade é “Fazer ouvir, dizer e aprender o poema de cor” (Cappelle e Gidon, 1999:39), além dessa orientação um tanto sucinta, há dados biográficos do autor: data de nascimento e de morte, participação no movimento Dada, parceiros de trabalho e vida profissional. As diretivas do Guia Pedagógico induzem o professor a trabalhar a pronúncia e a fixação de vocabulário. Não nos parece muito clara a renovação contida nessa proposta de atividade, tampouco por que razão tratar-se-ia esse poema de um documento autêntico, nem em que consistiria a autenticidade dessa leitura. Outro aspecto singular é o modo como esse poema foi impresso na página, o texto foi colocado de viés em relação aos demais textos que estão retos. Essa paginação pode ser percebida de diversas formas, mas nós a vemos como um indício da falta de lugar para esse texto dentro da lição, sua posição indicaria uma

marginalidade ou um efeito decorativo que comporia com as demais ilustrações da página.

Nas demais páginas com mesma rubrica “Des mots pour le dire” a dinâmica permanece. Na página 53, o tema tratado é a família e a descrição física e o poema proposto é “Frontières”, de Jacques Prévert no qual há um jogo entre nomes próprios e nomes de cores que não designam pessoas, como “azul de metileno”. Na disposição da página, o poema está torto em relação aos demais textos, como observamos no comentário da página anterior. A instrução no Guia Pedagógico é mais livre: “deixar os estudantes descobrirem os jogos de palavras do poema de Jacques Prévert (...)” (Cappelle e Gidon, 1999: 51).

O terceiro poema (*apud* Cappelle e Gidon, 1999:69) chama-se *Tête de station* de Raymond Queneau. O tema da página em questão, “En ville et sur la route”, é o transporte urbano. As orientações de trabalho com o poema no Guia Pedagógico são ainda mais enigmáticas: “O poema poderá ser explicado rapidamente ou traduzido” (Cappelle e Gidon, 1999:61). Tais orientações traduzem, a nosso ver, a percepção que os autores têm da leitura literária e seu lugar no contexto didático: cabe ao professor explicar o poema e, caso isso não seja possível, basta traduzi-lo. Não se espera que o aluno possa realizar a leitura do texto, que possa compartilhar essa leitura com seus colegas em sala, que essa leitura seja mediada pelo professor. Finalmente, a solução da tradução, oferecida a um professor que não saiba ou não queira explicar o poema, supõe professores tradutores de poesia, como se fosse essa uma tarefa simples que não exigisse, por si, uma excelente compreensão do texto a ser traduzido. Podemos pensar ou que se considera todo professor de língua estrangeira por definição um tradutor, ou que o poema de Queneau aceitaria uma tradução literal sem comprometimento maior da qualidade do texto.

DES MOTS POUR LE DIRE

Le temps

Dire la date

Nous sommes le mardi 5 avril.

On est le mardi 5 avril.

Aujourd'hui, c'est le mardi 5 avril.

MARS			AVRIL			MAI		
6 h 35 à 17 h 32			5 h 31 à 18 h 19			4 h 33 à 19 h 04		
1 L	Aubin	9	1 J	Hugues	11 S	FÊTE DU TRAVAIL	1 S	Boris
2 M	Charles-le-Bon	10	2 V	Sandrine	12 D		2 D	Phil. Jacques 18
3 M	Guénolé	11	3 S	Richard	13 L		3 L	Sylvain
4 J	Casimir	12	4 D	PAQUES	14 M		4 M	Judith
5 V	Olive	13	5 L	Irene	15 J		5 J	Prudence
6 S	Collette	14	6 M	Marcellin	16 V		6 V	Gisèle
7 D	Félicité	15	7 M	J.-B. de la Salle	17 S		7 S	ARMIST. 1945
8 L	Jean de Dieu 10	16	8 J	Julie	18 D		8 D	Fête Jeanne d'Arc
9 M	Françoise	17	9 V	Gautier	19 L		9 L	Solange 19
10 M	Vivien	18	10 S	Futbert	20 M		10 M	Estelle
11 J	Rosine	19	11 D	Stanislas	21 J		11 J	Achille
12 V	Justine	20	12 L	Julius	22 S		12 S	ASCENSION
13 S	Rodrigue	21	13 M	Ida	23 L		13 L	Matthias
14 D	Mathilde	22	14 M	Maxime	24 M		14 M	Denise
15 L	Louise	23	15 J	Palerne	25 J		15 J	Honoré
16 M	Bénédicte	24	16 V	Benoit-Joseph	26 V		16 V	Pascal
17 M	Patrice	25	17 S	Anicet	27 S		17 S	Eric
18 J	Cyrille	26	18 D	Parfait	28 L		18 L	Yves
19 V	Joseph	27	19 L	Emma	29 M		19 M	Bernardin
20 S	Herbert	28	20 M	Odetta	30 J		20 J	Constantin
21 D	PRINTEMPS	29	21 M	Anselme	31 L		21 L	Emile
22 L	Léa	30	22 J	Alexandre			22 J	PENTECÔTE
23 M	Victorien		23 V	Georges			23 V	Donatien 21
24 M	Cath. de Suède		24 S	Fidèle			24 S	Sophie
25 J	Annonciation		25 D	Jour du Souvenir			25 M	Berenger
26 V	Larissa		26 L	Alida			26 M	Augustin
27 S	Habib		27 M	Zita			27 J	Germain
28 D	Rameaux		28 M	Valérie			28 V	Aymard
29 L	Gwladys 13		29 J	Cath. de Sienne			29 S	Fête des Mères
30 M	Amédée		30 V	Robert			30 D	Visitation 22
31 M	Benjamin						31 L	

Les jours de la semaine

Il y a 7 jours dans la semaine et 52 semaines dans l'année.

! Je travaille **lundi** (= lundi prochain)

≠ Je travaille **le lundi** (= tous les lundis).

1 COMPLÉTEZ.

Exemple : Cette semaine. → La semaine prochaine.

1 Ce mois-ci.

2 Cette année.

2 DITES LES DATES SOULIGNÉES.

Exemple : C'est le vendredi 28 février.

! C'est le jeudi premier mai.

3 LE RYTHME DES SAISONS.

Exemple : Le printemps commence le 21 mars.

1 Quand commence l'été ?

4 Quels sont les mois d'hiver ?

2 Quand commence l'automne ?

5 Quels sont les mois d'été ?

3 Quand commence l'hiver ?

Les moments de la journée

le matin

de 6 heures à midi

l'après-midi

de midi à 6 heures

le soir/la soirée

de 6 heures à 11 heures

la nuit

de 11 heures à 6 heures du matin

Les douze mois de l'année

janvier

avril

juillet

octobre

février

mai

août

novembre

mars

juin

septembre

décembre

Les quatre saisons

En général, en France,
il fait beau au printemps,
il fait chaud en été,
il pleut en automne,
il fait froid en hiver.

Pour un dictionnaire

Philippe Soupault dans son lit
né un lundi
baptisé un mardi
marié un mercredi
malade un jeudi
mort un samedi
enterré un dimanche
c'est la vie de Philippe
Soupault.

PHILIPPE SOUPAULT,
Poésies pour mes amis les enfants,
© Lachenal et Ritter, 1983.

DES MOTS POUR LE DIRE

La famille et la description de personnes

1 DEVINEZ.

Exemple : Qui est le père de votre mère ?
→ C'est mon grand-père.

- 1 Qui est la sœur de votre frère ?
- 2 Qui est la fille de votre oncle ?
- 3 Qui est le frère de votre cousine ?
- 4 Qui est la sœur de votre père ?
- 5 Qui est la fille de votre grand-mère ?

2 COMMENT SONT-ILS ?

Décrivez les membres de la famille de Pierre.

Pour identifier quelqu'un

- Aspect physique général : jeune/vieux (vieille), grand/petit, gros(se)/mince.
- Yeux : bleus, verts, marron, noirs.
- Avec des lunettes, une moustache, une barbe.
- Cheveux : bruns, blonds, longs, courts, frisés.

3 CHERCHEZ L'ERREUR.

Lisez les descriptions de ces deux personnes et trouvez une erreur dans chacune des descriptions.

- 1 C'est un gros monsieur avec des lunettes. Il a les cheveux bruns, longs et frisés.
- 2 C'est une grande jeune femme mince. Elle a des cheveux blonds et courts.

Frontières

- Votre nom ?
- Nancy.
- D'où venez-vous ?
- Caroline.
- Où allez-vous ?
- Florence.
- Passez.

- Votre nom ?
- On m'appelle Rose de Picardie, Blanche de Castille, Violette de Parme ou Bleue de Méthylène.
- Vous êtes mariée ?
- Oui.
- Avec qui ?
- Avec Jaune d'Œuf.
- Passez.

DES MOTS POUR LE DIRE

En ville et sur la route

Un **agent de police** règle la circulation à un **carrefour**.
Un **piéton** traverse sur un passage pour piétons.
Des gens attendent à un **arrêt** pour monter dans l'autobus.
Un taxi s'arrête pour prendre des **passagers**.

Le **chauffeur** met les **bagages** dans le **coffre** de la voiture.
L'**automobiliste** fait le **plein d'essence** à la **station-service**.
Deux jeunes gens font de l'**auto-stop**.

1 FAITES DES LISTES.

Retrouvez dans le texte :

- 1 des mots désignant des moyens de transport ;
- 2 des acteurs de la circulation ;
- 3 des lieux ;
- 4 des actions (verbes et noms).

2 QU'EST-CE QUI VA ENSEMBLE ?

Faites correspondre un panneau de circulation pour chaque phrase.

- 1 La vitesse est limitée à 80 kilomètres à l'heure.
- 2 Il est interdit de tourner à droite.
- 3 Défense de pénétrer en voiture dans cette rue.
- 4 Attention, le tournant est dangereux.

3 QU'EST-CE QU'ILS ONT EN COMMUN ?

Observez les mots suivants et répondez aux questions.

Bouchon – trajet – arrêt – chemin – accident – permis – taxi – camion – train – bateau – piéton – agent.

- 1 Par quel son est-ce que ces mots se terminent ?
a Un son de consonne. b Un son de voyelle.
- 2 Quel est leur genre ?
a Masculin. b Féminin.
- 3 Quelle hypothèse peut-on faire sur le genre des noms terminés par un son de voyelle ?

Tête de station

la borne de taxi sonne désespérément
il n'y a personne pour répondre
tous ces gens qui sonnent désespérément
et qui ne trouvent jamais personne pour leur répondre

RAYMOND QUENEAU,
Courir les rues, © Éditions Gallimard, 1967.

Talvez a atividade de leitura literária no método *Reflets 1* não seja o exemplo mais bem sucedido nesse sentido. Entretanto, além da ampla

distribuição dessa obra em algumas regiões do Brasil nos últimos seis anos (contando, para isso, com relativo apoio do Serviço de Cooperação Cultural da Embaixada da França, razão que faz dele, de certa forma, um representante “oficioso” do ensino do FLE promovido pela França), a percepção de leitura veiculada por esse método traz, a nosso ver, o cerne da dificuldade da metodologia comunicativa para absorver uma atividade que julga nobre (ler literatura é edificante), porém talvez sem lugar. Atividade cuja progressão é dificilmente gerenciável, mas que, eventualmente, pode funcionar como verificador dos conhecimentos adquiridos, nas palavras de Coste (1982:70):

(...) lingüisticamente límpida ou sem oferecer nenhuma dificuldade além das que constituem seus traços distintivos, ela [a literatura] atesta simplesmente o sucesso de uma aprendizagem que se faz fora dela e na qual ela não pode nem deve ter lugar (...)

Vivemos, desde os anos 1980, sob a égide da metodologia comunicativa e assistimos à expansão dos trabalhos na área do Francês com Objetivos Específicos ao longo do mesmo período. Há um conflito que se coloca entre a percepção do literário no final do século dezanove e no século vinte, que é, em última análise, “imagem sonora”, “significante puro”. A literatura não viria ao mundo para dizer algo, ela é o objeto, potencialidade sem a ambição (menor?) de transmitir uma mensagem, tarefa essa reservada à comunicação ordinária do dia-a-dia. Vemos, portanto, que a própria definição da metodologia comunicativa exclui em sua essência textos cuja finalidade não seja comunicar, sobre os quais não se pode (ou não se deve) fazer perguntas como “qual é o ponto de vista que o autor defende?”, “a quem se destina esse texto?” ou mesmo as perguntas mais genéricas, tão produtivas no trabalho sobre os textos jornalísticos na abordagem global de Moirand, tais como “Quem?”, “Para quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “Por quê?” “Como?” e “O quê?” sejam pouco eficazes quando lemos Rimbaud () “Je, est un autre” ou o verso de Paul Eluard () “La Terre est bleu comme une orange”.

A progressão controlada da leitura de documentos “autênticos” orienta a seleção de textos literários. A questão que nos colocamos (e que não acreditamos poder responder nesta dissertação) é se essa progressão geral não acaba por privilegiar aspectos do texto escolhidos em função do momento da aprendizagem, negligenciando aspectos relevantes de sua leitura e contentando-se com sua aparente simplicidade lexical ou sintática. Tal atitude levaria, por exemplo, à leitura de *L'étranger* como forma de ilustrar emprego do pretérito perfeito composto em francês e sua articulação com o imperfeito; ou, como vimos anteriormente, de fazer da leitura de poemas aparentemente simples, um reforço lexical ou fonético. Mais uma vez, a leitura literária seria um **meio** para outra finalidade. Isso consistiria em uma leitura autêntica? O ensino de línguas estrangeiras pode (ou deseja), em função de seus objetivos específicos comunicativos, promover uma situação autêntica de leitura de textos literários?

Se pensarmos nos objetivos do ensino do FLE geral, as formas de leitura propostas são autênticas porque respondem às necessidades de sua aprendizagem, compreender a articulação verbal dos verbos no pretérito ou ampliar o vocabulário sobre um determinado tema, por exemplo. Cuq e Gruca (2003) referem-se à situação autêntica de leitura como sendo uma situação escolar autêntica de leitura, diferente das situações de leitura exteriores ao contexto didático, o que pode ser compreendido como um passo à frente em relação aos primeiros objetivos da abordagem global que pretendia reconstituir uma situação autêntica de leitura ao definir objetivos para cada leitura empreendida em contexto didático. Permanece, entretanto, a questão sobre a leitura literária em uma situação autêntica de leitura em contexto escolar. Quanto às razões que nos levam a ler literatura, podemos ficar, entre tantas já formuladas, com as palavras de Séoud (1997:65):

(...) o próprio da arte é interpretar a dimensão humana do indivíduo em toda sua extensão, alertar sua imaginação, seu afeto, o campo da consciência e da inconsciência, Eros e Thanatos, a dor e a alegria (...)

Resta, entretanto, refletir como fazer com que a leitura literária, no contexto do ensino do FLE, possa ser realizada sem que isso signifique nem uma atividade exclusivamente ligada ao prazer – o que pode fazer dela a “recreação” entre atividades mais sérias – nem fazer com que seja um meio para outras finalidades. Acreditamos que a leitura literária seja, sim, um meio para compreender o mundo, as diferentes culturas e épocas; mas ela não é nem um instrumento, nem um pretexto para isso.

Capítulo 3: Leitura literária e Francês Instrumental

3.1 Introdução

A leitura literária no ensino do FLE é, conforme vimos, uma questão para qual muitos ainda buscam respostas. Se ela é desejada, se é considerada como uma fonte de erudição, de contato com outras culturas, um momento de desfrute, uma oportunidade de aperfeiçoamento lingüístico ou todas as alternativas anteriores; no entanto, a maneira como é proposta nas atividades de alguns métodos ainda suscita muitas dúvidas.

Trazer essa discussão para o contexto do Francês Instrumental (FI) ainda é mais problemático. Em primeiro lugar, porque as razões pelas quais tal curso foi formulado, nos anos 1970, excluía a leitura literária por definição, (assunto de que tratamos no primeiro capítulo); em segundo lugar, porque a motivação de um número considerável de nossos alunos universitários de FI é poder ler obras publicadas em francês diretamente relacionadas a sua pesquisa e habilitar-se para as provas de proficiência em língua estrangeira que são pré-requisitos para candidatar-se a uma vaga na pós-graduação, o que acaba muitas vezes, também, por excluir o texto literário. Em outras palavras, o aluno de FI, em princípio, não busca esse curso para poder ler literatura em língua francesa, nem esse tipo de curso foi formulado com tal objetivo. Entretanto, mesmo em cursos instrumentais de francês, a presença (ou ausência) da leitura literária também é um tema que suscita reflexão.

Na página introdutória do número quatro da revista *Rencontres* (1993), cujo tema é “Francês Instrumental e Ensino da Literatura”, Jelssa Avolio menciona o seguinte comentário, feito em uma defesa de tese, a respeito da relação entre os dois: “taí uma história que ainda não foi bem resolvida...”. Segundo a organizadora (1993: 9-11), é justamente a possível relação entre FI e literatura que interessa discutir e a questão que coloca é “Como alguns princípios metodológicos do instrumental podem ligar-se a um curso de literatura?”. Para a autora, a abordagem desenvolvida nos cursos de instrumental pode ser útil para o ensino da literatura que consiste, basicamente, na leitura de textos literários.

Em um outro artigo da mesma revista, Diva Barbaro Damato conta a maneira como o lugar da literatura oscilou no ensino de línguas estrangeiras em razão da crise que vivia o próprio ensino da literatura na França ao longo do século vinte. A autora discute a maneira como a literatura foi reincorporada ao ensino do francês percebida, porém, não mais como um exemplo de língua, mas sim como um laboratório de observação privilegiado da língua em funcionamento, analisada com os instrumentos desenvolvidos pela semiótica textual e pela teoria literária que eram gradativamente absorvidos pela didática do FLE.

Segundo a autora, embora a reflexão sobre o tema tenha se desenvolvido, poucos foram aqueles que se preocuparam em discutir como fazer esse tipo de leitura para alunos iniciantes (a maior parte das obras dedicadas à leitura literária no ensino do FLE pressupõe alunos nível intermediário/avançado) e como escolher os textos a serem lidos. Além disso, Damato observa uma lacuna entre a farta discussão teórica sobre o assunto e os relatos de experiência sobre a atividade de leitura literária em curso de FLE, ou seja, constata o pouco diálogo entre teoria e prática.

Nesse contexto, a autora narra de que maneira a área de Língua e Literatura Francesa da Universidade de São Paulo viu-se impelida a desenvolver um curso orientado para a leitura literária nas turmas dos alunos ingressantes, pois estes deveriam estar aptos a ler literatura francesa, no original, no período de um ano. Foi dessa maneira que se articulou a metodologia do FI, que fazia “enorme sucesso” (Damato, 1993:24) nas Ciências Humanas, ao ensino da literatura:

No primeiro ano, foi introduzida paralelamente ao curso de língua francesa (...) uma disciplina que, de maneira bastante reveladora, mudou de nome algumas vezes: “Introdução à literatura francesa”, “Leitura de textos literários em francês”, “Introdução à leitura de textos literários em francês” e, hoje, (ainda provisoriamente) “Introdução à literatura francesa: leitura de textos”. Mas, entre os professores do curso (sobretudo aqueles que trabalhavam com Instrumental e com Literatura) o nome dessa disciplina era (de maneira absolutamente informal) “**Instrumental Literatura**”. O objetivo principal era permitir que um aluno iniciante em língua francesa acesse (o mais rapidamente possível) à **fruição** do texto literário. [grifo nosso] (DAMATO, 1993:25).

Vemos, dessa forma, que algumas das questões que colocamos no capítulo anterior estão longe de ser novas. A dificuldade de inscrever a leitura literária no ensino de línguas, sem que isso represente (re)produzir um discurso teórico sobre o texto literário, mas fazer com que seja uma atividade orientada com embasamento teórico que possa dar voz ao aluno já pode ser observado no texto de Damato.

Para nós, mais uma vez, o tema que se coloca é o lugar da literatura na instituição escolar. Não discutimos, aqui, o perfil dos alunos do bacharelado Letras/Francês que têm de ler literatura em francês o mais breve possível e que, em sua maioria, chegam à universidade sem qualquer conhecimento prévio dessa língua, justificando-se, assim, a premência de formular cursos com essa orientação. Destacamos, entretanto, dois de seus princípios que acreditamos ser essenciais: trazer textos literários para o primeiro ano de aprendizado da língua estrangeira em um curso centrado na compreensão escrita e buscar fazer com que essa leitura seja um momento de fruição, permitindo que o aluno “participe na construção do sentido do texto literário” (Damato, 1993:25). Tendo sido aluna deste curso durante a graduação, fui fortemente inspirada por seus princípios para formular as hipóteses desse trabalho nos cursos de FI²³ e uma de suas premissas era justamente a de valorizar a relação entre texto literário e leitor não mediada pela crítica literária, pelo menos não naquele momento da aprendizagem.

Neste capítulo, discutimos nossa experiência com texto literário no FI, partimos de nossa leitura de um dos textos literários trabalhados em sala, um texto poético em formato epistolar do autor Tahar Ben Jelloun, sabendo que essa leitura prévia é necessária para a condução da aula. A leitura desse texto inspirou-se em alguns princípios de trabalho didático do texto literário em cursos de FLE, formulados por Albert e Souchon (2000) Em seguida, descrevemos nosso público de alunos e o contexto em que a leitura

²³ O curso “Introdução à leitura literária: leitura de textos I” foi objeto de dissertação de mestrado de Maria Elvira Rossignoli (2002), sob a orientação da Prof^a Dr^a Cristina M. C. Pietraróia, defendido na Universidade de São Paulo na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

foi realizada. Uma vez conhecidos os três componentes do modelo interativo de leitura, damos texto e voz aos alunos, orientados pela metodologia proposta por Dabène e Quet (1999) de verbalizações orais e escritas de leitura em contexto didático.

3.2 O texto: leitura literária e comunicação

Albert e Souchon (2000), em sua obra dedicada à reflexão sobre a leitura literária no ensino do FLE, fazem uma síntese do impasse da abordagem do texto literário no ensino de línguas estrangeiras, que oscilaria entre a **sacralização**, quando o texto literário é considerado um “exemplo” de língua e de cultura, distanciando-o de seu leitor (aprendiz em língua estrangeira), pois representaria um domínio “ideal” da língua que o aluno em questão ainda estaria longe de ter, e sua **banalização**, que nega especificidade, considerando o texto literário como mais um documento autêntico. Em face desse impasse, a terceira via, proposta pelos autores para esse tipo de leitura em contexto escolar, inscreve o texto literário como uma atividade comunicativa que comporta três instâncias passíveis de análise: pólo emissor, texto e pólo receptor. A reflexão sobre cada uma dessas instâncias e a escrita busca compreender quais são os mecanismos lingüísticos que permitem a construção de relações singulares entre forma e sentido, que se distinguiriam do uso cotidiano da língua.

As razões elencadas pelos autores para que a leitura literária faça parte do ensino de línguas são o fato de representarem um “suplemento apreciável de diversidade” (p.10), de tornarem a aula de línguas mais criativa e prazerosa e, finalmente, o fato de suscitar a reflexão sobre os modos de funcionamentos discursivos e textuais que são, em última análise, necessários para a aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras.

Cientes da relação problemática entre a leitura literária e a metodologia comunicativa, os autores afirmam que:

(...) Os textos literários não foram afastados [na metodologia comunicativa], muito pelo contrário, pois aparecem às vezes mesmo nos primeiros níveis. É, sobretudo, o fato de a comunicação literária não ser praticamente nunca considerada no contexto da reflexão mais global sobre a comunicação humana que alimenta e acompanha necessariamente uma forma de pedagogia especificamente constituída em torno dessa noção central. (...) (ALBERT e SOUCHON, 2000:12)

A questão que se coloca para os autores é a construção de uma abordagem específica do texto literário, em um curso de línguas estrangeiras, como objeto de comunicação que se constitui de forma singular, diferenciada. Para isso, lançam mão de conceitos emprestados: 1) da teoria literária para trabalhar o conceito de narrador, de polifonia e de focalização ao tratarem do pólo emissor; 2) da terminologia desenvolvida por Jauss (1978) para explicar os fenômenos sociais ligados à recepção de um texto e 3) da definição de “leitor modelo”, desenvolvida por Eco (1985), para refletir sobre a maneira como o texto é recebido pelo leitor. Finalmente, os autores desenvolvem as noções de referência, co-referência e intertextualidade para discutir a maneira como um texto constitui seu universo fictício.

Os autores buscam, dessa forma, um lugar justificado e pertinente para o texto literário dentro do ensino do FLE, que não negue ao leitor o prazer da leitura ou que, no mínimo, permita que o professor compartilhe com seus alunos seu prazer ao fazer uma determinada leitura (para Paulo Freire²⁴, um maneira de aproximar o leitor do livro), mas que, ao mesmo tempo, construa um itinerário possível de leitura orientada.

Entretanto, antes de passar para a análise do texto de Jelloun, é necessário refletir sobre uma das principais questões que se colocam ao se propor a leitura literária no ensino do FI que é a escolha dos textos. Por essa razão, discorreremos sobre as motivações de nossas escolhas.

²⁴ In Barzotto, 1999.

3.2.1 Com que texto?

As motivações da escolha dos textos literários a serem lidos em sala de aula, de maneira geral, podem ser de diferentes naturezas.

Elas podem ser de ordem estritamente lingüística: escolhemos um texto por acreditarmos que não representa dificuldades de compreensão ou porque nele há um tempo verbal, um grupo de articuladores, um vocabulário a ser ensinado e talvez essa motivação represente uma postura mais instrumentalizante do texto literário.

Podem ser de ordem afetiva: escolhemos um texto porque gostamos dele e acreditamos que nossos alunos possam vir a gostar de lê-lo. Nesse caso, as razões porque gostamos do texto também são diversas (e nem sempre explicitáveis). Ele pode tratar de um tema que nos interessa, as imagens que constrói falam ao nosso imaginário, ele nos causa uma sensação de estranhamento que queremos compartilhar ou, pelo contrário, nos causa uma sensação de reconhecimento, de compreensão do mundo que também queremos compartilhar. As motivações de ordem afetiva são subjetivas e, ainda que passíveis de análise, não seriam completamente justificáveis do ponto de vista didático se não compartilhássemos o ponto de vista de Naturel (1995) de que o fato de gostarmos de um texto já é uma boa razão para que seja trabalhado em sala de aula. Acreditamos que gostar de um texto seja uma motivação para compreender os caminhos que nos levaram a isso, o que pode ser uma pista de trabalho.

As motivações também estão diretamente relacionadas ao universo do aluno. Nesse caso, o professor faz uma aposta sobre o que pode, eventualmente, motivar seu público. Há um pequeno deslocamento em relação às motivações afetivas, pois a escolha está mais orientada para os interesses discente. Podemos selecionar um texto emblemático do ensino do FLE, como *Le Petit Prince*²⁵, do qual muitos ouviram falar, os alunos conhecem a história em português, desejando lê-la no original. Essa leitura pode não ser muito significativa para o professor, mas é possível que

²⁵ Antoine de Saint-Exupéry (1943)

mobilize seu grupo de alunos, o que, por si, acreditamos ser uma excelente razão para a escolha de um texto.

Há uma série de outras motivações possíveis a serem elencadas, tais como os textos representativos do cânon literário francês, a seleção por meio de gêneros literários (poesia, teatro, narrativas), a seleção por meio da intertextualidade que os textos estabelecem entre si, proposta formulada por Naturel (1995) e a seleção por meio do tema de que tratam.

Convém ressaltar que nosso curso de FI não é composto apenas por textos literários, esses representam uma parte dos textos a serem lidos²⁶. Sabendo da infinidade de textos a serem lidos e sabendo também que não há qualquer obrigatoriedade nessa escolha, pois não precisamos cumprir nenhum currículo pré-definido de textos literários, partimos de um critério bastante elementar para selecionar os textos: escolhemos o que conhecemos e de que gostamos.

À medida em que reFLEtíamos sobre as razões porque desejávamos trabalhar com determinados textos literários, percebíamos que havia um traço comum aos quatro textos que costumávamos trabalhar em sala de aula. Os textos em questão são a primeira página da obra *L'étranger* de Albert Camus, o primeiro capítulo do romance *Pays sans chapeau*, intitulado "Un écrivain primitif" de Dany Laferrière, o conto *Celui qui n'avait jamais vu la mer* de Jean-Marie Le Clézio e a carta "Les amendiers sont morts de leurs blessures" de Tahar Ben Jelloun. Nos quatro textos, a noção do estranhamento do indivíduo em relação ao meio em que vive é bastante marcada.

No texto de Camus (1942), não bastasse o título da obra, um narrador conta, na primeira página da obra, como soube do falecimento da mãe, como foi a reação das pessoas de seu convívio a essa morte e narra sua reação automática, mecânica, frente à consternação dos outros; a não expressão do sentir e a dúvida sobre como agir. A morte da mãe, em nossa tradição judaico-cristã, costuma representar uma das grandes perdas familiares; há uma codificação social dessa perda que é manifestada pela

²⁶ O conjunto de textos de nosso curso de Francês Instrumental encontra-se anexo.

solidariedade do grupo em relação àquele que a sofreu. O narrador, no texto de Camus, identifica essa codificação, mas reage a ela de modo confuso, com certo atordoamento de quem responde a algo que lhe é externo, quase incompreensível.

No primeiro capítulo do romance de Laferrière (1999:11-15), um narrador, de volta ao Haiti depois de vinte anos de exílio, conta como pretende escrever sua obra:

Il y a longtemps que j'attends ce moment : pouvoir me mettre à ma table de travail (une petite table bancale sous un manguier, au fond de la cour) pour parler d'Haïti tranquillement, longuement. (...) Je n'écris pas, je parle. On écrit avec son esprit. On parle avec son corps. (...) Cette cacophonie incessante, ce désordre permanent – je le ressens aujourd'hui – m'a quand même manqué ces dernières années. Je me souviens qu'au moment de quitter l'Haïti, il y a vingt ans, j'étais parfaitement heureux d'échapper à ce vacarme (...)

Tiens, un oiseau traverse mon champ de vision. J'écris : oiseau. Une mangue tombe. J'écris : mangue. Les enfants jouent au ballon dans la rue parmi les voitures. J'écris : enfants, ballon, voitures. On dirait un peintre primitif. Voilà, c'est ça, j'ai trouvé. Je suis un écrivain primitif.²⁷

Um narrador volta a seu país, depois de vinte anos, e busca retratar sua terra a partir de um procedimento “primitivo” pelo qual a pintura do Haiti é conhecida. Ao voltar para casa de sua mãe, o narrador não é mais nativo, ele também é estrangeiro e busca recuperar algo que conhece bem, mas de cuja impregnação estava distante. Para resgatá-lo, é preciso sentar-se no quintal e lançar mão dos cinco sentidos, (re)conhecendo sua terra natal.

Já no conto de Le Clézio, o narrador é personagem, mas não é o protagonista. Ele conta a história de um colega solitário da escola cuja grande paixão era o mar, o das histórias de aventuras, e que um dia foge para, enfim, conhecer o objeto de sua paixão. O narrador descreve o protagonista como alguém absolutamente isolado e mesmo desinteressado do convívio social; um estranho, cuja fuga não surpreende os colegas de internato. Daniel é um estrangeiro em sua terra que espera o momento de partir para o lugar ao qual acredita pertencer:

²⁷ Todos os trechos de obras literárias são mantidos, nesta dissertação, em sua língua original.

(...) Mais c'était un garçon qui ne parlait pas beaucoup. Il ne se mêlait pas aux conversations des autres, sauf quand il était question de la mer, ou de voyages. La plupart des hommes sont des terriens, c'est comme cela. Ils sont nés sur la terre, et c'est la terre et les choses de la terre qui les intéressent. Même les marins sont souvent des gens de la terre ; ils aiment les maisons et les femmes, ils parlent de politique et de voitures. Mais lui, Daniel, c'était comme s'il était d'une autre race. Les choses de la terre l'ennuyaient, les magasins, les voitures, la musique, les films et naturellement les cours du lycée (...)
Il n'avait pas d'amis, il ne connaissait personne et personne ne le connaissait. (...) (LE CLÉZIO, 1978 :10-11)

O último texto é a carta de um pai árabe dirigida ao filho, na qual conta que a família e todos os habitantes da aldeia de Rafah foram expulsos de suas casas pelos judeus para que uma nova cidade moderna fosse construída no lugar. Depois da destruição, pai, mãe e filho mais novo são estrangeiros na própria terra.

Os quatro textos citados permitem mais leituras que se sobrepõem à nossa, que ressaltou apenas um aspecto dos textos. Não pretendemos justificar a escolha dos textos, que é em certa medida arbitrária, mas buscamos compreender como chegamos a essa seleção de textos. Percebemos que o tema do estrangeiro era comum e que tal tema está diretamente relacionado à nossa condição de falantes de uma língua e cultura estrangeira. Albert e Souchon (2000: 19) fazem referência à literatura como uma língua estrangeira:

(...) A impressão de estranhamento que prevalece em face de um texto no qual o escritor acumula as variações e as transformações da língua podem ser sentidas tanto por um leitor nativo, quanto por um leitor "aloglota", o que relativiza a deficiência deste.

É importante observar, entretanto, que essa escolha não foi consciente; os textos foram selecionados ao longo do tempo para construir a bibliografia do curso. Eles não foram pensados como um conjunto de textos literários, ainda que hoje sejam propostos dessa maneira. Ao escolher cada texto individualmente, levamos em consideração sua estrutura sintática, sua

extensão e o interesse que poderia suscitar no aluno, além do fato de serem textos de que gostamos, evidentemente.

Optamos, nesta dissertação, por refletir sobre a leitura de um deles em sala de aula para fazer sua análise de maneira completa e trazer o registro das leituras realizadas pelos alunos em sala de aula. A opção recaiu sobre o texto de Ben Jelloun por se tratar de um texto integral, pois diferentemente dos textos de Camus ou Laferrière, todas as eventuais perguntas suscitadas pela leitura encontram-se em duas páginas da carta; não esperamos que os próximos capítulos venham a resolver qualquer suspensão criada pelo texto. Já o conto de Le Clézio é relativamente longo (quarenta páginas na edição com que trabalhamos), o que faria com que o trabalho de análise fosse muito extenso para os limites desta dissertação.

3.2.2 Carta ao filho

Les amandiers sont morts de leurs blessures

À Leila Shahid

La trouée de Rafah, village du nord-est du Sinaï ; vient d'être détruite par les Israéliens, après que ses habitants arabes en ont été chassés. Un des ces hommes écrit à son fils...

Mon fils,

Le jour s'est arrêté dans mes rides depuis que leur machine sanglante et grise est passée sur notre maison. Elle est formidable cette voiture immense qui ouvre sa gueule pour happer le peu de chose qui nous restait : un lopin de terre, un toit et trois amandiers. C'est une machine qui fait du bruit, brille au soleil et éclate en rire saccadé quand elle triomphe des petites FLEurs sauvages et fragiles qui essaient de se relever. J'ai vu ses dents jaunies par le sang de la terre se briser sur un tas de sable. Un petit vent a emporté les racines de l'arbre. Le ciel s'est baissé et les a ramassées ; je crois même qu'elles habitent un petit nuage têtue qui ne nous quitte plus depuis que nous sommes sans toit, sans patrie. Ton petit frère a couru pour sauver de la poussière lourde tes livres d'écolier. Nous avons eu peur. La machine a failli l'avalier.

Blessés dans notre terre, humiliés dans nos arbres, nous étions là tous les trois, figés et habités par une mort soudaine. Une partie de nous-même, je crois la plus grande, est meurtrie; ils nous l'ont arrachée tout naturellement, à l'aube. Nous sommes restés tranquilles; ils ont ouvert nos plaies et nous avons bu notre mort. Elle a le goût de la sève; ta mère dit qu'elle a le parfum du jasmin. Le ciel s'est ouvert à l'appel de l'oiseau orphelin, et nous avons aperçu un corps de lumière couvert de sang neuf. Le soleil trébuchait ce jour-là, car l'injustice froide creusait son sillon dans notre terre, notre corps.

Notre mémoire percée d'étoiles n'avait plus de citadelle : elle devenait enceinte de nouvelles blessures. En 1948, tu n'étais pas encore né. La guerre a traversé notre champ. L'olivier était calciné. Notre destin était terni par la misère, mais il avait la rage de l'espoir. Certains sont partis avec une tente pour tout bagage, d'autres sont morts.

Aujourd'hui, mon fils, nous ne savons pas où tu es. Où que tu sois, sache que nous ne sommes pas tristes. On nous dit que nos maisons sont inutiles et que nos amandiers sont ridicules. On nous dit que cette terre s'élèvera une ville, une ville moderne. Elle aura de belles avenues, des autobus et des chars. Elle ira jusqu'à la Méditerranée et s'appellera Yamit. Leurs machines perfectionnées avancent, avancent. Nos voisins ont reçu des cartes vertes. Ils peuvent rester chez eux quelques jours encore. Tu sais, le petit village d'Abou-Chanar, lui aussi va être détruit. La machine sanglante et grise avance, avance. On nous dit qu'il faut laisser la place à des hommes venus de loin, de très loin, des juifs venus de la Russie, mon fils.

Notre bagage est léger ; un sac de farine et un peu d'olives. La foudre peut descendre. Elle foulera les sables mêlés de pierres brisées et d'arbustes abattus. Elle tombera dans le vide, étranglée par des serpentes de la haine. Tu te rends compte, mon fils, ils demandent aux enfants de cette terre de venir travailler pour le compte de « nouveaux propriétaires » !

C'est la seule fois où j'ai pleuré. Je sais, tu n'aimes pas les larmes ; excuse-moi si les miennes ont coulé. Mais la honte s'est amassée dans mon corps comme les pierres, comme les jours, comme les prières.

Notre terre battue par l'acier qui écrase les petits lézards, je la vois sur ton front comme une étoile, un rêve urgent qui nous rassemble. Tout change de nom. La main métallique efface les écritures sur nos corps. Des racines d'arbres attestent. Nous n'avons pas besoin de stèle. Notre mémoire est un peu de sable suspendu à la lumière. Elle haute entre tes doigts. Nous t'embrassons où que tu sois.

O autor marroquino Tahar Ben Jelloun trata das temáticas ligadas aos povos árabes em seus romances: as relações de gênero, as guerras religiosas, as tradições culturais que se transmitem oralmente, a constituição das lendas e dos heróis. O texto que é objeto de nossa análise faz parte de uma antologia de poemas chamada *As cicatrizes do Atlas*, publicado pela Universidade de Brasília em 2003.

Ao lermos esse texto dentro do livro, sabemos tratar-se de um texto poético, pois, na capa da obra, consta a informação “poetas do mundo”, que nomeia a coleção. Há, assim, uma classificação anterior à leitura do texto que estabelece um contrato entre leitor e obra: os textos que compõem essa obra **são** literários, delimitando, para o leitor, um “horizonte de expectativas”²⁸, ou seja, a maneira como determinada obra é recebida pela sociedade em diferentes momentos históricos e como isso se reFLEte no sujeito leitor inscrito socialmente no lugar e no tempo. Ao ler um texto classificado como “poético”, o leitor espera que o texto tenha um teor imagético, uma polissemia, que seja belo e não espera que seja objetivo ou que informe, ainda que esses dois aspectos possam ser amplamente debatidos em função do texto lido. Chamamos a atenção para o fato de que a publicação tem a chancela “texto poético” atribuída pela editora que, na contracapa, justifica-se:

(...) Tahar Ben Jelloun é herdeiro da cultura árabe renascida e transformada pelos movimentos de independência do Magreb. (...) apresenta uma carreira literária brilhante expandida no arabesco ardente de poesia e romances que lhe trouxe o “Prix Goncourt”, com *La nuit sacrée*, em 1987.

²⁸ Conceito cunhado por H.R. Jauss (1978: 50).

Dessa forma, a editora está respaldada por um prêmio literário francês de prestígio para atribuir valor literário à obra em questão. Chamamos atenção para esse aspecto por acreditarmos que ele é constitutivo em nossa reflexão e nas questões levantadas no capítulo anterior sobre o lugar social da literatura no ensino, de um modo geral, e no ensino de línguas em particular. Uma das medidas tomadas para dar seqüência a essa reflexão foi apresentar o texto para os alunos sem tal chancela. As implicações dessa medida serão discutidas mais à frente, mas adiantamos, desde já, que dispor ou não desse dado altera substancialmente a abordagem do texto em sala de aula; principalmente pelo fato de o texto ter formato epistolar, pois, caso tivesse a forma de um poema como os demais textos dessa antologia, essa questão da chancela seria menos relevante. Sabemos como a apresentação visual de um texto orienta em grande parte sua leitura (aspecto bastante desenvolvido nas obras de Sophie Moirand).

Além de se tratar de um texto literário, o nome árabe do autor e o título da obra também colaboram para a construção desse horizonte de expectativas. A região do Atlas é a fronteira montanhosa entre o Mediterrâneo e o Saara, ao falar das “cicatrices do Atlas” o autor constrói uma imagem geográfica de relevo, mas ao mesmo de ferida antiga com toda a carga semântica que essa palavra implica: dor, corte, sangramento e, no contexto, violência. A combinação desses dois elementos – o nome árabe do autor e o título da antologia – pode remeter a um universo de guerra, de luta, de perda e de dor. Evidentemente, essa é uma projeção entre as leituras possíveis. Como vimos anteriormente, as predições do leitor estão diretamente relacionadas a seu conhecimento de mundo. Nesse caso, nossa predição está baseada na relação entre a palavra “cicatriz” do título da antologia e a noção de violência que ela parece implicar. Um dos pré-requisitos para essa predição é o fato de a região do Atlas ser árabe, palco de guerras de várias guerras, sendo o conflito entre Israel e a Palestina um dos mais noticiados. Dessa forma, as marcas desses conflitos ficam na “pele” da região, em sua terra.

Para descrever esse tipo de relação, Albert e Souchon (2000) emprestam o conceito de “leitor modelo” de Umberto Eco (1985). Trata-se de uma instância de leitor intra-textual, ou seja, o leitor, constituído pelo texto, capaz de relacionar suas pistas e, com elas, construir sentido. No caso do título da antologia de Tahar Ben Jelloun, o “leitor modelo” previsto pelo texto disporia da informação sobre a região do Atlas e das guerras que nela se desenrolam, relacionando-as ao nome árabe do autor para antecipar o teor do que será lido.

O texto que abre as *Cicatrices do Atlas* é “Les amandiers sont morts de leurs blessures”. Se o leitor previra as idéias de ferida e de dor, suas predições são confirmadas pelo título do texto em que as palavras *morts* e *blessures* remetem, também, às cicatrizes do título; não só isso, mas à idéia de que a causa das mortes foram as próprias feridas.

“Les amendiers (...)” tem uma breve introdução que o situa no tempo, no espaço e dá a identidade do narrador:

Les amandiers sont morts de leurs blessures

À Leila Shahid

La trouée de Rafah, village du nord-est du Sinaï, vient d’être détruite par les Israéliens, après que ses habitants arabes en ont été chassés. Un des ces hommes écrit à son fils.

Mon fils,

Le jour s’est arrêté dans mes rides depuis que leur machine (...)

Para refletir sobre essa introdução, cabe lembrar dos conceitos de vozes e focalização descritos por Albert e Souchon (2000: 25-29). Ao introduzir a carta designando seu autor pela terceira pessoa do singular um “homme” escreve para “son fils”, há um narrador externo à narrativa que pode ser designado pelo conceito de *escritor*, diferentemente do conceito de *autor* que é uma instância extra-textual. Ele é a interface entre o mudo externo ao texto e o mundo constituído no e pelo texto. No texto em questão, aparece como uma instância superior à narrativa da carta.

Na carta, o narrador dirige-se ao filho, é seu ponto de vista na primeira pessoa do singular “le jour s’est arrêté dans **mes** rides” e,

posteriormente, na primeira pessoa do plural que narra os acontecimentos. Essa forma de narrativa caracteriza, segundo Albert e Souchon (2000:28), uma focalização interna e por isso:

O olhar sobre o mundo descrito e narrado está na consciência do personagem, passa, assim, pelo filtro da personalidade desse sujeito testemunha e é através dessa subjetividade que o leitor toma consciência do mundo do texto. (...)

Um dos efeitos dessa focalização é ampliar a subjetividade da narrativa. Não se espera que o narrador seja neutro, nem que seja onisciente; seu ponto de vista, nesse tipo de focalização, é parcial por definição. Uma vez personagem na trama que narra, sua condição orienta seu julgamento. Há um efeito de sobreposição interessante na apresentação dessa carta, pois a carga subjetiva provém de um narrador que não coincide com a voz do escritor, pois esta aparece na introdução. Este é responsável por aquilo que, no texto, é relativamente “neutro”: o lugar onde está o narrador, quando escreve, porque escreve e para quem escreve. Evidentemente, ao dizer que os israelenses **destruíram** a aldeia de Rafah e **expulsaram** seus habitantes, há um julgamento feito. Em primeiro lugar, de que é por meio da força que os israelenses agiram. Em segundo lugar, que os habitantes do lugar são os árabes. Em outras palavras, as idéias de violência e injustiça já são manifestadas na introdução da carta pela instância do escritor. Assim, o escritor é responsável por situar o contexto de produção da carta, de autoria de um narrador (personagem) a seu filho, também personagem na narrativa.

Sabemos, por meio dessa introdução, o contexto de produção da carta: um pai árabe, expulso de sua aldeia pelos israelenses, escreve a seu filho. Essa informação aciona no leitor toda a atualidade sobre o conflito entre judeus e árabes (conflito esse sempre presente na mídia. Os dois protagonistas do conflito são enunciados na introdução da carta, assim como o ponto de vista de quem narrará a destruição e posterior expulsão da aldeia.

Por se tratar de uma carta, o narrador “je” dirige-se a seu filho “tu”. Ao lermos, somos potencialmente o filho a quem se destina a mensagem. Podemos encarnar o papel de um filho árabe cuja aldeia foi destruída e cuja família perdeu a casa e a terra. Como persuasão, esse pode ser um recurso bastante eficaz para sensibilizar seu interlocutor. Não só tornamo-nos destinatários da carta, constituindo assim o par “je/tu” com o pai árabe, como “eles”, os israelenses, tornam-se, durante a leitura, nossos antagonistas²⁹.

A carta, dividida em seis parágrafos, pode ser compreendida em três grandes unidades: a destruição, novas feridas e velhas cicatrizes e “nós não precisamos de estrela”.

3.2.2.1 Destruição

A primeira parte da carta consiste na narrativa de destruição da aldeia. Organizada em um parágrafo, essa narrativa estabelece uma oposição importante para o conjunto do texto entre “nós” e “eles”. Ao longo do texto, essa oposição por meio dos pronomes será tecida de maneira a incorporar mais elementos à família do pai:

Mon fils,

Le jour s'est arrêté sur **mes** rides depuis que **leur** machine sanglante et grise est passée sur **notre** maison. **Elle** est formidable cette voiture immense qui ouvre **sa** gueule pour happer le peu de chose qui **nous** restait : un lopin de terre, un toit et trois amandiers. C'est une machine qui fait du bruit, brille au soleil et éclate en rire saccadé quand **elle** triomphe des petites FLEurs sauvages et fragiles qui essaient de se relever. J'ai vu **ses** dents jaunies par le sang de la terre se briser sur un tas de sable. Un petit vent a emporté les racines de l'arbre. Le ciel s'est baissé et les a ramassées; je crois même qu'elles habitent un petit nuage têtue qui ne **nous** quitte plus depuis que nous sommes sans toit, sans patrie. **Ton** petit frère a couru pour sauver de la poussière lourde **tes** livres d'écolier. Nous avons eu peur. La machine a failli l'avalier. [grifo nosso]

A oposição construída entre o narrador e “eles” dá-se, em parte, por meio do emprego dos possessivos. A máquina “deles” passa a designar a

²⁹ Tratando-se de um tema bastante complexo, cujo debate foge aos limites desta dissertação, não procuramos emitir qualquer juízo de valor sobre o conflito entre israelenses e árabes, mas sim, buscamos mostrar como o texto constrói sua avaliação do conflito.

própria ação dos israelenses. Há, em relação a essa máquina, um misto de terror e admiração. Uma máquina “formidável” e covarde, pois ri das “pequenas flores selvagens”. Por meio da associação entre a máquina e a ação israelense, o narrador acaba por construir uma outra oposição: o desenvolvimento e a tecnologia são, no texto, israelenses, enquanto a natureza e a rusticidade são árabes “un petit vent a emporté les racines de l’arbre. Le ciel s’est baissé et les a ramassées (...) elles habitent un petit nuage têtue qui ne nous quitte plus (...)”. Assim, no texto, o povo e a natureza são, ambos, vítimas da ação da máquina israelense: “J’ai vu ses dents jaunies par le **sang** de la **terre**”. Mais uma vez a idéia de ferida na terra é reforçada, a lâmina da máquina corta a terra que sangra, desenhando “cicatrices no Atlas”.

Outro aspecto importante desse parágrafo são os pequenos indícios que informam sobre a localização do filho a quem se destina a carta. Uma vez que se trata de uma carta, está implícito que o filho encontra-se longe da família, ou pelo menos não na aldeia destruída. Neste parágrafo, atentamos para a seguinte construção “depuis que nous sommes **sans toit**, sans patrie”. Como se trata de um texto poético, é pertinente buscar outros sentidos para as palavras (vimos que a polissemia é uma das características do texto literário). Nesse caso, a repetição do pronome “tu” e a rede anafórica constituída a partir dele com as formas do possessivo nos levam a considerar “sans toit” em sua forma literal “sem teto” e também “sem ti”, pois a forma tônica “toi” é homófona em francês.

3.2.2.2 Novas feridas, antigas cicatrizes

Os três parágrafos seguintes narram a maneira como a família reage à destruição da aldeia. Feridos, humilhados, pai, mãe e irmão caçula bebem a própria morte que tem o gosto do jasmim. As novas feridas juntam-se às velhas cicatrizes que datam de 1948:

Blessés dans **notre terre**, humiliés dans **nos arbres**, nous étions là tous les trois, figés et habités par une mort soudaine. Une partie de nous-mêmes, je crois la plus grande, est meurtrie ; ils nous l'ont arrachée tout naturellement, à l'aube. Nous sommes restés tranquilles ; ils ont ouvert **nos plaies** et nous avons bu **notre mort**. Elle a le goût de la sève ; ta mère dit qu'elle a le parfum du jasmin. Le ciel s'est ouvert à l'appel de l'oiseau orphelin, et nous avons aperçu un corps de lumière couvert de sang neuf. Le soleil trébuchait ce jour-là, car l'injustice froide creusait **son sillon** dans **notre terre, notre corps**. [grifo nosso]

Nesse parágrafo, a oposição entre “nous” e “ils” é reforçada pelas imagens de violência, de ferida e de morte. Também a ideia de proximidade entre “nous” e a natureza também são reforçadas, seja pelo perfume do jasmim que a morte emana, seja pelos sulcos rasgados na terra que é “nosso corpo”, um só corpo para a família e para o povo. A ideia de covardia também é retomada representada pela oposição máquina/natureza: “Le soleil trébuchait ce jour-là, car l'injustice froide creusait son sillon”. Se no primeiro parágrafo vimos o céu recolher as raízes arrancadas pela máquina, neste parágrafo é o sol que reage à injustiça fria, metálica da máquina.

Lemos, na seqüência, a maneira como essas feridas provocadas pela destruição da aldeia são, ao mesmo tempo, novas e antigas:

Notre mémoire percée d'étoiles n'avait plus de citadelle : elle devenait enceinte de nouvelles blessures. En 1948, tu n'étais pas encore né. La guerre a traversé notre champ. L'olivier était calciné. Notre destin était terni par la misère, mais il avait la rage de l'espoir. Certains sont partis avec une tente pour tout bagage, d'autres sont morts.

O narrador situa, então, o momento em que os conflitos iniciaram-se com a fundação do Estado de Israel, em maio de 1948. Sabemos que o filho a quem se destina a carta nasceu depois de 1948, mas não sabemos sua idade, presumimos a seu respeito que sendo o filho mais velho, partiu para trabalhar ou estudar, mas não há, até esse momento do texto, qualquer menção explícita ao lugar onde está, nem ao que faz. É justamente no próximo parágrafo que o pai faz uma referência clara sobre a (falta) de localização do filho:

Aujourd'hui, mon fils, nous ne savons pas où tu es. Où que tu sois, sache que nous ne sommes pas tristes. On nous dit que nos maisons sont inutiles et que nos amandiers sont ridicules. On nous dit que cette terre s'élèvera une ville, une ville moderne. Elle aura de belles avenues, des autobus et des chars. Elle ira jusqu'à la Méditerranée et s'appellera Yamit. Leurs machines perfectionnées avancent, avancent. Nos voisins ont reçu des cartes vertes. Ils peuvent rester chez eux quelques jours encore. Tu sais, le petit village d'Abou-Chanar, lui aussi va être détruit. La machine sanglante et grise avance, avance. On nous dit qu'il faut laisser la place à des hommes venus de loin de très loin, des juifs venus de la Russie, mon fils. [grifo nosso]

Nesse trecho, identificamos a questão que se coloca como o “problema de leitura” do texto segundo Dabène e Quet (1999). Como pode ser o paradeiro do destinatário de uma carta desconhecido por aquele que a envia? Se não sabe onde está o filho, como pode mandar-lhe uma carta?

Para essas questões, podemos encontrar certas pistas que indicam uma resposta possível mais à frente. Entretanto, é interessante observar que esse texto mescla ficção e realidade, construindo uma situação e um discurso verossímeis. Registros históricos narram a ocupação de Yamit (situada na fronteira egípcia da Faixa de Gaza), de sua anexação ao Estado de Israel na Guerra dos Seis Dias (junho de 1967) e de sua posterior reintegração ao Egito em 1982. Como leitores, somos conduzidos a considerar a narrativa crível. Porém, ao lermos que os pais não sabem a localização do filho, há uma ruptura, um estranhamento que nos obriga a repensar o estatuto da carta.

Esse estranhamento é designado como um “problema de leitura” que se coloca no texto e para o qual o leitor busca, quase automaticamente, uma resposta. Trata-se de um aspecto relevante porque exige, primeiramente, que o leitor identifique tal problema. Para Dabène e Quet, a capacidade do leitor de identificar o “problema de leitura” já é, por si, um bom sinal de sua acuidade que se completa pela capacidade de dar uma resposta aos problemas que se colocam no texto.

Ainda no quarto parágrafo, observamos o uso do pronome pessoal “on” que designa, no contexto, “ils”, os israelenses. Trata-se de uma inferência, pois há ocorrência de discurso indireto: “**on** nous **dit que** nos

maisons sont inutiles (...) **on** nous **dit que** cette terre s'élèvera une ville (...) **on** nous **dit qu'il** faut laisser la place (...)". O conteúdo dessas falas seria uma justificativa para a desocupação das terras pelos árabes, por essa razão, podemos atribuir sua autoria, no contexto, aos israelenses. Em razão de seu caráter polissêmico, interpretar esse pronome também pode ser um problema de leitura para os alunos de FI, que costumam ter dificuldade em discernir seu emprego no contexto. Como vimos, a compreensão do trecho permite definir, ainda que de maneira vaga, que esse pronome designa.

3.2.2.3 “Nous n'avons pas besoin de stèle”

Os dois últimos parágrafos da carta sintetizam, de certa forma, o estado de espírito da família sem terra e sem teto que, paradoxalmente, não está triste. O pai vê a invasão como uma arbitrariedade covarde, prevalece, nele, um sentimento de, ao mesmo tempo, humilhação frente às demandas dos novos proprietários e de vacuidade da violência:

Notre bagage est léger; un sac de farine et un peu d'olives. La foudre peut descendre. Elle foulera les sables mêlés de pierres brisées et d'arbustes abattus. Elle tombera dans le vide, étranglée par des serpents de la haine. Tu te rends compte, mon fils, ils demandent aux enfants de cette terre de venir travailler pour le compte de « nouveaux propriétaires » ! C'est la seule fois où j'ai pleuré. Je sais, tu n'aimes pas les larmes; excuse-moi si les miennes ont coulé. Mais la honte s'est amassée dans mon corps comme les pierres, comme les jours, comme les prières.

Assim, da mesma forma que o pai sente-se humilhado por pedirem que os “filhos dessa terra” trabalhem para os “judeus vindos da Rússia”, vê o conflito com certo desprendimento de quem tem muito pouco ou quase nada a perder: “Notre bagage est léger (...) La foudre peut descendre. Elle foulera les sables mêlés des pierres brisées et d'arbustes abattus. Elle tombera dans le vide (...)”. A “foudre” (relâmpago) pode remeter a armas de fogo, à guerra, mas ela recai sobre nada, ou melhor, ela cai sobre as “pierres brisées” e sobre os “arbustes abattus”. Como vimos, há uma aproximação entre os elementos da natureza e o povo árabe, da mesma forma que a

tecnologia, representada pela máquina, está associada aos israelenses. Dessa forma, podemos compreender *pedras* e *arbustos* como o próprio povo árabe após os sucessivos ataques, o que reforça a idéia de covardia manifestada pelo texto.

Há ainda, nesse parágrafo, mais uma referência ao filho: “Je sais, tu n’aimes pas les larmes; excuse-moi si les miennes ont coulé.”. Trata-se de alguém orgulhoso, forte, que não aceita as lágrimas talvez por ser sinal de fraqueza. Esse traço de caráter do filho é respeitado pelo pai que se desculpa por ter chorado. Podemos pensar nesse filho como um combatente, um soldado que enfrenta as adversidades.

Finalmente, no último parágrafo, o pai despede-se do filho:

Notre terre battue par l’acier qui écrase les petits lézards, je la vois sur ton front comme une étoile, un rêve urgent qui nous rassemble. Tout change de nom. La main métallique efface les écritures sur nos corps. Des racines d’arbres attestent. Nous n’avons pas besoin de stèle. Notre mémoire est un peu de sable suspendu à la lumière. Elle est haute entre tes doigts. Nous t’embrassons où que tu sois.

Esse trecho do texto conclui a carta, sintetizando o resultado da destruição da aldeia, da expulsão e, em um contexto maior, dos sucessivos conflitos armados para aquele povo. Mais uma vez, a máquina esmaga a natureza, retomando a metáfora para israelenses e árabes. O “acier” e a “main métallique” remetem à matéria de que é feita a máquina, “les petits lézards” e “les écritures sur nos corps” são a natureza e o povo da aldeia, ao mesmo tempo, pois o uso dos pronomes possessivos ao longo de todo o texto, além de ações de seres em princípio inanimados, como as nuvens teimosas e o sol que estremece, promove a construção de uma grande entidade coletiva, um “nous” que reúne povo, animais, terra, árvores, nuvens, céu, sol. A carne e a terra formam um mesmo órgão repleto de marcas, de cicatrizes e de feridas recentes. Porém, o resultado da ação da máquina é, segundo o pai, o fortalecimento dessa coletividade: “**Notre terre** battue par l’acier, je **la** vois sur ton front **comme** une **étoile**, un **rêve** urgent qui nous **rassemble**.”. A idéia de que a ação de violência atribuída ao outro acaba por gerar a necessidade de um sonho coletivo.

Também é por meio do emprego dos possessivos que podemos formular uma hipótese para a localização do filho: “Je la vois sur **ton front** comme une **étoile** (...) **Notre mémoire** est un peu de sable **suspendu** à la **lumière**. **Elle** est **haute** entre **tes doigts**.” Assim, a oposição entre “nous” e “tu” faz com que *nós* remeta à terra e *você* remeta ao céu, hipótese formulada pela constituição do campo semântico (*estrela*, *suspenso*, *alta*) associado às palavras *tua fronte* e *teus dedos*. O filho, no céu, assiste ao que se passa na terra. Essa hipótese pode ser confirmada pelo emprego da palavra “stèle”, mais uma vez, é a polissemia que amplia as possibilidades de leitura de um mesmo trecho: “Nous n’avons pas besoin de **stèle**. **Notre mémoire** est un peu de sable suspendu à la lumière.”. A palavra “stèle” (estela) significa pedra funerária. No contexto, porém, está fortemente relacionada à estrela na fronte do filho. Ainda que, em francês, o dicionário³⁰ não registre “stèle” como um sinônimo de “étoile” (relação existente na língua portuguesa entre as palavras *estela* e *estrela*³¹), o adjetivo “stellaire” (do baixo latim “stella”) remete ao que é relativo às estrelas. Nesse sentido, ainda podemos estabelecer uma relação entre “stèle” e a estrela de David, símbolo do judaísmo. Assim a frase “Nous n’avons pas **besoin de stèle**” pode significar que não precisam de pedras funerárias, cuja função é registrar a existência de alguém que já morreu; pois “**notre mémoire** est un peu de sable **suspendu** à la lumière (...) **haute** entre **tes doigts**”. A lembrança dos mortos é forte, manifestada pela própria natureza: areia, estrela, nuvem, céu. Ela não precisa de inscrição na pedra: “La main métallique efface les écritures sur nos corps”. Fechando o texto, o inusitado, em uma carta tradicional: “Nous t’embrassons **où que tu sois**”; sem que haja qualquer referência a um próximo encontro, nem demandas por notícias do filho. Uma das soluções possíveis para o que compreendemos ser um problema de leitura do texto é que o filho esteja morto. Como se trata de um texto literário, não podemos (nem devemos) afirmar isso como a resposta

³⁰ Fonte consultada: *Le Petit Robert*. Paris: Ed. Le Robert, 1996.

³¹ Fonte consultada: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

definitiva para tal questão, apenas uma hipótese formulada a partir de algumas índices presentes no texto.

3.2.3 A carta e os alunos: expectativas

A leitura que realizamos desse texto é fruto, em primeiro lugar, de nosso interesse por ele e, em segundo lugar, de sua utilização em outros momentos e contextos didáticos.

Buscamos apontar um aspecto fundamental para a construção do texto para nós: a distinção explícita entre a instância do *escritor* e a do *narrador-personagem*. No mais, nossa leitura não se quis técnica, pois seu objetivo, além do prazer de reconstituir a pistas do texto e dos sentidos desdobrados, é gerar um roteiro possível para a sua leitura em sala de aula, sabendo que não lidamos com um público de alunos especialistas em literatura.

Seguindo a proposta por Dabène e Quet (1999), cuja metodologia será explicitada mais à frente, para refletir sobre como o aluno constrói sentido no ato da leitura, fizemos uma leitura que nos dá alguns subsídios para compreender como os alunos leram o texto. No texto de Jelloun, sublinhamos a posição do narrador, a constituição da rede anafórica – uma das responsáveis, no texto, por construir a oposição entre os que são expulsos e os que destroem; um forte recurso coesivo – e a localização do filho, que acreditamos ser uma das questões fundamentais do texto.

Uma outra razão que orientou nossa escolha por esse texto, além das mencionadas anteriormente, foi o fato de ele tratar de um tema muito presente nos noticiários (o que acreditamos poder ativar os conhecimentos de mundo de nosso grupo de leitores), mas muito distante como realidade no Brasil. Os conflitos entre árabes e israelenses são manchetes diárias, porém não só o palco dessa luta pela terra é muito distante do Brasil, como seus atores nos são relativamente estranhos. Há, sim, uma grande comunidade de judeus e árabes vivendo no Brasil, mas a tensão vivida no

O Oriente Médio não nos parece reFLEtido no cotidiano de cidades como São Paulo, com número expressivo tanto de judeus, quanto de árabes.

O texto em questão traz o interesse de personalizar o conflito, dar voz a um de seus atores. Ao ler a carta, a guerra entre árabes e israelenses deixa, por um momento, de ser lutada por estranhos. Durante sua leitura, somos parte do conflito, pois tornamo-nos os destinatários da missiva, encarnamos o “tu” a que se destina.

Como texto literário, a carta ultrapassa os limites do factual, incorporando, por meio da imagética nela constituída, elementos emblemáticos de um povo: os frutos da terra, amendoeiras mortas, oliveiras calcinadas, cicatrizes da terra e areia no céu onde vivem os mortos do conflito.

Frente a um tema tão presente na mídia e tão subjetivo na apresentação, o aluno reage ao que lê, mobilizando seus conhecimentos de mundo para o que há de informativo na carta e para sua carga afetiva: como posicionar-se em relação ao conflito a partir do relato de um pai que escreve a seu filho morto? As reações por parte dos alunos são de diferentes ordens. Não buscamos defender uma posição em detrimento de outra, o que nos move é o interesse pelo possível debate em sala, permitindo com que o aluno aproprie-se do texto, aprofunde sua leitura, amplie seus horizontes.

Antes de tratar dessa experiência de leitura em particular, descrevemos nosso grupo de alunos e o contexto em que leram tal texto.

3.3 O leitor

Nosso público, alunos de Francês Instrumental da Universidade de Brasília, é formado por adultos de graduação que já tiveram algum contato, por menor que seja, com uma língua estrangeira. Espera-se que esse aluno domine estratégias de leitura, pois estas são necessárias para a formação universitária, e que esteja familiarizado com certa diversidade de escritos; que saiba distinguir uma notícia de um editorial, uma publicidade de uma *charge* etc. Partilhamos com esse aluno um universo comum de referência

por vivermos o mesmo momento histórico, por estarmos imersos em uma mesma cultura. Esse aluno já acumulou saberes, em maior ou menor grau, sobre a história, a geografia, o desenvolvimento da ciência, os avanços tecnológicos, os temas polêmicos da atualidade.

Pelo fato de nossos grupos serem heterogêneos – compostos por alunos das áreas de humanas, exatas e biológicas – o conhecimento e o interesse sobre esses temas é bastante variado dentro de um mesmo grupo.

Se, por um lado, essa heterogeneidade não permite que façamos um curso mais específico para determinadas áreas – o que direcionaria a seleção dos textos e o trabalho lexical – por outro, a diversidade alimenta o debate e a troca de experiências em sala de aula, fazendo com que as diferentes experiências e olhares dialoguem. Assim, ao selecionarmos um texto, buscamos reconhecer nele elementos familiares aos alunos, sabendo que tratamos com um público variado.

É importante ressaltar que os alunos chegam ao curso sem conhecimento prévio da língua francesa. Alguns, seja porque cursaram anteriormente a disciplina de Inglês Instrumental, seja porque são melhores leitores, são mais receptivos à metodologia instrumental; outros, reagem negativamente à proposta de trabalho. Para explicitar melhor em que consiste reagir bem ou ser resistente à metodologia do FI, passamos ao próximo tópico no qual descrevemos, sucintamente, a disciplina “Francês Instrumental I” em que a experiência de leitura foi realizada.

3.4 O contexto

O curso de Francês Instrumental, oferecido regularmente pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília tem por objetivo habilitar o aluno para a leitura de textos acadêmicos em francês. O curso total tem duração de um ano, dividido em dois módulos de um semestre cada (Francês Instrumental 1 e 2), com duas aulas semanais de duas horas cada.

Este curso, na Universidade de Brasília, faz parte da grade curricular, sendo oferecido como disciplina optativa para o conjunto dos alunos de graduação da Universidade e como disciplina relativamente obrigatória para os alunos das Letras, que devem cursar dois semestres de uma língua instrumental, seja em inglês ou em francês; boa parte dos alunos opta por cursar um semestre de cada língua, ou seja, um semestre de Inglês Instrumental e outro de Francês Instrumental.

Para desenvolver a compreensão escrita em francês, atuamos em duas frentes: no desenvolvimento de técnicas de leitura e na sensibilização do aluno para os elementos da morfologia e da sintaxe da língua francesa; pois os subsídios gramaticais auxiliam na compreensão escrita e, conseqüentemente, na compreensão de sua estrutura textual e organização discursiva. Assim, contemplamos as duas naturezas de operação para a construção de sentido: a sintaxe e a morfologia (relativas aos microprocessos e aos processos de integração), enquanto as técnicas de leitura são relativas aos macroprocessos, aos processos de elaboração e aos processos metacognitivos.

Sugerimos, para este curso, uma bibliografia composta por gramáticas bilíngües – tais como Avolio (2002), Rousseau (2000) e Veiga (1966) – e por dicionários, além de distribuímos, ao longo do curso, material que elaboramos tais como repertórios de locuções prepositivas, de tempos verbais, de marcas de gênero e número. O objetivo desse material de apoio é permitir que o aluno disponha de instrumentos de consulta rápida para ler autonomamente, pois sua maior deficiência, entre as competências necessárias para a leitura, nesse momento da aprendizagem, está relacionada à competência lingüística. Procuramos, também, incentivar o aluno a ler, paralelamente aos textos propostos no curso, textos de que precisa para sua pesquisa ou que simplesmente o interessam. Essa leitura mais motivada deve promover avanços mais rápidos na aprendizagem da língua pelo aluno.

O *corpus* do curso é pensado em termos de uma progressão em cujo início buscamos trabalhar documentos que exijam mais estratégias

descendentes e que tenham menor densidade textual. O princípio é estimular estratégias como a visão do conjunto do texto, a formulação de predições; enfim, sensibilizar o aluno para as estratégias que, em princípio, já desenvolveu anteriormente para aplicá-las na leitura em FLE. Para isso, trabalhamos documentos com imagens ou cujo texto apresente número considerável de palavras transparentes. Gradativamente, passamos para textos cuja predição é cada vez mais vaga, no sentido que sobre ele, seja possível inferir pouco sem que seja lido. Um editorial de revista, por exemplo, que, além da informação referente ao tipo de texto e de uma noção do tema abordado por meio do título, não permite maiores inferências. Nosso objetivo é que tanto as estratégias descendentes, quanto as ascendentes sejam trabalhadas e que após a abordagem global do texto, ele seja integralmente lido, mas que, para isso, partamos de hipóteses prévias de leitura para sua posterior verificação.

Nesse contexto, a recepção do texto e da metodologia de trabalho varia, de maneira geral, de acordo com a relação de cada aluno com a leitura na própria língua materna. Nossa observação do comportamento dos alunos de FI mostrou, ao longo de nossa experiência, que alguns alunos aceitam melhor nosso “pacto metodológico” de “adivinhar” sentidos – para, posteriormente, verificá-los –, de não recorrer imediatamente ao dicionário, de não cair na tentação de traduzir cada palavra que forma o período, de confiar mais em suas intuições sobre o texto e que esses alunos, de maneira geral, têm o hábito da leitura mais desenvolvido; enquanto outros, face à falta de segurança em língua estrangeira, recorrem excessivamente aos microprocessos em detrimento dos demais, ocorrendo, assim, o que Gaonac’h denomina de curto-circuito cognitivo (mencionado anteriormente). Nosso trabalho também consiste em fazer com que os alunos mais reativos a essa abordagem aceitem a “regra do jogo”, percebendo inclusive o aspecto lúdico que essa atividade pode representar.

Finalmente, propomos a leitura do texto de Tahar Ben Jelloun no final do primeiro nível do curso. Momento em que os alunos estão relativamente familiarizados com o sistema verbal da língua francesa (essencial para a

leitura de uma narrativa) e quando se sentem mais confortáveis tanto em relação ao conhecimento da língua de um modo geral, quanto em relação à metodologia de trabalho; momento em que acreditam poder ler em francês.

Para refletir sobre a recepção desse texto em sala de aula, baseamos-nos na metodologia proposta por Dabène e Quet (1999) organizada em torno dos princípios de “verbalizações escritas”, “verbalizações orais” e “problema de leitura”, que descrevemos a seguir.

3.5 Como dar voz à leitura do aluno?

Tendo como objetivo compreender como o leitor constrói sentidos na leitura, Dabène e Quet, na obra *La compréhension des textes au collège* (PUG, Grenoble), propõem uma metodologia orientada não sobre as operações cognitivas em jogo no ato da leitura, mas sim sobre o fruto individual de cada leitura realizada. Na verdade, os autores partem da constatação de que as pesquisas na área da leitura (inspirados sobretudo pelos modelos da psicologia cognitiva) desenvolveram-se bastante na última década, mas que esses trabalhos não têm, concretamente, servido aos professores para que esses possam orientar seus alunos com dificuldades para ler. Assim, mais do que descrever as operações da variável “leitor”, eles procuram trabalhar o conceito de “leitor empírico”, real, preocupando-se com as leituras que esses realizam.

A nosso ver, a constatação feita pelos autores dessa lacuna entre a pesquisa na área da leitura e a atividade didática não invalida nem as pesquisas realizadas – nem toda a pesquisa nessa área deve, forçosamente, ter desdobramentos didáticos –, nem o modelo desenvolvido pela psicologia cognitiva da variável “leitor” (objeto, aliás, de nosso segundo capítulo). Também não nos parece ser um objetivo dos autores invalidarem esses trabalhos; seu objetivo de longo prazo, entretanto, é desenvolver instrumentos para agir na formação de leitores em contexto didático. Essa escolha exigiu, no entender dos autores, que a pesquisa fosse concentrada na produção da leitura em sala de aula.

Se o objetivo dos autores era compreender como os alunos efetivamente constroem sentido no ato da leitura, era preciso trabalhar sobre as leituras que os alunos efetivamente realizam. Segundo Dabène e Quet (1999:12), os modelos de avaliação de leitura em geral priorizam a capacidade do leitor de responder ao questionamento que um outro leitor fez de um texto, ou seja, avalia-se a capacidade de um leitor, em princípio menos experiente, de fazer a mesma leitura realizada por um leitor mais experiente:

Ora os métodos de avaliação da compreensão em leitura são pouco satisfatórios, sobretudo quando limitam-se a registrar as respostas dadas a um questionamento feito pelo avaliador, mas não permite saber qual foi o questionamento do leitor durante e depois de sua leitura. Todo leitor, qualquer que seja seu domínio da leitura, compreende algo: trata-se de se criarem os meios de saber o quê para construir uma didática da compreensão escrita.

Buscando, assim, dar voz às leituras realizadas por leitores “reais”, os autores desenvolveram uma forma de questionamento cuja instrução é relativamente aberta, como forma de o pesquisador intervir o mínimo possível nessa etapa do trabalho.

A forma à qual chegaram foi o modelo de “verbalização escrita”. Após a leitura de um texto, o aluno deve escrever o que entendeu, o que não entendeu e o que gostaria de acrescentar sobre a leitura efetuada. Segundo os autores, a verbalização escrita é uma maneira de elaborar o que foi lido, pois “não há ‘sentido’ que se construa fora dos meios verbais” (DABÈNE e QUET 1999:22).

Essa é a primeira etapa de trabalho. Em seguida, é importante que essa leitura realizada seja compartilhada pelo grupo de alunos e que seja oralizada, como forma de reformular as primeiras hipóteses sobre o texto. Essa segunda etapa de trabalho consiste, então, em observar como os alunos falam sobre o texto lido a partir de suas verbalizações escritas, e é denominada por Dabène e Quet de “verbalização oral” da leitura. Trata-se, então, de socializar a leitura e de ampliar os limites individuais da percepção do texto:

(...) se a atividade de leitura é em parte individual, o sentido construído enriquece-se, modifica-se, justifica-se, discute-se na interação social. Em situação didática, essa dimensão é particularmente profícua: o confronto entre os diferentes sentidos construídos pelos alunos ao longo da mesma tarefa de leitura, as interações que ela provoca contribuem, e isso também é uma hipótese, para modificar a relação do leitor com o texto escrito, dimensão que acreditamos ser essencial para o desenvolvimento da competência de leitura.

Orientados por esse princípio de buscar ouvir o aluno, tentando (nem sempre com sucesso) não lhes impor nossa leitura prévia do texto, propusemos a atividade de leitura do texto de Jelloun em duas etapas inspirados nesses dois modelos de verbalização. A escolha, a nosso ver, justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, a leitura dividida em duas etapas permite ao aluno fazer uma leitura e, em seguida, pensar sobre seu processo de construção de sentido ao discutir tal leitura na etapa de verbalização oral da leitura empreendida. Em segundo lugar, a segunda etapa do processo assemelha-se ao curso que desenvolvemos, pois partimos de uma leitura demandada previamente aos alunos para que seja discutida em sala de aula. De certa forma, identificamos nessa metodologia um traço comum com a própria metodologia do Francês Instrumental. Julgamos, por isso, que se tratava de uma metodologia pertinente para refletir sobre como o aluno desse curso recebe o texto literário.

Na primeira etapa, a turma de Francês Instrumental I teve o período de uma aula (uma hora e cinquenta minutos) para ler o texto e relatar por escrito essa leitura por meio das instruções “entendi que....”, “não entendi...”, “gostaria de acrescentar que...”. Na segunda etapa, a turma foi dividida em grupos menores, de três a sete alunos, que se dispuseram a falar sobre a leitura realizada³². Nesse segundo momento de trabalho, cada aluno releu, silenciosamente, sua verbalização escrita de leitura e, em seguida discutimos o que foi lido. Para mediar esse confronto de sentidos, lemos, antes, as verbalizações dos alunos, buscando assim traçar um perfil geral dessas leituras.

³² Uma parte dos alunos não quis participar dessa discussão que foi proposta como atividade facultativa.

A discussão sobre o texto assumiu a forma que nossas aulas de instrumental costumam ter, no sentido que trazíamos as leituras feitas pelos alunos, pedindo que explicitassem a maneira como chegaram a determinada percepção do texto e, à medida que o aluno comentava sua leitura, um aluno a complementava com sua percepção, outro aluno discordava; esse processo nos fazia voltar ao texto, ler em voz alta determinado trecho, esclarecer dúvidas referentes ao vocabulário. A leitura integral da carta foi feita em cada uma das reuniões com os grupos.

Como forma de orientar a discussão, trabalhamos o conceito de “problema de leitura” proposto por Dabène e Quet (1999) para esse tipo de atividade. Antes de definir tal conceito é necessário estabelecer a distinção proposta pelos autores entre “compreensão” e “interpretação”. A compreensão designa a leitura automática que realizamos face a um texto, a interpretação é a atividade à qual nos lançamos quando esse texto apresenta um problema. Essa distinção é proposta por Richard Shustreman (1994)³³ para explicitar diferentes momentos de uma atividade de leitura. Apesar de essa oposição ser, segundo os próprios autores, tema bastante polêmico, o que retemos dela é o fato de a interpretação fazer-se necessária quando o texto exige uma percepção mais aguçada de seu leitor, ao suscitar um problema de leitura.

Poder-se-ia estabelecer um paralelo entre “interpretação” (tal como explicitada acima) e o **processo metacognitivo** de controle da perda de sentido (tal como vimos no capítulo 2). Porém, entedemos que, enquanto o segundo está relacionado ao processo de leitura, sem que esse problema seja forçosamente uma construção do texto; a “interpretação” age quando há, no texto, um elemento voluntariamente construído para causar estranhamento; ao menos é esse o uso das noções de “problema leitura” e de interpretação que fazem Dabène e Quet (1999) em sua obra e do qual partimos.

Dessa forma, o “problema de leitura” colocado no texto de Jelloun, por exemplo, é a localização do filho. Identificar tal problema e buscar resolvê-lo

³³ Cf Dabène e Quet (1999:121).

constitui-se, para nós, como uma maneira de reorganizar a leitura do texto, reconstruindo seu sentido por meio das pistas deixadas ao longo de suas linhas. Para Dabène e Quet, a noção de “problema” tem valor didático, pois:

(...) ela [a noção de problema] é uma incitação a cada vez mais explicitar, a cada vez mais trabalhar as interações entre texto e seu leitor. Suscitar *problemas de leitura* e didatizá-los, é criar dispositivos que destacam a pluralidade de hipóteses, que põem tal pluralidade em debate, que organizam, na classe, o trabalho do sentido. (DABÈNE e QUET, 1999: 1222)

Julgamos que uma das abordagens possíveis é observar se os alunos, ao ler o texto em questão, detectaram o que nele identificamos como sendo um “problema de leitura” ao produzirem suas verbalizações escritas. Em seguida, durante a discussão do texto com os alunos, observar se esse tema aparece e, caso não seja mencionado, trazê-lo para a discussão. Entretanto, não buscamos explicitar o que o texto diz em suas entrelinhas, as eventuais respostas aos “problemas de leitura” interessam menos do que as perguntas por eles suscitadas, do que o efeito de suspensão gerado. Há uma anedota conhecida segundo a qual um jornalista teria perguntado ao cineasta Akira Kurosawa, no momento de lançamento de seu filme *Ran* (que custara algumas centenas de milhões de dólares e alguns anos da vida do diretor japonês), qual era a mensagem que Kurosawa gostaria de transmitir com aquele filme. O cineasta respondeu que se pretendesse transmitir uma mensagem, teria redigido um telegrama que seria muito mais rápido e incomparavelmente mais barato do que fazer uma superprodução. Assim, nas palavras de Dabène e Quet (1999:114):

A leitura escolar não pode ser assim observada sob o único ponto de vista da hermenêutica, como uma tarefa de desvendamento e de produção de um discurso que supostamente explicita o que o texto diz sem verdadeiramente dizer: trata-se de propor à classe problemas da vida (conhecimentos) e problemas de leitura (...)

Resumindo, trata-se de reduzir a palavra do professor para permitir ao aluno

- construir uma relação com o escrito,
- elaborar mecanismos de verificação de suas hipóteses de sentido.

Passamos, então, para o próximo tópico, no qual está, primeiramente, o conjunto das verbalizações escritas. Em seguida, fazemos a análise dessas verbalizações que também nos fornece subsídios para a segunda etapa de leitura, constituída pelas verbalizações orais. Um de nossos objetivos, além de observar a maneira como os alunos leram o texto literário, é refletir sobre como essa leitura desenvolve-se quando realizada em sala de aula. Ao confrontarmos as duas etapas da atividade, será possível identificar a contribuição desse processo de leitura “sociabilizada”, nas palavras de Dabène e Quet, que acreditamos poder ser positivo, sobretudo ao compartilharmos as leituras de textos literários.

3.5.1 O que escrevem os alunos

Da velha aldeia restaram apenas as feridas, as marcas que jamais sairão da memória...

Aluna.

VE 1

Graduação: Desenho Industrial

Eu entendi que...

O texto fala sobre o conflito e a ocupação na tribo de Rafah, vila do nordeste de Sinai, onde os habitantes árabes estão sendo banidos pelos israelenses, estão se tornando sem-tetos, sem pátria.

O texto utiliza muitas metáforas, pois é um relato de um dos habitantes árabes que fala a seus filhos.

A amendoera, deve ser símbolo para árabes, por isso durante todo texto ele se refere as arvores as raízes. Ele se refere a ocupação e a transformação de seu lar, como uma máquina reluzente.

A intenção dos israelenses de transformar sua pátria, numa vila moderna. O texto fala as vezes como conflito, mas percebe que não é algo como guerra, onde os habitantes são simplesmente mortos, aqui me parece que são banidos, ficam sem teto, sem pátria nas palavras do autor. Ele faz referência a guerra e diz que o destino deles é a miséria.

De forma muito superficial, percebo, que pelo fato dele se referir aos filhos ele diz que a próxima geração deve fazer algo. Um discurso bem fundamentalista. Quando por exemplo ele diz que as nuvens se remexem, não ficam quietas, porque estão sem teto, sem pátria, é como ele dissesse que os antepassados estão em desagrado. Os israelenses desrespeitam as árvores, as suas terras; e passa por cima de tudo como se fosse algo natural, e os habitantes são como os restos dos entulhos, as raízes das árvores que são levadas pelo vento. A máquina continua a avançar. E seus filhos, a próxima tem que se dar conta disso e reverter isso de alguma maneira. Essa mudança deve ser urgente. Ele joga com metal, as plantas e os animais que restam.

Eu não entendi...

Muita coisa, muitas palavras, mas achei interessante como a minha interpretação mudou durante o processo. De início achava realmente que ele falava a seus filhos, depois percebi que era um discurso fundamentalista para a geração futura.

Eu gostaria de acrescentar...

Gostei muito de ler o texto, pois a interpretação dele está além da língua.

VE 2

Graduação: Letras (L. Portuguesa)

Eu entendi que...

foi escrita uma carta por um árabe para seus filhos, que vai relatar a expulsão dos habitantes árabes de sua cidade (Rafah) e sua conseqüente destruição pelos israelenses.

O maquinário israelense invade o território árabe e o povo, surpreendido, observa a ruína que as máquinas fazem em suas casas e deixando-o só com um “pedaço” de terra, um telhado e 3 amendoeiras.

O povo tinha expectativas de ainda encontrar algo útil sob os escombros, tant é que, um pai corre para recolher livros de escola da

camada espessa de poeira.

Eu não entendi...

a utilização de algumas palavras em sentido figurado, caracterizando o texto como literário e muito carregado de subjetividade.

Eu gostaria de acrescentar...

que o que é tratado neste texto, já vem de muito tempo, a disputa e guerra por territórios sagrados.

VE 3

Graduação: Engenharia de Redes de Comunicação

Eu entendi que...

Em Rafah, vila do nordeste do Sinai, ocorreu uma destruição causada pelos israelenses, após os seus habitantes árabes terem sido caçados. Em seguida, é esposta uma carta que um dos homens dessa cidade escreveu aos seus filhos.

No início, o homem parece descrever um massacre. Ele cita, diversas vezes, a destruição causada, incluindo corpos de pessoas mortas e sangue.

Em seguida, o autor da carta começa a falar de uma forma mais geral, mencionado a situação histórica de miséria e sofrimento do seu povo. Nesta parte, ele parece aconselhar mais diretamente os seus filhos, afirmando a eles que eles não devem permitir que o seu povo continue sendo explorado.

Eu não entendi...

Pela ausência de um dicionário, eu não consegui entender quase todo o texto. Parece que no texto há diversas metáforas, das quais eu não compreendi nenhuma.

No primeiro parágrafo, não compreendi muita coisa além de “sangue” e “corpos”.

No restante do texto, em alguns momentos, me parecia que o homem estava conformado com a situação; em outros, parecia que ele queria vingança e esperava que os filhos dele seguissem essas idéias de revolta.

Eu gostaria de acrescentar...

O pouquíssimo que eu compreendi do texto foi devido a algumas raras palavras que eu já sabia ou eram semelhantes ao português. Pela falta de dicionário, não foi possível fazer muita coisa.

VE 4

Graduação: Letras – Português

Eu entendi que...

Uma aldeia, localizada ao norte de Sinai, foi destruída pelos israelenses. O texto trata, então, de uma carta escrita por um dos sobreviventes da destruição pela qual descreve alguns detalhes a seus filhos.

A primeira informação é a de que uma máquina cinzenta e ensangüentada passou por cima de sua casa. O carro era imenso e destruíu tudo o que via pela frente. Até mesmo as crianças sofreram o terrível impacto. Todos ficaram sem teto e sem pátria, humilhados em sua própria terra. Foram pegos de surpresa, ou seja, não tiveram como se defender.

Esse é o destino de um povo que passa por constantes guerras. Mesmo assim, não perdem a esperança. Estão felizes por estarem vivos.

Na localidade se construía uma vila moderna. Da velha aldeia

restaram apenas as feridas, as marcas que jamais sairão da memória daqueles que perderam o pouco que tinham, menos a esperança e a fé.

Eu não entendi...

Eu gostaria de acrescentar...

Dados históricos adicionais seriam interessantes para situar melhor o leitor na compreensão do texto. Uma 2ª dificuldade foi quanto ao vocabulário. Em virtude das numerosas consultas ao dicionário, a compreensão do texto fica um pouco despresa e cansativa. Dessa forma, um pouco mais de cognatos ajudaria no sentido de tornar a leitura menos cansativa e mais interessante.

VE 5

Graduação: Letras – Tradução: Inglês

Eu entendi que...

O texto se trata de uma carta que um pai escreve para o seu filho contando que os habitantes árabes da Rafah foram banidos de lá pelos israelenses. O autor da carta utiliza uma linguagem poética e metafórica para relatar o ocorrido. Ele fala de uma máquina que passou por sua casa para abocanhar o pouco que restava, como um tekhado e três amendoeiras. Ele descreve essa máquina destruidora e barulhenta. Ele diz que desde que estão sem telhado, estão sem pátria. Diz que o pequeno irmão correu para salvar da poeira os livros escolares e que eles têm medo dessa máquina. Relata ainda que estavam feridos e humilhados. Afirma que em 1948, quando o filho ainda não tinha nascido, a guerra atravessou o campo deles. Diz que hoje não sabem onde ele (o filho) está e que a máquina sangrenta e cinza avança a cada dia. Revela que disseram-lhes que a vila vai ser um lugar de homens vindos de longe, de judeus vindos da Rússia. Enfim, é um local de grande conflito: dizem que a casa deles é inútil, que as amendoeiras são ridículas, etc.

Eu não entendi...

Várias palavras no texto. Acredito que a linguagem metafórica dificulta um pouco a interpretação. Tive de recorrer ao dicionário várias vezes.

Eu gostaria de acrescentar...

Que os três primeiros parágrafos foram os que mais compreendi. Como há muitas palavras e verbos desconhecidos tive de recorrer ao dicionário diversas vezes e por falta de tempo, não consegui entender com clareza os demais parágrafos.

VE 6

Graduação: Letras - Português

Eu entendi que...

É uma carta de um pai para um filho. O pai vive em um bairro ao nordeste do Sinai. Ele conta ao filho o que a máquina faz matando as pessoas, tirando as poucas coisas que lhe sobra: um pouco de terra, um teto e três amendoeiras.

Hoje o pai não sabe como o filho está. E o dizem que sua casa é inútil e as amendoeiras ridículas e que no lugar será levantada uma vila moderna.

O pai diz que terá de ir embora levando apenas um saco de farinha e um pouco de azeitonas.

Então no fim da carta o pai fala do desejo de seu povo (palestino) de ter sua terra e parar de sofrer.

Eu não entendi...

Se o filho para quem o pai escreve faz parte do lado que ataca seu pai. Como a data 1948 influenciou a vidas das pessoas que viviam no vilarejo ao nordeste do Sinai. Algumas palavras como:

- Calciné
- Percée
- Rouge
- Sois

Eu gostaria de acrescentar...

Em relação ao texto não é difícil, mas cansativo por pedir uma busca constante no dicionário. Como o autor usa muitas metáforas o texto acaba tendo um caráter literário, o que dificulta a leitura.

Además, alguns pontos da gramática foram essências para a compreensão do texto, o que ajuda quando não se sabe muito vocabulário.

VE 7

Graduação: Biblioteconomia

Eu entendi que...

É uma carta de um pai para seus filhos e nesta ele descreve a expulsão deles da terra. A máquina que ele se refere são os israelenses. Bom, e parece que eles o deixaram sem terra, sem pátria. Destruíram tudo que eles tinham construído. E desmoralizaram-no. Mas ainda há esperança para ele.

Eu não entendi...

Minhas principais dificuldades foram: a identificação dos tempos verbais, e a organização das palavras no contexto.

Eu gostaria de acrescentar...

VE 8

Graduação: Biblioteconomia

Eu entendi que...

Depois de ser expulso com seu povo de sua terra, alguém – um homem – escreve à seu filho sobre sua triste memória, deixada pelos israelenses.

Um carro grande e rápido destrói as poucas coisas que lhes restam, entre elas seu pedaço de terra e seus pés de amendoeiras, que parece ter um valor sentimental para o redator.

Os “canhões de guerra” destroem com muita facilidade seus pertences e numa rapidez que tornam suas lembranças inesquecíveis.

E com isso ele fala ter sido não só seu destino como so seu povo marcado pela miséria, porém com alguma esperança, mesmo tendo que ver seus filhos que trabalharem para os novos proprietários que diziam trazer a modernidade àquela localidade.

E pelo que parece, essa narrativa é tão devastadora quanto uma guerra, por lhe deixar feridas que ainda não cicatrizaram-se.

Eu não entendi...

Algumas palavras que não têm no dicionário e outras que pareciam não caber ao contexto do texto, talvez por parecer um pouco subjetivo.

Eu gostaria de acrescentar...

.

VE 9**Graduação:** Psicologia**Eu entendi que...**

Se trata de uma carta de um pai p/ o filho que relata através de metáfora a Guerra sangrenta e temida dos Israelenses e Árabes.

Durante o relato é bem claro a evidência da destruição e morte, da desocupação brusca desse povo que assiste a destruição feitas pelos carros de combate e também da sua terra.

É bem claro esse conflito, a maneira que o autor coloca como a ocupação dos árabes e de outra forma a desocupação dos árabes por Israel.

Eu não entendi...**Eu gostaria de acrescentar...**

Mais nada. Já está bem complicado

VE 10**Graduação:** Farmácia**Eu entendi que...**

Entendi muito pouco, muito pouco mesmo!

Vi que é uma carta de um pai expulso de uma vila tomada pelos israelenses para seu filho. Ele conta o sofrimento que foi no momento da destruição, fala das máquinas sangrentas que destroem sem piedade os habitantes da terra tomada. Pelo que entendi ele usa muitas metáforas, e acho que também por isso muita coisa não entendi direito. Ele cita em muitos momentos as árvores e suas raízes, a sua humilhação. Ele é bem dramático.

Depois de descrever seu sofrimento ele fala da memória que ficará presente naquele lugar. Fala do destino daquele povo, da miséria, da raiva e da esperança, mesmo naquela situação.

Fala que não está mais triste, tem esperanças de que aquele lugar futuramente será uma vila moderna.

A bagagem que levam é o conhecimento e praticamente nada material. Pede desculpas por chorar e pede pra que seu filho não o faça.

No fim é nitida a esperança que ele tem na mudança do rumo das coisas.

Eu não entendi...

Muitas palavras, expressões...

Acho que só o essencial eu peguei, o resto, detalhes, não entendi...

As metáforas também... não entendi quase nenhuma.

As amendoiras... não entendi se é outra metáfora ou algo literal mesmo.

Eu gostaria de acrescentar...

Não entendi quase nada. O texto é muito difícil. Acho que o fato de eu não acompanhar muito a geo-política mundial influenciou...

Um texto mais genérico, sobre algo mais abrangente seria melhor, no meu caso, já que não acompanho porque não me interessa mesmo. Um assunto mais abrangente, quero dizer.

O vocabulário também está complicado. Tem muitas palavras que

não achei no dicionário, e o fato de que em cada 03 palavras, 02 eu não entendia, atrapalhou a interpretação, até porque não podia ler continuamente, tinha que ficar parando para olhar no dicionário toda hora, e isso foi muito cansativo, pensei até em desistir. Mas cheguei ao fim!

Acho que se entendesse melhor o contexto seria bem melhor.

VE 11

Graduação: História

Eu entendi que...

O texto é uma carta escrita por um habitante de uma cidade destruída pelos israelenses, direcionada para seu filho. Na carta o autor descreve como foi a invasão da “máquina” israelense na sua pequena cidade e quais foram as consequências desse ato na vida de toda a população palestina. Afirma que eles ficaram sem teto e sem pátria e, foram arrancados de suas terras e humilhados. Essa invasão começou em 1948, antes de seu filho ter nascido e por causa disso sobrou a miséria, a raiva e os mortos. O autor ainda tem esperança de ver sua pequena cidade se transformar em uma cidade moderna com belas avenidas e que tudo que aconteceu não será esquecido, pois a “memória do seu povo é um grão de areia em meio a luz”.

Eu não entendi...

Eu gostaria de acrescentar...

Que a carta é bem descritiva em relação à invasão de cidades palestinas pelos israelenses. Mostra como se sentiram sobre o acontecimento. Mas mesmo assim, esse assunto é bem polêmico, pois toda história tem “dois lados” e o autor contou isso do ponto de vista dele. Por isso deve-se analisar os “dois lados da moeda” antes de se tirar conclusões e “tomar partido” de alguma causa.

VE 12

Graduação: Artes Plásticas (Bach.)

Eu entendi que...

Uma carta enviada ao filho de um refugiado da cidade de Rafah; ele (o pai) usa metáforas para colocar sua situação e como a “poética” de uma guerra seria. Ele descreve as máquinas sangüinárias (talvez tanques) pela sua grandeza, brutalidade e brilho; um misto de fascínio e medo. As máquinas subestimavam a delicadeza das terras dos campos e se impunham por meio do medo.

Há um sentimento muito forte de humilhação e deslocamento a partir do segundo parágrafo; ele e sua esposa, exploram a nostalgia por meio de memórias olfativas e por meio de metáforas para descrever a terra natal.

A partir do terceiro parágrafo, o autor cita uma data, 1948 e a partir daí coloca que o filho estaria ausente na ocasião mas deixa a entender que a guerra, apesar de tudo não acabou com toda esperança.

O autor, no início do quarto parágrafo, confessa não saber ao certo onde está o filho, mas quer que ele saiba que eles (pai, mãe) não estão tristes.

Depois o autor descreve com detalhes e usando menos metáforas, como sua terra natal foi subjulgada e as tradições sendo substituídas por “tempos modernos”.

Os refugiados ao fim da carta, se encontram em más situações – miséria, fome, descontentamento. Mas sempre retorna ao afeto, e nesse caso, mandando lembranças e um pouco de reflexão ao filho.

Eu não entendi...

Dificuldade com o vocabulário (como a maioria) Talvez não tenha entendido todo o texto como uma tradução. (?) Essa observação ficou estranha....

Eu gostaria de acrescentar...

A partir do quarto parágrafo fica mais fácil para compreender, em termo de interpretação mesmo, não tradução. Numa segunda leitura, ainda sem utilizar o dicionário, houve o retorno do raciocínio mais em francês e o texto fluiu melhor. Os verbos – tempos – ajudaram a guiar, já que o vocabulário (ou melhor, a falta de vocabulário da minha parte) não ajudava.

Uma dificuldade, aliás, talvez a maior, foi a falta de tempo para achar palavras desconhecidas. Então tive que optar por certas palavras e não outras, o que pode ter proporcionado interpretações erradas ou vagas... e por fim, esqueci meu óculos de grau! Aí minha concentração se perde um pouco...

VE 13

Graduação: Biblioteconomia

Eu entendi que...

O texto de título aproximado “As amendoeiras são as ruínas de suas feridas” consiste numa carta escrita por um árabe, residente no Vilarejo de Rafah, ao nordeste do Sinai.

Esta carta é endereçada a seus filhos, e seu tema geral é a gradual destruição do povo a que pertence o autor da carta. O relato começa por descrever a destruição das cidades palestinas, através das máquinas. O autor diz que seu povo não possui uma pátria, uma grande parte de si está morta, reina a injustiça.

Segundo o autor, a destruição de seu povo teve início em 1948, quando, segundo ele, seus filhos ainda não haviam nascido. “A guerra atravessou novos campos”, “nosso destino é a miséria”.

Continuando a narração, segundo ele, seu povo está triste, pois dizem que suas casas são inúteis, suas amendoeiras são ridículas, ou que em sua terra será erguida uma cidade moderna, com belas avenidas, ônibus e carros.

Os filhos dos homens de seu povo tem agora uma função, serem empregados dos “novos proprietários”, e que tudo transformou-se em mercadoria.

Ele encerra a carta com a conclusão de que seu povo foi destruído, tudo mudou. Sua memória é um punhado de areia escorrendo entre os dedos, e termina o relato dizendo que estarão juntos onde quer que for.

Eu não entendi...

De modo geral, o grau de dificuldade de compreensão do texto pode ser considerado médio, sendo que é essencial ao leitor conhecer ao menos um pouco, da história do povo árabe após a 2ª guerra Mundial para compreender o tema central do texto. Particularmente, os itens de maior dificuldade foram as palavras desconhecidas, dentre elas, os verbos conjugados, por serem as palavras mais importantes para a compreensão do texto.

As palavras compostas também dificultam a compreensão, pois sua busca no dicionário requer um conhecimento prévio da sua estrutura.

Eu gostaria de acrescentar...**VE 14**

Graduação: Letras - Português

Eu entendi que...

O texto se trata de uma carta que um pai árabe escreve a seus filhos; ele narra e descreve uma invasão israelense, que ocorreu no vilarejo de Rafah, no nordeste do Sinai, lugar onde ele morava; ele diz que os israelenses, utilizando sua máquina sangrenta, invadiram e saquearam a casa do pai, tomando o pouco de coisas que lhe restava: sua terra, seu teto e três amendoeiras; além disso, os israelenses deixaram muitos feridos e mortos nesse povoado árabe, o que deixou o restante dos habitantes sem nenhuma garantia, cheios de medo e sem esperança; o pai diz que o que sobrou para ser sua bagagem foi apenas um saco de farinha e um pouco de azeitonas, tamanha foi a violência dos invasores inimigos; o que entendi foi basicamente isso.

Eu não entendi...

completamente o que os parágrafos 2 ao 6 diziam.

Eu gostaria de acrescentar...**VE 15**

Graduação: Ciência Política

Eu entendi que...

O texto traz o relato de um dos homens da vila que foi destruída pelos israelenses. Essa destruição teria ocorrido após a cassada dos habitantes árabes. Ele diz que o dia ficou parado em sua terra depois que a máquina sangrenta e cinzenta passou por cima de sua casa. Era um trator imenso que abria suas garras para destruir o pouco que lhe restava: um pouco de terra, um teto e três amendoeiras. Ele diz que mesmo assim, não seriam abalados, que a máquina não os silenciariam.

Segundo ele, desde 1948, com a fundação do Estado Israelense, seu povo não teve paz. A guerra atravessou sua terra, seu destino se tornou miserável. Sua casa seria inútil e as amendoeiras seriam ridículas. Teria lhe sido dito que aquela terra se elevaria a uma vila moderna, com belas avenidas com ônibus e carros, que seria habitada por homens vindos de longe, judeus vindos da Rússia.

Eu não entendi...**Eu gostaria de acrescentar...**

O texto apresenta muitas palavras e expressões desconhecidas, além disso, a forma como foi escrito dificulta o entendimento. Não se trata de um texto técnico e sim um texto poético, pois descreve a visão de uma pessoa sobre um episódio dramático que ela viveu.

Tentei buscar as palavras conhecidas ao longo do texto, mas mesmo assim a interpretação do texto como um todo não foi fácil. Como se trata de um texto poético e de uma descrição pessoal sobre um acontecimento, não consegui associar com outros textos ou informações acerca do tema. Apesar da crise entre árabes e israelenses ser algo recorrente, o texto para mim se mostrou muito obscuro.

VE16

Graduação: Letras – Tradução (Inglês)

Eu entendi que...

O texto é uma carta que um homem escreve aos filhos, de uma vila no nordeste do Sinai. Essa vila foi destruída pelos israelitas e os árabes estão fugindo.

Ele começa a carta descrevendo uma máquina sangrenta e barulhenta que destrói tudo a sua frente e “ri” dessa destruição. Mas ele

afirma que essa máquina não conseguiu destruir tudo.

Ele diz que todos foram arrancados da sua terra, muitos morreram e a terra ficou coberta de sangue.

A memória dele está toda picotada, e ele lembra da guerra de 1948, antes dos filhos nascerem, quando o seu destino parecia ser apenas de miséria e mortes. Mas agora as máquinas passam e dizem a ele que será construída uma vila moderna, com grandes avenidas, ônibus. Os homens vêm de longe, da Rússia.

Ele fala que sua cagagem está leve, só leva farinha e oliva. Ele diz que é necessário trabalhar e pede desculpas aos filhos, mas tudo muda.

Eu não entendi...

Teve várias partes no texto que não compreendi certas palavras e expressões e não as encontrei no dicionário, portanto fui obrigada a pulá-las.

Achei o texto meio complicado e como não entendi certas palavras que eram centrais em certas orações, então eu só pude ter uma idéia geral do texto.

No final, não entendi a conclusão do autor, não entendi se ele estava fugindo (já que tinha malas) ou se foi pego como escravo (já que falava em ser obrigado a trabalhar).

Também não entendi porque pedia desculpas aos filhos, ou seja, achei tudo muito confuso.

Também não conseguia, às vezes, identificar corretamente alguns tempos verbais, o que dificultou minha interpretação.

Eu gostaria de acrescentar...

A minha maior dificuldade de compreender o texto foi o fato de ser um texto poético, cheio de conotações e expressões que desconheço.

Acho que textos mais descritivos ou acadêmicos são de leitura mais fácil, já que não conheço muito bem a língua francesa, pois não possuem muitos termos em sentido figurado e o tema é mais objetivo.

VE 17

Graduação: Letras – Japonês

Eu entendi que...

pelos termos como “Israéliens”, “Sinai”, “arabes”, que aparecem no primeiro parágrafo, o texto trata do conflito entre árabes e israelenses.

Acho que o texto, a partir do 2º parágrafo, é uma espécie de mensagem de líder árabe, falando sobre as atrocidades ou crueldades cometidas por Israel. E, no penúltimo parágrafo, acredito que “nouveaux propriétaires” quer dizer que os árabes é que são os verdadeiros donos da terra disputada e com isso, o autor desta mensagem quer incitar o ódio contra os israelenses.

Eu não entendi...

a maioria dos termos.

Eu gostaria de acrescentar...

achei o texto difícil de entender. Ainda mais sem dicionário

VE 18

Graduação: Ciência Política

Eu entendi que...

através desses texto, o homem põe em exerga os problemas milenários entre Israel e Palestina e como o povo não tendo culpa nenhuma, diante de governantes animais, acaba sofrendo todas as consequências.

Esta carta dum senhor ao seu filho de apresenta um retrato diário da vida dos filhos da Palestina.

O autor, fazendo uso da metáfore, relata esta destruição de lares duma maneira perfeita. E a parte mais emocionante do texto foi quando ele chorou ao escutar que os filhos deles poderiam trabalhar para os futuros moradores como se todos os seres não tivessem os mesmos direitos.

Eu não entendi...

as razões dessa guerra milinar e porque nunca se chega a um consenso, um tratado de paz entre Israel e Palestina. Quem está financiando esta guerra? O que está atrás de tudo isso?

Eu gostaria de acrescentar...

que chegou o momento de acabar com essas matanças absurdas e sem sentido. As crianças qui nascem nessas terras e não tem culpa nenhuma dessas brigas, acabam sofrendo mais. Eu sonho num futuro muito proximo poder acordar um dia e ver a paz entre as duas nações.

VE 19

Graduação: Desenho Industrial

Eu entendi que...

O texto fala sobre a carta que um pai escreve a seu filho. Ele, o pai, está em Rafah uma tribo do nordeste do Sinai, que vem sendo destruídas pelos israelenses, depois que os árabes tem sido expulsos. O pai descreve a situação ao filho. Segundo ele os dias estão sendo terríveis. Ele fala sobre a máquina sangrenta e cinza que destroi o pouco que eles tem, um pedaço de terra, telhado e três amendoeiras. A máquina segundo ele estilhaça aquilo que resta, inclusive as flores que teimam em nascer. A destruição das árvores, segundo ele é como se houvesse uma nuvem negra sobre eles.

Ele diz que parte deles são expulsos de madrugada. Que alguns querem uma morte digna. A Guerra atravessa os campos deles, estão destinados a miséria. Os israelenses dizem que suas casas e suas amendoeiras são ridículas, dizem que ali haverá uma vila próspera, que avançará. Eles fogem levando pouca coisa, como um saco de farinha e de olivas. Seus filhos terão de trabalhar para serem proprietários, donos de suas terras novamente. Ele gostaria da entrega das armas, ele fala da vergonha de ver os corpos. Diz ao filho também que o perdoe porque diante daquela realidade, sua lucidez está meio suspeita. Saudocista ele deseja um abraço ao filho onde quer que ele esteja.

Eu não entendi...

Não entendi muito o 2º o 5º e o 6º parágrafo.

Eu gostaria de acrescentar...

O texto tem um aspecto um pouco filosófico, abstrato. Ele faz paralelos, fala da natureza, da resistência delas como dos homens a Guerra.

Um pouco complexo, nem sempre um paragrafo dava dicas ao que poderia vir.

VE 20

Graduação: Bacharel em Estatística

Eu entendi que...

o texto trata de uma carta escrita por um árabe a seus filhos. O vilarejo onde ele morava, Rafah, foi atacada por israelenses. Da casa em que morava restou apenas um “lopin” de terra, um “toit” e três “amandiers”. Muitos dos habitantes de Rafah foram mortos; o autor do texto foi um dos

poucos poupados.

Com a cidade condenada à miséria, muitos moradores decidiram juntar tudo o que lhes restou e se mudar.

Nos dois últimos parágrafos, o autor se rende a frases aparentemente ufanistas, cujo conteúdo explícito não consegui captar.

Eu não entendi...

o significado das seguintes palavras, o que prejudicou a compreensão do texto:

- “amandiers” (dicas: c’est une machine qui fait du bruit, brille au soleil et éclate em rire saccadé”, além de ser algo que as pessoas podem classificar como “ridículas”);
- “lopin”, em “lopin de terre” (talvez um terreno pequeno);
- “toit”, em “um toit et trois...”.

Eu gostaria de acrescentar...

que achei o texto de leitura intermediária (dificuldade) e acredito que com o auxílio de um dicionário eu seria capaz de compreendê-lo completamente. O aprendido até agora nas aulas é suficiente para se fazer as “ligações” entre os elementos das frases, mas a falta de vocabulário realmente prejudica o desempenho de uma leitura sem auxílio.

VE 21

Graduação: Letras - PBSL

Eu entendi que...

um dos sobreviventes de um conflito que aconteceu em Rafah, nordeste do Sinai, o qual ocasionou a expulsão dos seus habitantes, relata sua história a seu filho.

Ele conta como foi sua experiência com as máquinas que destruíram as casas, descrevendo-as minuciosamente: as cores, os dentes, etc.

Fala do drama que foi ter que abandonar suas coisas, suas terras. Agora ele estão sem teto e sem pátria.

Fala tb de algumas lembranças da casa.

Mais ou menos pro final ele fala que apesar de toda sua cultura ter sido destruída, ele ainda tem esperanças.

Eu não entendi...

- Algumas palavras que eu não encontrei no dicionário.
- como está o cara agora, se está vivo ou morto.
- e se o filho mora na cidade que foi construída no lugar.

Eu gostaria de acrescentar...

VE 22

Graduação: Psicologia

Eu entendi que...

As amendoeiras são mortas por suas mágoas/ferimentos vensendo. Uma vila do Nordeste do Sinai foi destruída pelos Israelenses depois que seus habitantes árabes foram expulsos

Um destes homens escreveu uma carta a seus filhos relatando a sua percepção do que aconteceu:

O dia parou em minha face depois que a máquina sangrenta deles passou sobre nossa casa Ela é formidável, aquele carro imenso (trator) que abre sua garra para destruir o pouco que nos restava: um pedaço de terra, um teto e três amendoeiras. É uma máquina que faz do bruto, brilho

ao sol quando ela triunfa sobre as pequenas flores selvagens e frágeis que ensaiavam desabrochar Eu vi seus dentes...

Apesar dessa destruição termina afirmando que ela não poderá (silenciá-los) nos silenciar/engolir.

A maior parte de sua identidade (nós-mesmos) foi morta.

A partir de 1948 (fundação do Estado Israelense) não houve mais paz.

Atualmente nem tristeza há mais. Há apenas uma desqualificação das casas e amendoeiras por parte dos israelenses, que querem construir uma nova vila repleta de belas avenidas, ônibus e carros e, então destroem o pequeno vilarejo de Abou-Chanar e pretendem nomeá-la Yamit. Essa cidade será habitada por judeus vindos da Rússia.

A bagagem já está arrumada: um saco de farinha e um pouco de olivas, seus filhos poderão voltar apenas para trabalhar para os novos proprietários.

Eu não entendi...

O significado de muitas palavras, embora tenha entendido o que havia de mais geral no texto, a partir também do que eu já sabia do assunto.

Eu gostaria de acrescentar...

que apesar do assunto ser bem conhecido o que auxiliou a leitura, o número de palavras desconhecidas empobreceu bastante a apreciação do texto.

Ao lermos as verbalizações escritas (VEs) dos alunos, buscamos identificar se havia traços comuns aos diferentes textos. Chegamos, assim, a quatro grandes tópicos: a identificação do conflito árabe-israelense, a percepção do literário (subjetividade e uso de metáforas), a dificuldade relacionada ao vocabulário, o problema de leitura (onde está o filho?). Cada um desses tópicos sintetiza a maneira como os alunos leram o texto. Entretanto, dentro de cada tópico, os alunos responderam diferentemente às questões suscitadas. Propomos então refletir sobre essas verbalizações por meio desses tópicos.

Esse recorte que propomos é uma forma de tratar a diversidade das leituras produzidas pelos alunos, pois percebemos que elas se complementam de forma bastante interessante. Em uma primeira leitura, fomos levados a considerar que havia VEs lacunares, intermediárias e boas. Em seguida, percebemos que algumas leituras incompletas manifestavam dúvidas bastante pertinentes em relação ao texto que outras VEs, mais completas, não traziam. Em uma VE (nº18), por exemplo, a aluna quis manifestar como aquela carta a havia emocionado e sua revolta em relação

às guerras religiosas, mas não se preocupou em discorrer sobre a leitura, ou melhor, não se preocupou em “comprovar” que havia efetivamente compreendido o texto para o professor, nem como havia realizado essa leitura, provavelmente por julgar que a emoção manifestada atestava a leitura efetuada.

De fato, se compararmos essa VE a outras em que os alunos são mais prolixos, podemos nos precipitar a achar que uma é superior a outra por ser mais elaborada. É preciso considerar, entretanto, que a aluna saiu do texto e foi para o mundo, discutindo a maneira como leu o texto em função não só de seus conhecimentos de mundo, como também de seu posicionamento ideológico, de seu lugar como sujeito histórico. Se sínteses completas revelam um bom domínio dos macroprocessos no ato da leitura, a autora da VE de número 18 revelou um processo de elaboração desenvolvido, selecionando não só o que é **textualmente** importante (as informações veiculadas pela carta), mas também o que é **contextualmente** importante para ela, leitora.

Assim, ao refletir sobre a produção dos alunos por meio de tópicos, podemos tratar sua heterogeneidade, buscando compreender **como** os sentidos foram construídos pelos alunos mais do que lhes atribuindo um valor para seu desempenho, tarefa essa ambiciosa, pois a profissão de professor acaba por condicionar certas posturas.

3.5.1.1 A identificação do conflito: sínteses e reações diversas

A identificação do conflito entre dois povos apareceu, sempre, na parte da VE destinada a manifestar o que foi entendido do texto. De maneira geral, os alunos puderam estabelecer uma relação entre a carta e seus conhecimentos de mundo; parte dos alunos inclusive manifestou que saber algo sobre esse conflito facilitou a leitura, outros (notadamente as VEs 6 e 10) que não dispor de quase nenhuma informação a respeito dificultou a leitura, finalmente, outros mobilizaram esses conhecimentos para colocar-se em relação ao texto, manifestando sua indignação ou neutralidade em

relação à narrativa. De qualquer forma, o esquema “conflito árabe-israelense” foi acionado.

No conjunto das VEs, observa-se uma síntese dos acontecimentos narrados. Essa síntese também traz sempre a informação de que se trata de uma carta escrita por um pai a seu(s) filho(s) (alguns presumiram que a letra –s da palavra “fils” é uma marca de número). A maneira como tal síntese foi efetuada, entretanto, não foi uniforme. De maneira geral, todos identificaram os atores, o conflito existente entre eles; alguns apontaram para uma eventual solução para a narrativa; outros colocaram-se pessoalmente em relação ao conflito. Para fazer a síntese, outros ainda se valeram do recurso de traduzir partes do texto.

Classificamos as diferentes sínteses em três grandes grupos: sínteses de natureza mais factual, informativa; sínteses críticas, na qual o aluno sai do universo textual, fazendo referências ao contexto desse conflito nas quais faz uso de seus conhecimentos de mundo, chegando até, em duas VE, a manifestar sua posição pessoal face ao conflito árabe-israelense, e sínteses que relatam não só o objeto da carta, mas como a narrativa foi construída.

Observa-se que todos os alunos dominaram bem o macroprocesso de compreensão global do texto. Mesmo na síntese mais sucinta (e relativamente incompleta), em que o aluno não se coloca, nem aponta qualquer outro aspecto referente à função da carta ou à maneira como se relaciona a seu conhecimento de mundo, os elementos mínimos para a compreensão da carta foram apontados:

O texto se trata de uma carta que um pai árabe escreve a seus filhos; ele narra e descreve uma invasão israelense, que ocorreu no vilarejo de Rafah, no nordeste do Sinai, lugar onde ele morava; ele diz que os israelenses, utilizando sua máquina sangrenta, invadiram e saquearam a casa do pai, tomando o pouco de coisas que lhe restava: sua terra, seu teto e três amendoeiras; além disso, os israelenses deixaram muitos feridos e mortos nesse povoado árabe, o que deixou o restante dos habitantes sem nenhuma garantia, cheios de medo e sem esperança; o pai diz que o que sobrou para ser a bagagem foi apenas um saco de farinha e um pouco de azeitonas; tamanha foi a violência dos invasores inimigos; o que entendi foi basicamente isso. (VE 14)

Na VE acima, identifica-se uma vontade de informar a razão pela qual o pai escreve a seu filho. Se houvéssomos perguntado “quem?”, “para quem?”, “por quê?”, “onde?” e “quando?”, todas as respostas teriam sido respondidas.

Assim como essa VE, outras seguem o mesmo caminho atendo-se à parte dos fatos narrados na carta; algumas VE trazem certas incompreensões do texto. Uma das mais freqüentes é não relacionar a construção da nova cidade (Yamit) à ação israelense, sendo que, na carta, a destruição da aldeia é justificada por essa modernização pelos e para os israelenses: “**On** dit que cette terra s’élèvera une ville moderne”. Como vimos, o emprego dos pronomes pessoais “nous” e “on”, no texto, representam grupos antagônicos. Em algumas VE, relaciona-se a esperança do pai à modernização da aldeia como uma possibilidade de resolução do conflito:

(...) Fala que não está mais triste, tem esperanças de que aquele lugar futuramente será uma vila moderna. (VE 10)

(...) ainda tem esperança de ver sua pequena cidade se transformar em uma cidade moderna com belas avenidas e que tudo o que aconteceu não será esquecido (...) (VE 11)

Predomina, entretanto, a percepção de que não se trata da modernização da aldeia, mas sim da construção de uma nova cidade no lugar, que não se destina aos árabes, o que revela uma boa compreensão tanto do emprego do pronome “on”, quanto de sua função no texto de reforçar o conflito entre “nós” e “eles”:

(...) Revela que **disseram**-lhe que a vila vai ser um lugar de homens vindos de longe, de judeus vindos da Rússia.(...) [grifo nosso] (VE 5)

Outro aspecto que gostaríamos de destacar no grupo de sínteses mais factuais é que elas levantam dúvidas diretamente relacionadas aos “problemas de leitura” constituídos no texto, revelando, assim, o domínio dos processos metacognitivos de perda de sentido:

- como está o cara agora, se está vivo ou morto.
- e se o filho mora na cidade que foi construída no lugar. (VE 21)

Se o filho para quem o pai escreve faz parte do lado que ataca seu pai. (VE 6)

Um segundo grupo de VEs faz uma síntese na qual ressalta os objetivos pragmáticos do escritor/narrador (nem sempre a distinção entre essas duas instâncias está clara no texto):

Acho que o texto, a partir do segundo parágrafo, é uma espécie de mensagem de um líder árabe, falando sobre as atrocidades ou crueldades cometidas por Israel. E, no penúltimo parágrafo, acredito que “nouveaux propriétaires” quer dizer que os árabes é que são os verdadeiros donos da terra e com isso, o autor desta mensagem quer incitar o ódio contra os israelenses (VE 17)

De início, achava realmente que ele falava a seus filhos, depois percebi que era um discurso fundamentalista para a geração futura. (VE 1)

Nesse grupo de VEs, dois textos chamam nossa atenção pela forma que se posicionam face à narrativa, mostrando ou um distanciamento crítico em relação ao discurso do pai, apontando para sua parcialidade ou uma adesão a esse discurso que reFLEte, a nosso ver, a própria posição de sua autora face ao conflito. Chamou nossa atenção a capacidade de identificar a focalização da narrativa, pois ambas conseguem inscrever o narrador em relação a sua coletividade embora nenhuma distinga o escritor do narrador.

Através deste texto, o homem põe em enxerga os problemas milenários entre Israel e Palestina e como o povo não tendo culpa nenhuma, diante dos governantes animais, acaba sofrendo todas as consequências (...) o autor, fazendo uso da metáfora, relata esta destruição de lares duma maneira perfeita. E a parte mais emocionante do texto foi quando ele chorou ao escutar que os filhos poderiam trabalhar para os futuros moradores (...) (VE 18)³⁴

(...) esse assunto é bem polêmico, pois toda história tem “dois lados” e o

³⁴ Aluna de origem africana para quem o português é língua estrangeira.

autor contou isso do ponto de vista dele. Por isso deve-se analisar os “dois lados da moeda” antes de se tirar conclusões e “tomar partido” de alguma causa. (VE 11).

Um terceiro grupo de VEs traz, além da síntese dos fatos narrados, uma apreciação sobre a maneira como tal narrativa é construída. Nesse grupo, os alunos percebem que há algo no texto que escapa aos objetivos estritamente informativos de uma carta. Alguns atribuem uma intenção para essa forma de narrar, outros se encantam pelas imagens construídas, outros simplesmente recusam sua leitura por ser mais difícil, preferindo textos “técnicos e objetivos”.

O texto trata de uma carta que um pai escreve para o seu filho (...) O autor da carta utiliza uma linguagem poética e metafórica para relatar o conflito (...) (VE 5).

Uma carta enviada ao filho de um refugiado da cidade de Rafah; ele (o pai) usa metáforas para colocar sua situação e como a “poética” de uma guerra seria. (VE 12).

Convém ressaltar que entre as vinte e duas VEs, seis fazem referência explícita ao caráter literário do texto. Outros fazem comentário o uso da metáfora como um complicador da leitura. Passamos, então, ao próximo tópico no qual discutimos a maneira como os alunos lidaram com o caráter literário da carta.

3.5.1.2 A percepção do literário

Gostei muito de ler o texto, pois a interpretação dele está além da língua
Aluno.

Antes de passar aos comentários dos alunos, gostaríamos de ressaltar que as informações paratextuais originais do texto de Jelloun foram apagadas. A carta e sua introdução foram redigitadas com a indicação bibliográfica no final do texto. Além disso, nenhuma informação sobre texto e autor foi dada antes de sua leitura.

Como tratamos da leitura literária, queríamos observar se os alunos, com alguns meses de aprendizado do FLE, detectavam o caráter literário de um texto; caso o fizessem, como o percebiam e como o recebiam. Como mencionado acima, vários alunos reconheceram o texto como sendo literário, porém a implicação desse reconhecimento suscitou reações diferentes.

Os alunos, de maneira geral, associam o literário ao uso de metáforas. Se considerarmos que as metáforas veiculam uma carga imagética e que essa carga imagética é uma das possíveis formas assumidas pelo literário, a metáfora constituiria, neste texto, como um de seus principais recursos. Enquanto apenas seis alunos mencionaram as expressões “literário” e “poético(a)” – VEs de número 2,5,6,12,15,16 –, a palavra “metáfora” aparece em um número maior de VEs. Outro aspecto que foi relacionado a seu caráter literário foi a subjetividade da narrativa:

Utilização de algumas palavras em sentido figurado, caracterizando o texto como literário e muito carregado de subjetividade (VE 2)

(...) não se trata de um texto técnico e sim um texto poético, pois descreve a visão de uma pessoa sobre um episódio dramático que ela viveu (...) Como se trata de um texto poético e de uma descrição pessoal sobre um acontecimento, não consegui associar com outros textos ou informações acerca do tema. Apesar da crise entre árabes e israelenses ser algo recorrente, o texto, para mim, se mostrou muito obscuro. (VE 15)

Percebemos, na VE 15, que a aluna faz uma relação direta entre expressão subjetiva e texto literário. Na VE 2, o aluno busca definir o que seja um texto literário, destacando o uso conotativo das palavras. Nesse sentido, lemos a apreciação manifestada na VE 1 como uma percepção do literário:

Gostei muito de ler o texto, pois a interpretação dele está além da língua. (VE 1)

Entendemos a afirmação “a interpretação (...) além da língua” como, de alguma forma, a essência do próprio literário, cuja materialidade, apesar

de verbal, pode escapar às análises textuais das mais diversas ordens, estando o impacto da leitura por vezes em algum lugar “além da língua”.

Outros alunos buscaram explicitar o que chamaram de uma “poética da guerra” (VE 12). Identificada essa vertente literária da carta, a aluna buscou reconstituir o caminho feito pelo narrador para sua expressão:

(...) ele (o pai) usa metáforas para colocar sua situação e como a “poética” de uma guerra seria. Ele descreve as máquinas sanguinárias (talvez tanques) pela sua grandeza, brutalidade e brilho; um misto de fascínio e medo. (...) ele e sua esposa exploram a nostalgia por meio de memórias olfativas e por meio de metáforas para descrever a terra natal. (...) (VE 12)

Assim, de uma maneira ou de outra, a maior parte das VEs sublinha um trabalho sobre a língua que diferencia o texto desta carta ao uso da língua no cotidiano. O comentário recorrente sobre o uso de metáforas é o maior índice dessa percepção. É interessante observar, entretanto, que o recurso à metáfora não é exclusivo da linguagem poética, muito pelo contrário. Segundo Massaud Moisés em seu *Dicionário de termos literários* (1974:325), a metáfora é o próprio peróxido de “traduzir em palavras os nossos pensamentos e sensações”. O que distinguiria a metáfora do texto poético da metáfora da linguagem cotidiana ou mesmo científica é seu grau de ambigüidade (de polissemia). Quando nos referimos à asa da xícara, designamos um objeto por meio da alusão a outro cuja forma assemelha-se; porém, quando lemos “notre mémoire est un peu de sable suspendu à la lumière”, sabemos que não se trata mais de designar um objeto concreto no mundo, mas sim de uma construção de teor imagético menos denotativo e (por que não?) mais abstrato. Essa percepção, aliás, é manifestada por uma aluna. Nesta VE, vemos uma síntese do sentido que, para essa leitora, as diversas metáforas presentes na carta construíram:

O texto tem um aspecto um pouco filosófico, abstrato. Ele faz paralelos, fala da natureza, da **resistência** dela como **do homem à guerra**. Um pouco complexo, nem sempre um parágrafo dava dicas ao que poderia vir [grifo nosso] (VE 19).

Se nossos leitores construíram sentido ao ler o texto de Jelloun (e todos de fato o fizeram), foi também porque puderam identificar o uso de metáforas e suas implicações no texto, tanto em relação ao fato de ser poético, quanto às relações que tais metáforas (ou “paralelos”) estabeleciam. Observamos, entretanto, que, como na verbalização acima, vários atribuíram a essas metáforas a complexidade do texto e, conseqüentemente, sua dificuldade para lê-lo. Muitos são os comentários nesse sentido:

Acredito que a linguagem metafórica dificulta um pouco a interpretação.
(VE 5)

Como o autor usa muitas metáforas o texto acaba tendo um caráter literário, o que dificulta a leitura. (VE 6)

As metáforas também ...[não entendi] não entendi quase nenhuma.
As amendoeiras...não entendi se é outra metáfora ou algo literal mesmo.
(VE 10)

(...) a forma como foi escrito dificulta o entendimento. Não se trata de um texto técnico (...)
como se trata de um texto poético e de uma descrição pessoal, não consegui associar com outros textos (...) (VE 15)

A minha maior dificuldade de compreender o texto foi o fato de ser um texto poético, cheio de conotações e expressões que desconheço. Acho que textos mais descritivos ou acadêmicos são de leitura mais fácil, já que não conheço muito bem a língua francesa, pois não possuem muitos termos em sentido figurado e o tema é mais objetivo. (VE 16).

A reação negativa desses alunos em face da constatação de que se trata de um texto literário pode ser compreendida de várias formas, nós a compreendemos de duas maneiras, que serão tratadas não em ordem de importância, mas sim em relação ao nosso contexto de ensino.

Em primeiro lugar, a tônica dos cursos de instrumental é, de fato, priorizar textos informativos, objetivos, denotativos (ainda que saibamos que a oposição entre subjetividade e objetividade seja passível de discussão e que todo texto objetivo é autoria de sujeitos, logo expressa um recorte, um ponto de vista); principalmente quando se trata do primeiro semestre de curso, sendo a avaliação do rendimento dos alunos efetuada nessas bases.

Isso se explica pelo fato de a compreensão destes textos ser menos exigente e pelo fato de que as primeiras semanas do curso são muito mais voltadas para as estratégias descendentes de leitura, como forma de sensibilizar o aluno para os macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos.

Tal dinâmica de curso acaba por gerar um “horizonte de expectativas” no aluno, talvez nem sempre em relação ao texto a ser lido, mas na maneira como proceder com tal leitura. Ao ver-se frente a um texto cujas respostas tradicionais às perguntas “quem?”, “quando?”, etc., não se revelam satisfatórias para a compreensão do texto, mas consistem apenas em uma (primeira) etapa para sua leitura, talvez esse aluno sinta-se desencorajado ou mesmo desmotivado para dar continuidade à leitura. E percebemos, aqui, um impasse na formulação dos cursos de instrumental. Se na abordagem global, desenvolvida ao longo dos anos 1980, foi necessário “tranquilizar leitores em crise” desenvolvendo uma metodologia para leitura de textos informativos, acreditamos que encorajar, hoje, apenas a leitura de textos dessa natureza ou aceitar apenas que o aluno identifique a “idéia principal” de um texto para avaliar seu aproveitamento pode levar a uma acomodação do público de leitores universitários que temos, também, a responsabilidade de formar. Retomamos a pergunta formulada anteriormente: afinal, que leitores um curso voltado para a leitura pretende formar?

Em segundo lugar, acreditamos que o papel da literatura na formação escolar pode parecer paradoxalmente obrigatório e inútil para os alunos. O que gera uma reação negativa por parte dos mesmos. Discutimos anteriormente que a leitura literária no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo do FLE, viveu diferentes momentos, mas, em síntese, há, atualmente, um consenso sobre seu valor positivo na formação dos leitores. Vimos também que, apesar de tal consenso, a maneira como e, sobretudo, quando trabalha-la permanece um tema a ser debatido. Identificamos, em função da maneira como reagem os alunos, uma maior reatividade ao fato de tratar-se de um texto literário por esse implicar maior empenho do leitor para que seja lido (o que discutimos no parágrafo anterior) e porque essa

leitura é percebida como difícil e sem aplicação para não especialistas. A literatura seria, para parte dos alunos, algo nobre e sem valor. Nobre porque aprendemos a admirar autores e obras na escola, os “clássicos da literatura” podem receber belas edições e ser uma pessoa letrada é um sinal de diferenciação (quase sempre positivo). No entanto, nem sempre a razão pela qual tal acúmulo de leituras é algo bom, valorizado, está clara. Parte de nossos alunos não aprendeu a relacionar o valor desse tipo de leitura a sua vida cotidiana, o que acaba por tornar tal atividade inútil.

Observamos em nossos alunos uma reação negativa mais associada à categoria “texto literário” do que à leitura do texto propriamente dita. Em outras palavras, no texto lido nessa primeira etapa das verbalizações escritas, todos, inclusive os que expressaram grande dificuldade para compreendê-lo, perceberam quais conflitos estavam em jogo e muitos identificaram seu caráter literário ou a predominância do uso de metáforas. Mas constatar esse aspecto do texto implicou, para parte do grupo, afirmar que essa era uma leitura difícil.

Uma das razões que nos levaram a retirar a informação de que se tratava de um texto literário era verificar se os alunos chegavam a essa conclusão e como reagiam a ela tendo efetuado parte da leitura. Uma experiência que poderia ter sido realizada nesse contexto, para que pudéssemos aprofundar a discussão, seria distribuir uma parte dos textos com a informação paratextual de que se tratava de um texto poético. Isso, entretanto, não foi realizado, porém, o que percebemos ao longo de nossa experiência no ensino do FLE e do FI é um bloqueio inicial maior à leitura quando os alunos sabem estar diante de um texto literário, hipótese a ser verificada em um trabalho posterior a esta dissertação. O que as VEs parecem mostrar é que a leitura literária não só é possível nesse estágio da aprendizagem, como pode contemplar os elementos destacados por Séoud (1997) para a sua leitura: polissemia, cultura e mesmo (eventual) prazer. Mais do que provar a importância da leitura literária no ensino do FI, queremos discutir **como** essa se realiza nesse contexto e o que pode significar e trazer para o ensino da leitura em FLE.

Se acreditarmos que a leitura literária não é um meio para a aquisição de competências lingüísticas, mas, ao mesmo tempo, não deixa de ser um lugar no qual tais competências se desenvolvem, há um outro aspecto que julgamos relevante na experiência da leitura que propusemos a nossos alunos: a experiência da alteridade. Ao lerem a carta de Jelloun, entraram em contato com um universo singular e distante de uma família árabe, por meio das metáforas, mergulharam na subjetividade dessa família. Durante a leitura, encarnaram o “tu” a quem a carta destina-se, tornaram-se o filho que, do céu, segue os seus. Esse é um aspecto da leitura que foi mais desenvolvido na segunda etapa do processo destinada às verbalizações orais, nas quais compartilhamos a compreensão do texto em pequenos grupos.

Além da dificuldade relacionada ao uso de metáforas e ao fato de tratar-se de um texto literário, outro aspecto levantado como problemático para a leitura do texto por um número considerável de alunos foi a dificuldade relacionada ao léxico da carta. De certa forma, tal dificuldade está relacionada ao próprio fato de o texto ser literário, pois um uso mais conotativo da linguagem, associado a palavras que não conformam um campo semântico muito evidente para os alunos, implicou um maior grau de dificuldade para a compreensão do texto.

A esse respeito, também ressaltamos o fato de que, embora manifestem não ter compreendido, muitos alunos identificaram as metáforas e esse uso mais conotativo da linguagem. Vemos, posteriormente, de que maneira essa dificuldade foi tratada nas verbalizações orais e como buscamos fazer com que o aluno tentasse resolver o que não entendeu sobre o texto por meio de sua própria leitura. Nas palavras de Dabène e Quet (1999: 115) “Partir da leitura do aluno para chegar à leitura do aluno”.

É interessante observar, entretanto, que os alunos responderam diferentemente à dificuldade sentida para compreender parte do léxico da carta. É justamente sobre essa diferença que tratamos a seguir.

3.5.1.3 A dificuldade lexical

Talvez não tenha entendido todo o texto como uma tradução. (?) Essa observação ficou estranha....

Aluna.

A dificuldade em compreender palavras foi manifestada na maioria das VEs. Quinze, entre os vinte e dois alunos, disseram que o fato de não conhecerem as palavras, de ter de fazer várias consultas ao dicionário³⁵, de as palavras serem empregadas em sentido figurado, de não conseguir estabelecer uma relação entre elas e o contexto descrito pela carta, foram fatores que dificultaram sua leitura.

Se o que estivesse em jogo neste trabalho fosse avaliar a adequação do texto lido por esse grupo de alunos a esse estágio de aprendizagem do FI, poderíamos dizer que a avaliação seria negativa, pois o grau de dificuldade lexical foi considerado alto pelos alunos (embora tenham feito uma leitura parcial do texto). Entretanto, mais do que avaliar a pertinência de determinado texto para determinado grupo de alunos, buscamos refletir sobre o processo de construção de sentido em textos mais exigentes do que os presentes nos manuais de instruções (sabendo o quão problemática a leitura destes pode, por vezes, ser). Assim, o que nos perguntamos ao ler os relatos dos alunos é **como** cada um tratou dessa dificuldade, **qual** a relação entre a dificuldade manifestada e a síntese feita sobre a carta e, finalmente, **o que** essa dificuldade frente à compreensão das palavras pode indicar sobre o perfil e a aprendizagem de nossos leitores de FI.

Sabemos, como foi visto no segundo capítulo, que as estratégias relacionadas ao tratamento da palavra no nível da frase estão relacionadas aos microprocessos e aos processos de integração. Sabemos também que, ao ler em língua estrangeira, o leitor por vezes tende a recorrer mais às estratégias ascendentes de leitura (da palavra para o texto) por sentir-se inseguro e que, dessa forma, o risco que sofra um curto-circuito cognitivo é maior, pois o número de palavras desconhecidas é alto. Assim, uma de nossas tarefas no ensino do FI é sensibilizar o aluno para as estratégias descendentes de leitura como forma de ativar macroprocessos, processos

³⁵ Cabe frisar que o uso do dicionário é optativo, embora recomendado por nós.

de elaboração e metacognitivos que possam vir a auxiliar, também, na resolução de dúvidas quanto ao vocabulário de um texto.

Assim, é interessante observar que, nas VEs, alguns alunos apenas explicitaram sua dificuldade de compreensão atribuída à dificuldade do léxico e que, apesar da dificuldade, fizeram uma leitura do texto. Outros alunos buscaram mostrar a maneira como lidaram com essa dificuldade:

[Eu não entendi] o significado de algumas palavras, o que prejudicou a compreensão do texto:

- “amandiers” (dicas: “c’est une machine qui fait du bruit, brille au soleil et éclate en rire saccadé”, além de ser algo que as pessoas podem classificar como “ridículas”;
- “lopin”, em “lopin de terre” (talvez pequeno terreno);
- “toit”, em “un toit et trois... “. (VE 22)

Vemos que o aluno acima, que não dispunha de dicionário para ler o texto, buscou algumas pistas para resolver suas dúvidas. Na primeira ocorrência, é capaz de relacionar um adjetivo à palavra “amandiers”, mas não consegue identificar que a relação a “machine” e “amandiers” é de sujeito/objeto, é sobre a segunda que recai a ação da primeira; talvez por não saber o que a palavra “machine” significa. De qualquer forma, soube relacionar outros elementos do texto à palavra que desconhecia. Na segunda ocorrência, chegou ao sentido de “lopin” provavelmente por meio da palavra “terre”. Na terceira ocorrência, apenas elenca a dúvida sem ter descoberto nenhuma “dica” para sua solução. Percebemos, no texto desse aluno, que ele buscou lançar mão de algumas estratégias para solucionar suas dificuldades, às vezes com maior ou menor sucesso. Lemos na mesma verbalização:

[Eu gostaria de acrescentar que]

que achei o texto de leitura intermediária (dificuldade) e acredito que com o auxílio de um dicionário eu seria capaz de compreendê-lo completamente. O aprendido até agora nas aulas é suficiente para se fazer as “ligações” entre os elementos das frases, mas a falta de um vocabulário realmente prejudica o desempenho de uma leitura sem auxílio. (VE 22).

O aluno responsável pela VE acima preocupou-se em avaliar não só o texto, mas também sua adequação ao curso. Ao afirmar que “o aprendido até agora nas aulas é suficiente para fazer as ‘ligações’ entre os elementos da frase”, faz uma alusão direta aos processos de integração por meio dos quais leu e pelos quais, nos momentos difíceis, tentou resolver as dificuldades de compreensão. O trecho acima também indica que o aluno é capaz de avaliar a própria leitura, a falta de vocabulário que seria resolvida se dispusesse de um dicionário. O aluno parece estar consciente dos processos em jogo no ato da leitura e de como contornar suas limitações.

Na VE 12, observamos ainda outra atitude em relação à dificuldade lexical. A autora desta VE buscou ler em francês sem traduzir:

Dificuldade com o vocabulário (como a maioria) Talvez não tenha entendido o texto como uma tradução. (?) Essa observação ficou estranha...

A partir do quarto parágrafo fica mais fácil para compreender, em termos de interpretação mesmo, não em tradução. Numa segunda leitura, ainda sem utilizar o dicionário, houve o retorno do raciocínio em francês e o texto fluiu melhor. Os verbos ajudaram a guiar, já que o vocabulário (ou melhor, a falta de vocabulário da minha parte) não ajudava.

Uma dificuldade, aliás, talvez a maior, foi a falta de tempo para achar palavras desconhecidas. Então tive que optar por certas palavras e não outras, o que pode ter proporcionado interpretações erradas ou vagas... e por fim, esqueci meus óculos de grau! Aí minha concentração se perde um pouco.

Ao invés de ater-se às palavras que não conhecia, procurou impregnar-se pelo texto, lançando mão de estratégias descendentes e de processos de integração (entre frase e período) ao guiar-se pelos verbos. É interessante também a observação relacionada aos processos metacognitivos e sua relação com o contexto de leitura. A aluna está consciente de que as escolhas que teve de fazer em função do (pouco) tempo de que dispunha podem implicar leituras equivocadas; outro aspecto relacionado ao contexto que achamos interessante é o fato de ela comentar ter esquecido os óculos, o que prejudicou sua leitura.

Diferentemente da VE 12, na qual percebemos uma motivação maior da aluna em resolver as questões relacionadas a sua compreensão no

próprio texto, a VE abaixo busca uma solução externa a seu processo de leitura para amenizar a dificuldade identificada: menor uso de palavras desconhecidas e maior emprego de cognatos no texto. Em última análise, a aluna defende ou a adaptação de um texto com a substituição das palavras “difíceis” por palavras que se assemelham às da língua portuguesa, ou a leitura de um outro texto mais simples. A dificuldade em compreender parte do vocabulário e seu alto custo cognitivo foi assim sintetizada pela aluna:

(...) Uma segunda dificuldade foi quanto ao vocabulário. Em virtude das numerosas consultas ao dicionário, a compreensão do texto fica um pouco dispersa e cansativa. Dessa forma, um pouco mais de cognatos ajudaria no sentido de tornar a leitura menos cansativa e mais interessante. (VE 4)

Podemos observar, assim, que a postura de nossos alunos frente à dificuldade de compreender determinadas palavras oscila. Identificamos, entretanto, um traço comum em todas as VEs que manifestaram tal dificuldade: nenhum aluno ficou satisfeito com a leitura realizada pelo fato de não conhecer um grande número de palavras presentes no texto. Poder-se-ia argumentar que isso se deveu ao fato de serem leitores em língua estrangeira, ainda inseguros e, portanto, excessivamente presos às estratégias ascendentes, aos microprocessos. A essa percepção contra argumentaríamos que esses alunos foram, efetivamente, capazes de ler o texto – ainda que de maneira incompleta, ainda que com alguns equívocos – e se lhe perguntássemos qual a “idéia principal” do mesmo, todos poderiam responder.

Chama nossa atenção o fato de que essa leitura não lhes pareceu suficiente; o que de certa forma vai de encontro à percepção da leitura instrumental como sendo algo superficial que priorizaria excessivamente as predições dos alunos, as estratégias descendentes em detrimento (para não dizer abandono) da leitura linear do texto. Sabemos que uma leitura desse tipo, em que selecionamos as informações mais relevantes sem nos preocupar com a leitura integral do texto, não só é pertinente, mas necessária; porém sabemos também que não é suficiente para a formação nem de leitores em geral, nem de leitores críticos, pois não há espaço para

novas aquisições. Os alunos sabem disso e mesmo aqueles que prefeririam ter lido um texto mais denotativo no lugar de um texto literário, por ser mais fácil, estão conscientes da limitação da leitura realizada.

Sabemos que uma de nossas tarefas na formação de leitores de FLE é mostrar-lhes o quanto já sabem sobre um texto antes de passar propriamente a sua leitura. Ao mesmo tempo, se atentarmos para o que escrevem os alunos, percebemos que a leitura linear de um texto é algo que desejam realizar. Buscando um lugar intermediário em que ambas as estratégias (descendentes e ascendentes) sejam contempladas, desenvolvemos nossas atividades em FI.

As leituras das VEs produzidas pelos alunos podem ser passíveis de análises mais minuciosas, individuais. Julgamos interessante observar seus perfis por meio dos temas de que tratavam e das tendências que apontavam. O último tópico que nos propusemos a abordar referente às VEs foi a questão que nos parecia fundamental para a leitura do texto, o problema de leitura que colocava. A nosso ver tal problema era a localização do filho, assunto de que tratamos a seguir.

3.5.1.4 Onde está o filho?

O número de alunos que fez referência a essa questão foi pequeno. Cinco das vinte e duas verbalizações identificaram que havia um problema em relação ao destinatário da carta. Mesmo nessas VEs, o tema não suscita maior discussão. Alguns citam a frase “Aujourd’hui, mon fils, nous ne savons pas où tu es”, embora não formulem hipóteses para essa constatação, não tentem resolver o problema que se coloca. Observamos isso nas verbalizações a seguir:

(...) Diz que hoje não sabem onde ele (o filho) está e que a máquina sangrenta e cinza avança a cada dia. (VE 5)

(...) O autor, no início do quarto parágrafo, confessa não saber ao certo onde está o filho, mas quer que ele saiba que eles (pai, mãe) não estão tristes (...) Mas sempre retorna ao afeto, e nesse caso, mandando

lembranças e um pouco de reflexão ao filho. (VE 12)

[Eu não entendi]

Se o filho para quem o pai escreve faz parte do lado que ataca seu pai. (VE 6).

(...) Saudocista (sic) ele deseja um abraço ao filho onde quer que ele esteja. (VE 19)

[Eu não entendi]

- como está o cara agora, se está vivo ou morto.
- e se o filho mora na cidade que foi construída no lugar. (VE 21)

Alguns alunos indicam a formula de saudação que costuma fechar uma carta “mandando lembranças”, “deseja um abraço ao filho”. Em nenhuma das duas verbalizações os alunos perguntam-se como uma carta pode ser remetida a alguém cuja localização é ignorada, o que seria uma possível pista de leitura. Na VE de número 5, o desconhecimento sobre a localização do filho apenas é constatado. Em duas verbalizações (número 6 e 21), há um problema detectado nessa ausência do filho, o que acreditamos ser um passo além em relação às demais verbalizações pelo fato de os alunos formularem isso como uma dúvida, na página destinada ao que não foi compreendido no texto. Trata-se, portanto, de dúvidas que esperam solucionar posteriormente.

Como a localização do filho foi um tópico pouco abordado nessa fase da atividade, baseamos a segunda etapa da leitura da carta, além de discutir as dúvidas relacionadas ao vocabulário, em torno desse problema de leitura.

3.5.2 O que dizem os alunos

Refletir sobre o que disseram os alunos revelou-se uma atividade cuja análise é mais complexa do que o trabalho anterior de análise das VEs e, basicamente, por duas razões. Em primeiro lugar, pelo seu caráter dialógico, porque a fala de cada um nesse contexto é entrecortada por outras falas (inclusive a nossa); enquanto nas VEs os alunos discorriam sobre a leitura realizada com domínio do tempo, nas verbalizações orais (VOs), o tempo compartilhado entre várias vozes com ritmos de leitura e compreensão distintos acabou por implicar, em alguns momentos, mais silêncios constrangedores do que sentidos (re)construídos. Em segundo lugar – e até como conseqüência desse silêncio dos alunos –, ao ler o registro dessas VOs, percebemos que nossa leitura, por vezes, predominou sobre a dos alunos e que nosso roteiro de leitura foi de certa forma diretivo. Embora os alunos não tenham se manifestado com a mesma liberdade, é possível identificar traços da leitura realizada anteriormente (relatada nas VEs), dessa forma, seguimos essas pistas de leitura, trabalhamos as dúvidas relacionadas ao vocabulário, além de propor a pergunta relacionada à localização do filho.

Os alunos que se dispuseram a participar das VOs foram divididos em três grupos que se reuniram uma vez durante aproximadamente uma hora. Em razão da dificuldade de definir horários comuns aos participantes de cada grupo, o número de alunos de cada VO foi diferente (dois grupos com cinco alunos e um grupo com quatro).

Optamos por refletir sobre as VOs de cada um dos grupos separadamente; cada análise é precedida pela transcrição dos encontros com os grupos. Em razão de problemas técnicos (da qualidade da gravação das reuniões e, sobretudo, dos problemas que tivemos com o profissional responsável pelo trabalho de transcrição das fitas³⁶), não foi possível identificar a voz de cada aluno – associando-a à VE correspondente – que participava das reuniões, ficando, infelizmente, apenas a distinção entre

³⁶ Assim como nas VES, não corrigimos os eventuais desvios da norma culta nas falas dos alunos.

nossa voz (indicada pela letra “R”) e a dos alunos (indicada pela letra “A”); somos conscientes da limitação que esse fato implica, pois se nossa preocupação é dar voz aos alunos, o fato de que essa voz seja “única” restringe, de certa forma, nossa capacidade de análise e reflexão. A sigla “LCF” indica “leitura do texto em francês”. Participaram do primeiro grupo os autores das VEs 2, 4, 10, 12 e 22; do segundo grupo, os das VEs 1, 7, 8, 9 e 21 e, finalmente, no terceiro grupo estão os autores das VEs 5, 11, 3 e 20.

3.5.2.1 Primeiro grupo

R - Eu vou passar com vocês tudo que vocês entenderam do texto, sobre o que vocês já leram e releam. Vocês gostariam de apresentar alguma coisa? Alguma opinião, algum comentário, vocês tiveram o 1º contato com o texto em sala de aula naquele dia que vocês escreveram e hoje... Eu não sei se vocês chegaram a reler o texto novamente, fora da sala, além daquele dia. Você, L. ficou com medo por quê?

A - (risos), medo de não dar conta.

R - (risos) medo de não entender nada?

A - inaudível.

R - interessante, algumas pessoas disseram que o texto é poético também, vocês sentiram isso? Tiveram essa dificuldade?

A - tem muita metáfora.

R - metáfora, e o que seria? O que faria dele um texto poético? D. o que você sentiu, por exemplo?

A - Pessimismo do autor.

R - O que você entenderia por poético? Porque é claro que a percepção do poético pode variar de pessoa para pessoa, por exemplo, eu sei que a L. e o A. viram uma complexidade, porque escreveram. O W. vai apontando algumas questões que podem caminhar para o poético que são os estudos de metáforas, vocês podem falar mais alto? (Risos).

A - no sentido das imagens construídas.

R - e a D. que não falou de poeticidade e não percebeu poeticidade no texto. Quais seriam as suas expectativas para um texto poético? O que ele não tem de poético para você? Só para eu tentar os critérios, ou sei lá, o que não causou emoção ou sei lá. Estou mais curiosa mesmo para saber como é que você percebe o poético? Ele estaria mais ligado a que? Aos versos....?

A - é uma linguagem metafórica, mais dura.

R - e que não pode ser poético? É só curiosidade mesmo. O A. falou coisas bastante técnicas sobre poesia, sobre linguagem poética, não assim poesia totalmente. E L. essa poesia você sentiu?

A - senti, porque ele falava muito do sentimento dele.

A - ele fala de coisas que não são da realidade.

R – de pensar de maneira alternativa, é isso? De construir, de fazer uma construção que não seja literal, técnica, mas ela tem uma outra carga afetiva, um fascínio,

A – contando o que ele viveu

R – de ser uma testemunha ocular do que ele está contando.

A - isso, parece que ele está vendo tudo ao vivo, viveu aquilo.

R - se fosse, isso seria uma coisa neutra, talvez.

A – ele sempre fala meus, nós.

R – ah, ele faz parte do que ele está contando, vocês olharam que a gente tem o título depois tem uma informação que está em *itálico* no texto, depois vocês têm uma outra informação na outra página, sobre quem? Quando vocês leram a 1ª vez vocês pararam para prestar atenção nisso. Ou não?

A – essa aparte mostra a introdução

A – para o início do texto.

R – para a introdução .

A – para iniciar o relato do que aconteceu, onde...

R – o que mais? Dá quando? Será? Tem alguma informação temporal?

A – aqui.

R - a L. está dizendo que tem a informação de tempo que é...

A - ele diz de quando e eles foram banidos e até expulsos.

R – (LCF) a seu filho. Olha só, olha o possessivo: para ser o plural tinha que ter “-s” . Então aqui a gente... e veja como ele começa (LCF) que é uma daquelas palavras que tem S no final no singular e no plural como LÁPIS, por exemplo, e A no final do texto vocês têm uma outra percepção sobre o quê?

A - o autor.

R - o autor, e vocês acham que isso é uma carta que foi enviada? Por que vocês estavam falando de uma... Até agora vocês não discutiram sobre a autoria mesmo, sobre alguém que tava lá e viu e opor isso com tanta subjetividade à carta, então vocês acham que esta carta foi escrita por um árabe para o seu filho? E onde está esse filho? E ele sabe onde está o filho? Vocês estão tão tímidos, falando tão baixinho, hoje que eu preciso da voz de vocês bem clara para a gravação... (risos)

A – ele fala como se o filho estivesse vivo em algum lugar.

R – esse filho está vivo? Não tem nenhuma alusão direta, o pai pergunta alguma coisa sobre o filho? Por que a carta quando a gente escreve para alguém a gente conta e também pergunta, . O que você está fazendo, se você está feliz, como está sua vida... TODOS – (risos)

A – fala sobre o filho novamente

R - ele fala do filho de novo e o que ele diz aí?

A – me perdi.

R – em que parágrafo você está? Na 1ª ou 2ª página? (LCF).... Vocês tinham falado no início do texto que ele usa (LCF) que usa o possessivo, aqui que possessivo ele usa neste último parágrafo? Como aparece o possessivo?

A- (LCF)

R - (LCF) o que... (LCF)

A - (LCF)

R – e depois? (LCF), aqui tem um “T” . Qual o possessivo?

A - teu.

R – teu, teus . Teus o quê? Vocês acharam isso?

A – dedos.

R – dedos, isso. Então vamos tentar reconstruir esse trecho, que é esse pronome? Esse (LCF)? Nossa memória é...

A – entre os teus dedos.

R – e como é essa memória? (LCF) ele define memória veja só: (LCF).

A - um grão de areia

R – um grão de areia, literalmente areia, um pouco de areia, (LCF) suspenso (LCF) o que é essa parte? A gente está numa estrutura de carta, como é que vocês terminam uma carta? Um E-Mail, vocês terminam um E-Mail, nunca escreveram uma carta . Como é que vocês terminam um E-Mail?

A – abraços.

R – abraços, beijos, é uma despedida, . (LCF), e como é que eu escrevo uma carta? Não tem destinatário, é isso, olha, esse texto sai de uma antologia poética, esse autor é um poeta, marroquino, radicado na França, é um autor que tem certa notoriedade tem prêmios, escreveu alguns romances e também poesia, esse texto saiu de uma antologia de poemas, é digamos a prosa dentro da antologia poética então a gente pode ou não ver poeticidade no texto. Quando selecionei esse texto, Sharon estava em coma no hospital. O Hamas foi eleito na Palestina, está tudo meio suspenso, está fechando o cerco, eles estão mais na mídia na última semana, eles geralmente estão na mídia de forma bastante forte... Algumas pessoas fizeram alguma referência especialmente à data, 1948, que marca justamente a fundação do Estado de Israel, e o que significa a vida deles desde então, e o que vem acontecendo. No 1º parágrafo de fato, se a gente sintetizasse em duas linhas, o que acontece?

A - ele fala das máquinas.

R – isso, pelas máquinas ele vai contar... e quem são as máquinas, vocês perceberam isso? Quem elas representam as máquinas, de quem são as máquinas?

A – israelenses.

R - as máquinas são israelenses, então quem está invadindo aqui, ou se apropriando do território são os judeus, . (LCF). Então aqui a gente tem a invasão pela máquina, e aqui a gente tem uma máquina no singular, é uma máquina que está humanizada, que ri, que morre de rir, quando é que ela morre de rir?

A - das flores.

R - que flores? Como é que são essas flores?

A- são pequenas. são frágeis

R - e a máquina, ela é como?

A - é impositiva, grande.

R - ela é grande! Ela triunfa, e ela passa por cima das flores e morre de rir.

A – com desdém. (Risos)

R – com desdém das flores, frágeis e pequenas, qual é a imagem aqui de posição, que tem uma posição entre...

A – (inaudível)

R – eu queria parar aqui só um trequinho para vocês que é

interessante, e ler em voz alta, eu tô aqui do meio para o final, (LCF).

A – abaixou.

R – abaixou-se . (LCF) recolher, (LCF) que são, (LCF), esse (LCF) o que é?

A - teto.

R – agora ela coincide com uma forma de pronome que vocês conhecem que é sentir, ao ler em voz alta eu posso ler sem teto, ou sem ti, (LCF) sem teto, (LCF), então aqui é a própria narrativa. No 2º, o que acontece no 2º parágrafo? (LCF) o que vocês acharam? Feridos, (LCF) paralisados,

A - morte

R – uma morte repentina. Que outras palavras fortes estão em relação com o parágrafo anterior, o que está relacionado com o parágrafo anterior? Humilhados, feridos , morte, atingidos pela morte, céu, (LCF), falando de justiça aqui . Da oposição entre força e tecnologia. Continuando, você quer perguntar alguma coisa L., pergunta.

A - mas é bobeira.

R – mas pergunte.

L - (LCF)?

R - (LCF), assassinada, (LCF), aqui tem que corrigir por um “S” depois da vírgula, falta um S,

A – arrancaram.

R - olha o texto, quem arrancou de quem? Qual o sujeito?

A - eles, os israelenses.

R – eles, provavelmente os israelenses fizeram o quê? (LCF), esse (LCF) não sei se vocês foram procurar no dicionário, e o que vocês acharam.

A - ao clarear.

R - isso, ao clarear, ao nascer do dia.

A - explícito.

A - de maneira explícita. Quer dizer não há nada, tudo muito feito a luz do dia, naturalmente sem precisar disfarçar. Interessante, nunca tinha parado para pensar nisso. qual é a relação entre (LCF) e (LCF). (LCF)

A – quando o sol abriu.

R - isso, quando o sol abriu.

R - eu não sei quanto eu perdi, mas a fita acabou! (LCF), quem disse, quem será?

A - vizinhos?

R – vizinhos, os amigos.

A – os invasores.

R – isso, os invasores, ele se aproxima da máquina, (LCF).

A – leve.

R - isso, leve, e o que eles têm na bagagem?

As – azeitonas

R – um pouco de azeitonas, vocês procuram aqui (LCF),

A – pólvora?

A – algumas palavras eu não entendi.

R – que palavras, fala para mim. (LCF)? Ela vai revolver,

A – areia?

R – areia . Ela vai revolver a areia. (LCF), misturada, (LCF).

A – caíram,
R - (LCF) dá uma expressão . (LCF) É um vazio...
A – estranguladas, com ódio.
R - e como é que esse ódio aparece?
A - (LCF)?
R - (LCF) isso, (LCF), como é que esse ódio aparece gente o que tem antes disso?
A – serpente.
R – serpente, estrangulada.
A – serpente do ódio.
R – pela serpente do ódio. (LCF), como é que vocês leram isso?
A – os filhos.
R – e você acha que os filhos são as crianças?
A - os jovens.
A – (inaudível)
R – onde é que você está?
A – (inaudível)
R - não estou ouvindo. (LCF), trabalhar . (LCF) a vergonha . (LCF) o que ele diz aqui (LCF)?
A – ele chora...
R – isso, ele chorou, ele pede desculpas, como?
A - pelas lágrimas.
R-(LCF)
A - orações.
R – as orações, (LCF), como as orações, (LCF), são os pequenos lagartos, assim, (LCF) aqui a gente tem dois momentos, (LCF) por alguém, e esse (LCF), que é isso?
A - é um aço?
R – isso é um aço, e no texto esse aço nos remete a que exatamente? (LCF), é uma vírgula então esse (LCF) está sendo retomado, e aqui quem vê o que? (LCF) aqui a gente tem que decompor um pouquinho para gente entender. (LCF) cadê o verbo?
A – o A.
R – isso, o A que é o verbo (LCF) que é o verbo ver, o e o que ele vê?
A - a sua terra e as estrelas.
R – mas o que ele vê, eu quero o objeto do verbo ver.
A - a terra.
R – isso, a terra e como é que ela aparece no texto? É o (LCF), tem um pronome que retorna a terra, nossa terra vencida pelo aço, não literal batida, (LCF), sonho, que nos assombra, (LCF), esse (LCF) ta ligado a que?
A - a máquina.
R – a máquina, que, (LCF),
A – apaga.
R – apaga, o quê? As pinturas de nossos corpos, (LCF).
A - as testemunhas.
R – testemunhas, (LCF).
A – necessidade.
R - isso, ter necessidade, (LCF), nós...
A - não precisamos.
R - (LCF), é outra forma para estrela . (LCF), quem é esse (LCF)?

A - a memória.

R - a nossa memória, que é...

A - escapa entre os dedos.

R - isso, escapa entre os dedos e onde é que está o filho? Nenhuma hipótese? Nenhum chute? Nenhuma intenção?

A - na França.

R - na França...

A - onde quer que você esteja.

R - onde quer que você esteja, gente a terra está... Ele vê a estrela na testa do filho . (LCF), como é que ele pode ver se o filho não está perto dele? Fica aí essa pergunta para vocês refletirem, quem tiver o interesse..

A - ele conta o que aconteceu.

R - é ficção, é um texto poético, por que você acha que aconteceu A., por que essa percepção?

A - por que ela fala muito dos símbolos.

R - por que se a gente for falar dos símbolos que estão em jogo, ele fala muito dessa natureza, que está muito ligada aos palestinos, e à máquina, à indústria, o progresso está ligado aos judeus. E a estrela claro, ele usa dois nomes diferentes para falar da estrela, ele usa (LCF) e (LCF) que é também, (LCF) está ligada a pedra funerária, então... Assim, uma coisa que vocês não disseram e eu vou completar, a linguagem poética, usa vários recursos, para dizer uma coisa sem dizer ou uma coisa que tem vários sentidos possíveis, isso é um dos efeitos poéticos, e que ele traz aqui, então, o numero de informações reais para construir uma narrativa. Isso aqui não aconteceu, essa carta não foi enviada para o filho, mas isso aconteceu também, isso é uma narrativa possível, não é a narrativa de quem passou exatamente por isso mas é uma história quase provável, então é possível que tenha acontecido isso. Todos vocês falaram do vocabulário, que foi o grande impedimento, mas todos vocês puderam ler , isso é interessante, vocês todos, puderam ter esse entendimento, vocês sentem que não entenderam, mas na verdade vocês entenderam alguns dados, digamos que o texto foi lido. Se vocês quiserem saber a minha hipótese sobre o filho, eu posso contar, mas se vocês quiserem pensar e perguntar depois fica a critério de vocês. Vocês querem que eu fale ou vocês querem pensar.

A - pensar.

R - então eu vou aguardar.

A - Eu acho que vou viajar na leitura, dizer coisas que não tão no texto, acho que tem a imagem da terra.

A - é, eu também.

R - o temor da L. é de preencher demais esse caminho, subjetivar demais. E aí o que é essa terra? Você deve atribuir um sentido e que aqui neste texto...

A - (inaudível).

A - por que a forma da carta é meu filho, aí você pensa que está, e aí ele escreve.

A - Ele tá indo encontrar o filho.

R - você já organizou, já fez uma hipótese, mas se ele não sabe onde está o filho, como é que ele está indo ao encontro do filho? Esse é um tipo de problema que coloca o texto, eu não vou dizer porque vocês querem

pensar com calma...Isso são coisas que vocês já fazem naturalmente e então o risco é menor de embarcar numa leitura incorreta, ou a alguma coisa que o texto não dizia, aliás é o temor de vocês... Bem, gente, muito obrigada. Foi muito bom, obrigada por aceitarem participar dessa atividade!

Ao ler a transcrição acima, alguns aspectos chamam nossa atenção. Em primeiro lugar, os alunos desse grupo estavam particularmente intimidados; são alunos que, de maneira geral, costumam participar de forma mais ativa no curso, mas para quem, aparentemente, a presença de um gravador dentro da sala causou certo constrangimento. Em segundo lugar, a posterior leitura das VOs (feita meses depois de seu registro) causou-nos a impressão de que “arrancamos” dos participantes desse grupo respostas monossilábicas sobre a leitura do texto de Jelloun. Com efeito, a tensão criada pelo relativo silêncio dos alunos que respondem a perguntas bastante diretivas (à pergunta “de quem é a máquina?”, ouvimos a resposta “israelenses”), mas que se calam quando a pergunta é mais aberta – ao perguntarmos se gostariam de dizer algo sobre o texto lido, não houve resposta – acabou por fazer com buscássemos “preencher” tais silêncios. Isso, em alguns momentos, significou fazer perguntas cujas respostas já conhecíamos, pois constituam-se nos próprios dados das VOs; em outros, antecipar discussões que não pareciam interessar ao grupo.

Em segundo lugar, quando levantamos a questão do problema de leitura – a localização do filho – a resposta obtida foi “na França”. Resposta lacônica e automática, pois não houve qualquer justificativa para essa interpretação pelo grupo. Entretanto, algo que não foi dito pelos alunos, mas que inferimos posteriormente ao analisar as VEs (e tentar entender por que haviam dado essa resposta), é o fato de o texto de Tahar Ben Jelloun ser escrito em francês e não em árabe. Nós, ao selecionarmos esse texto para ser lido no curso de FI, sabíamos que o autor é um marroquino de expressão francesa, que a carta era um texto literário e assumimos, nesse contexto, tratar-se de uma narrativa ficcional e não uma carta real encontrada pelo autor e incluída em sua obra. Mas esse grupo de alunos aparentemente não se preocupou em discutir a veracidade da narrativa, assumindo que se tratava efetivamente de uma carta postada para um leitor de língua francesa.

Destacamos o fato de que houve, na verdade, uma solução para o problema de leitura, ainda que essa solução não nos tenha agradado naquele momento. O mais interessante é que a resposta de que o filho a quem se destina a carta estar na França é **possível** e não pode ser invalidada, como fizemos em um primeiro momento. Outro dado relevante em relação a esse problema de leitura é o fato de o grupo de alunos pedir que não revelássemos nossa hipótese para a localização do filho. Em uma perspectiva otimista, esse pedido pode ser compreendido como uma vontade de reler a carta de Jelloun e identificar outras possibilidades para a localização do filho a ser feita individualmente.

Durante a atividade, além de retomar a leitura realizada nas VEs, trabalhamos algumas dúvidas manifestadas pelo grupo. De certa forma, a segunda etapa das verbalizações não significou, no momento de sua realização, avanço significativo em relação à primeira leitura efetuada pelos alunos. Talvez represente uma etapa intermediária entre duas leituras individuais, sendo que, na próxima leitura, estarão mais seguros em relação às predições que fizeram e conseqüentemente, poderão explorar com mais tranqüilidade os sentidos do texto.

Compreender como nossos leitores de FI receberam o texto de Jelloun significa, também, contrastar a maneira como cada grupo lidou com essa leitura. O que pode ser intimidador para determinados alunos, é libertador para outros. Passamos, assim, à transcrição do próximo grupo e à posterior análise. Diferentemente do primeiro grupo, que manifestou um temor quanto à leitura incorreta das metáforas, o segundo grupo viu, nesse aspecto do texto, uma abertura que faz com que cada leitor receba-o de maneira singular.

3.5.2.2 Segundo grupo

Nossa memória está no céu.

Aluna.

R – Bom gente, vocês leram o que escreveram no outro dia, não sei se alguém releu a carta, vamos falar do que vocês escreveram. Vocês têm alguma dúvida, algo para perguntar? As pessoas falaram da destruição da cidade, da destruição, da miséria que veio na sequência, depois, e alguns de vocês falaram uma coisa que me interessou, falaram da subjetividade, poeticidade, falaram que a linguagem era inacessível, que era uma linguagem com muita descrição e com um apelo, um falou em subjetividade, outro falou em apelo. O que é esse apelo?

A - Por exemplo, na arrancaram a gente da raiz, o que...

R - O que você acha A.? Onde este texto se insere? É uma carta que um pai escreveu para o filho e pôs no correio. Como vocês leram este texto?

A - Não, serve para contar a experiência para as pessoas. Só descrevendo tudo ali, só retratando e esperando que aquilo passe.

R - Então vocês sentem que aquilo ali é uma carta que serve para mobilizar?

A - Eu acho, é como se a pessoa estivesse desgostosa com tudo aquilo e não pudesse fazer nada, a casa que foi criado, a rua que jogava bola, mais ou menos um exemplo. Toda uma raiz cultural junto com ele ali e ao mesmo tempo destruindo a si, tanto que ele fala em reconstrução, que ele espera o tempo do filho dele parece.

R - Mas você acha que ele escreve para que? Para quem ele escreve esta carta? Pra contar a destruição pro filho?

A - Acho que ele espera uma resposta. É um pedido de resposta, de resgate.

A - Resignação.

A - Uma carta que seja mais aberta na verdade, não é uma carta que ele escreve...

A – É um apelo para a próxima geração não abandonar aquelas raízes que ele tinha.

A - A próxima geração no caso é o filho dele.

R - E onde está esse filho?

A - Eu não consegui identificar.

A - Esse filho não seria a própria nação?

R - Você entende o filho como pátria, genérico, um grupo?

A - Isso!

R - Interessante! Muito interessante! Eu tenho algumas dicas sobre o filho, mas eu não tenho resposta para dar para vocês, “olha o filho está em Paris na rua nº. tal” eu fiz uma leitura e a minha leitura me deu uma hipótese sobre esse filho, mas é só uma hipótese, eu gostaria que vocês chegassem comigo, eu identifiquei alguns lugares em que as dicas estão dadas, vamos proceder só um pouco aqui por partes, 1ª parte: o que acontece nesse 1º parágrafo?

A - Ele fala ao mesmo tempo da máquina e da delicadeza da flor.

A - É ele fala ao mesmo tempo em que a máquina é bonita.

R - Ele também fica impressionado pela máquina? E quem é essa máquina? De quem é essa máquina?

A - Dos israelenses.

R - Então a V. construiu uma posição aqui que você sentiu entre a máquina e a flor.

A - E a cultura

A - E essa relação de tamanho

R - De tamanho. E o que ela implica?

A - Implica numa noção de??

R - De que? (Risos)

A - Acho que ela implica numa noção de superioridade

R - E quem é superior a quem nessa relação?

A - Os israelenses seriam superiores, eles não teriam capacidade de... a flor é delicada.

R - Ele faz uma comparação, dessa superioridade.

A - Ele, como... ligado a natureza, e a máquina ligada a tecnologia e ligada ... mas essa máquina tá muito ligada prestaram atenção no texto...

R - E esta tecnologia é árabe? Essa máquina, essa força?

A - No final o que parece é que não é uma guerra, uma coisa assim, direta, acho que na verdade é um processo... eles estão destruindo as casas, estão destruindo as coisas, existem os israelenses, mas existem os palestinos, mas o que esta acontecendo aqui é que eles estão acabando com tudo.

R - É a ocupação .

A - É tipo tá ocupado...

A - Não tá ocupado de uma forma bélica ou violenta, no sentido mais direto da palavra.

R - Em nome do progresso, da tecnologia...

A - É, da tecnologia.

R - Eu vou ler esse trechinho aqui, talvez vocês queiram me perguntar sobre a compreensão desse 1º parágrafo e a gente e a gente já avança... então nesse 1º trecho a gente vê que... (LCF)

A - A gente vê, eu acho que 1º ele ficou por essa paixão súbita, e de repente aconteceu...

R - Mas aconteceu exatamente o quê?

A - É que tipo depois de uma ocupação...

R - Depois de uma ocupação?

A - Depois você tem duas que acontecem, que na verdade parece que não é o momento de conflito, parece que é um momento posterior, de felicidade sabe? Se retirando.

R - Já é o resultado do conflito?

A - Isso.

A - Eu acho que tá nesse pedacinho aqui, (LCF)...

R - (LCF)... o céu . (LCF)... baixou, se abaixou . Logo antes vem (LCF)... o vento carregou . (LCF)... é recolher, o céu abaixou e recolheu, recolheu o quê?

A - As pessoas boas ou nós, as raízes...

R - Então vocês falaram aqui que as raízes representam a própria cultura o próprio ser, o outro, então o céu abaixou-se e recolheu e as recolheu?

(LCF)... onde elas moram? Naquela nuvem (LCF)... uma nuvem teimosa

(LCF)... literalmente sem teto sem pátria, então é interessante porque vai bem no caminho que você disse... vamos então para o 2º parágrafo, antes, vocês querem perguntar alguma coisa?

A - (LCF)... , tão pequeno irmão?

R - (LCF)... é seu irmão mais novo. Quando você usa (LCF)... é o mais

jovem... (LCF)..., nesse trecho o que a gente aqui? A gente tem a ação da máquina.

A - Vários sentimentos.

R - Que sentimentos você encontra? Humilhação . (LCF)...

A - Feridos.

A - Em nossa terra

R - Feridos em nossa terra. Exatamente! E é uma questão de propriedade que vocês sentem? Estou só perguntando.

A - Não, é uma questão de raiz. De ligação com a terra.

R - Não é um latifundiário.

A - Não é uma parada dos Sem Terra?

R - Não é isso, porque isso também tá nos jornais, até podia ser.

A - Ele sempre utiliza o “nós” .

R - É, bem interessante isso.

A - Nós mesmos,

R - Quer dizer, ele tá sempre falando deles.

A - Da família

R - É mas esse “nós” ele pode ser também...

A - Depois tem aqui embaixo também,

R - (LCF)... esse (LCF)... tá faltando um S aí, logo depois de (LCF)... tem que por um S depois do L. Esse (LCF)... quem é em?

A - Os israelenses.

R - Os israelense e o que eles fizeram? O sujeito, arrancaram o quê?

A - (LCF)...

R - (LCF)... , mas isso não dá o quê? (LCF)... vai dar um nome naturalmente.

A - A alma.

A - (LCF)...

R - (LCF)... esse “a” preposição vai dar um momento, vai dar também um advérbio,

A - No sentido figurado

R - O nascer do dia . (LCF)... antes do verbo (LCF)... um L apóstrofo, esse aí é um objeto, ele tá retomando alguma coisa que foi dita anteriormente, lembra que você tinha visto? E aqui nesse caso ele retoma (LCF)...

A - Partir.

R - Isso, (LCF)... , arrancaram assim naturalmente, (LCF)... no alvorecer, (LCF)... mais uma vez esse “nós” é bem importante esse “nós” e é bem reforçado, ele não tá falando “eu”, mas tem outra força, (LCF)... cadê o verbo?

A - (LCF)...

R - Que verbo é esse?

A - Abrir.

R - Abrir, . Como é que vocês leram esse trecho aí?

A - Eles abriram.

R - Eles abriram, eles abrirão, eles abrem, eles o quê? Eles vão abrir, olha, vejam só, vocês têm um monte...

A - (LCF)...

R - Isso, isso é o que é um (LCF)... . Ele usou (LCF)... aí você tinha que achar no dicionário esse (LCF)... . Nossa feridas (LCF)...

R - (LCF)... , beber.

A - Eles beberam.

R - Eles beberam?

A - Nós.
A - Nós bebemos o nosso sacrifício.
Todos - (Risos)
R - (LCF)... o que é isso? (Repetição da (LCF)...), quem é (LCF)... ?
A - A morte.
R - O que eles fizeram logo antes?
A - Beberam, "gut, gut".
(Risos)
R - (LCF)...
A - Tua mãe disse que ela tem cheiro de jasmim.
A - Ela, a morte.
A - (LCF)... é beber?
A - Não é gosto.
R - É o sabor.
A - (LCF)...
R - A é, dos cinco sentidos. (LCF)...
A - O céu se abriu.
R - Tá se abrindo?
A - Tá se abrindo.
R - Abriu-se . Por que vocês têm aí mais um (LCF)... mais uma vez .
(LCF)... ?
R - É o sangue mesmo . (LCF)...
A - Percebe
R - Exatamente de perceber, ver, no sentido mais de ver num relance, nós vimos,
A - (LCF)...
R - (LCF)... é o (LCF)... passa, (LCF)...
A - (LCF)...
R - (LCF)... , ele abriu-se ao chamado, mais uma vez aqui a gente viu a destruição desse momento, como eles estão, o que aconteceu com eles, na seqüência. Até aqui ele falou do filho? Onde o filho está? Se o filho sumiu?
A - Não.
R - Ele não faz nenhuma referência? Nenhuma menção ao filho? Na seqüência... (LCF)...
A - Esse (LCF)... aqui de cima, esse "S" é (LCF)...

A - A desocupação dos palestinos recentemente na televisão, eles foram arrancados de uma forma, depois de não sei quantos anos, "por que tem que me tirar dessa terra aqui?" Entendeu? Se eu fosse retratar sendo um deles retrataria dessa forma.
R - Com que finalidade retratar?
A - Com finalidade de dor.
R - Por que você iria retratar?
A - Indignação.
R - Para conscientizar? Sensibilizar.
A - Exatamente, para conscientizar.
R - Então você acha... isso está menos para o filho e mais para conscientizar.
A - Para conscientização

A - Como a gente fala no começo, seria uma nação.

R - (inaudível)

A - Porque para quem assistiu os filmes desses grandes: Gandhi e outros, a forma deles retratarem o lado pessoal, ele se dirigia à família em si, como meus filhos, meu amado povo, meu não sei o que? Toda a conotação “nossa” dele mostra como se ele estivesse ali, mas tivesse muita gente com ele, sentindo aquilo ali e não pensando da mesma forma.

R - Vamos ver se a gente consegue descobrir alguma coisa sobre esse filho, porque alguma razão para ele dizer “meu filho” deve ter. Por que ele dá um índice, ele podia colocar “meus filhos” ou “a quem interessar possa”, eu posso iniciar uma carta de diversas maneiras, ele optou por meu filho e ele faz uma referência concreta a esse filho e à família falando “meu irmão” . Então esse filho deve ter alguma razão por estar no texto.

A - Esse filho aqui na época ele não era nascido.

R - E quando ele não era nascido?

A - Em 1948.

R - Isso, mas agora a gente não sabe se este texto... (LCF)... a gente tem mais que perfeito, não era em 1948,

A - Nem tava usando.

R - Mas isso não quer dizer que nesse momento isso é posterior . Porque esse filho já até estudou, veja só... (LCF)... o irmãozinho... (LCF)... correu para quê? Para salvar (LCF)... então esse filho já foi para a escola.

A - Não, mas esse seria o irmão .

A - O irmão é o filho a que ele está se referindo.

R - Por que veja só, (LCF)... então você tem aqui 1º o irmão que é mais novo, que é o irmão que ta com eles, o outro irmão não está com eles, se não teria passado pela casa, vamos ver: (LCF)...

A - Hoje meu filho.

R - (LCF)...

A - Mas olha só, esse aqui: hoje meu filho nós não sabemos mais, não é isso?

R - Não, só não sabemos.

A - Onde você está, mas pode ser exatamente isso, você tem o local e de repente vem máquina, vem isso desocupar cada cultura daquilo ali, realmente, eu já não sei mais onde estava, o que era, entendeu?

R - Mas como é que ele escreve a carta para um filho, e ele não sabe onde ele está?

A - Não é que ele vai escrever a carta para o filho dele, ele tá retratando o que aconteceu.

R - Mas ele escreve uma carta.

A - Sim, isso já estou vendo também . (risos)

R - Então vamos ver se a gente consegue mais algum índice, (LCF)...

A - Onde que.

R - Onde quer que você esteja. Onde quer que você esteja. (LCF)...

A - Não estamos tristes.

A - Negação, ele falou como assim . (LCF)...

A - Disseram que...

A - Dizem que nossas casas

R - (LCF)...

A - E dizem que nossas amendoeiras são ridículas.

A - Rita você pode voltar um pouquinho aqui só?

R - Eu vou terminar a página, daqui a pouquinho a gente volta. (LCF)... andei um pouquinho rápido por que achei que vocês já tinham lido

A - Não eu acho que eu já peguei, eu tava procurando onde estava.
R - Aí então a gente virou a página, (LCF)...

A - Dizem que a terra se tornará uma vila, é vila? Se tornará... (LCF) por que pra gente vila pode ser vilarejo? Uma vila pode ser um arraial, literalmente subindo a cidade, da uma idéia de construção. Como vai ser essa cidade?

A - Moderna, muitas avenidas, carros.
R - (LCF)... quem é ela?

A - Essa cidade . (LCF)...

A - Até Mediterrâneo.
R - Isso, Mediterrâneo em francês. (LCF)...

A - As máquinas.
R - De quem?

A - Dos israelenses
A - É, o que é isso? (LCF)...

A - Green Card?
R - Qual é a relação que você vê entre o green card e o texto? Para que serve o green card?

A - A liberdade . livre
R - quando a gente vê o sinal, o vermelho, o verde e o amarelo, no vermelho a gente pára, no amarelo a gente acelera para ver se consegue pegar ele aberto ainda (risos) e no verde a gente avança.

A - é eu pensei nisso, no semáforo.
A - então o verde é uma coisa de liberdade?

A - é uma coisa de passagem livre . De passe.
A - (LCF)...

R - vejam só: (LCF)...

A - nossos vizinhos.
R - isso, nosso vizinhos receberão esse espaço.

A - e ele não.
R - de que?

A - deles mesmos?
R - de quem será?

A - mas esses vizinhos não são vizinhos. Acho que não,
R - vamos ver, vamos continuar, vamos ver se agente acha a solução para o texto? (LCF)...

A - eles podem.
A - eles podem, (LCF)... , lembra que (LCF)... era a preposição que dava casa . (LCF)...

A - alguns dias ainda.
R - alguns dias ainda, então eles vão permanecer.

A - então são os vizinhos.
R - são os vizinhos que receberam de quem essas casas?

A - sei lá, dos israelenses.
R - então vamos ver na seqüência: (LCF)...

A - você sabe.
R - (LCF)...

A - esse (LCF)... seria o que?
R - esse (LCF)... é ele também vai por que (LCF)... é masculino, (LCF)...

A - esse pedaço aqui parece que realmente tiraram ele dali, daquele local, que era proibido e construíram outro local para eles morarem, não é isso?
A - vão construindo .

R - vão construindo, vão construir e aqui os vizinhos também vão ser

expulsos da cidade, também.

A - eu só não entendo assim, que quando ele fala "nós" . Se ele tá retratando como se fosse o filho, qual é a razão dele morar com quem?

R - quem é o nós? (LCF)... quem é o nós? O pai, a mãe e o filho mais novo, esses são uma família.

A - o pai, a mãe e o filho mais novo, e deixou o outro filho...

A - o outro filho foi embora.

R - isso a gente não sabe.

A - estranho isso!

R - estranho . É um segredo. Vamos ver se a gente descobre, (LCF)... , (LCF)... é o lugar . (LCF)... e qual a relação disso com o texto?

A - dizem.

R - (LCF)... , é necessário.

A - é necessário dizer... advogados, homens

R - homens que vêm de longe,

A - meus filhos?

R - meu filho, mais uma vez é chamado o interlocutor dele, (LCF)... quer dizer, deixar o lugar desocupado, liberado, para que os judeus se aproximarem, vocês têm que entender que o estado de Israel foi criado a partir disso, quer dizer que os judeus da Europa Oriental e Ocidental vieram morar no lugar que antes moravam os palestinos, essa construção se dá tirando um grupo para poder instalar o outro, isso é a maneira como isso se deu, em 48, negociações de territórios são outras coisas, (LCF)...

(risos)

A - até lembrei desse filme que tá passando por aqui, um ótimo filme, Crash – no limite, é bem retratado em cima do filme La Haine, aí ontem eu fui assistir Capote e o meu cunhado Crash e a gente tava comentando isso, a gente assistiu em casa o La Haine, como retrata isso aqui . Só que sendo na França com os três personagens e nos Estados Unidos um personagem, muito interessante,

A - Crash?

A - Crash - no limite

R - que ganhou o melhor filme . Então vamos continuar... (LCF)... desmatar, no contexto pode ser qualquer coisa. (LCF)... nossa bagagem é leve, (LCF)... , (LCF)... é a pólvora, é a explosão, . Aqui é a preocupação da guerra, (LCF)...

A - cairá.

R - cairá onde?

A - dentro de algo.

A - na vida.

A - no vazio.

R - ela cairá no vazio e (LCF)...

A - estrangulada.

R - estrangulada pelas sementes do ódio. Quem vai cair estrangulada pelas sementes do ódio?

A - nossa bagagem.

R - nossa bagagem é leve, (LCF)... , a pólvora, a artilharia, (LCF)... , (LCF)...

A - as crianças.

R - literalmente às crianças?

A - aos filhos...

A - da terra.

R - aos filhos dele?

A - as pessoas da terra.
R - ou seja, os moradores, o povo local, (LCF)...
A - para os nossos proprietários.
R - (LCF)... ,
A - é a única forma?
R - foi a única forma, (LCF)...
A - e eu.
R - isso, (LCF)...
A - é a única vez que eu chorei,
R - (LCF)...
A - eu sei que tu me amas
R - (LCF)... , não ama e tem mais, (LCF)... , do que o filho dele não gosta? (LCF)...
A - do lamento, de choro, de lágrimas.
R - (LCF)... , eu sei...
A - eu sei que você não gosta de lágrimas
R - (LCF)... , (LCF)... na verdade é escorrer, . (LCF)... se reuniu .
A - como as pedras...
R - (LCF)... , ele tinha mais contato . Vamos ver se a gente descobre mais alguma coisa aqui, aqui alguma indicação?
A - não.
R - vocês não estão atentos para os possessivos, têm que ficar mais atentos para os possessivos (LCF)... é “nós”, ele tá falando com o filho, qual o pronome que ele usa pra falar com o filho?
A - (LCF)...
R - então tudo que estiver ligado a (LCF)... é do filho, então vamos rever? (LCF)... , nossa terra batida . (LCF)...
A - eu.
R - eu o que? (LCF)... , eu a vejo. O que ele vê?
A - a terra.
R - ele vê a terra onde?
R - onde ele vê a terra?
A - no rosto de quem?
A - do filho. Como uma estrela.
R - como uma estrela, (LCF)... aí vocês pararam por que estavam exaustos do texto, . (risos)
A - o último parágrafo tem uma idéia de sonho .
R - (LCF)... é um sonho, (LCF)...
A - de reunião, de agrupamento,
R - (LCF)... , o que é isso?
A - tudo muda de nome.
R - o que muda de nome?
A - as ruas, as cidades.
A - as casas.
R - literalmente pra gente pareceu que tudo aqui mudou de nome, a cidade, (LCF)...
A - fechada, metálica.
R - literalmente, que metal é esse a que está ligado esse metal?
A - as máquinas
R - e as máquinas estão ligadas a que? Ao trabalho de quem?
A - do povo.
R - que povo é esse?
A - os israelenses

R – (LCF)... é pedra de estrela, (LCF)...

A – inatingível.

R – inatingível, ela está alta, ela é alta em... você tem a possibilidade de pegar essas memórias.

A – é no sentido figurado? Nossa memória está no céu.

A – o filho morreu!

R – a areia está suspensa entre os seus dedos, (LCF)...

R – tem vários sentidos, agora vocês acham que este texto é de um pai expulso? Como é que vocês procuraram? O que vocês acham disso? A gente vai fazer uma hipótese, mas concretamente a gente não tem meios, ou procuramos saber se de fato é um relato, muito concreto, se tem alguma hipótese, intuição...

A - as cicatrizes diárias.

R - vocês acham que o texto é literário?

A - eu acho que é tão poético, tá tão....

R - o que é poético W.?

A - ele descreve muitas coisas, ele usa...

A - ele é pessoal.

A - não é bem uma carta enviada no correio para o filho que ele não sabe onde tá.

A - ele não é descritivo.

R - o que é esse ser descritivo?

A - ele narra, tem uma essência, não é só...

A - tem sentimento.

A - é tem sentimento.

A - e já tinha falado, eu não vejo essa carta como um filho escrevendo para o pai. Ele falou de sensibilizar o público . Como é que ele faz para sensibilizar o público? (LCF)... é como se ele estivesse fazendo uma pausa: olha só como a gente tá vivendo! Um pouco um manifesto.

A - o interessante de pegar um texto desse aqui e passar para várias pessoas, até pessoas que dominam a própria língua, como tem textos em português . Têm vários sentidos, como não tá uma coisa muito clara, acredito que algumas pessoas não vejam a morte do filho, você se retrata devido à circunstância da situação da Palestina, da área, de vários focos, entendeu? Então você pode pegar um texto desse aberto e passar para várias pessoas e cada um analisar da maneira que se sentir melhor dentro desse texto.

R - então, você acha que isso é uma característica da literatura.

A - ele sempre quer colocar uma coisa nas entrelinhas, entendeu?

A - ele quer alcançar de alguma forma as pessoas.

A - pra você refletir.

A - e isso presente nas próprias palavras. Ele utiliza as palavras de forma subjetiva.

R - Usa muitas metáforas?

A - faz com que você explore.

R - eu quero saber como foi para vocês a experiência, eu sei que foi sofrido em certo sentido ler o texto, mas como é a experiência de ler um texto assim? Porque vocês leram o manual de como prevenir incêndios, a descoberta do fogo, vocês leram o texto jurídico da constituição europeia, eu gostaria que vocês falassem um pouco de como foi ler esse texto.

A - esse texto não é proposital, tudo se baseia no lado visual, se você pegar a parte visual e o que está escrito, essa forma é para você ter vários sentidos do texto.

A – isso é que dá uma linha para o outro, esse trabalho aqui não, é uma história mais abstrata que é contada, poderia ser um texto que conta a história da Palestina, mais aqui não, ele pega um cara e o que ele está vendo, o pensamento dele, e demorou um pouco para cair a ficha.

R - demorou .

A - o que eu achei interessante foi o fato do texto ser um texto aberto, ter vários caminhos quando a gente pega pela primeira vez, dentro das nossas limitações, a gente acaba, não sei a gente se equivoca.

R - não é equivocado!

A - não é equivocado.

A - é uma coisa assim, bem distante .

R - eu não concordo, vocês leram o que estava escrito, alguns de vocês atribuíram sentidos que não estavam no texto, que vocês fizeram talvez no primeiro momento ...

A - mas eu acho que é interessante você perceber que a sua leitura inicial e de como você posteriormente descobriu uma outra leitura, outros significados no próprio texto e eu acho que isso na verdade coloca uma relação de você com o trabalho, a sua própria relação com o texto totalmente diferente que tenha um significado só, por que você acaba fazendo uma comparação de como você tinha interpretado e de como isso muda na segunda leitura que a gente tá fazendo agora.

A - e isso a cada leitura pode mudar.

R - vocês não invalidam aquilo que vocês leram anteriormente? Acho que tudo que vocês disseram foi pertinente. Isso que eu acho interessante. Todo mundo falou coisas que eram leituras já não tão grudadas no texto, mas que apontavam para as outras possibilidades, o texto literário abre caminhos, mas o texto publicitário abre também, o texto publicitário brinca também com os vários sentidos . A Brastemp, a gente tem um monte de exemplos de texto que enviam para vários sentidos, . Interessante, queria dar essa informação para vocês: é um texto poético, ele está na antologia de poesia, esse autor, Tahar Ben Jelloun é um autor árabe, na verdade, um poeta de expressão francesa que já foi reverenciado na França, e aqui é a única prosa dentro de uma antologia de poemas, e é uma edição bilíngüe, e aí este texto me chamou a atenção. Uma outra coisa que vocês disseram, como a L. já disse, que cada pessoa vai receber o texto de uma maneira, aconteceu de trabalhar este texto numa sala de aula, e uma senhora judia, e eu não sabia que ela era judia, ao ler o texto ficou revoltada e começo a dizer tudo que os palestinos fizeram de errado, que mataram os judeus, e começou defender a causa dos judeus, e esqueceu totalmente da leitura, abandonou. Claro que sou responsável por esse texto na medida em que sugeri sua leitura, mas isso não significa que eu esteja defendendo alguma causa, é uma texto poético que tem suas implicações..

A - mais uma prova que ele tem vários caminhos .

R - mas ela se colocou imediatamente na defensiva, ela teve uma relação afetiva com o texto, mas vocês não. Ninguém aqui saiu para defender nada, só constataram o relato, ninguém tomou partido, houve quem na sala julgasse e constatasse que as maiores vítimas são pessoas que não têm nada que ver com os interesses em jogo na guerra, e teve alguém da sala que precisou dizer: “olha têm os dois lados não é bem assim”.

A - é por que no final eles são todos vítimas.

A - de um conflito que nem é solúvel...

A - nem tá todo mundo errado, nem tá todo mundo certo . Então ali é um

angu de carço . Mas eu achei que...

A - mas ele não viveu isso.

R - a mim particularmente me interessou por isso, é interessante, é um outro ponto de vista, na TV a gente vê muito se falar dos judeus . Eu vejo pouco falar da outra versão da história, e foi por isso que me interessou, existe um filme que se não me engano se chama “Paradise Now”, que é a história de homens-bomba palestinos, e é um filme pela paz, é um filme palestino, um documentário, vocês podem aí ter também um desdobramento deste texto.

A - e esses filmes são os melhores que têm.

R – gente muito obrigada! Foi muito legal!

Assim como na VO do primeiro grupo, parte considerável da VO do segundo foi dedicada às dúvidas referentes ao vocabulário da carta. De nossa parte, da mesma maneira como procedemos com o primeiro grupo, buscamos trabalhar essas dúvidas referentes aos microprocessos e aos processos de integração como um modo de suscitar mais questões sobre o texto. Em outras palavras, acreditávamos que dirimir as dúvidas lexicais era uma maneira de fazer aparecer os problemas de leitura que traz o texto de Jelloun, pois, uma vez que os alunos não julgassem de sua responsabilidade as eventuais incompreensões, poderiam atribuir ao texto seus problemas de leitura. Entretanto, foi interessante observar que as dúvidas referentes ao vocabulário representaram, juntamente com a localização do filho, um fio condutor nosso e não uma questão recorrente do grupo. Esses, pelo contrário, estavam muito menos presos ao texto, atribuindo sentidos à carta pouco colados ao texto. Esse grupo também “saiu” da carta de maneira espontânea, fazendo referências ao conflito árabe-israelense, a filmes cujo tema relaciona-se ao da carta. Abordamos três aspectos dessa VO: a função da carta, a localização do filho e a recepção desse texto pelos alunos.

Em primeiro lugar, destacamos a maneira enfática como o grupo referiu-se aos objetivos da carta que foi percebida como um apelo às futuras gerações “para não abandonarem suas raízes”. A idéia de manifesto, de “carta aberta” com a finalidade de conscientizar seus leitores sobre a realidade vivida pela população da aldeia de Rafah no momento de sua desocupação. Diferentemente do primeiro grupo, muito mais preocupado com a identificação das palavras no texto, o segundo grupo procurou um sentido mais global para a leitura. Esse comportamento é, por um lado,

positivo, pois os alunos “lutam” menos com os microprocessos, evitando que a leitura linear gere um curto-circuito cognitivo; por outro, a leitura tornar-se por demais vaga, o que se manifesta na maneira como os alunos falam do texto:

A - Eu acho, é como se a pessoa estivesse desgostosa com tudo aquilo e não pudesse fazer nada, a casa que foi criado, a rua que jogava bola, mais ou menos um exemplo . Toda uma raiz cultural junto com ele ali e ao mesmo tempo destruindo a si, tanto que ele fala em reconstrução, que ele espera que com o tempo o filho dele aparece .

A - No final o que parece é que não é uma guerra, uma coisa assim, direta, acho que na verdade é um processo... eles estão destruindo as casas, estão destruindo as coisas, existem os israelenses, mas existem os palestinos, mas o que está acontecendo aqui é que eles estão acabando com tudo.

R - É a ocupação .

A - É tipo ta ocupado...

Identificamos, nas falas desses alunos, certa tendência a projetar sentidos no texto, a completar suas lacunas. Sabemos que essa é uma estratégia não só pertinente como necessária para a leitura, apontamos, entretanto, o risco que pode representar quando o leitor “resolve” suas dificuldades indo pouco ao texto.

Porém o segundo grupo, em relação ao primeiro, foi além em sua leitura ao dizer que se tratava de uma carta com o objetivo de conscientizar os leitores sobre uma realidade determinada. Alguns disseram não se tratar de propriamente de uma carta endereçada a uma pessoa: “Uma carta que seja mais aberta na verdade, não é uma carta que ele escreve.”; “É um apelo para a próxima geração não abandonar aquelas raízes que ele tinha.” Nesse sentido, os alunos saíram da primeira acepção de carta para compreendê-la de maneira mais ampla.

Essa leitura mais ampla realizada pelo segundo grupo gerou, também, um maior número de referências extratextuais durante a VO. Os alunos desse grupo acionaram mais seus conhecimentos de mundo referentes aos esquemas “guerras” e “conflitos árabe-israelenses” e estabeleceram relações entre tais esquemas e os filmes *Crash*, *no limite* (2005) e *La Haine* (1995) que tratam do problema de convivência entre

pessoas de diferentes grupos: brancos, negros, hispânicos, árabes em Los Angeles; árabes, judeus e negros em Paris.

Assim, de certa forma, esses alunos captaram algo essencial na carta. Trata-se de um texto poético escrito por um marroquino que (muito) provavelmente não estava na aldeia de Rafah no momento de sua desocupação pelas tropas israelenses e que não pôs tal carta em um envelope, selou-a e mandou-a para seu filho (cujo paradeiro era desconhecido) pelo correio. Trata-se de um texto que aborda o tema da (difícil) convivência entre árabes e judeus na Faixa de Gaza que tem sido conduzido por meio da violência por ambas as partes. Ao estabelecer esse intertexto entre a carta e os filmes, os alunos apontam para o impasse que essa convivência representa. Tal operação está relacionada aos processos de elaboração nos quais o leitor ultrapassa os limites do que está escrito no texto e tece conexões com outras leituras.

Sabemos que um maior conhecimento de mundo da parte do leitor pode auxiliar na resolução de problemas no nível dos microprocessos ou fazer com que o leitor “salte” essa dificuldade, gerando uma imagem mais global do texto. Pareceu-nos interessante que, efetivamente, tais conhecimentos de mundo estejam diretamente relacionados aos processos de elaboração no ato da leitura, constituindo-se na base de sua formulação.

Diretamente relacionada à função da carta, a localização do filho ganha outra dimensão para esse grupo de alunos. Como se trata, na percepção dos alunos, de um texto cujo objetivo é sensibilizar seus leitores para uma causa (a expulsão de um povo e o apagamento de suas raízes), ele não se destina a um indivíduo, mas sim a um grupo, o que, de certa forma, esvazia o problema de leitura que colocamos inicialmente. Ao (re)definir o destinatário da carta, a localização do filho deixa de ser relevante, ou melhor, deixa de ser problemática para a construção de sentido:

A - e já tinha falado, eu não vejo essa carta como um filho escrevendo para o pai. Ele falou de sensibilizar o público . Como é que ele faz para sensibilizar o público? (LCF)... é como se ele estivesse fazendo uma pausa: olha só como a gente tá vivendo! Um pouco um manifesto.

Embora um aluno, depois de nossas “sutis” indicações, tenha chegado à conclusão de que o filho do narrador poderia estar morto, um outro comentário do grupo a esse respeito acabou, a nosso ver, por relacionar a problemática do filho à dimensão polissêmica do texto de Jelloun:

A - o interessante de pegar um texto desse aqui e passar para várias pessoas, até pessoas que dominam a própria língua, como tem textos em português . **Têm vários sentidos, como não tá uma coisa muito clara, acredito que algumas pessoas não vejam a morte do filho**, você se retrata devido à circunstância da situação da Palestina, da área, de vários focos, entendeu? Então **você pode pegar um texto desse aberto** e passar para várias pessoas e **cada um analisar da maneira que se sentir melhor dentro desse texto**. [grifo nosso]

A - esse texto não é proposital, tudo se baseia no lado visual, se você pegar a parte visual e o que está escrito, essa forma é para você ter vários sentidos do texto.

Os alunos – mais uma vez – nos surpreendem ao lançar mão de uma estratégia metacognitiva afirmando que a construção dos sentidos dessa carta variará em função do público, pois “não tá uma coisa muito clara”. A própria polissêmia do texto literário permite leituras possíveis³⁷, pois, apesar de alguns índices, não há qualquer afirmação explícita de que o filho esteja morto. Assim, não só a leitura da carta varia em função do leitor, mas também um mesmo leitor pode reformular sua própria leitura. A abertura do texto, as imagens do narrador para descrever sua condição acabam por potencializar a construção de sentidos. Nas palavras de nossos alunos:

A - mas eu acho que é interessante você perceber que a sua leitura inicial e de como você posteriormente descobriu uma outra leitura, outros significados no próprio texto, e eu acho que isso na verdade coloca uma relação de você com o trabalho, a sua própria relação com o texto totalmente diferente que tenha um significado só, porque você acaba fazendo uma comparação de como você tinha interpretado e de como isso muda na segunda leitura que a gente tá fazendo agora.
A - e isso a cada leitura pode mudar.

³⁷ Não discutimos, aqui, a questão que se colocaria sobre os limites da interpretação de um texto tratada por Eco (1990).

A afirmação acima pareceu-nos interessante pelo fato de que o “agora” a que se refere o aluno seja o momento da VO. Isso significa o momento em que compartilhamos nossas leituras que passam a somar-se, sobrepor-se, revelando-se, por essa razão, tratar-se de uma atividade profícua.

Vimos como os dois grupos lidaram com as dificuldades e os problemas de leitura que coloca o texto de Jelloun. Passamos agora a transcrição do terceiro grupo para a sua posterior análise.

3.5.2.3 Terceiro grupo

R – Vocês leram o texto, escreveram sobre o texto, leram o que escreveram sobre o texto e agora eu quero ouvir o que vocês têm pra dizer sobre o texto. E então? Quem quer falar. tem algum voluntário ou vamos escolher um involuntário....

TODOS – (risos)

A – é interessante por que o texto força você a pegar pelo começo, por causa dos conflitos, nesse nível, ele tem muita palavra desconhecida.

A - e o próprio texto pede contextualização ele está contextualizado e aqui ele sente essa necessidade.

A - são coisas muito fechadas na minha cabeça, em 1948 eu não tinha nascido...

R - que é quando começa a colonização judaica da terra palestina, quer dizer... o ano de criação do estado de Israel é exatamente quando foi criado o estado de Israel.

A - em 1948, ele traz um passado mais distante ainda.

R - aí justamente no mais-que-perfeito. A guerra atravessou o nosso campo, quer dizer, naquele momento a guerra.

A - ele fala sobre as memórias

R - e aí só para ilustrar

A - (LCF)... nosso destino foi esmaecido pela miséria, mas ele tinha, ele não tem, naquele momento em 48 ele tinha a raiva da esperança, em 48, e aí ele opõe esse 48 a que? (LCF)... naquele momento a gente tinha a raiva da esperança, agora agente não está mais triste, então ele faz uma transição com o plural, nesse parágrafo aqui.

A - (LCF)... é o que?

R - (LCF)... é onde quer que estejas.

A - e a data, ele volta.

R - é ele vai para traz.

A - ele passa por quando ele era criança, apesar de que ele diz que tinha um mais velho e um mais novo.

A - ele era jovem. Quando eu leio penso muito num jovem da guerra, num jovem terrorista, num jovem militante, em alguém assim.

A - (inaudível).

A - a raiva da esperança?

A - não tem raiva. Para gente não.

A - você ser movido pela esperança é uma coisa positiva, agora a raiva pela esperança quer dizer, é o meu ódio que me instiga e que você entende a raiva de um sujeito que se arma com uma bomba e que vai lá explodir tudo, entendeu?

R - quer dizer a raiva pode ser positiva. A raiva ser vista como um motor, a única coisa que resta na verdade.

A - é o que tá o impulsionando para a sobrevivência.

R - por que ele coloca como uma coisa positiva?

A - eu entendo isso, a raiva que vai mover, a gente quando é movido pela raiva, a gente está sempre procurando uma mudança, você sabe como é? Talvez a vingança seja justamente um jeito de mostrar para eles que eles sobrevivem.

A - como a gente tava falando antes, o conflito e a confusão ainda existe, e é difícil em alguns países, porque eles ficam movidos por esse ódio eterno,

que é enraizado desde que tudo começou...

R - de geração em geração...

A - se ele é poético, e o texto é sensível aí a gente fica sensibilizado por isso...

R - ele pode sublimar por meio de uma carta, ele não precisa soltar uma bomba.

A - e eu quero dizer isso, que ele pode extravasar o sentimento desse povo, dessa forma e a gente aqui tentar ver que realmente eles ficam, e eles são movidos pela raiva deles, é ódio, é...

A - e entender um pouco a motivação dessa raiva, e entender o grau de agressão. A terra como a própria natureza, a expressão da vida deles, e da identidade.

A - eles chegaram para acabar com minha identidade, isso é o que foi feito,

A - acabaram com nossa estrutura, nosso povo.

A - engoliram nossos livros.

A - por isso eu acho que a esperança com o ódio seria mais ou menos assim, olha vocês acabaram com tudo, mas mesmo assim a gente sobrevive, a gente vive aqui por ódio de vocês, a vingança será sobreviver a isso. Vocês não nos eliminaram.

A - vocês não nos apagam.

A - o que é (LCF)... ?

R - (LCF)... é lama.

A - (LCF)...

R - ah não, é (LCF)... . Então espera um pouquinho, onde você está vendo isso?

A - no quarto parágrafo, um... dois...três... quarta linha.

R - (LCF)... , que é um sinônimo para (LCF)...

A - ferida

R - ferida, está no segundo parágrafo na metade da linha. O verbo está em que tempo aqui?

A - no Passé Composé.

R - no passado, isso. Eles (LCF)... , eles abriram nossas feridas e?

A - não sei o que lá da nossa morte.

R - esse (LCF)... também é particípio, nós bebemos a nossa morte. Então sabe o que eu gostaria de fazer com vocês? Ver no primeiro parágrafo como ele faz essa oposição entre israelenses, eles e árabes, ver como isso está construído e como é que a gente chega a outras oposições possíveis, porque vocês falaram de uma coisa lá no começo que era a tecnologia que impressionava, então a que essa tecnologia está associada?

A - à violência.

R - à violência, então nesse primeiro parágrafo, (LCF)....

Alunos: (LCF)...

R - um pedaço

A - (LCF)...

R - (LCF)...

A - pára.

R - isso, de parou, e aí a palavra chave vai ser (LCF)... , são as rugas.

A - o tempo parou

R - o dia parou. O tempo parou.

A - (LCF)...

R - (risos)

A - (LCF)... que é na frente.

A - (LCF)...

R - a máquina.
A - eu pensei que fosse cor, cinza.
R - a máquina. Esse (LCF)... e esse (LCF)... gente?
A - é deles.
R - deles quem?
A - dos israelenses.
R - então ele vai construir uma posição entre nós e eles. Nossa casa e máquina deles. (LCF)...
A - (LCF)... é das minhas, que está falando das minhas rugas com as máquinas deles na nossa casa,
A - passou sobre nossa casa.
R - (LCF)...
A - ela é formidável, essa máquina, imensa.
A - que abre...
A - (LCF)...
A - o (LCF)... seria em termos de retirar, arrancar.
R - (LCF)...
A - o que fazia? .
A - que faz?
R - que faz, presente.
A - é, está certo.
R - e é interessante fazer essa oposição porque ele está contando uma coisa que aconteceu, mas essa máquina permanece, ela está no presente do indicativo. (LCF)... , barulho, faz barulho. Em francês diferentemente... em português eu digo assim: que faz barulho, e eu não estou dizendo quanto barulho ela faz, agora eu posso dizer ela faz muito barulho, ela faz pouco barulho. Em Francês quando eu não defino a quantidade, eu preciso dessa palavra aqui: (LCF)... que significa que é uma parte, que ela faz uma quantidade indefinida de barulho, quando não expresso uma quantidade, preciso dessa palavra. Em português, bebo água, não digo quanta água bebo, então em francês eu vou dizer: (LCF) ... , eu bebo água, mas não estou dizendo o quanto, se eu precisar de quantidade eu uso (LCF)...
A - seria diferente de (LCF)...
R - (LCF)... continua sendo indefinido, agora eu preciso de muita água, (LCF)... aí cabe, (LCF)...
A - (LCF)... é riso? Sarcástico?
R - é riso sarcástico.
A - quando ela triunfa as pequenas flores são leves e frágeis, que acendem? Que estão acendendo?
R - (LCF)... o que é (LCF)... ?
A - crescer?
R - crescer, levantar, se reerguer como é?
A - reerguer?
R - isso, reerguer. Só um minutinho, o (LCF)... na verdade é um riso solto, uma gargalhada solta.
A - (LCF)... não entendi.
R - (LCF)... , que explode em um riso. Mas ele não deixa de ser sarcástico, porque, qual é a idéia? Ele opõe aqui a máquina enorme a que?
A - a frágil e selvagem, a flores, pequenas flores.
R - pequenas flores, selvagens e frágeis.
A - é quando ele triunfa, não é não?
R - isso, e qual é a idéia dessa oposição?

A - é sarcástico.
A - é covarde.
A - é perverso.
R - vocês têm um descompasso enorme entre o destruidor e o destruído.
A - ele dá vida à máquina. A máquina passa a ser um personagem, porque o riso é da máquina, a boca é da máquina.
R - a boca sangra. E de quem é essa máquina?
A - pode ser metafórico.
A - pode ser um tanque, ou uma pessoa.
R - mas se é uma pessoa, que pessoa essa máquina representa?
A - os israelenses.
A - sim, como pessoas...
R - são os próprios.
A - e se for pensar numa oposição, eles são frágeis, eles são flores pequenas e frágeis, selvagens porque eles não seguem as mesmas regras, e aí viram selvagens.
A - e que são frutos dessa terra. E a máquina é um artefato, a tecnologia, Ela também traz consigo...
A - o que é (LCF)... ?
R - amarelada da palavra (LCF)...
A - eu não sei as cores. Você não deu (risos), você não facilitou as cores para mim.
Todos: (risos)
R - já tá anotada aqui a sua reivindicação (risos)
A - dente é dente mesmo?
R - é dente mesmo.
A - ele continua falando a mais: seus dentes amarelados...
A - por sangue.
R - da terra, vocês vêem que a terra... não só máquina, como a terra também tem sangue.
A - se machucou...
R - isso, se quebrar.
A - (LCF)... , levar?
R - levou.
A - ou seja, o vento levou é (LCF)... ?
R - é sim, (LCF)... , eu acho que é isso.
A - em inglês a tradução literal é foi-se com vento.
R - (LCF)...
A - (LCF)... é paixão?
R - o céu. Mas aqui qual o tempo que eu tenho em?
A - abaixou
R - abaixou-se, aqui eu tenho uma forma composta o auxiliar do verbo.
A - (LCF)... ?
R - recolher. Recolher o quê? (LCF)...
A - recolheu
R - o céu abaixou-se e as recolheu,
A - elas habitam uma pequena nuvem, (LCF)... ?
R - (LCF)... é teimosa.
A - teimosa... que não nos deixa mais, desde que estamos sem teto, faz uma alusão ao velho testamento, o povo judeu ele... não sei se estou viajando, tem a passagem da nuvem que cobre o povo judeu no deserto.
R - ah é? E tem uma coisa gente, se a gente lê esse texto em voz alta, fica assim: (LCF)... , (LCF)... pode servir para teto, mas também pode servir

como (LCF)... , (LCF)... é o pronome tônico “ti”. Esse T não é pronunciado. Desde que estamos em teto ou desde que estamos sem ti.

A - é engraçado essa passagem da bíblia que fala do povo judeu, que eles estão indo para a terra prometida.

R - que é exatamente nessa terra aqui.

A - é. Ele faz alusão, eu imagino que ele usou essa figura no texto.

R - (LCF)...

A - seu pequeno irmão?

R - isso, seu irmão mais jovem, mais novo.

A - é irmão?

R - é sim, irmão. (LCF)...

A - correu?

R - isso correu.

A - (LCF)... ?

R - salvar de alguma coisa. ... Os livros da...

A - os livros escolares.

R - (LCF)... Ainda é mais específico, que são os livros do colégio, do ensino médio, de aluno... Só um minutinho aqui, (LCF)... nós tivemos medo, o que acontece nesse momento, o que veio logo antes?

A - a máquina...

A - que veio antes do medo?

R - o que vem exatamente antes do medo?

A - tava indo salvar primeiro o filho mais novo.

R - tava indo salvar primeiro o filho mais novo, o irmão dele.

A - a máquina levou ele?

R - quase, eles tiveram medo que (LCF), (LCF) é um verbo, cujo infinitivo eu não to lembrando agora, (LCF),

A - quase a pegou, seria isso.

R - quase o pegou.

A - é um verbo que se refere à quase?

R - isso, quando eu digo (LCF), é quase..., é um verbo.

A - interessante. E é (LCF).

R - então aqui nesse parágrafo a gente viu a chegada da máquina, o que mais? Vocês falaram também da flor, da máquina.

A - fala do esforço de recuperar alguma coisa da destruição.

A - se a gente for pensar assim abstratamente nesses livros, é uma história, um registro.

A - histórico não no sentido da história pessoal dele, do povo dele, da pátria.

R - a máquina ta comendo a terra. E ela quase comeu o menino, então vocês têm aí um paralelo forte nessa oposição máquina e natureza, tecnologia e natureza, selvagem e tecnológico, quer dizer, rusticidade.

A - não sei, mas os verbos são sempre muito fortes, arrancar...

A - ferir, sangrar.

A - se sente uma dor...

R - uma coisa contundente. Aí o resultado disso na segunda. (LCF)?

A - os três. Provavelmente, estavam lá, ele, o pai, a mãe e o irmão.

R - (LCF)?

A - congelado, paralisado.

A - o que é (LCF)?

R - (LCF) é o cair do dia, o anoitecer o crepúsculo,

A - mas eles arrancaram...

R - eles arrancaram de nós, (LCF), eles arrancaram algo, vocês têm aí,

um L antes do ON, que é o objeto do verbo arrancar.

A - e isso tudo tão naturalmente?

R - do que ele fala logo antes? (LCF)

A - desse pedaço que foi arrancado, tão naturalmente.

R - esse L aqui que aponta o objeto.

A - inaudível.

R - e como é essa morte? A gente bebeu, então a gente tá falando aqui do gosto da seiva.

A - ou seja, aquele óleo serve... de Jasmim.

A - aí agora o céu se abre

A - se abriu. Ao chamado

R - ao chamado, (LCF), nós vimos. Aqui o verbo é (LCF)

A - aqui o verbo tá no passado.

R - então é um, ou são dois, ou são vários.

A - não sei, porque antes é singular.

R - antes é singular, o que a gente tinha visto?

A - estrebuchar?(Risos)

R - estrebuchar. Estremecia, naquele dia. (LCF), e esse traço com LA vai dar naquele.

A - é aquela coisa, depende do contexto,

R - não assim, não que não olhar fosse legal, achei interessante que vocês nem deram uma pelota.

R - furada, perfurada, vamos passar para a marcha dois(risos) (LCF), é o verbo voar, não tinha mais, (LCF), é cidade, lugar.

A - eu tinha pensado em cidadania.

R - mas essas possibilidades todas não se excluem por que... (LCF), do verbo tornar, tornava-se grávida.

A - (LCF), novas feridas.

R - novas feridas se opõem a...

A - (LCF),

R - (LCF) é uma coisa que perde o viço, fica desbotado.

A - a raiva da esperança.

A - tá tão feia a palavra, eu acho esperança uma palavra tão bonita. Como eu digo em francês essa coisa de saudade?

R - esse (LCF), a gente já viu naquele outro texto da semana retrasada, alguns...

A - alguns partiram.

R - isso, alguns partiram.

A - como uma tenda.

R - isso como uma tenda, com toda uma bagagem, (LCF).

A - talvez só a gente entenda como bagagem.

R - mas como bagagem, você pegou o sentido, isso a gente viu bastante.

A - para todas as...

A - (LCF) como morrer?

R - a gente tava fazendo suposição do texto do texto anterior, que é aquele sobre as várias terapias, (LCF).

A - não sabemos...

R - vocês podem por... dizem.

A - dizem que nessa cidade...

R - ela terá belas avenidas, ônibus e carros.

A - aperfeiçoada, nossos vizinhos.

A - cartas vindas.

R - aí a gente já tem que dar uma solução para ele, a gente conhece o

que? Cartão...

A - cartão branco.

A - carta branca significa que você pode fazer qualquer coisa.

R - branca pode fazer qualquer coisa, quais são as outras cores que se relacionam?

A - vermelho.

A - eles receberam...

R - o que?

A - cartas.

R - verdes. Vamos ver que solução ele dá para isso e (LCF).

A - eles podem, ou puderam.

R - ótimo! Podem é um verbo só. (LCF)

A - ainda por uns dias, esse (LCF) esse (LCF) vai dar alguns. (LCF)

A - uma pequena cidade

R - uma pequena cidade, vilarejo. (LCF)

A - ela também será.

R - isso ótimo!

A - dizem.

A - dizem que será necessário, deixar...

A - deixar a Palestina.

A - os judeus vindo da Rússia.

R - a gente viu (LCF), aqui a gente tem a bagagem, (LCF).

A - seria Nossa Senhora de Lourdes. Porque não existe uma cidade chamada Lourdes. Por que tem Nossa Senhora da Dores, dos Pesos. Essa seria uma Nossa Senhora sarada.

R - (risos)

A - (LCF) é fogo.

R - é pólvora. Mas também o fogo aqui, no sentido de artilharia. Você pode ter visto num contexto em que (LCF) como os tiros. A gente fala, por exemplo, abrir fogo. A gente fala no sentido de atirar.

A - (LCF) o que seria?

R - seria... (LCF), é remexer.

A - ah tá.

A - na realidade (LCF), é a pólvora.

R - quem é que vai ser responsável pela pólvora, a pólvora no sentido de...

A - são os israelenses.

R - mas os israelenses no sentido de que a pólvora representa o povo, o tiro.

A - ela se misturará?

R - isso, ela remexerá a areia misturada com as pedras quebradas, e dos arbustos abatidos.

A - ela remexerá?

R - o que essa pólvora vai atingir? A terra...

A - a terra, a areia.

R - isso, a areia, a terra, a pedras quebradas e os arbustos abatidos. Gente e qual o sentido da pólvora aqui? Seria de explodir?

A - eu iria para um lado assim, que eles perdem a raiz, a identidade, e eu to deixando a pólvora como a minha parte encarnada na sua terra, mas engraçado.

R - o engraçado aqui é que a pólvora é um ataque.

A - pois é, mas ela vai recair sobre algo que já foi atacado. Quando ela se mistura, você vai deixar de ter sua identidade.

R - é que o (LCF) tem a idéia de remexer na coisa do outro, de revirar alguma coisa.

A - então é mais ainda, se eu vou revirar...

R - ela vai revirar algo, ela não vai se tornar algo.

A - pois ela, ela vai revirar algo, mas ela vai estar misturada com aquilo, uma coisa que vai revirar a areia.

R - quando eu digo revirar uma gaveta, este é o sentido, sabe quando você vai procurar uma coisa na gaveta? Ela tem mais esse sentido.

A - seria como retocar de novo o ataque, ela vai remexer, vai evidenciar...

R - veja só como (LCF), no vazio, porque eles já foram, ela cairá no vazio como?

A - estrangulada.

R - vocês vêem que cairá no vazio, mas que ela se misture, eu concordo com você que quando ela cai mistura tudo isso, e reaviva.

A - e passa a ser parte constitutiva.

A - (LCF)

R - (LCF), no sentido de compreender, você acredita meu filho. (LCF).

A - como você tinha falado. De humilhação.

R - de humilhação, de se acumulou, (LCF),

A - (LCF)?

R - foi mais do que... Esse último parágrafo me deixa arrepiada! (LCF)

Alunos(todos): (LCF)

A - confirmam.

R - isso, confirmam. Você vê que ele usa a palavra (LCF), e aqui,

A - (LCF), uma estrela?

R - isso ele fala de uma estrela no rosto do filho, (LCF), ele vê o rosto do filho como uma estrela, a terra na fronte, na fronte do filho como uma estrela.

A - ele diz, nós não precisamos de estrela, aqui...

R - essa areia é..., entre os seus dedos, (LCF), ela está suspensa essa areia.

A - vou chorar.

R - esse último parágrafo... (risos), sabe que quando li esse texto, não dei conta de ler até o final.

A - achou forte?

R - achei muito emocionante, fiquei muito tocada, precisei de duas ou três vezes para ler até o final.

A - é, não é um texto que você tem vontade de ficar relendo.

R - mas a maneira como ele consegue aproximar a natureza dele.

A - se a gente for também abstrair o título, (inaudível)... pelas suas feridas, na verdade... ele quer dizer que o filho dele não foi um morto nessa guerra.

A - através desse tipo de poema a gente passa a entender porque esse povo se não dá bem de jeito maneira.

A - mas o que fazer. Por que os judeus também vão, desde a Diáspora, é um ponto sério, e o que faz, eu não sei.

A - e quando ele fala da estrela de Davi.

R - e quando ele diz "nós não precisamos de estrela", quer dizer, que estrela é essa?

A - sabe o que me veio à cabeça, é que ele não precisava mais olhar essa estrela, que ele simbolizou a estrela como o filho dele, então ele, ele teria uma outra form de guardar a lembrança de esse filho, ele não precisaria mais ter de recorrer à estrela. Quer dizer, ele não fala que eu a vejo, a terra, eu a vejo em sua fronte como uma estrela.

A - o que eu vejo é que a gente deve apensar, porque 1º ele usa a palavra (LCF), e depois usa (LCF), então o fato dele usar uma mesma coisa com duas palavras, de certa maneira, ele recusa um lado e aceita o outro, a estrela está associada ao filho e ele diz que não precisamos de estrela.

R - e entender um pouco a motivação dessa raiva, e entender o grau de agressão. A terra como a própria natureza, a expressão da vida deles, e da identidade.

A - acho que assim, o pai também pode ser pai de todos, quando eu leio eu vejo tipo um pai genérico, meio uma idéia de pai (risos)

R - e o filho genérico... ele tá em que farmácia? (risos)

A - baratinho baratinho.... acho que o filho tá no céu.

R - tá no céu por quê?

A - a gente já falou que ele morreu né?

R - todo mundo acha?

A - não sei se tá claro, é mais um filho longe onde quer que esteja

A - agora, lendo eu já acho também que nem importa o filho, mais é o que ele conta.

R - interessante (risos) Bom gente, paramos aqui, muito obrigada mesmo.

Com relação aos microprocessos, o terceiro grupo está, a nosso ver, em um lugar intermediário entre a leitura do primeiro e a do segundo. Ainda que tivessem bastante dúvidas em relação ao vocabulário, percebemos que parte dessas dúvidas foi manifestada antes de retermos a carta durante a VO, ou seja, ao voltarem à leitura da carta, lembraram-se das dúvidas que gostariam de perguntar. Portanto, uma parte considerável do tempo foi dedicada ao esclarecimento de dúvidas relativas ao vocabulário. Cabe ressaltar, entretanto, que os alunos não se queixaram, nem afirmaram tratar-se de uma leitura difícil. Em razão da maneira como o terceiro grupo falou do texto, temos motivos para acreditar que foram capazes de desenvolver processos de elaboração e metacognitivos, construindo uma imagem global e um julgamento sobre o que leram. Contudo, quiseram voltar ao texto para resolver as dúvidas que estavam no nível da frase e, assim, confirmar suas hipóteses de compreensão.

Esse grupo manifestou ter mobilizado conhecimentos enciclopédicos nessa leitura. Um aluno fez alusão a uma passagem bíblica, apesar de não saber precisar qual era, nem sua relação com o conjunto do texto. Houve várias menções genéricas ao conflito, ao ódio de ambos os opositores que tornava tal guerra “insolúvel”. Assim a relação entre o texto e a contundência do conflito árabe-israelense foi uma constante nessa VO. Outra

característica interessante desse grupo foi o fato de que o desenvolvimento da discussão foi menos linear do que nos dois outros grupos. Como os alunos do terceiro grupo falavam mais e de maneira mais espontânea, por vezes uma determinada discussão era interrompida por uma dúvida de outra natureza e não era retomada posteriormente.

Diferentemente dos dois outros grupos anteriores, a VO do terceiro grupo foi iniciada pela percepção dos alunos sobre o texto. Tal percepção esteve centrada no narrador da carta de Jelloun. Para esse grupo de leitores, o ponto de vista da personagem representou um mergulho na subjetividade do pai, sem teto e sem pátria, que escreve ao filho. Como essa foi a tônica da VO, tratamos dela a seguir.

Uma das falas iniciais dos alunos estabeleceu uma relação direta entre o narrador e uma personagem extratextual:

A – (...) ele era jovem. Quando eu leio penso muito num jovem da guerra, num jovem terrorista, num jovem militante, em alguém assim.

A partir dessa relação entre o narrador e “um jovem terrorista”, as demais relações entre a narrativa e o conflito árabe-israelense foram marcadas pela idéia do indivíduo vítima da guerra. De certa forma, essa idéia está vinculada a algo de essencial no conjunto da carta que é sua função mobilizadora. Embora saibamos que um texto literário não veicula uma mensagem (ou apenas uma), não podemos negar certo intuito de sensibilizar o leitor e para que se posicione em relação ao que lê (pelo menos durante a leitura), pois vemos o conflito pelos olhos de um narrador-personagem, parcial por definição. Assim, os sentimentos suscitados pela narrativa aproximaram os alunos do narrador, percebe-se certo grau de adesão quando o aluno coloca-se no lugar de narrador:

A – você ser movido pela **esperança** é uma coisa positiva, agora a **raiva** pela esperança quer dizer, é o meu **ódio** que me instiga e que **você entende a raiva de um sujeito** que se arma com uma bomba e que vai lá explodir tudo, entendeu?

R – quer dizer a raiva também pode ser positiva. A raiva ser vista como um motor, a única coisa que resta na verdade.

A – é o que está o impulsionando para a sobrevivência.

R – por que ele coloca como uma coisa positiva?

A – eu entendo isso, a raiva que vai mover, a gente quando é movido pela raiva, a gente está sempre procurando uma mudança, você sabe como é? Talvez a vingança seja justamente um jeito de mostrar para eles que eles sobrevivem. [grifo nosso]

A - e eu quero dizer isso, que ele pode extravasar o sentimento desse povo, dessa forma e **a gente aqui tentar ver que realmente eles ficam**, e eles são movidos pela raiva deles, é ódio, é...

A - e **entender um pouco a motivação dessa raiva**, e entender o grau de agressão. A terra como a própria natureza, a expressão da vida deles, e da identidade.

Assim, ao longo da VO, os alunos parafrasearam o narrador, como se buscassem compreendê-lo. Ao fazer isso, os alunos acabaram por atribuir novos sentidos a elementos do texto. Esse foi o caso da passagem da carta em que o pai conta como seu filho mais jovem salvou os livros do irmão da poeira:

A - eles chegaram para acabar com minha identidade, isso é o que foi feito,

A - acabaram com nossa estrutura, nosso povo.

A - **engoliram nossos livros**. [grifo nosso]

O modo como esse grupo de alunos pode aderir ao que lia foi surpreendente tanto em relação aos dois outros grupos, quanto ao que haviam escrito nas VEs. Nesse sentido, a questão do filho e da memória, que não haviam sido formuladas nas VEs, aparecem nas falas. Enquanto um aluno assume que o destinatário da carta está morto, e isso pode ser verificado no trecho: “ele quer dizer que o filho dele não foi um morto nessa guerra”. Outro acha que essa é uma questão de importância menor, pois a carta dirige-se a todos: “agora, lendo eu já acho também que nem importa o filho, mais é o que ele conta”. Para esse grupo de alunos, a do filho está relacionada à memória e essa, por sua vez, está relacionada à própria

tensão entre os dois povos. Enquanto “eles” (máquina, israelenses) buscariam apagar as memórias do povo expulso, “nós” (narrador, família, natureza) despreendem-se do que é material, mas guardam a memória:

A - sabe o que me veio à cabeça, é que ele não precisava mais olhar essa estrela, que **ele simbolizou a estrela como o filho dele, então ele, ele teria uma outra forma de guardar a lembrança de esse filho, ele não precisaria mais ter de recorrer à estrela.** Quer dizer, ele não fala que eu a vejo, a terra, eu a vejo em sua fronte como uma estrela. [grifo nosso]

Essa fala é mais interessante pelo fato de que, durante a VO do terceiro grupo, não explicitamos o sentido da palavra “stèle” como pedra funerária, cuja função é, com efeito, nos fazer lembrar de nossos mortos. De certa forma, os alunos fizeram uma leitura pertinente, pois atribuíram à palavra “stèle” uma função no texto que condiz com sua acepção no dicionário, apesar de não conhecerem tal palavra e de terem feito a associação entre “étoile” e “stèle” pelo fato de termos, em português, o nome próprio “Estela” ou “Stela”, que associamos normalmente à palavra “estrela”. Assim, a inscrição da memória na pedra já não seria mais necessária, assim como a memória dos livros que o irmão caçula tenta salvar.

Os alunos desse grupo também trouxeram uma nova leitura ao afirmar que o processo do conflito acaba fazendo com que os se povos misturem:

A - eu iria para um lado assim, que eles perdem a raiz, a identidade, e eu to deixando a pólvora como a minha parte encarnada na sua terra, mas engraçado.

R - o engraçado aqui é que a pólvora é um ataque.

A - pois é, mas ela vai recair sobre algo que já foi atacado. Quando ela se mistura, você vai deixar de ter sua identidade.

R - é que o (LCF) tem a idéia de remexer na coisa do outro, de revirar alguma coisa.

A - então é mais ainda, se eu vou revirar...

R - ela vai revirar algo, ela não vai se tornar algo.

A - pois ela, ela vai revirar algo, mas ela vai estar misturada com aquilo, uma coisa que vai revirar a areia.

(...)

A - e passa a ser parte constitutiva.

Cabe, aqui, fazer uma observação. A palavra “foudre” (relâmpago) também pode ser compreendida como explosão, pois o dicionário registra “fulminer” como seu sinônimo. Nós, ao lermos o texto, confundimos “foudre” com “poudre” (pólvora), provavelmente por acionar o esquema “guerra” no contexto da carta. Assim, durante as verbalizações orais, a palavra “foudre” foi lida como “pólvora” o que direcionou mais a leitura para a noção de ataque. Apesar dessa impropriedade lexical de nossa parte, os alunos puderam construir um sentido interessante, pois leram nessa passagem da carta um dos efeitos do conflito: o povo expulso está nas areias que se misturam; haveria, assim, uma espécie de comunhão às avessas entre árabes e judeus.

Finalmente, o último aspecto que gostaríamos de destacar dessa VO é a questão do filho. Evidentemente, esse problema de leitura está diretamente relacionado à própria função da carta: como dirigir uma carta a alguém cujo endereço desconhecemos?

As das respostas dadas pelos alunos foram, mais uma vez, surpreendentes. O filho é um recurso do texto para dirigir-se a todos. Trata-se de um pai genérico. O que nos faz retomar a idéia de que, ao lermos a carta, somos o “tu” a que se destina, potencialmente “filhos” desse pai:

A – acho que assim, o pai também pode ser pai de todos, quando eu leio eu vejo tipo um pai genérico, meio uma idéia de pai (risos)

(...)

A – agora, lendo eu já acho também que nem importa o filho, mais é o que ele conta.

O grupo resolve o que acreditávamos ser o problema de leitura crucial da carta usando um recurso previsto pelo texto literário: a alegoria. Os papéis de pai e de filho são um recurso que aproxima o leitor, pois acionam o esquema “família” (com teor afetivo); ao fazer do destinador e do destinatário personagens anônimas apenas designadas por seu papel na família e pelos pronomes “je/nous” e “tu”, ambos são virtualmente muitos. São virtualmente qualquer pai e filho que (sobre)vivam a uma guerra, são

virtualmente qualquer que aderir ao texto, tornando-se, durante a leitura, parte daquela família.

O terceiro grupo manifestou pouca preocupação com um eventual equívoco. Os alunos deram vazão a sua leitura de forma mais livre, acabaram, dessa forma, explorando mais a polissemia da carta e, ao mesmo tempo, vivenciando a experiência de olhar o mundo através de outros olhos. Chegaram, assim, a dois dos três traços característicos do texto literário: polissemia e cultura. Quanto ao terceiro, o prazer, esse não foi explicitamente manifestado.

3.5.3 Verbalização escritas e orais: construindo sentidos

Vimos que nossos leitores de Francês Instrumental, com apenas alguns meses de contato com a língua francesa, mas com vasto histórico de leituras, leram e falaram sobre um texto literário. Vimos também que cada um dos grupos participantes reagiu diferentemente a falar sobre o texto. Se nosso propósito para as VOs era compartilhar as diversas leituras com um grupo de alunos e vê-los repensarem os sentidos, verificarem as hipóteses e, eventualmente, reformularem os sentidos construídos, acreditamos que esses processos se deram, ainda que de maneira distinta em cada grupo. Vimos que alunos prolixos nas VEs, calaram-se nas VOs e vice-versa, autores de VEs econômicas puseram-se a falar com liberdade sobre o texto durante as VOs.

Em outras palavras, diferentes pessoas reagem diferentemente às demandas em sala de aula e compreender o complexo processo como um texto literário é recebido por um grupo, fazendo com que seus leitores verbalizem sua leitura, permite com que discutamos o papel que a leitura literária pode eventualmente desempenhar em um curso de Francês Instrumental.

A experiência das VEs e VOs foi interessante porque vimos, na prática, o funcionamento de modelos de leitura que conhecíamos na teoria, o que, sem dúvida, faz com que nos sintamos mais respaldados em nossa

atividade docente. Ao identificar, por meio de uma VE, como o aluno formula sua dificuldade, podemos concretamente buscar uma forma de intervenção diretamente relacionada a sua dificuldade. Vimos também como a leitura do texto literário proposto realizou-se nas duas etapas do processo, quais foram as hipóteses iniciais, a natureza das dúvidas, os itinerários de leitura traçados e, posteriormente, percorridos; com suas confirmações e reformulações. Observamos que a leitura da carta de Jelloun foi possível e que, inclusive, acabou por se revelar interessante para parte dos alunos, até por ter sido mais exigente.

Vimos que nossos alunos foram capazes de perceber que liam um texto literário e esboçaram uma reação a essa consciência, em última análise, uma reação afetiva ao texto literário. As duas modalidades de verbalização mostraram o domínio dos processos de leitura, ainda que incompletos, em processo de aprendizagem de nossos alunos e as possibilidades de trabalho que o texto literário permite em um curso de FI. As leituras surpreendentes (para nós) revelaram alunos aptos a ir além da coleta de dados dos textos informativos para que passemos, juntos, à construção de sentidos.

CONCLUSÃO

*A poesia é inútil
porém necessária*

Manoel de Barros

Refazer o percurso do Francês Instrumental, desde sua formulação original, suas diferentes acepções, a suas transformações (que souberam absorver os desenvolvimentos teóricos de diferentes áreas de conhecimento), significou compreender como o ensino de línguas estrangeiras está diretamente relacionado ao que se passa fora do contexto de sala de aula. Em outras palavras, para compreender porque razão trabalhamos sob a égide de determinada metodologia, porque razão determinados objetivos são privilegiados em detrimento de outros foi preciso compreender a situação da língua francesa, em linhas gerais, no cenário mundial – sobretudo na América Latina – no século XX. A Guerra Fria, as crises econômicas, a democratização escolar com as mudanças dos currículos do ensino médio representaram uma retração substancial do ensino do FLE de uma maneira geral. Retração essa, como vimos, que implicou respostas na França e em países como o Brasil, cujo meio universitário, sobretudo nas Ciências Humanas, tem forte tradição francófila.

Vimos que uma dessas respostas foi de natureza metodológica na formulação de cursos “funcionais” ou “instrumentais” e que, nesse contexto, tais respostas tinham um tom pragmático de busca por resultados rápidos. A vontade de conceber cursos eficientes de curto prazo implicou escolhas que, por sua vez, traduziam o momento histórico: a necessidade de acompanhar a rápida evolução técnica e científica significou, naquele momento, excluir os textos literários do *corpus* dos cursos desse tipo, sendo o próprio ensino da literatura, de maneira geral, então questionado.

Vimos que uma das orientações dos cursos “instrumentais” de língua voltou-se para o ensino da leitura em língua estrangeira e que tal atividade foi inicialmente compreendida como um meio para se chegar à informação não veiculada em língua portuguesa, o que talvez represente a visão mais

instrumentalizante do ensino de línguas e, em nosso caso, do FLE. Percebia-se o aluno como um “coletor de dados” cuja participação ativa no processo de construção de sentido no ato da leitura ainda não era contemplada.

Para compreender a limitação desse modelo de ensino da leitura, foi preciso também refazer o percurso dos modelos teóricos que descreveram a leitura. Chegamos, assim, ao modelo interativo de leitura que nos permitiu compreender como construímos sentido no ato da leitura. Esse percurso foi fundamental para que pudéssemos refletir com maior profundidade sobre a própria formação do leitor em língua estrangeira e o papel que o curso de FI pode desempenhar nessa formação.

Se o FI representou uma resposta para crises de várias ordens, o resultado produzido em suas formulações originais talvez, hoje, tenha uma relevância relativa. Mesmo se considerarmos as contribuições da abordagem global para a pedagogia da leitura e para o FI, pois os projetos de leitura que estabelece e os textos com que trabalha para isso representam apenas parte da competência de leitura de que precisamos em nossa formação como leitores; limitação essa aliás sentida pelos próprios formuladores dessa abordagem que apontam o desenvolvimento de uma didática do texto literário no ensino do FLE uma das possibilidades para superá-la. Seguindo essa “pista”, fornecida por autores como Moirand e Lehmann, foi necessário compreender o lugar do texto literário no ensino do FLE para que, depois, pudéssemos refletir sobre o seu possível lugar no ensino do FI, propondo, para isso, a análise das leituras de um texto literário realizadas por um grupo de alunos de um curso desse tipo.

A experiência empreendida com nossos alunos de FI permitiu-nos observar seu processo de construção de sentido e, sobretudo, permitiu-nos observar como uma parte do grupo identificou que se tratava de um texto literário sem que houvesse intervenção nossa nesse sentido. Não só isso, nosso grupo soube identificar aquilo que, no texto lido, fazia com que fosse literário.

A leitura que propusemos aos alunos revelou-se, nas palavras deles, “difícil” e nossa proposta foi explorar essa dificuldade percorrendo os caminhos que o próprio texto abria. Na via principal (nosso roteiro de leitura), novos caminhos abriam-se à medida que compartilhávamos, em sala de aula, nossas leituras. A surpresa desses novos caminhos propostos pelos alunos foi algo que guardamos dessa experiência. Não há dúvida que a leitura do texto proposto para a experiência foi mais exigente e tomou mais tempo do que boa parte dos demais textos trabalhados em sala. Entretanto, essa atividade permitiu que fossem mais longe em sua leitura, pois sua polissemia, uma das marcas constitutivas do literário, pode estimular seus leitores a estabelecerem relações inusitadas entre esse e outros textos.

Se a pedagogia do escrito desenvolvida na França na década de 1980 buscava assegurar o aluno de que podia ler em língua estrangeira, uma das possibilidades que a leitura literária é ser potencialmente plural, ou seja, asseguramos o aluno de que ele pode fazer outras leituras. Leituras que ultrapassem o nível informativo do texto, relacionando-o com outros conhecimentos e leituras. Mais do que “coletores”, nossos alunos devem produzir conhecimento por meio de suas leituras e o contato com textos literários é uma das maneiras de estimular uma leitura mais reflexiva por várias razões. Porque ele pode promover um diálogo entre culturas, um diálogo de subjetividades não filtrado pela “neutralidade” do discurso científico. Porque tal diálogo é, por definição, plural já que a polissemia autoriza muitas leituras e o autor controla pouco os sentidos evocados por seu texto. Porque a relação entre forma e conteúdo reflete um trabalho sobre a linguagem cuja leitura é prazerosa.

Referências bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

ALBERT, Marie-Claude ; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette, 2000.

ALVAREZ, Gerardo. L'enseignement du français en Amérique Latine: bilan et perspectives. *Le Français dans le Monde*. n.102 Paris: Hachette, 1974.

_____. Inventaire des expériences d'enseignement fonctionnel du français. In: *Le Français dans le Monde*.n.147 Paris: Hachette/Larousse, 1979.

ANDERSON, R. The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the conference. In: ANDERSON, R; SPIRO, R.; MONTAGNE,W. (ed). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1977.

AUDUBERT, Albert. Problèmes de l'enseignement de la littérature française au Brésil. *Le Français dans le Monde* dezembro,. Paris: Hachette, 1970.

AUPECLE, Maurice; ALVAREZ, Gerardo. *Français Instrumental et Français Fonctionnel*. 2^e Rencontre Mondiale des Départements d'Etudes Françaises. AUPELF. Strasbourg, 17-23 julho 1977.

AVOLIO, Jelssa C. *O trajeto do francês instrumental no Brasil*. Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação – FE – USP, 1999. (inédita)

_____. (org) *Revista Rencontres. n. 4 São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1993*

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2004. (1973, 1^a edição em francês).

BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) *Estado de leitura*. Campinas : Mercado de Letras, 1999.

BERTRAND, Denis; PLOQUIN, Françoise (coord.) *Littérature et enseignement : la perspective du lecteur*. Revista *Le français dans le monde* n^o especial fevereiro/março, 1988.

BOUACHA, Ali; Denis Bertrand. *Lecture de récits : pour une approche sémio-linguistique du texte littéraire – parcours méthodologiques de lecture et d'analyse*. Paris : BELC, 1981.

BOYER, Jean-Yves et al (dir.) *Évaluer le savoir-lire*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

BROWN, A. Metacognitive development and reading. In SPIRO, R; BRUCE, B. e BREWER, W. (ed). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

_____. Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. In: *Journal of verbal learning and verbal behavior*. vol.22 n. 1, p1-14, 1983.

Bulletin de Français Instrumental. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAMUS, Albert. *L'étranger*. Paris: Gallimard, 1942.

CÂNDIDO, Antonio et al. *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977.

_____. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Livraria Martins, 1959.

_____. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. São Paulo: Humanitas, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991.

CICUREL, Francine; MOIRAND, Sophie. Apprendre à comprendre l'écrit. In: GAONAC'H (1990).

CORACINI, Maria José (org). *E por falar em leitura... (em língua estrangeira)*. São Paulo: Departamento de Francês da PUC/SP, 1986.

_____. *Ensino instrumental de línguas*. São Paulo: Educ, 1987.

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International, 1999.

COSTA, Heloisa Brito de Albuquerque. Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. In: *Caderno do Centro de Línguas FFLCH/ USP* n.1 (1997) São Paulo: Humanitas/ FFLCH / USP, 1997.

COSTE, Daniel. Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. Revista *Le français dans le monde*. Paris : Hachette, 1982.

_____. (org). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988). Paris: Hatier/Didier, 1994.

COSTE, Daniel; VIGNER, Gérard. (org) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997.

CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: ADISFLE/Clé International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 (collection FLE)

DABÈNE, Michel. (org) *L'écrit*. Revista *Le français dans le monde*. N° 109. Paris : Hachette/Larousse, dezembro, 1974.

DABÈNE, Michel; QUET, François (dir.). *La compréhension des textes au collège: lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble: CRPD/Delagrave, 1999.

DAMATO, Diva B.; CAMPOS, Regina S. Français Instrumental pour les étudiants de philosophie et de sciences sociales de l'Université de São Paulo. Revista *Elos "O francês no Brasil"* . n.1. Rio de Janeiro, 1979.

DAMATO, Diva B. Français Instrumental et enseignement da la littérature. In: *Revista Rencontres*. n. 4 São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1993. p. 21-26

DORRONZO, Maria Ignacia; KLETT, Estela. Lecto-comprensión em lengua extranjera y materna. Algunos resultados de investigación.<
<http://www.educ.ar>.> Acesso em: 12 setembro 2005.

DUMORTIER, Jean-Louis. *Lire le récit de fiction: Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2001.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset, 1992.

ÉLUARD, Paul. *L'amour la poésie*. Paris: Gallimard, 1929

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. In: *Leitura: teoria e prática*. nº 0, ano 1. Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, 1982.

GAONAC'H, Daniel. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – l'approche cognitive In: *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*. Paris: Hachette, 1990.

_____. Les composantes cognitives de la lecture. In: *Le français dans le monde*. N. 255 fevereiro/março 1993. Paris: Hachette, 1993.

_____. Lecture de textes en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologia cognitive. In: SOUCHON (2000).

GALÉRY, Eunice Dutra; MACHADO, Ida Lúcia. *O jogo da leitura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina, 1983.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelas: De Boeck, 1990.

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. *Lire le roman*. Bruxelles : De Boeck, 1999.

GOODMAN, K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: *Journal of the reading specialist*, p.126-135, 1967.

GRIMM, Jacob. *Os músicos de Bremen*. Florianópolis: Editora Paralela/Editora da UFSC, 1998.

GRUCA, Isabelle. Didactique du texte littéraire. *Le Français dans le Monde*. n.282. Paris: Hachette, 1996.

HOLTZER, Gisèle. Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques. In: *Le Français dans le Monde*. Recherches et applications. número especial janeiro 2004. Paris: Clé International.

IRWIN, J. *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 2005 (1ª edição para a tradução em francês 1978).

JELLOUN, Tahar Ben. *As cicatrizes do Atlas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. edição bilíngüe

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Texto & Leitor* : aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KLETT, Estela; LUCAS, Marta; VIDAL, Monica. L'arrière-plan des consignes: représentations de l'activité de lecture chez l'enseignant-concepteur. In: *Études de Linguistique Appliquée*. n.119 julho/setembro. 2000.

LAFERRIÈRE, Dany. *Pays sans chapeau*. Paris : Le Serpent à Plumes, 1999.

LALANDE, A.. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. Trad. Fátima Sá Correia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Título original: *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*.

LE CLEZIO, Jean-Marie G. *Celui qui n'avait jamais vu la mer*. Paris : Gallimard, 1978.

LEHMANN, Dennis. Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. In: GALISSON, Robert. *Lignes de force du renouveau actuel en DLE*. Paris: Clé International, 1980.

_____. *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Paris: CREDIF, Didier, 1980.

_____. La grammaire de texte: une linguistique impliquée? In: *Langue Française: Descriptions pour le français langue étrangère*. n.68 dezembro 1985 Paris: Larousse.

_____. Lire en français langue étrangère (1968-1988): bilan et perspectives. In: Coste (1994).

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALHEIROS-POULET, Maria Eugênia. La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel. *Études de Linguistique Appliquée: Comprendre les langues voisines*. Paris: Didier, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINSKY, M. A. A framework for representing knowledge. In: WINSTON (ed.) *The psychology of computer vision*. New York: MacGraw Hill, 1975.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A..1995.

MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.

_____. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo : Cultrix, 1995 (1ª edição 1974).

NATUREL, Mireille. *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris : Clé International, 1995.

NERY, Rosa Maria. "Francês Instrumental", quinze anos depois. Com que objetivos? Quais são seus limites? In *Rencontres* n.5 São Paulo: Departamento de Francês PUC/SP, dezembro 1994.

_____. *Questões sobre questões de leitura*. Campinas: Alínea, 2003.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 1995.

PASSOS, Maria José de Alencar et al. *Accès au français instrumental*. Salvador: Centro Editorial Didático da Universidade Federal da Bahia, 1987.

PAZ, Octavio. *Obras Completas I*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1999.

PEYTARD, Jean. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier, 1982.

PEYTARD, Jean ; MOIRAND, Sophie. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hatier, 1992.

PIETRARÓIA, Cristina M. C. Dispersion et Banalisation du Français Instrumental In: *Rencontres* n.1 São Paulo: Departamento de Francês PUC/ SP, agosto 1992.

_____. *Percursos de leitura* São Paulo: Annablume, 1997.

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

PORCHER, Louis. *L'enseignement des langues vivantes*. Paris: Hachette, 2004.

_____. Monsieur Thibaut et le bec Bunsen, *Etudes de Linguistique Appliquée* n.23 Paris: 1976.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 20001.

REIS, Maria Amália Tozoni. *Le français instrumental à l'Université de São Paulo: réflexions à partir d'une expérience personnelle*. Dissertação de Mestrado defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Francês – DLM – USP, 1979. (inédita)

Revista *Rencontres*. São Paulo: Departamento de Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RIMBAUD, Arthur. *A correspondência de Arthur Rimbaud*. São Paulo: L&PM, 1991.

ROSSIGNOLI, Maria Elvira. *Francês Língua Estrangeira: Leitura Literária e Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Francês – DLM – USP, 2002 (inédita).

RUMELHART, D. Notes on schema for stories. In: DOBROW, D.; COLLINS, M. (ed). *Representing and understanding: studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 1975.

SCHANK, R.C.; ABELSON, R.P. *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le petit prince*. New York : Harcourt, Brace & World, Inc., 1971 (1943 1ª ed.).

SANFORD, A.J.; GARROD, S. Vers la construction d'un modèle psychologique de la compréhension du langage écrit. In: *Bulletin de Psychologie*, n. 356, 1982.

SANCTOBIN, Véronique et al. L'enseignement du français instrumental à l'université: quelles possibilités? In *Rencontres* n.5 São Paulo: Departamento de Francês PUC/SP, dezembro 1994.

SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature ?* (1ªed.1948) Paris : Gallimard, 1985.

SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Éditions Didier, 1997.

SIGNORINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

SMITH, Frank. *Devenir lecteur*. Paris: Armand Colin-Bourrellier, 1986 (1ª ed. 1971)

SOUCHON, Marc (org) *Acquisition et interaction en langue étrangère. AILE* n° 13, 2000. < <http://aile.revues.org>> Acesso em 06 de março de 2006.

TARDIF, Jacques. L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance. In BOYER, Jean-Yves et al. (dir) *Évaluer le savoir-lire*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

VAN DIJK, T. Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse processes*, vol.2, p113-126.

VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens*. Paris: Clé International, 1979.

_____. Lire: comprendre ou décoder? In: *Le Français dans le Monde*. n. 283 agosto/setembro. Paris: Hachette, 1996.

Referências bibliográficas das obras didáticas citadas

AVOLIO, Jelssa C., FAURY, Mára L. *Michaelis francês: gramática prática*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

BAYLON, Christian et al. *Forum méthode de français 1*. Paris: Hachette, 2000.

BÉRARD, Évelyne et al. *Tempo 1 : méthode de français*. Paris : Didier/Hatier, 1997.b

CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle. *Reflets 1 méthode de français: Guide pédagogique*. Paris: Hachette, 1999.

CORBEAU, Sophie; DUBOIS, Chantal; PENFORNIS, Jean-Luc. *Tourisme.com*. Paris: Clé International, 2004.

COUTINHO, Maria Guadalupe Melo; SILVA, Valda Guerreira da. *Lecture et compréhension: pour une grammaire du texte écrit*. João Pessoa: UFPB, 1995.

DELAISNE, Pierre et al. *Café Crème: méthode de français*. Paris: Hachette, 1998.

DELCOS, Jacques; LECLERC, Bernard; SUVANTO, Merja. *Carte de visite: français des relations professionnelles*. Paris: Hachette, 2000.

DURANDEAU, Jean-Pierre et all. *Sciences physiques 4^e*. Paris: Hachette, 1998.

LUNEAU, Olivier. *Éléments pour une introduction au français instrumental*. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Departamento de Letras/ Centro de Artes e Comunicação, 1978.

MAUGER, G. *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris, Librairie Hachette, 1953.

_____. *Le français et la vie*. Paris: Hachette, 1969.

PASSOS, Maria José de Alencar et al. *Accès au français instrumental*. Salvador: Centro Editorial Didático da Universidade Federal da Bahia, 1987.

ROUSSEAU, Pascale *A arte de conjugar – verbos franceses* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VEIGA, Cláudio *Gramática nova do francês* São Paulo: Editora do Brasil, 1966.

QUELQUES RÈGLES DE SÉCURITÉ

L'utilisation des combustibles pour la cuisine, le chauffage, ... est la cause de nombreux accidents. Quelles sont les règles de sécurité indispensables pour les éviter ?

Pour éviter les incendies

- Éloigner des flammes toute matière combustible (papiers, tissus, ...) (doc. 1).

Doc. 1. Éviter de mettre des rideaux au-dessus d'une cuisinière à gaz.

- Ne pas fumer près des pompes à essence, des récipients contenant des corps combustibles (doc. 2).

Doc. 2. Il est interdit de fumer dans des lieux où il y a un risque d'incendie.

- Stocker les combustibles (essence, alcool, ...) loin de toute flamme.
- Ne pas allumer de feu en forêt pendant la saison sèche (doc. 3).

Doc. 3. Il est interdit d'allumer un feu en forêt.

Pour éviter les explosions

- Vérifier les installations pour éviter les fuites.
- Ventiler les locaux où peuvent se trouver des gaz combustibles pour éviter la formation de mélanges explosifs.
- Enflammer rapidement le combustible quand on ouvre l'arrivée de gaz.
- Munir les appareils de dispositifs de sécurité : sur les chauffe-eau et les chaudières, l'arrivée de gaz est coupée automatiquement si la veilleuse s'éteint.

Pour éviter l'asphyxie et l'intoxication

- Prévoir une arrivée d'air frais dans tout local où a lieu une combustion (doc. 4).
- Évacuer les gaz de combustion par une cheminée.

Doc. 4. Bonne aération dans une cuisine.

QUESTIONS

Document 1 : <http://www.paracelsus.net/protocol/co/co2.htm>
<http://cfonquiere.qc.ca/actualite/smtoit/chronique43.html>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
E TRADUÇÃO - LET

Textos para leitura

Francês Instrumental 1

Prof^a Rita Jover-Faleiros

ÍNDICE

texto 1	Sommaire <i>Courrier International</i>	3
texto 2	<i>Méthodologie philosophique</i>	4
texto 3	<i>Mensonge romantique vérité romanesque</i>	5
texto 4	Entre la nature et la culture.....	6
texto 5	Une mère pour ses enfants.....	7
dossier	<i>Histoire des sciences</i>	8
texto 6	Les cinq sens retrouvés.....	15
texto 7	Le sentiment de la langue.....	16
dossier	Europe.....	18
texto 8	Sauvons l'Europe.....	30
dossier	Climat.....	31
texto 9	Avant propos.....	37
texto 10	Rompre avec les idées reçues.....	39
texto 11	<i>L'étranger</i>	41

sommaire

en couverture

LES DEUX FRANCE

Le changement de gouvernement atteste de la difficulté qu'il y a, en France, à mener certaines réformes. *Die Zeit* raconte ainsi comment et pourquoi Claude Allègre a échoué face au corps enseignant. Mais la France n'est pas seulement le pays des blocages. Le retour de la croissance, l'essor fulgurant d'Internet, les records du CAC 40 lui ont récemment valu la une – et l'admiration – de *Newsweek*. Complexe, la France ? Duale, à tout le moins, répond *The Independent*. pp. 32 à 37

RUBRIQUES

- 7 ■ courrier des lecteurs
- 7 ■ les sources de cette semaine
- 8 ■ bloc-notes Pas d'Europe sans la France, par Alexandre Adler
- 8 ■ agenda A noter cette semaine
- 11 ■ à l'affiche
- 57 ■ tendances Deux e-mails, ça va, un we-mail, bonjour les dégâts !
- 58 ■ le livre Sherlock Holmes chez le tsar
- 58 ■ épiques et saveurs Corées : une soupe du Nord passée au Sud
- 59 ■ insolites Plus c'est grand, plus c'est fragile
- 59 ■ écouter-regarder

D'UN CONTINENT À L'AUTRE

- 13 ■ france PARIS Monsieur le maire fait la guerre aux tagueurs ■ zoom sur Jean Tiberi, maire de Paris
- 15 ■ europes RUSSIE Poutine ne fera pas de miracles AUTRICHE La vie privée de Jörg Haider alimente les rumeurs ESPAGNE Las Vegas au pays de Don Quichotte FINLANDE Un peuple à tu et à toi avec sa présidente ■ 7 jours dans la vie des Quinze ROYAUME-UNI Tony Blair, modèle malgré lui de Ken le Rouge BULGARIE A la recherche des Bulgares qui ont réussi POLOGNE Eloge de l'assassin
- 22 ■ américaines ÉTATS-UNIS A chaque ville sa politique étrangère ? BRÉSIL Ces routes qui menacent l'Amazonie ■ nulle part ailleurs Sexualité : des cours d'abstinence pour les sixième PÉROU Fujimori, ou l'art de s'accrocher
- 26 ■ asie CHINE Face à Taipei, Pékin muscle sa flotte SINGAPOUR La politique nataliste renforcée PAPOUASIE-NOUVELLE-GUINÉE Bougainville de nouveau en guerre ? INDE Place au Net JAPON Des dirigeants locaux se rebellent contre l'Etat ■ le mot de la semaine "min'i", la volonté du-peuple
- 29 ■ moyen-orient ISRAËL Le secret d'une visite réussie en Terre sainte RÉFLEXION Il est bon que le pape n'ait pas demandé pardon COUP DE SANG Ce pays n'appartient qu'aux Juifs !

Feu Azcárraga, flamboyant patron de Televisa p. 44

Gare aux mirages d'Internet, avertit le PDG d'IBM p. 52

ÉDITORIAL Vive le paradoxe !

Félicitons nos confrères journalistes étrangers et notamment britanniques : ils ont aujourd'hui une vision de la France plus juste et plus nuancée qu'autrefois. C'en est fini des jérémiades de tonalité libérale contre le tout-Etat de ces diables jacobins qui ignorent trop souvent la liberté individuelle. Depuis deux ans peut-être, la presse étrangère, qu'elle soit allemande ou anglo-saxonne, reconnaît que la France bouge tout en restant elle-même. Ou, pour reprendre les termes de l'excellent John Lichfield dans *The Independent* (voir notre dossier pp. 32-37), elle comprend que "cet étrange animal" peut tout à la fois être un tigre économique avide d'Internet et un dinosaure social soucieux d'Etat-providence. Mais s'agit-il là d'un paradoxe ? Tous les pays

30 ■ afrique SÉNÉGAL La génération sacrifiée attend des actes NIGERIA "Il faut procéder à la partition de ce maudit pays" MADAGASCAR La Grande Ile oubliée de tous ÉPIDÉMIE Briser le mur des traditions pour endiguer le choléra

ENQUÊTES ET REPORTAGES

- 32 ■ en couverture Les deux France Un secteur privé dynamique, qui a passionnément embrassé la nouvelle économie, face à quelques mammoth irrémédiables.
- 40 ■ patrimoine Le jour où les frises retourneront au Parthénon Londres pourrait rendre à la Grèce les célèbres marbres exposés au British Museum, vieux sujet de discorde entre les deux pays.
- 42 ■ portrait Gus Dur, le président musulman dont le héros est un juif Le nouveau chef de l'Etat indonésien dévoile la conception qu'il se fait de son rôle de dirigeant politique et religieux.
- 44 ■ médias La saga du Tigre, patron tout-puissant de l'empire Televisa Jusqu'à son décès, en 1997, l'autoritaire Emilio Azcárraga, roi de l'audiovisuel, fut aussi l'entrepreneur le plus influent du Mexique.
- 46 ■ innovation Stockholm la pétulante se shoote à l'Internet L'austère capitale suédoise s'est, en quelques années, transformée en florissante Terre promise pour les start-up du web.
- 48 ■ débat Faut-il donner de l'argent aux mendians ?
- 49 ■ culture Le Mali veut bâtir son avenir sur ses vestiges Le pays compte attirer les touristes grâce à ses nombreux sites archéologiques.

INTELLIGENCES

- 51 ■ économie MANAGEMENT Licenciez du vieux, embauchez du neuf ! POINT DE VUE Gare à l'aveuglement à propos des machins.com ! ■ la vie en boîte Quand le bénévolat conduit à l'actionnariat
- 54 ■ multimédia DROIT La course aux brevets enflamme la Toile PRESSE Chicago et Los Angeles jorgnent l'Amérique et le monde ■ en ligne avec ABC Color
- 56 ■ sciences RECHERCHE Les promesses mirobolantes des cellules à tout faire

Retrouvez *Courrier International* sur <http://www.courrierinternational.com>

européens, chacun avec ses moyens et son passé, ne cherchent-ils pas à marier liberté d'entreprendre et solidarité ? A la suite du remaniement gouvernemental, les commentateurs ont donc épousé cette tendance nouvelle. *The Financial Times* a salué l'arrivée aux Finances de Laurent Fabius, "un libéral du modèle Strauss-Kahn". *La Libre Belgique* se demande si cette réconciliation de la famille socialiste est "un coup de maître, un coup d'épée dans l'eau ou un effet boomerang". Quant à la *Tribune de Genève*, sous la plume de Jean-François Verdonnet, elle se montre sceptique sur la nouvelle équipe : "La combinaison retenue ne manque pas d'ingéniosité. Il en faudrait plus, cependant, pour dissiper les épreuves qui s'annoncent." Des épreuves ? Ou bien seulement la redoutable tâche de faire vivre le "paradoxe français" ?

Philippe Thureau-Dangin

texto 2

aussi savoir penser - mais une méthode accompagnée de sa raison d'être et d'une culture vraie. C'est pourquoi l'apprentissage de la philosophie ne peut se passer de lecture, d'interprétation de textes et de composition sur des questions toujours à reprendre.

Pour tous ces exercices, on ^{qui entraînera ?} trouvera ici les fondements théoriques, les moyens d'application, suivis d'exemples en situation.

Ainsi chacun, à son niveau, pourra se familiariser avec les règles du jeu pour réussir des études philosophiques, mais aussi apprendre à maîtriser et à perfectionner les dispositions de tout esprit à juger et à raisonner en général.

Collection
Premier
Cycle

Collection
Premier
Cycle

Méthodologie philosophique

DOMINIQUE FOLSCHÉID
JEAN-JACQUES WUNENBURGER

Collection
Period
Order

DOMINIQUE FOLSCHEID
ACQUES WUNENBURGER

Methodologie philosophique

inf

texto 3

Mensonge romantique et vérité romanesque

René
Girard

Pluriel

Mensonge romantique et vérité romanesque

Nous nous croyons libres, autonomes dans nos choix, que ce soit celui d'une femme ou d'une cravate. Illusion romantique ! En réalité nous ne choisissons que des objets désirés par un autre, mus le plus souvent, par ce que Stendhal appelle les sentiments modernes, fruits de l'universelle vanité : « L'envie, la jalousie et la haine impuissante. »

Partant d'une analyse entièrement renouvelée des plus grands chefs-d'œuvre de la littérature romanesque, René Girard retrouve partout ce phénomène du désir triangulaire : dans la coquetterie, l'hypocrisie, la publicité, la rivalité des sexes et des partis politiques, etc. Ce grand livre conduit avec une rare subtilité, contribue à élucider un des problèmes les plus controversés de notre ère du soupçon : quels sont les motifs cachés dans les conduites humaines en apparence les plus libres ?

27.8472.6

9 782010 118494

...
Pierre-Louis Baudouin / La Ronde / Baudouin / Baudouin

texto 4

Entre la nature et la culture

Toutes nos langues sont des ouvrages de l'art. On a longtemps cherché s'il y avait une langue naturelle et commune à tous les hommes. Sans doute, il y (en) a une, et c'est celle que les enfants parlent avant de parler.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

- 4 Base de toute vie sociale, la langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple. Le fait même que les langues diffèrent leur assigne un rôle différenciateur entre cultures. Une langue n'est pourtant ni un produit culturel ni une institution. En effet, à aucun moment nous ne voyons l'homme inventant la langue, l'instituant. Une société peut se doter de formes de gouvernement ou de coutumes; elle ne peut se doter d'une langue. sauf dans des situations très exceptionnelles comme la fondation de l'État d'Israël; encore ne s'agissait-il pas d'une langue créée ex nihilo, mais de
- 9 la sécularisation d'une langue sacrée, l'hébreu ancien.

YAGUELLO, M. Catologue des idées reçues sur la langue.
Paris: Seuil, 1988

texto 5

Une mère pour ses petits

Pour étudier les comportements
instinctifs, Lorenz avait élevé
des oisillons de canards et d'oies.
Il s'était aperçu qu'ils le prenaient pour
leur mère et le suivaient partout.

Dossier *Histoire des sciences*

texto a

L'univers des Anciens

Vers 1800 av. J.-C., une tablette babylonienne retrouvée en Mésopotamie, montre un Univers de huit cieux emboîtés. Les Babyloniens, comme d'autres peuples antiques de la Mésopotamie, les Égyptiens, les Chinois, étudiaient le ciel. Le mouvement du Soleil, de la Lune et des étoiles leur donne le rythme de la journée et de l'année agricole. Ils croient aussi à l'astrologie, à l'influence des astres sur le devenir de l'homme. Ils savent décrire les phénomènes périodiques – qui reviennent de façon régulière –, et tentent de prédire le futur à l'aide de l'observation des étoiles.

L'UNIVERS SELON PTOLEMÉE
Dans son célèbre traité d'astronomie, *L'Almageste* (140 apr. J.-C.), le savant grec Ptolémée énonce les principes de base de l'astronomie antique, appliquée durant 1 400 ans.

24

...À L'INFINIMENT GRAND

Le géocentrisme des Grecs

Les Grecs reconnaissent sept astres visibles à l'œil nu : le Soleil, la Lune et les cinq astres errants ou planètes – Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne. Au-delà, c'est le royaume des six mille étoiles ou astres fixes. Cette représentation de l'Univers trouve ses fondements chez Aristote et repose sur trois principes. Le premier, le géocentrisme*, place la Terre au centre de l'Univers et agence le cosmos autour d'elle. Le deuxième partage l'Univers en deux zones : sublunaire* et céleste*. Le monde sublunaire – en dessous de la Lune – est le lieu naturel des corps graves*, mais aussi celui où l'on naît et où l'on meurt ; c'est le domaine où les

L'UNIVERS SELON COPERNIC
Le chanoine polonais Nicolas Copernic recuse la place de la Terre au centre de l'Univers dans son ouvrage *De revolutionibus orbium coelestium*, paru peu avant sa mort, en 1543.

25

...À L'INFINIMENT GRAND

KARVAR, Anonyme. *Histoire des sciences*. Paris : Hachette, 1996.

8

LA SPHERE ARMILLAIRE

Le matériel d'observation des Grecs est rudimentaire : cadran statique, triquetrum, sphère armillaire ou astrolabe* sphérique (ci-contre). Il faut attendre l'époque de Tycho Brahe (1546-1601) pour observer des perfectionnements sensibles des instruments d'observation astronomique. Fabriquée vers la fin du xviii^e, ou au début du xix^e siècle, cette sphère armillaire est conçue selon le système de Ptolémée.

choses périssent. Le monde céleste* ne contient que des corps légers : c'est le domaine parfait et éternel de l'éther*. Enfin, le troisième principe, celui du mouvement, découle du précédent : les corps

L'observatoire de Maragha est le lieu de réunion d'astronomes iraniens, arabes et chinois. Sa bibliothèque aurait compté quatre cent mille livres et de nombreux instruments. Des tables* composées jusqu'à nos jours présentent les résultats de douze années d'observation des astronomes à Maragha.

graves* du monde sub lunaire* suivent une ligne droite, alors que les corps célestes* décrivent des cercles parfaits dans un mouvement uniforme.

Cependant, les principes d'Aristote ne rendent pas compte de certaines irrégularités dans le mouvement des astres, ni de leur changement d'éclat lorsqu'ils sont vus de la Terre. Au ii^e siècle apr. J.-C., un astronome grec d'Alexandrie, Claude Ptolémée, propose un modèle géométrique qui décrit et prévoit le mouvement des astres. Pour expliquer les phénomènes irréguliers, il introduit un système complexe où se combinent plusieurs mouvements circulaires et où la Terre, même si elle reste sur l'axe de l'Univers, est décalée par rapport au centre. Le modèle de Ptolémée prend en compte les tableaux de données numériques résultant de l'observation des étoiles et offre une vision plus « moderne » de l'Univers.

L'astronomie arabe

Du iv^e au xv^e siècle, des astronomes syriens, iraniens, juifs et espagnols ont une grande activité dans l'Empire musulman qui s'étend de la Perse à l'Espagne. Ils perfectionnent les instruments, traduisent les traités grecs en arabe et construisent des observatoires à Damas, Baghdad, Maragha (nord-est de l'Iran) et Samarkand (Russie).

Ils améliorent le système de Ptolémée grâce à des observations qu'ils conservent dans des tables*. Au xiii^e siècle, le mathématicien et astronome iranien Al-Tusi formule des critiques fondées contre le système planétaire de Ptolémée et en signale les lacunes.

Le Soleil au centre

La « révolution » de Copernic

Nicolas Copernic est un chanoine et astronome polonais du XVI^e siècle, qui a fait ses études en Italie. Il met en doute le système de Ptolémée et propose une représentation plus simple de l'Univers, une architecture cohérente et uniforme, organisée en sphères concentriques. Il la décrit en ces termes :

« La première et la plus haute est la sphère des étoiles fixes. Immobilité, elle contient tout et se contient elle-même. Suit la première des planètes, Saturne, qui accomplit sa révolution en trente ans, puis Jupiter dont le mouvement de révolution * prend douze ans. Puis Mars le fait en deux ans. La quatrième place dans la série est occupée par la révolution annuelle de l'orbite * dans lequel est contenue la Terre, ensemble avec l'orbite de la Lune. En cinquième lieu, Vénus qui revient en neuf mois. Enfin, le sixième lieu est occupé par Mercure qui tourne en un espace de quatre-vingts jours. Et au milieu de tout repose le Soleil... »

Copernic affirme ainsi que la Terre tourne autour du Soleil dans un mouvement annuel et autour de son axe, de l'ouest vers l'est, provoquant le jour et la nuit.

En plaçant la Terre comme une planète parmi d'autres, il ne lui laisse plus la place privilégiée qu'Aristote lui donnait. Par conséquent, il abolit la différence entre les deux mondes, céleste * et sub-lunaire *. Si la Terre quitte le centre de l'Univers, l'homme le quitte aussi. Il n'est donc plus l'observateur privilégié qui organise le cosmos autour de lui.

Malgré la révolution qu'il opère dans sa vision de l'Univers, Copernic reste fidèle au principe ancien des mouvements circulaires. Par conséquent, le modèle qu'il propose pour expliquer le mouvement des astres est encore plus complexe que celui de Ptolémée. Pendant longtemps, le livre de Copernic échappe à la censure de l'Église, parce que son éditeur, chargé de le publier, y a ajouté une préface où il propose le modèle de l'astronome comme un modèle mathématique, et non réel, de l'Univers.

29

...À L'INFINIMENT
GRAND

**LA PRATIQUE
DE L'ASTROLABE ***
Dans cet observatoire
du monde musulman,
datant du X^e siècle,

les astronomes utilisent
divers instruments
de mesure, dont le plus
célèbre est l'« astrolabe ».
Mis au point par

les Arabes au V^e siècle,
l'astrolabe permet
de déterminer la hauteur
des astres par rapport
à l'horizon.

LA LUNETTE DE GALILÉE

Galilée construit sa lunette astronomique à partir d'un modèle hollandais qu'il améliore.

En observant le ciel avec ce nouvel instrument, il repousse les frontières du monde.

L'OBSERVATION DES ÉTOILES

En 1610, Galilée observe, grâce à sa lunette astronomique, les quatre « étoiles Medici », qu'il appelle ainsi en hommage à la famille Medici, qui l'encourage dans ses recherches. Il avance qu'il s'agit de satellites de Jupiter. Sur cette gravure, il les montre aux sénateurs de la ville de Venise.

LE TÉLÉSCOPE DE NEWTON
En construisant le premier télescope, qui utilise un miroir pour recueillir et concentrer la lumière, Isaac Newton accède à la *Royal Society*, prestigieuse assemblée de savants anglais, fondée en 1660. Il gagne aussi l'admiration des astronomes français et hollandais de son époque.

ISAAC NEWTON
Jamais aucun savant n'atteint de son vivant la notoriété dont jouit Newton. Personnage complexe, il se consacre à tous les domaines du savoir : le mouvement des planètes, la nature de la lumière, l'alchimie et la théologie.

Au cours des XVI^e et XVII^e siècles, les savants dépendent de moins en moins de l'Eglise. Ils trouvent encouragement et soutien financier dans les cours de princes puissants qui sont leurs mécènes. Ils se libèrent alors des idées et de la vision figée du monde d'Aristote que pérennise l'Eglise.

Après la mort de Copernic, ses théories, pourtant condamnées par l'Eglise, trouvent des continuateurs. En Allemagne, en Italie et en Angleterre, Kepler, Galilée et Newton adhèrent à ses idées et cherchent les réponses aux questions que son modèle soulève. Johannes Kepler utilise les instruments très perfectionnés de l'observatoire d'Uraniborg, près de Copenhague, et les résultats des vingt années d'observations minutieuses qu'un astronome danois, Tycho Brahe, y a faites. Il complète le système de Copernic en transformant les orbites circulaires des planètes en ellipses dont le Soleil occupe l'un des foyers.

Galilée soutient l'héliocentrisme

Les idées de Copernic sur la place du Soleil au centre de l'Univers et la rotation de la Terre autour d'elle-même ne se diffusent pas très rapidement, car le livre dans lequel il les expose est difficile à comprendre. Grâce à sa lunette astronomique, Galilée observe minutieusement le ciel et apporte les véritables preuves en faveur de l'héliocentrisme*.

Il découvre d'abord que Jupiter est dotée de satellites. La Terre n'est donc ni le centre du monde, ni unique en son genre avec son satellite, la Lune. Il observe des montagnes et des vallées sur la surface de la Lune, ainsi que des taches qui apparaissent et disparaissent sur le Soleil. Le monde au-delà de la Lune n'est donc pas aussi parfait et immuable que le prétendait Aristote.

Mais si la Terre tourne autour d'elle-même, pourquoi ne sent-on pas ce mouvement en surface ? demandent alors les savants classiques. Galilée

UN ATELIER D'IMPRIMERIE
Aux XVI^e et XVII^e siècles, les nouvelles doctrines

se diffusent de plus en plus, grâce aux progrès de l'imprimerie et à l'édition d'un nombre

considérable de manuscrits. En outre, les savants échangent des lettres.

Des millions de

UN TÉLÉSCOPE GÉANT

Le gigantisme
des instruments utilisés
par Edwin Hubble
est mis en évidence
quand on compare
la taille de ce télescope
de l'observatoire
du mont Palomar
(États-Unis) avec celle
des deux personnes
en bas de la photo.

35

...À L'INFINIMENT
GRAND

D'après la légende, une pomme tombant du pommier de son jardin aurait inspiré à Newton les lois de la gravitation universelle. La découverte scientifique est-elle le fruit du hasard ou le résultat des réflexions et des discussions de plusieurs générations de savants ? Deux siècles plus tard, les lois de la gravitation selon Newton seront prolongées par la « théorie de la relativité générale » d'Albert Einstein, qui explique la gravité comme une déformation ou courbure de l'espace autour d'un objet.

En exposant clairement ses idées dans un livre, Galilée s'attire la colère de l'Église de Rome qui considère que l'héliocentrisme* est contraire à la Bible. On lui ordonne de nier publiquement le mouvement de la Terre autour du Soleil et de ne plus jamais écrire à ce sujet. C'est le procès de Galilée en 1632. Mais ce n'est pas la fin du système de Copernic, car Galilée a formé beaucoup d'élèves, y compris parmi les savants de l'Église, qui diffusent ses idées dans toute l'Europe. Il continue lui-même à travailler et à écrire.

Désormais, l'expérience et l'observation se pla-
cent au centre du raisonnement scientifique.

Galilée observe et décrit le mouvement des objets sur la Terre et celui des astres dans le ciel, mais il n'énonce pas de lois générales. La formulation des lois de l'attraction universelle* revient au savant anglais Isaac Newton.

Tout objet matériel exerce sur un autre une force d'attraction : celle de la Terre nous attire vers son centre. Inversement, nous exerçons sur la Terre une force opposée, beaucoup plus faible. La gravitation* du Soleil, corps le plus massif du système solaire, maintient la Terre et les autres planètes sur leur orbite. À son tour, la gravitation de la Terre maintient la Lune sur orbite. Depuis, la théorie d'Einstein a remplacé celle de Newton.

**VIE ET MORT
DES ÉTOILES**
Contrairement aux idées
d'Aristote, l'Univers voit
chaque jour naître
et mourir des milliards
d'étoiles. Quand un
nuage de gaz se contracte
dans l'espace, sa masse,
sa température
et sa pression
augmentent.
Une étoile est née
lorsque des noyaux
d'hydrogène fusionnent,
dans ces conditions
de très haute
température,
pour donner de l'hélium*
et beaucoup de lumière.

On découvre aussi que les étoiles font partie de
grandes familles appelées « galaxies »*. Le Soleil et
les planètes du système solaire appartiennent à la
galaxie nommée « Voie lactée ».

Grâce à des télescopes géants, l'Américain
Edwin Hubble montre, dans les années 1920, que
les nuages de poussière et de gaz sous forme de spi-
rales sont des galaxies voisines. En analysant la
lumière qu'elles émettent, il déduit qu'elles s'éloi-

gnent les unes des autres. Se fondant sur des obser-
vations ainsi que sur des mesures de vitesses et de
distances, il émet l'hypothèse d'un Univers en
pleine expansion.

De nos jours, les astronomes explorent l'espace
grâce à de nouveaux moyens d'observation, comme
les satellites artificiels* et les sondes spatiales*,
capables de transmettre vers la Terre des images
spectaculaires de l'Univers. Nos ancêtres se voyaient,

LA SUPERNOVA
Une étoile meurt quand la fusion nucléaire s'arrête en son centre. Elle explose alors en « supernova » et projette de la matière avec une vitesse et un dégagement de lumière considérables.

il n'y a encore que quelques siècles, au centre de l'Univers. Nous savons aujourd'hui qu'il existe des milliards d'autres étoiles semblables au Soleil dans notre Voie lactée, qui elle-même n'est qu'une galaxie* parmi des millions d'autres. Nous savons aussi que le Soleil est une étoile tout à fait ordinaire, de taille moyenne, qui brille depuis quatre milliards d'années et qui brillera encore environ cinq autres milliards d'années.

38

... À L'INFINIMENT GRAND

liards d'années. Le Belge Georges Lemaitre et le Russe Aleksandr Friedmann ont avancé, dans les années 1950, l'idée d'un événement exceptionnel survenu il y a une quinzaine de milliards d'années. Depuis ce court moment où ses dimensions ont augmenté de façon considérable, l'Univers est en expansion de manière homogène, c'est-à-dire que la matière est uniformément répartie dans tout l'espace. Appelé « big-bang » par ceux des astronomes qui ne le prenaient pas au sérieux, cet événement singulier a été souvent comparé à une grande explosion qui donna naissance au monde. Mais comme la température et l'énergie étaient infinies, au moment où le big-bang s'est produit, il nous est difficile de savoir s'il s'agit d'une explosion ou de tout autre phénomène que nous pouvons décrire avec nos connaissances du monde physique.

Le « big-bang »

Les rayonnements cosmiques, qui parcourent d'énormes distances avant d'atteindre la Terre, renferment de précieux renseignements sur les origines de l'Univers, puisqu'ils ont été émis il y a des mil-

L'EXPLOSION D'UNE ÉTOILE
Sur cette photo, la flèche montre l'explosion en supernova de l'étoile 1987 A dans le grand « nuage de Magellan ».

39

... À L'INFINIMENT GRAND

texto 6

Les cinq sens retrouvés¹

- 4 Quand on parle musée, on pense peinture et sculpture, objets pour le regard. Rares sont les lieux qui se soucient de faire appel aux autres sens, l'ouïe ou le goût par exemple. L'odorat connaît peut-être un regain de faveur
- 5 grâce à la mode des jardins des cinq sens; mais, il faut l'avouer, ceux-ci négligent bien souvent un sens capital qu'on éduque très peu, le toucher.

Le jardin de Pontoise, né à deux pas du siège d'une association oeuvrant pour les aveugles et les mal-

10 voyants, répare un peu cet oubli: sur un espace circulaire de 1200 m² bordé d'arbres et d'arbustes se croisent deux allées qui ont été engazonnées pour que le pied en ressente le moelleux. Différentes plantes offrent une gamme de textures: rugueuse, velouté ou lisse; l'écorce

15 lustrée du cerisier du Tibet fait contrepoint à celle, rêche, de l'érable. Le géranium odorant, le romarin et le sauge flattent toucher et odorat lorsqu'on se donne la peine de presser leurs feuilles; l'osmanthus et l'oranger du Mexique parfument délicieusement l'air.

Notes

1. Quel est le thème du texte?
2. Quels sont les cinq sens y évoqués?
3. Quelle est la relation entre le Jardin de Pontoise et le titre du texte?
4. Pour quelle raison ce jardin est-il décrit dans le texte?
5. Quelles sont les textures et les plantes y mentionnées?

¹ HEWLETT, C. *Musées et promenades insolites*. Paris: Gallimard, 1996.

texto 7

Le sentiment de la langue

texto 7

C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet.

ÉMILE BENVENISTE

Le langage humain – et les langues dites *naturelles* qui en sont la manifestation – constitue un univers à la fois familier et étrange. Familier, parce que l'homme ne se conçoit pas autrement que comme sujet parlant; étrange, parce que le langage nous offre aujourd'hui encore autant de mystères que de problèmes résolus.

D'où vient le langage? Pourquoi prend-il la forme de langues différentes? Pourquoi les langues changent-elles? Les langues reflètent-elles une logique naturelle? Quel est le secret du rapport entre la langue et la nature, entre la langue et la culture? Ces questions, ou plutôt ces énigmes, sont à l'origine de mythes comme celui de la langue adamique ou celui de la dispersion des langues à Babel, d'innombrables œuvres de réflexion philosophique – de Platon à Rousseau en passant par Descartes –, de théories fantasmatiques sur l'origine du langage, de créations chimériques de langues universelles.

Mais il est un domaine où la réflexion sur la langue occupe une place qui, bien que plus modeste, est tout aussi significative, c'est celui de la vie quotidienne des « locuteurs ordinaires ». Parce que la langue est le bien commun de tous, chacun de nous, sujets parlants, se fait une certaine idée de la langue, idée qui se traduit par des jugements de valeur que le linguiste professionnel, habité par le souci de l'objectivité scientifique, est amené à taxer d'idées reçues et de préjugés.

De la diversité naît le besoin de classer, de comparer, d'opposer et donc de hiérarchiser les langues comme on l'a toujours fait des races, des peuples ou des individus. Le « locuteur naïf » n'est guère capable de prendre ses distances avec la langue. Il l'investit tout au contraire de valeurs affectives, esthétiques et morales et porte sur elle un regard teinté de son expérience personnelle et des préjugés de son époque et de son groupe social. Il cherche à l'humaniser en quelque sorte en lui attribuant des qualités et des défauts: telle langue est belle, harmonieuse, musicale, telle autre est laide, dissonante. Telle langue est plus logique ou plus proche de la nature des choses que les autres, telle langue est noble, telle autre vile ou impure. L'évolution d'une langue est conçue le plus souvent comme dégénérescence et non comme progrès. Le français brille par sa clarté. L'italien ou le russe sont des langues musicales. Les langues africaines sont simples, l'anglais est facile, le chinois n'a pas de grammaire. Les langues sans tradition littéraire ne sont pas des langues mais de vulgaires dialectes, etc. Autant d'idées reçues qui traînent un peu partout et dont certaines sont loin d'être innocentes. S'y ajoutent des jugements sur les locuteurs eux-mêmes: les Slaves sont doués pour les langues, pas les Français; les Noirs sont incapables

de prononcer les *r*, les locuteurs de langues «primitives» sont dotés de mentalités «prélogiques », etc.

Face à la langue, le sujet parlant adopte ainsi trois types d'attitudes:

1) *explicative*, conduisant à des rationalisations, à des tentatives de théorisation, ainsi par exemple sur l'adéquation du genre grammatical et du genre naturel, sur l'origine des mots et des langues, etc.;

2) *appréciative*, se traduisant par des jugements sur la beauté, la logique, la clarté, la simplicité de telle ou telle langue;

3) *normative*, s'exprimant par l'opposition à toutes les formes de «corruption» de la langue.

Ce sont ces différentes modalités du rapport des locuteurs à la langue que révèlent les idées reçues dont on trouvera ici le catalogue.

Ce n'est pas vraiment au nom de la scientificité qu'on peut s'élever contre ces conceptions naïves. Tout sujet parlant après tout a le droit de cultiver ses fantasmes.

Pour moi, linguiste, cette «linguistique spontanée» doit être combattue seulement dans la mesure où les préjugés, les simplifications, les idées fausses qu'elle véhicule peuvent présenter un danger de nature idéologique, nuire à la compréhension de l'autre, donner des arguments à toutes les formes de racisme, contribuer à l'obscurantisme. C'est là l'objet de ce petit livre.

YAGUELLO, M. *Catalogue des idées reçues sur la langue* Paris : Seuil, 1988 pp. 11-14.

Dossier Europe

Dossier : EUROPE

PRÉAMBULE

SA MAJESTÉ LE ROI DES BELGES, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE TCHÈQUE, SA MAJESTÉ LA REINE DE DANEMARK, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE D'ESTONIE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE HELLÉNIQUE, SA MAJESTÉ LE ROI D'ESPAGNE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, LA PRÉSIDENTE D'IRLANDE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE ITALIENNE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE CHYPRE, LA PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE DE LETTONIE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE LITUANIE, SON ALTESSE ROYALE LE GRAND-DUC DE LUXEMBOURG, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE HONGRIE, LE PRÉSIDENT DE MALTE, SA MAJESTÉ LA REINE DES PAYS-BAS, LE PRÉSIDENT FÉDÉRAL DE LA RÉPUBLIQUE D'AUTRICHE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE POLOGNE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE PORTUGAISE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE SLOVÉNIE, LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE SLOVAQUE, LA PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE DE FINLANDE, LE GOUVERNEMENT DU ROYAUME DE SUÈDE, SA MAJESTÉ LA REINE DU ROYAUME-UNI DE GRANDE-BRETAGNE ET D'IRLANDE DU NORD,

S'INSPIRANT des héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe, à partir desquels se sont développées les valeurs universelles que constituent les droits inviolables et inaliénables de la personne humaine, ainsi que la liberté, la démocratie, l'égalité et l'État de droit ;

CONVAINCUS que l'Europe, désormais réunie au terme d'expériences douloureuses, entend avancer sur la voie de la civilisation, du progrès et de la prospérité, pour le bien de tous ses habitants, y compris les plus fragiles et les plus démunis ; qu'elle veut demeurer un continent ouvert à la culture, au savoir et au progrès social ; et qu'elle souhaite approfondir le caractère démocratique et transparent de sa vie publique, et œuvrer pour la paix, la justice et la solidarité dans le monde ;

PERSUADÉS que les peuples d'Europe, tout en restant fiers de leur identité et de leur histoire nationale, sont résolus à dépasser leurs anciennes divisions et, unis d'une manière sans cesse plus étroite, à forger leur destin commun ;

ASSURÉS que, « Unie dans la diversité », l'Europe leur offre les meilleures chances de poursuivre, dans le respect des droits de chacun et dans la conscience de leurs responsabilités à l'égard des générations futures et de la planète, la grande aventure qui en fait un espace privilégié de l'espérance humaine ;

RÉSOLUS à poursuivre l'œuvre accomplie dans le cadre des traités instituant les Communautés européennes et du traité sur l'Union européenne, en assurant la continuité de l'acquis communautaire ;

RECONNAISSANTS aux membres de la Convention européenne d'avoir élaboré le projet de cette Constitution au nom des citoyens et des États d'Europe,

ONT DESIGNÉ COMME PLÉNIPOTENTIAIRES :

SA MAJESTÉ LE ROI DES BELGES
Guy VERHOFFSTADT Premier Ministre
Karel DE GUCHT Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE TCHÈQUE
Stanislav GROSS Premier Ministre
Cyril SVOBODA Ministre des Affaires étrangères

SA MAJESTÉ LA REINE DE DANEMARK
Anders Fogh RASMUSSEN Premier Ministre
Per Stig MØLLER Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE
Gerhard SCHRÖDER Chancelier fédéral
Joseph FISCHER Ministre fédéral des Affaires étrangères et Vice-Chancelier

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE D'ESTONIE
Juhan PARTS Premier Ministre
Kristiina OJULAND Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE HELLÉNIQUE
Kostas KARAMANLIS Premier Ministre
Petros G. MOLYVIATIS Ministre des Affaires étrangères

SA MAJESTÉ LE ROI D'ESPAGNE
José Luis RODRÍGUEZ ZAPATERO Président du gouvernement
Miguel Angel MORATINOS CUYAUBÉ Ministre des Affaires étrangères et de la coopération

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Jacques CHIRAC Président
Jean-Pierre RAFFARIN Premier Ministre
Michel BARNIER Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT D'IRLANDE
Bertie AHERN Premier Ministre (Taoiseach)
Dermot AHERN Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE ITALIENNE
Silvio BERLUSCONI Président du Conseil des ministres
Franco FRATTINI Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE CHYPRE
Tassos PAPADOPOULOS Président
George IACOVOU Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE LETTONIE
Vaira VĪKE FREIBERGA Présidente
Indulis EMSIS Premier Ministre
Artis PABRIKS Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE LITUANIE
Valdas ADAMKUS Président
Algirdas Mykolas BRAZAUSKAS Premier Ministre
Antanas VALIONIS Ministre des Affaires étrangères

SON ALTESSE ROYALE LE GRAND-DUC DE LUXEMBOURG
Jean-Claude JUNCKER Premier Ministre, Ministre d'État
Jean ASSELBORN Vice-Premier Ministre, Ministre des Affaires étrangères et de l'Immigration

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE HONGRIE
Ferenc GYURCSANY Premier Ministre
László KOVÁCS Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE MALTE
The Hon Lawrence GONZI Premier Ministre
The Hon Michael FREDO Ministre des Affaires étrangères

SA MAJESTÉ LA REINE DES PAYS-BAS
Dr. J. P. BALKENENDE Premier Ministre
Dr. B. R. BOT Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT FÉDÉRAL DE LA RÉPUBLIQUE D'AUTRICHE
Dr. Wolfgang SCHÜSSEL Chancelier fédéral
Dr. Ursula PLASSNIK Ministre fédéral des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE POLOGNE
Marek BELKA Premier Ministre
Włodzimierz Cimoszewicz Ministre
des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE PORTUGAISE
Pedro Miguel DE SANTANA LOPES Premier Ministre
António Victor MARTINS MONTEIRO Ministre des Affaires
étrangères et des Communautés portugaises à l'étranger

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE SLOVÉNIE
Anton ROP Président du gouvernement
Ivo VAJGL Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE SLOVAQUE
Mikuláš DZURINDA Premier Ministre
Eduard KUKAN Ministre des Affaires étrangères

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE DE FINLANDE
Matti VANHANEN Premier Ministre
Erkki TUOMIOJA Ministre des Affaires étrangères

LE GOUVERNEMENT DU ROYAUME DE SUÈDE
Göran PERSSON Premier Ministre
Laila FREIVALDS Ministre des Affaires étrangères

SA MAJESTÉ LA REINE DU ROYAUME-UNI DE GRANDE-
BRETAGNE ET D'IRLANDE DU NORD
The Rt. Hon Tony BLAIR Premier Ministre
The Rt. Hon Jack STRAW Ministre des Affaires étrangères
et du Commonwealth

LESQUELS, après avoir échangé leurs pleins pouvoirs reconnus en
bonne et due forme, sont convenus des dispositions qui suivent :

Traité
établissant
une Constitution
pour l'Europe

Préambule

PARTIE I

TITRE I

Définition et objectifs de l'Union

Article I-1 : Établissement de l'Union

1. Inspirée par la volonté des citoyens et des États d'Europe de bâtir leur avenir commun, la présente Constitution établit l'Union européenne, à laquelle les États membres attribuent des compétences pour atteindre leurs objectifs communs. L'Union coordonne les politiques des États membres visant à atteindre ces objectifs et exerce sur le mode communautaire les compétences qu'ils lui attribuent.
2. L'Union est ouverte à tous les États européens qui respectent ses valeurs et qui s'engagent à les promouvoir en commun.

Article I-2 : Les valeurs de l'Union

- L'Union est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'État de droit, ainsi que de respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités. Ces valeurs sont communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes.

Article I-3 : Les objectifs de l'Union

1. L'Union a pour but de promouvoir la paix, ses valeurs et le bien-être de ses peuples.
2. L'Union offre à ses citoyens un espace de liberté, de sécurité et de justice sans frontières intérieures, et un marché intérieur où la concurrence est libre et non faussée.
3. L'Union œuvre pour le développement durable de l'Europe fondé sur une croissance économique équilibrée et sur la stabilité des prix, une économie sociale de marché hautement compétitive, qui tend au plein emploi et au progrès social, et un niveau élevé de protection et d'amélioration de la qualité de l'environnement. Elle promeut le progrès scientifique et technique.
- Elle combat l'exclusion sociale et les discriminations, et promeut la justice et la protection sociales, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité entre les générations et la protection des droits de l'enfant.
- Elle promeut la cohésion économique, sociale et territoriale, et la solidarité entre les États membres.
- Elle respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen.
4. Dans ses relations avec le reste du monde, l'Union affirme et promeut ses valeurs et ses intérêts. Elle contribue à la paix, à la sécurité, au développement durable de la planète, à la solidarité et au respect mutuel entre les peuples, au commerce libre et équitable, à l'élimination de la pauvreté et à la protection des droits de l'homme, en particulier ceux de l'enfant, ainsi qu'au strict respect et au développement du droit international, notamment au respect des principes de la charte des Nations unies.
5. L'Union poursuit ses objectifs par des moyens appropriés, en fonction des compétences qui lui sont attribuées dans la Constitution.

Article I-4 : Libertés fondamentales et non-discrimination

1. La libre circulation des personnes, des services, des marchandises et des capitaux, ainsi que la liberté d'établissement, sont garanties par l'Union et à l'intérieur de celle-ci, conformément à la Constitution.
2. Dans le champ d'application de la Constitution, et sans préjudice de ses dispositions particulières, toute discrimination exercée en raison de la nationalité est interdite.

Article I-5 : Relations entre l'Union et les États membres

1. L'Union respecte l'égalité des États membres devant la Constitution ainsi que leur identité nationale, inhérente à leurs structures fondamentales politiques et constitutionnelles, y compris en ce qui concerne l'autonomie locale et régionale. Elle respecte les fonctions essentielles de l'État, notamment celles qui ont pour objet d'assurer son intégrité territoriale, de maintenir l'ordre public et de sauvegarder la sécurité nationale.
 2. En vertu du principe de coopération loyale, l'Union et les États membres se respectent et s'assistent mutuellement dans l'accomplissement des missions découlant de la Constitution.
- Les États membres prennent toute mesure générale ou particulière propre à assurer l'exécution des obligations découlant de la Constitution ou résultant des actes des institutions de l'Union.
- Les États membres facilitent l'accomplissement par l'Union de sa mission et s'abstiennent de toute mesure susceptible de mettre en péril la réalisation des objectifs de l'Union.

Article I-6 : Le droit de l'Union

La Constitution et le droit adopté par les institutions de l'Union, dans l'exercice des compétences qui sont attribuées à celle-ci, priment le droit des États membres.

Article I-7 : Personnalité juridique

L'Union a la personnalité juridique.

Article I-8 : Les symboles de l'Union

Le drapeau de l'Union représente un cercle de douze étoiles d'or sur fond bleu.

L'hymne de l'Union est tiré de l'« Ode à la joie » de la Neuvième symphonie de Ludwig van Beethoven.

La devise de l'Union est : « Unie dans la diversité ».

La monnaie de l'Union est l'euro.

La journée de l'Europe est célébrée le 9 mai dans toute l'Union.

Traité
établissant
une Constitution
pour l'Europe

Partie I

Projet de loi autorisant la ratification du traité établissant une Constitution pour l'Europe

Exposé des motifs

L'Europe est en marche depuis près de cinquante ans. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, six nations marquées par l'horreur du conflit et l'expérience de la barbarie, ont décidé d'établir entre elles **une union toujours plus étroite, pour rendre la guerre à jamais impossible sur notre continent** qu'elle avait si souvent déchiré. Depuis, l'Europe n'a cessé de grandir et de progresser, en franchissant tous les obstacles.

En s'élargissant aux pays issus du bloc de l'Est, l'Europe s'est inscrite dans la ligne de son ambition initiale : **créer un espace de paix, de démocratie et de prospérité** où chaque nation devienne plus forte en dépassant les rivalités du passé. Mais, pour continuer à progresser, **elle doit nécessairement renouveler ses méthodes et adapter ses institutions**, car ce qui valait à 6, 9, 12 ou même 15 pays membres ne peut plus fonctionner à 25.

L'Europe doit aujourd'hui **répondre à de nouvelles attentes** : plus de liberté et de sécurité, plus de croissance et de solidarité, une présence plus forte dans le monde, la protection de l'environnement, la défense de notre identité, le respect de la diversité culturelle... Elle pourra ainsi mieux incarner ses valeurs et ses idéaux.

Telles sont les ambitions du traité établissant une Constitution pour l'Europe.

Son élaboration a, pour la première fois dans l'histoire de la construction européenne, associé des représentants des gouvernements, des parlements nationaux, des institutions européennes et de la société civile, issus de tous horizons politiques, au cours de vingt-huit mois de débats au sein de la « Convention sur l'avenir de l'Union » puis d'une « Conférence intergouvernementale ».

En raison de son importance pour notre avenir et celui de l'Europe, le Président de la République a décidé de le soumettre au Peuple français par référendum.

Introduite par un préambule qui rappelle les principes fondamentaux sur lesquels repose l'Union, **la Constitution pour l'Europe comprend quatre parties** :

- la partie I affirme les valeurs de l'Union, ses objectifs, ses compétences, ses institutions, sa vie démocratique ;
- la partie II proclame la Charte des droits fondamentaux ;
- la partie III définit les politiques conduites par l'Union et les règles de fonctionnement de ses institutions ;
- la partie IV comporte des dispositions générales et finales, dont les règles de révision du traité.

La Constitution pour l'Europe est complétée par deux annexes, trente-six protocoles et les déclarations de la Conférence intergouvernementale.

Ce texte ne remplace pas la Constitution française, qui conservera toute sa force. Posant de nouveaux principes, permettant de nouvelles initiatives européennes, rassemblant en un texte unique tous les traités européens existants, il consolide les acquis essentiels d'un demi-siècle de construction européenne et forme le socle sur lequel nous pourrons, à l'avenir, continuer à bâtir.

*

Une union fondée sur des valeurs et des objectifs communs

Le traité fonde l'Union sur des valeurs que tous les Etats membres doivent s'engager à respecter et à défendre (articles I-58 et I-59) : les droits de l'homme et les libertés fondamentales, précisés par une Charte des Droits fondamentaux (articles II-61 à II-114), le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité, l'égalité entre les femmes et les hommes (article I-2).

Le traité expose pour la première fois des objectifs politiques, sociaux, écologiques et culturels qui viennent équilibrer les objectifs plus économiques qui avaient marqué les débuts de la construction européenne (article I-3) : parmi ces objectifs figurent la promotion de la paix, le plein emploi, la protection de l'environnement, la lutte contre l'exclusion sociale et les discriminations, le respect de la diversité des cultures et des langues.

*

Un fonctionnement de l'Europe rendu plus efficace et plus démocratique

Le traité réforme les institutions de l'Union européenne. Elles fonctionneront à l'avenir de manière plus efficace, mais aussi plus démocratique.

- Plus démocratique :

Elu au suffrage universel direct, le Parlement européen aura des pouvoirs renforcés pour adopter le budget (article I-56) et les lois européennes (article I-34). Il élira le président de la Commission, en tenant compte des résultats des élections européennes (article I-27).

Un million de citoyens de l'Union auront le droit de demander à la Commission qu'elle présente une proposition de loi européenne (article I-47).

- Plus efficace :

Réunissant les chefs d'Etat et de gouvernement pour fixer les orientations politiques de l'Union, le Conseil européen aura un Président élu pour deux ans et demi (article I-22), au lieu du système actuel de présidence tournante tous les six mois.

Au sein du Conseil des ministres, le traité facilitera les décisions en permettant à la France et à ses principaux partenaires de s'unir pour mieux défendre leurs intérêts et faire avancer les politiques européennes : c'est la règle de la « majorité qualifiée » (article I-25).

Elle évitera que des pays isolés freinent notre marche et celle de toute l'Europe quand nos intérêts commandent au contraire d'aller de l'avant.

Comme tous les Etats ne peuvent, dans tous les domaines, avancer d'un même pas, le traité permet aux pays qui le souhaitent de progresser plus rapidement en se regroupant pour aller plus loin et former l'avant-garde de l'Europe (article I-44).

*

Entre l'Europe et les Etats : des compétences clarifiées

Parfois l'Europe paraît trop lointaine, parfois elle semble s'occuper de détails. C'est pourquoi la Constitution pour l'Europe clarifie les compétences de l'Union et celle des Etats membres.

Le principe fondamental est que **l'Union européenne reçoit ses missions des Etats qui la composent** : ses seules compétences sont celles que les Etats décident de lui confier. De plus, **elle ne peut intervenir que lorsque son action est plus efficace que celle des Etats** (« principe de subsidiarité »). **Les Parlements nationaux seront chargés d'y veiller** en s'assurant que l'Union ne sorte pas de ses compétences (article I-11 et protocole annexé n° 2).

L'Union ne devra en aucun cas se mêler des problèmes intérieurs des nations qui la composent. Mais elle doit en revanche s'impliquer fortement et rapidement dans les domaines où nous avons besoin de mettre en commun nos moyens pour être plus efficaces : négocier avec les grandes puissances économiques pour favoriser nos exportations, lutter activement contre les pollutions maritimes ou atmosphériques qui traversent les frontières, faire reculer la criminalité internationale et le terrorisme, contrôler l'immigration clandestine aux frontières extérieures de l'Union...

Le traité distingue clairement selon que l'Union a une compétence exclusive (par exemple pour l'union douanière ou l'euro : article I-13), qu'elle la partage avec les Etats membres (par exemple pour l'agriculture et la pêche, l'environnement, les transports : article I-14) ou qu'elle vient en appui de ces derniers (comme en matière de culture ou d'éducation : article I-17).

*

Des politiques européennes renforcées pour répondre à de nouvelles attentes

Dans des domaines essentiels, l'Europe disposera de moyens d'action plus dynamiques.

Pour la croissance et l'emploi, des politiques économiques plus actives permettront de tirer le meilleur parti de la monnaie unique, afin d'augmenter le pouvoir d'achat et de stimuler nos exportations.

Les politiques économiques seront mieux coordonnées, en particulier au sein de la « zone euro » (article III-194)

Pour une Europe plus solidaire, toutes les politiques européennes prendront désormais en compte les impératifs sociaux (article III-117) : l'emploi, la protection sociale, la lutte contre l'exclusion, l'éducation, la formation, la santé. Réfutant tout « dumping social », l'Europe s'engage ainsi à assurer sur son territoire un haut niveau de protection sociale.

Le traité fait de l'accès aux services publics un droit fondamental. Il reconnaît et permet de défendre leur spécificité « afin de promouvoir la cohésion sociale et territoriale de l'Union » (article III-122).

Le rôle des partenaires sociaux dans la « vie démocratique de l'Union » est pleinement reconnu. (article I-48).

Pour mieux assurer notre sécurité tout en garantissant nos libertés, le traité permettra d'apporter des réponses européennes à des menaces qui ignorent les frontières nationales.

Une meilleure coopération entre les services de justice et de police (article III-275 notamment) et un rapprochement des lois pénales (article III-271) permettront de mieux **lutter contre le terrorisme et le crime organisé**, qu'il s'agisse des trafics d'armes ou de drogue ou de la traite des êtres humains.

Contre l'immigration clandestine, une politique commune (articles III-265 à III-267) **renforcera les contrôles aux frontières extérieures de l'Union européenne**, tout en aidant plus efficacement les pays d'origine à se développer.

Pour une Europe qui soit davantage un pôle de paix et de stabilité dans le monde, le traité donne les moyens d'une politique extérieure active pour défendre nos intérêts face aux autres grandes puissances, contribuer à la paix du monde et soutenir le développement des pays pauvres. Il jette les bases d'une coopération plus étroite en matière de défense.

L'Union européenne aura son ministre des Affaires étrangères (article I-28).

Les Etats membres se devront assistance mutuelle en cas d'attaque terroriste, de catastrophe (article I-43) ou d'agression armée (article I-41). Une Agence européenne de défense coordonnera les efforts d'équipement des armées nationales (article I-41). Un corps de volontaires européens d'aide humanitaire sera créé (article III-321).

Le socle d'un nouvel élan européen

Le traité proclame des principes et des droits que la France a souvent été parmi les premières nations à reconnaître. Chaque Française et chaque Français y retrouveront les valeurs auxquelles nous sommes depuis longtemps attachés. Le traité consacre aussi des objectifs que nous n'avons cessé de porter : les garanties sociales, le rôle reconnu aux services publics, la garantie de la diversité culturelle, l'exigence d'une meilleure protection de l'environnement, l'ambition d'une Europe puissance, pôle de paix et de stabilité pour l'ensemble du monde.

Au sein d'une Union réformée, **le traité nous permettra d'agir plus fortement encore**, en particulier grâce au renforcement de notre place au Conseil des ministres, qui **permettra à la France de peser davantage**, avec 12 % des voix contre 8 % aujourd'hui.

Il nous permettra de **continuer d'aller de l'avant** dans une Europe élargie, **en approfondissant notre coopération** avec ceux de nos partenaires qui partagent nos ambitions et nos attentes.

Notre pays a joué, depuis les origines, un rôle moteur dans la construction européenne, dont il est l'un des principaux fondateurs. Le traité établissant une Constitution pour l'Europe donne **un socle solide à notre engagement européen.**

En confortant les acquis de l'Europe, il lui permet **de poursuivre ses progrès** au bénéfice de chacun de ses peuples et de notre continent tout entier.

*

Le traité établissant une Constitution pour l'Europe a été examiné par le Conseil constitutionnel. Il a fait l'objet de sa décision du 19 novembre 2004. La lecture qu'il en a faite montre que ce traité respecte les éléments inhérents à notre tradition constitutionnelle nationale, s'agissant notamment de la laïcité et de l'égalité des droits et des devoirs de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de sexe, de race ou de religion. C'est compte tenu de cette lecture que la Constitution française a été révisée par la loi constitutionnelle du 1^{er} mars 2005 et que le Peuple français est appelé à se prononcer sur le traité par référendum.

Article unique

Est autorisée la ratification du traité établissant une Constitution pour l'Europe, dont le texte est annexé à la présente loi.

La question qui vous est posée

Voici le texte de la question à laquelle vous aurez à répondre par
« OUI » ou par « NON » :

**« Approuvez-vous le projet de loi qui
autorise la ratification du traité établissant
une Constitution pour l'Europe ? »**

Tribune Sauvons l'Europe !

Les oui de gauche s'organisent. Pour la première fois, l'ensemble des réseaux pro-européens progressistes se fédère pour lancer un appel à l'action. Avec un souci : écouter les non...

Après le non français, puis néerlandais, suivis de l'ajournement britannique, après l'échec du sommet européen, le traité constitutionnel est moribond. Chaque jour, l'Europe se défait un peu plus, à une vitesse stupéfiante : les opinions publiques des divers Etats manifestent scepticisme ou angoisse. Les outils forgés hier pour construire l'Europe d'aujourd'hui sont aussi touchés : l'absence d'accord sur le budget de l'Union fait peser un sérieux risque sur les politiques communes. Les dirigeants européens n'offrent ni alternative ni dynamique nouvelle. Jusqu'à l'euro même, qui voit sa légitimité et son utilité contestées : déjà des ministres en exercice de plusieurs pays importants l'ont publiquement mis en cause. De telles manifestations sont encore minoritaires, mais on sait qu'une monnaie, et l'euro plus qu'une autre, ne tient guère que sur la confiance collective. Il est clair aujourd'hui que le fameux plan B n'existait pas, et était soit un mensonge, soit un leurre. Il n'y a aujourd'hui aucune alternative crédible au projet de traité constitutionnel.

L'exigence d'un toit politique

Poursuivre le processus de ratification du traité relève de la décision des Etats membres : deux ou trois Etats, fussent-ils fondateurs, n'ont pas à décider pour tous les autres. Chaque peuple, chaque élu, chaque citoyen européen conserve le droit de dire ce qu'il en pense. Mais le blocage induit par le non de deux pays fondateurs peut laisser la crise enfler pendant de longs mois. Il nous faut prendre acte des votes de défiance, en analyser les raisons multiples. Il en émerge à la fois des aspirations souverainistes et protectionnistes, la peur de l'avenir mêlée à une aspiration à davantage d'Europe, notamment sociale. Cependant, quel que soit son avenir, l'esprit de ce traité demeure comme l'exigence d'un toit politique de l'Europe, préalable à tout approfondissement social.

Penser un nouveau projet

L'Europe traverse une crise majeure, la plus grave depuis le début de la construction européenne. Son affaiblissement signifie un désordre accru de la mondialisation, avec toutes ses conséquences pour les pays les plus pauvres, les équilibres humain et écologique de la planète. Il nous faut d'urgence inventer un nouveau projet européen pour éviter que l'Union ne se dissolve dans une grande zone de libre-échange. L'Europe est plus que jamais nécessaire pour défendre nos valeurs et offrir au monde un modèle international de développement dans un monde instable et dangereux. Nous voulons que l'Europe politique devienne réalité et s'ouvre aux peuples d'Europe qui aspirent à nous rejoindre.

Construire une société civile européenne

Nous appelons à des mobilisations nationales, démocratiques et européennes fortes, rassemblant tous ceux qui souhaitent sincèrement sauver l'Europe, ceux qui étaient partisans du traité comme ceux qui en étaient adversaires, et qui prennent acte

aujourd'hui des effets négatifs du refus français. Nous appelons les Parlements, européen et nationaux, les diverses forces politiques et les principales forces de la société civile, en premier lieu les partenaires sociaux, à proposer des formes d'intégration politique, bien sûr économique et sociale, et des orientations politiques structurelles communes (aménagement du territoire, solidarité, recherche) qui devraient être ensuite validées aux deux échelles, européenne et nationale. Le Parlement européen a appelé à la tenue de « forums citoyens ». Pour qu'ils réussissent, nous appelons à constituer, pour la première fois, à l'échelle de la France d'abord, et bien sûr de l'Europe, des comités Sauvons l'Europe. D'ores et déjà nous nous réunirons fin septembre lors d'une université d'été ouverte à toutes celles et ceux qui partagent cette perspective.

La diversité de nos engagements, de nos convictions, de nos appartenances nous rassemble dans le sentiment d'une même urgence, du même espoir de paix, de démocratie et de prospérité partagées qui a animé les fondateurs de l'Europe moderne : il faut sauver l'Europe. ■

Premiers signataires :

Marie-Hélène Aubert (députée européenne, Verts), Denis Baupin (adjoint au maire de Paris, membre du conseil national des Verts), Jean-Marie Bockel (maire de Mulhouse, PS), Frédéric Brun (revue « Ecologie et Politique »), Henry Colombani (militant associatif), Hélène Correy (Freie Universität Berlin), Daniel Cohn-Bendit (député européen, vert), Harlem Désir (député européen, PS), Gérard Doublet (sociologue, militant vert), Anne Dux (présidente de Convictions), Olivier Duhamel (professeur à l'IEP), François Fajon (historien), Bronislaw Geremek (historien), Aurélie Filippetti (écrivain et élue, Verts), Jean-Baptiste de Foucauld (ancien commissaire au Plan), Patrice Gohier (maire-adjoint Paris-13*), Serge Guérin (professeur associé université Lyon-II), Elisabeth Guigou (députée PS de Seine-Saint-Denis, présidente fondatrice d'Europarténaires), Pierre Hassner (Ceri), Marc d'Hérès (président de Générations Europe), Philippe Herzog (président de Confrontations-Europe), Bernard Kouchner (ancien ministre, président de Réunir), Jean-Noël Jeanneney (ancien ministre, président d'Europarténaires), Jacques Lebas (ancien président de Médecins du Monde), Jean Lecuir (syndicaliste), Marie-France Lecuir (ancienne députée), Jean-Yves Le Drian (député PS, président du conseil régional de Bretagne), Jean-Pierre Mignard (avocat, président de Témoin), Yann Moulier-Boutang (directeur de la revue « Multitudes »), Marc-Olivier Padiès (rédacteur en chef d'« Esprit »), Bernard Poignant (député européen, PS), Joël Roman (éditeur), Gérard Sanvicens (militant associatif), Isabelle Seguin (éditrice), Jorge Semprun (écrivain), Nicolas Tenzer (président du Centre d'Etude et de Réflexion pour l'Action politique [Cera]), directeur de la revue « le Banquet »), Zaki Laidi (professeur de sciences politiques) et les associations, clubs, fondations et collectifs suivants : Convictions, Confrontations-Europe, Europarténaires, Fidelio (collectif de diplomates de gauche), Gauche moderne, Générations Europe, Réunir, Réve, Témoin.

Répondre à : sauvonsleurope@hotmail.fr

Dossier *Clima*

texto a

Pour éviter un réchauffement catastrophique du climat, Tony Blair, qui préside la réunion du G8 du 6 au 8 juillet en Ecosse, voudrait rallier les Etats-Unis à une politique volontariste de lutte contre les émissions de gaz à effet de serre. Mais la première puissance mondiale, qui avait refusé de signer le protocole de Kyoto (1997), continue de privilégier un traitement pragmatique et unilatéral de ce dossier brûlant. Explication

Le 6 juillet, le sommet du G8 s'est ouvert à Gleneagles, Ecosse, sous la présidence de la Grande-Bretagne et sous le signe de la vertu écologique. Les représentants des huit pays les plus industrialisés du monde (1) ont pu disposer de véhicules propres, roulant aux biocarburants ou au diesel à émissions réduites. Les hôtels d'accueil ont servi une cuisine à base de produits du commerce équitable. La totalité des émissions de dioxyde de carbone (CO₂) résultant des réunions tenues pendant l'année de présidence britannique du G8 – transports aériens et locaux, fonctionnement des salles de conférences, des hôtels, etc. – a été évaluée à 4 000 tonnes de CO₂ qui seront compensées par un don de 50 000 livres (74 000 euros). Il servira à financer un projet de développement comportant des installations de chauffe-eau solaire et d'éclairage à basse consommation dans des

En Nor
de Gre
compa
Blomst
avec u
site pr

habitat
Ainsi l
réchau
Un g
ment f
conseil
l'anné
• Scien
climati
soyons c
nace du
pas de
la lutte

Greenpeace / Adland ; Norsk Polarinstitut

En Norvège, une militante de Greenpeace compare l'état du glacier Blomstrandbreen aujourd'hui avec une photo du même site prise en 1928.

habitations à faible loyer en Afrique du Sud. Ainsi le G8 ne devrait-il pas contribuer au réchauffement global.

Un gadget, ce « sommet vert » ? Certainement pas dans l'esprit de Tony Blair, (dont) le conseiller scientifique sir David King écrivait l'année dernière dans la revue américaine « Science » (9 janvier 2004) : « Le changement climatique est le plus grave problème auquel nous soyons confrontés aujourd'hui – avant même la menace du terrorisme. » Ce cri d'alarme ne relève pas de la simple rhétorique. Tony Blair a fait de la lutte contre le réchauffement planétaire l'une

des deux priorités de la présidence britannique (l'autre étant le développement de l'Afrique). Il a lancé dans son pays une politique ambitieuse visant à réduire de 60% d'ici à 2050 les émissions de gaz à effet de serre par rapport au niveau de 1990. Cet objectif va au-delà des engagements pris par le Royaume-Uni dans le cadre du protocole de Kyoto. Ce dernier, ratifié par les grands pays industriels à l'exception des Etats-Unis et de l'Australie, impose en moyenne de revenir au niveau de 1990 pendant les cinq années 2008-2012 (les objectifs diffèrent selon les pays signataires). Même respecté, le protocole de Kyoto, en vigueur depuis le 16 février 2005, n'aurait qu'un impact négligeable sur l'environnement – son but est surtout d'amorcer un processus géopolitique. A l'inverse, la valeur de 60% choisie par la Grande-Bretagne, si elle était adoptée par toutes les nations du globe, correspondrait au seuil à partir duquel les spécialistes estiment qu'il devient possible de stabiliser la concentra-

tion de gaz à effet de serre et d'enrayer le réchauffement. Certes, le Royaume-Uni ne pèse que 2% des émissions mondiales, mais sa politique a valeur d'exemple.

Jamais un chef d'Etat d'un grand pays industriel n'a affirmé aussi nettement son souci de l'environnement. On ne peut donc pas douter de la volonté de Tony Blair de profiter de sa présidence du G8 pour tenter d'infléchir la position de George Bush, radicalement opposé au protocole de Kyoto. L'article de David King cité plus haut annonce déjà la couleur : « La stratégie actuelle de l'administration Bush repose largement sur les incitations du marché et les initiatives... Mais le marché ne peut pas à lui seul décider que la réduction des émissions est nécessaire, ni établir le cadre international dans lequel les acteurs se situent. Il faut une décision politique basée sur des preuves scientifiques solides, et le gouvernement du Royaume-Uni croit fermement que le moment de décider est venu. »

Bref, il s'agit de convaincre les Etats-Unis

DOSSIER

de revenir dans la négociation internationale, un enjeu qui tient en un chiffre : les Américains sont responsables de 20% des émissions de gaz à effet de serre dues à l'activité humaine. Mais, si convaincu soit-il, Tony Blair peut-il réussir ? A G8, le Premier ministre britannique cumule la présidence du G8 et celle de l'Union européenne. Mais l'Europe se présente en ordre dispersé, encore sonnée par les non français et néerlandais et par l'échec du sommet du 16 juin. Dans ces conditions, on peut douter que la seule volonté du Premier ministre britannique suffise à faire plier le président américain.

Même un échec pourrait cependant n'être

raient produites même sans Kyoto. La réunification de l'Allemagne, avec la modernisation et le renouvellement des centrales thermiques de l'ex-RDA, a permis à ce pays d'afficher un succès environnemental en quelque sorte obligé. La Grande-Bretagne a baissé de 20% ses émissions après le passage au gaz de son système électrique. Et la France reste l'un des grands pays industriels les moins émetteurs grâce à son programme électronucléaire décidé bien avant que l'on se préoccupe de l'effet de serre.

Quant aux Etats-Unis, s'ils émettent deux fois plus de gaz à effet de serre par habitant que l'Europe, et dix fois plus que la Chine, leur situation est cependant très ouverte. « Les Américains ne veulent pas d'accords multilatéraux du type Kyoto, mais le souci du changement climatique commence à émerger », dit Jean-Charles Hourcade.

Jour de canicule à Paris

que relatif. L'histoire de la négociation internationale sur le climat a ressemblé, depuis 1988, à une succession de malentendus que l'économiste Jean-Charles Hourcade (EHESS et Cired) compare « aux labyrinthes de verre des fêtes foraines, où chacun croit être à deux doigts de rejoindre celui qu'il cherche alors qu'en fait il s'en éloigne » (2). Elle a abouti à une divergence entre les Etats-Unis et l'Union européenne que l'on est tenté, de ce côté-ci de l'Atlantique, de réduire à l'opposition manichéenne entre une Europe vertueuse et des Etats-Unis « ultralibéraux », préoccupés avant tout de défendre le fameux mode de vie américain. Ainsi, lorsque Bill Clinton a plaidé pour les « permis d'émission négociables », ce mécanisme de flexibilité a été stigmatisé. Il permet à un pays qui ne peut pas tenir son objectif de compenser en achetant le droit d'émettre davantage à un autre pays qui n'utilise pas la totalité de son quota. Le système vise à maintenir les objectifs globaux, mais en Europe les permis ont été « immédiatement caricaturés en droit à polluer », explique Hourcade.

Ce jeu de miroirs déformants ne rend pas justice à la réalité, nettement plus nuancée. La « vertu européenne » doit beaucoup à la croissance molle et à des circonstances qui se se-

● Aujourd'hui les nations du G8 produisent plus de la moitié des émissions de gaz à effet de serre.

Paul Wolfowitz, le nouveau directeur de la Banque mondiale, ne s'oppose pas à ce que cette institution affiche son intérêt pour la question. Et certains Etats ont une politique environnementale qui va dans le même sens que Kyoto. Ainsi, l'Etat de New York a décidé de réduire ses émissions, par rapport au niveau de 1990, de 5% d'ici à 2010 et de 10% d'ici à 2020. La Californie a prévu de réduire les émissions dues aux carburants des véhicules et de porter à 20% la proportion d'électricité produite par les énergies renouvelables d'ici à 2010.

Ajoutons que les élites nord-américaines ne sont pas alignées sur les positions de George Bush. Après avoir ouvert ses colonnes à sir David King, la revue « Science », qui est une sorte de journal officiel de la recherche améri-

caine, vient de publier (24 juin) une étude démontrant les avantages qu'offrirait une reconversion intégrale du parc automobile des Etats-Unis en véhicules à hydrogène ! Dans le « New York Times » du 25 juin, le chroniqueur Thomas Friedman fait l'éloge de Toyota et souhaite que le constructeur japonais diffuse en masse ses véhicules hybrides, fût-ce au prix de la faillite de General Motors !

Bien sûr, il ne s'agit encore que d'un frémissement. Mais entre un baril de pétrole à plus de 60 dollars et l'existence d'alternatives concrètes aux combustibles fossiles, le pragmatisme américain pourrait bien faire le choix de la vertu écologique. Avec ou sans accord international.

Pour en revenir au G8, Tony Blair a une autre carte à jouer que celle des Etats-Unis : un enjeu majeur consisterait à faire entrer dans la négociation climatique les grands pays émergents, principalement la Chine, l'Inde et le Brésil. « Alors que l'Inde reste très réticente, les dirigeants chinois viennent de dire qu'ils ne prendraient aucun engagement quantitatif avant 2012 », remarque Jean-Charles Hourcade. C'est très important, car cela implique que pour la première fois la Chine envisage de discuter, fût-ce après 2012. L'Europe pourrait en tirer parti. A condition de faire ses preuves elle-même. »

A coup sûr, les pays les plus industrialisés ne pourront convaincre leurs partenaires sur la voie du développement que (s'ils donnent l'exemple. En moins de deux siècles, depuis le début de l'ère industrielle, l'activité humaine a fait augmenter de 50% la concentration atmosphérique des gaz à effet de serre. Et aujourd'hui les nations du G8 produisent près de la moitié des émissions. Continuer à ce rythme aboutirait à un impact dévastateur sur l'habitat humain, comme le souligne Jean-Pascal van Ypersele, climatologue à l'université catholique de Louvain : « Des dizaines de millions de per-

sonnes vont voir leur maison inondée, perdre le fruit de leur travail, voire leur vie ou celle de leurs enfants, parce que les océans se dilatent quand ils s'échauffent et que leur niveau va s'élever, inondant des pays entiers. Mais aussi parce que des pluies diluviennes, comme celles qui ont ravagé l'Europe à la fin de l'été 2002 ou Haïti en mai 2004, s'abattront de plus en plus fréquemment sur bien des régions. L'accélération du cycle de l'eau provoquera davantage de sécheresses dans certaines régions et facilitera les feux de forêt. Des vagues de chaleur tueront par milliers chaque année. Des millions d'hectares de culture seront brûlés par le soleil et de nombreuses espèces vivantes ou écosystèmes disparaîtront. Des moustiques porteurs de maladies tropicales viendront piquer les banquiers à Wall Street » (3).

Cette apocalypse moderne n'est pas une fatalité divine. Il appartient à l'humanité de sauver, non pas la planète, mais sa propre existence.

MICHEL DE PRACONTAL

(1) Allemagne, Canada, Etats-Unis, France, Grande-Bretagne, Italie, Japon et Russie.

(2) Jean-Charles Hourcade, « Dans le labyrinthe de verre. La négociation sur l'effet de serre », in « Critique internationale » n° 15, avril 2002.

(3) Jean-Pascal van Ypersele, « A few, ou comment affaiblir un texte du GIEC », in « Science du changement climatique », Idri, Paris, 2004.

DOSSIER

Depuis 1990, la température a grimpé de 0,7 degré

Le réchauffement en 10 questions

Fonte des glaciers, montée des mers, bouleversement des écosystèmes : le changement climatique est en marche. Michel de Pracontal fait le point sur l'état de la science et les solutions envisagées

1. QUAND LE CHANGEMENT CLIMATIQUE VA-T-IL COMMENCER ?

Il a déjà commencé. Les années 1990 ont été les plus chaudes jamais enregistrées. En un siècle, la température moyenne à la surface du globe s'est élevée de 0,6 °C à 0,7 °C et le niveau des océans a monté de 20 centimètres, en partie à cause de la fonte des banquises et en partie du fait de la dilatation thermique des eaux marines. De nombreux glaciers alpins ont commencé à fondre. L'Europe a connu en 2003 une vague de chaleur sans précédent, qui a entraîné une surmortalité de 15 000 décès en France. Et cela va continuer : même dans le scénario le plus optimiste, le réchauffement global ne sera pas inférieur à 1,4 °C d'ici à un siècle.

2. QUEL EST L'IMPACT DU CHANGEMENT CLIMATIQUE SUR LES ÉCOSYSTÈMES ?

Les scientifiques du GIEC - le Groupe intergouvernemental d'Experts sur l'Évolution du Climat - évaluent les effets du climat depuis 1990. Ils ont analysé 2 500 articles concernant des animaux, des végétaux, des glaciers, des glaces de mer, de lac ou de cours d'eau. Résultats : sur 600 espèces vivantes considérées - animales ou végétales -, plus de 450 ont connu des changements conformes à l'hypothèse du réchauffement climatique. Dans l'hémisphère Nord, sous les hautes latitudes, la période de croissance de nombreux végétaux s'est allongée ; les végétaux alpins ont migré vers les sommets ; pour les espèces animales, on constate des augmentations de mortalité, des rétrécissements des aires de répartition et des baisses de la taille des populations. Les glaciers et les glaces de mer et d'eau douce, étudiés sur 150 sites, ont été modifiés sur une centaine de sites, quasiment tous dans le sens prévisible, à savoir la fonte de la glace.

3. A-T-ON LA PREUVE QUE CE CHANGEMENT EST DÙ À L'ACTIVITÉ HUMAINE ?

« Il y a encore dix ans, établir la réalité du risque climatique constituait le questionnement

principal », note le climatologue Hervé Le Treut. Aujourd'hui la quasi-totalité des scientifiques estiment que les preuves accumulées sont suffisantes pour imputer à l'activité humaine la responsabilité d'un réchauffement provoqué par l'accumulation dans l'atmosphère de gaz à effet de serre, principalement dioxyde de carbone (CO₂) mais aussi méthane, oxyde nitreux, dioxyde de soufre, etc. La

2002. La banquise dans la baie d'Iqaluit

preuve la plus flagrante réside dans la mesure de la concentration de CO₂ dans l'atmosphère : depuis dix mille ans, elle est restée constamment voisine de 270 parties par million en volume (ppmv) ; et d'après les archives glaciaires, elle a varié entre 200 ppmv et 280 ppmv depuis 400 000 ans ; à partir du début de l'ère industrielle - vers 1800-1850 -, elle a augmenté brutalement pour atteindre la valeur actuelle de 360 ppmv et elle continue une croissance exponentielle.

4. QUEL EST LE MÉCANISME DU RÉCHAUFFEMENT ?

Dès 1896, le chimiste suédois Svante Arrhenius a déjà prédit et quantifié « une augmentation de la température moyenne de notre planète comme conséquence de l'utilisation industrielle des combustibles fossiles », note le climatologue Jean-Marc Jancovici. Le principe de base de l'effet

de serre est analogue à celui d'une serre de verre, mais ce sont les gaz constituant l'atmosphère qui jouent le rôle de la vitre. La Terre est chauffée par le Soleil : 30% de l'énergie apportée par les rayons incidents sont réfléchis vers l'espace par l'atmosphère, les nuages et la surface de la planète ; le reste est absorbé par l'air, les océans et le sol, et transformé en chaleur. Chauffée, la Terre émet des infrarouges dont l'essentiel est capté par les gaz à effet de serre (dioxyde de carbone, oxyde nitreux, dioxyde de soufre et méthane...), ce qui réchauffe l'atmosphère, laquelle renvoie une grande partie de l'énergie au sol. Si le nombre de molécules de gaz à effet de serre augmente, l'effet augmente aussi. La contribution principale vient du CO₂, produit par la combustion du bois, du charbon, du pétrole ou du gaz. L'augmentation du CO₂ atmosphérique est en partie contrebalancée par les océans et la végétation qui sont des « puits naturels de carbone » : le CO₂ est absorbé par les eaux de mer ainsi que par la photosynthèse des plantes.

5. QUELLE SERA L'ÉVOLUTION FUTURE ?

Pour tenter de la cerner, les scientifiques ont élaboré une série de scénarios généraux qui définissent différents modèles possibles de développement des sociétés humaines. « Schématiquement il y a quatre grands types de scénarios », explique Stéphane Hallegatte, chercheur à Météo France et spécialiste de l'économie de l'environnement. D'abord la famille des scénarios A, caractérisés par une forte croissance industrielle très énergivore. Le scénario A1 est associé à une mondialisation et d'importants transferts de technologie, A2 à un marché plus découpé selon de grandes régions du monde ; de même, on distingue les scénarios B1 et B2, fondés sur une croissance

plus orientée vers le tertiaire et les technologies de l'information, et moins énergivores. »

A partir de ces scénarios, on modélise la quantité de gaz à effet de serre émise, puis on détermine avec un modèle climatique l'impact en termes de réchauffement. Le résultat comporte une incertitude associée à chaque modèle. Schématiquement le plus mauvais scénario pour le climat est le type A2, le plus favorable étant B1. Au total, selon les scénarios et les modèles, on aboutit à l'horizon 2100 à un réchauffement compris entre 1,4 °C et 5,8 °C. En fait, ce sont surtout les continents qui se réchauffent, la température des océans s'élève à un rythme beaucoup plus lent. Ce qui explique que la hausse du niveau des océans dépende assez peu des scénarios : elle est trop lente pour être fortement affectée par ce qui se passe sur un siècle ; les scientifiques l'estiment, d'ici à 2100, entre 9 et 88 centimètres.

6. LE GULF STREAM PEUT-IL S'ARRÊTER ?

Dans l'Atlantique nord, les eaux chaudes de surface remontent vers le nord en même temps

que les eaux froides des grands fonds dérivent vers le sud : c'est la « circulation thermohaline » qui entraîne un transfert de chaleur vers l'Arctique et dont la principale composante est le Gulf Stream. Or le changement climatique pourrait arrêter le Gulf Stream, entraînant le refroidissement au lieu du réchauffement de l'Europe et de l'Amérique septentrionales : c'est le scénario du film « le Jour d'après ». Aucun des modèles actuels ne prévoit un tel scénario d'ici à 2100.

7. L'IMPACT SUR NOTRE ENVIRONNEMENT DÉPEND-IL DES SCÉNARIOS ?

Les puits naturels de carbone que sont les océans et la végétation reprennent à l'atmosphère de 2 à 3 gigatonnes de carbone (GtC) par an, alors que le niveau actuel des émissions se situe à 7 GtC/an. Par conséquent la concentration en CO₂ continue d'augmenter et ne peut se stabiliser qu'à partir du moment où le flux des émissions est équilibré par les « séquestrations » de carbone par l'eau et les végétaux. L'intensité du réchauffement et donc son impact sur l'environnement seront très différents

selon que la concentration en dioxyde de carbone se stabilise à 450, 550 ou 700 ppmv. Ainsi les modèles prédisent qu'en stabilisant la concentration en CO₂ à 550 ppmv le risque d'inondation sur les côtes de l'Inde et du Bangladesh pourrait être divisé par dix, comparativement à un scénario de « laisser-faire ». En France, avec un réchauffement de 3 °C à 4 °C (le résultat d'un scénario A2, croissance forte mais peu mondialisée), la canicule de 2003 se produirait un été sur deux à partir de 2080 ! Ces exemples montrent clairement que tout n'est pas joué : plus tôt nous agissons pour réduire les émissions de gaz à effet de serre, moindres seront les conséquences.

8. Y A-T-IL UNE SOLUTION MIRACLE ?

Oui : ne plus brûler un gramme de combustible fossile ! De manière plus réaliste, tous les spécialistes mettent l'accent sur le rôle primordial de la maîtrise de la consommation et des économies d'énergie. Le fait que la consommation d'énergie par habitant varie de 1 à 3 dans le seul monde industrialisé démontre qu'il existe un immense « gisement » d'écono-

La France va transpirer

Si la température moyenne à la surface de la planète s'est élevée de 0,6 °C en un siècle, les océans se réchauffent beaucoup plus lentement que les continents. L'Europe, en particulier, connaît une élévation de température assez forte. Qu'en est-il de notre pays ? La France a déjà gagné 1 °C, soit une fois et demie le réchauffement global. Selon le premier rapport de l'Onerc (1), si la tendance se maintient, la température dans l'Hexagone pourrait monter de 3 °C d'ici à un siècle, voire de 9 °C dans l'hypothèse la plus

pessimiste d'un réchauffement global de 6 °C. De plus le réchauffement sera plus marqué en été, entraînant des canicules de plus en plus fréquentes. Avec un réchauffement de 3 °C, l'équivalent de la canicule de 2003 reviendrait une année sur deux. On observe déjà

un important recul des glaciers et des modifications des rythmes naturels : les dates des vendanges ont avancé de près de trois semaines en un demi-siècle, et la croissance des forêts est devenue 30% plus rapide en un siècle. Diverses espèces animales se sont déplacées vers le nord, notamment des poissons de l'Atlantique comme le *Cynoscion roseus*, apparenté au saint-pierre. On ne voit pas encore de piranhas dans la Manche, mais attendons...

(1) Observatoire national sur les Effets du Réchauffement climatique.

Champ de tournesols victimes de la sécheresse

De Henry - « La Dépêche du Midi » - FCB

mies d'énergie. Bien sûr on pourrait aussi imaginer de maintenir le niveau de la consommation égal tout en remplaçant autant que possible les énergies polluantes par des alternatives ne produisant pas ou peu d'effet de serre : transports électriques, véhicules hybrides, hydrogène, solaire... Reste le problème de l'avion, très important facteur de pollution pour lequel on n'a guère de solution alternative – du moins dans un horizon prévisible. Dans tous les cas, sans réduction de la consommation, l'approche qui consiste à simplement substituer une énergie propre à une énergie sale risque de ne pas suffire.

En effet, il faut un long délai pour remplacer un système énergétique par un autre. Et agir vite constitue l'un des impératifs de la situation actuelle. Tout délai diminuera les marges de manœuvre et alourdira les conséquences déjà amorcées du changement climatique.

l'énergie nucléaire pouvant provenir de la question des déchets à vie longue, des ressources ou de la prolifération ». Ils concluent que si le scénario est théoriquement applicable à l'Hexagone, il n'aurait d'impact significatif qu'étendu à la planète. Or développer l'option nucléaire massive universelle à l'échéance de 2050 ne semble pas réaliste. De plus, il n'est pas certain que les ressources en combustible nucléaire (uranium ou thorium) soient suffisantes et à un coût compatible avec le scénario. En fait, selon les hypothèses les plus réalistes, le nucléaire ne pourrait résoudre qu'une petite partie du problème de l'effet de serre. L'association scientifique Global Change estime que le nucléaire réduirait les émissions de gaz à effet de serre de 16% en France et de 11% à l'échelle mondiale.

10. LA LUTTE ANTIRÉCHAUFFEMENT EST-ELLE ÉCONOMIQUEMENT VIABLE ?

Au niveau des efforts menés actuellement, la réponse est sans aucun doute affirmative : « Entre 1990 et 2000, l'économie de la Grande-Bretagne a connu une croissance de 30%, l'emploi a augmenté de 4,8%, et l'intensité de nos émissions de gaz à effet de serre a diminué de 30%, tandis que le total des émissions chutait de 12% », écrit sir David King, conseiller scientifique de Tony Blair (« Science », 9 janvier 2004). Les Chinois, eux, ont connu sur la même période une croissance de 60% mais l'intensité de leurs émissions (quantité d'émissions par unité de production) a diminué. Pour David King, « c'est un mythe de penser que réduire nos émissions de carbone nous rend forcément plus pauvres ». Pourtant, si l'on veut lutter efficacement contre

l'effet de serre, il faut maîtriser la consommation, ce qui s'oppose à la logique de la croissance à tout prix. Faut-il pour autant renoncer à une politique environnementaliste ? Non assurément, car le « laisser-faire » aboutirait à un réchauffement important dont les coûts auraient des conséquences, d'abord pour les pays pauvres, mais à terme également pour les pays riches. Au-dessus de 3 °C de réchauffement, les effets seraient négatifs même pour les pays développés, assurent les experts du GIEC. Le dilemme ne peut être tranché qu'en pariant sur l'impact positif des nouvelles technologies propres. Leur émergence pourrait être facteur de progrès économique. En définitive toute politique environnementaliste consiste à miser sur le long terme, lorsque le ralentissement de la croissance sera compensé par le développement de nouveaux secteurs rentables.

MICHEL DE PRACONTAL

(1) « Etude pour une prospective énergétique concernant la France », Observatoire de l'Energie, février 2005.

9. ET LE NUCLÉAIRE ?

En France, l'option nucléaire est volontiers présentée comme une solution au problème du réchauffement. L'atome ou l'effet de serre ? Entre le choix de Cadarache pour le projet Iter et les grandes manœuvres autour de l'EPR, la thématique connaît un regain d'actualité. Est-ce une solution ? On peut imaginer de remplacer intégralement les véhicules thermiques par des transports électriques alimentés grâce aux centrales nucléaires, de ne plus se chauffer qu'à l'électricité, etc. En fait, un scénario de ce genre a été élaboré pour la France : on l'appelle « facteur 4 », parce qu'il vise à diviser par 4 les émissions d'ici à 2050 (1). Les auteurs font l'impasse sur « toute restriction de l'utilisation de

Pour en savoir plus

- « Histoire du climat » par Pascal Acot, Perrin.
- « L'Homme et le climat », par Jacques Labeyrie, Points Sciences.
- « L'Avenir climatique », par Jean-Marc Jancovici, Points Sciences.
- « L'Effet de serre » par Jean-Marc Jancovici et Hervé Le Treut, coll. « Champs », Flammarion.
- « Science du changement climatique. Acquis et controverses », collectif, Iddri.

texto 9

Avant-propos

J'ai fait connaissance avec le mal pendant la première partie de ma vie, alors que j'habitais dans un pays soumis au régime stalinien. Une connaissance progressive: dans les premières années après la guerre j'étais trop jeune pour bien comprendre la nouvelle de la soudaine disparition de tel parent ou ami de la famille, de son installation
5 forcée dans quelque petite ville de province ou de la diminution rapide de ses ressources. Et puis ma famille immédiate approuvait les débuts de ce régime, et faisait partie de ses bénéficiaires. Les choses se brouillèrent fin 1948, quand d'autres amis de mes parents, appartenant au même milieu qu'eux, se trouvèrent en prison, ou qu'on en disait du mal dans les journaux (que j'étais alors en mesure de lire), ou quand mon père
10 commença à avoir des ennuis à son travail. Néanmoins, je restais fervent pionnier jusqu'en 1952. Il y eut ensuite la mort de Staline et la découverte progressive, que je faisais en même temps que j'avais dans l'adolescence, de la vacuité du discours officiel auquel je me frottais quotidiennement.

Je n'ai jamais été une victime directe du régime, puisque ma réaction, comme
15 du reste celle de beaucoup de mes compatriotes, a été, non de protester ou d'entrer en conflit, mais de me doter de deux personnalités: l'une publique et soumise, l'autre privée, qui n'en faisait qu'à sa tête. Et pourtant, en un autre sens du mot, j'étais bien une victime malgré tout, au même titre que n'importe quel autre habitant de mon pays; et ma personnalité privée n'était pas, comme je me l'imaginais, le pur fruit de ma
20 volonté puisqu'elle se formait en réaction à ce qui m'entourait. C'est là que j'ai acquis ma connaissance du mal. Il résidait dans la disparité criante entre les phrases dont s'entouraient les représentants du pouvoir et la vie qu'ils menaient et qu'ils nous faisaient mener, qui semblait s'inspirer, elle, de principes tout autres; dans l'obligation de proclamer publiquement son adhésion à ces doctrines officielles, et dans la perte
25 subséquente du sens des mots les plus nobles, liberté, égalité ou justice, qui servaient à couvrir la répression, le favoritisme, les disparités criantes dans la manière de traiter les individus; dans l'affirmation selon laquelle il existait, sur chaque sujet, une bonne position et une seule, et dans le constat qu'on faisait que cette position était déterminée par et pour les puissants du moment, la « vérité » n'étant plus qu'un effet de la force;
30 dans le pouvoir illimité et arbitraire qu'on sentait déposé entre les mains de la police et des services de sécurité, des fonctionnaires du parti et des responsables, des cadres, qui pouvaient à tout instant vous priver de votre travail, de votre maison, de vos amis

ou de votre liberté; dans l'incitation à la soumission et à la médiocrité, dans le système de délation, institué à tous les échelons, qui était devenu en même temps le moyen le
35 plus rapide de faire carrière; dans la peur d'avoir peur. Les inconvénients matériels, le manque de produits de consommation ou les queues n'étaient pas un mal en eux-mêmes (plutôt un malheur), mais le devenaient dans la mesure où ils découlaient clairement des autres caractéristiques du régime, et en étaient comme des emblèmes. Bien sûr, ce mal n'était pas homogène, sans cela la vie n'eût pas été possible: je
40 continuais de rencontrer des gens merveilleux, ou de profiter de gestes merveilleux de gens qui ne l'étaient pas toujours. Et en l'absence d'une vie publique décente, la vie privée battait son plein (même si je ne m'en rendais pas compte à l'époque) : les amours, les amitiés, les passions intellectuelles ou artistiques étaient intenses.

Quand je suis venu en France et qu'a commencé une deuxième partie de ma
45 vie, mon expérience du mal a reçu un double complément. D'un côté, comme on pouvait s'y attendre, bien que devenue moins directe, elle s'est étendue en surface. Les livres et les rencontres m'ont rendu plus familiers le génocide perpétré par les nazis ou les effets des bombes atomiques sur le Japon; d'autres lectures m'ont appris les horreurs de la guerre ordinaire comme, plus loin dans le passé, celles des guerres et
50 des régimes coloniaux. Je n'ai pas vu ces maux-là de mes yeux; mais je sens leur parenté avec ceux dont j'ai fait l'expérience personnelle, et je n'ai pas d'hésitation à reconnaître un mal comme un mal (j'en ai davantage pour ce qui concerne le bien). J'ai le sentiment de tenir là une sorte d'absolu, qui ne me quittera jamais: mon attachement à l'idéal démocratique n'est pas seulement rationnel: le sang me monte à la tête quand
55 on le met en question, et je sens que je me hérise contre mon interlocuteur.

TODOROV, Tzvetan. *Nous et les autres : la réflexion sur la diversité humaine*. Paris : Seuil, 1989 p 7-9

texto 10

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES: Délits d'immigration.
Paris: Seuil, n° 129, septembre, 1999

Le « problème de l'immigration » est une de ces questions non questionnées du débat public qui risque de s'imposer au chercheur à travers les catégories du langage ordinaire. Susceptible d'être pensé et traité en tant que réalité séparée, ce « problème » est le produit d'une réduction du « fait migratoire » qui conduit à interpréter des phénomènes aussi divers que les pratiques culturelles, les trajectoires éducatives, ou le rapport au marché du travail de certaines populations en référence à leur seule origine géographique. Un processus de renforcement circulaire, voire d'emballlement, a conduit une partie des agents du champ politique et du champ médiatique, suivis par une partie du public qu'ils se disputaient, à faire de ce « problème » un enjeu central des luttes symboliques. Contre le processus qui associe de la sorte des populations dotées de certaines caractéristiques nationales ou ethniques à des pratiques ou des comportements particuliers, il est nécessaire de rappeler que l'espace des immigrés est lui-même situé dans l'espace social. En France, les immigrés représentent par exemple depuis longtemps une composante importante de la classe ouvrière, et plus particulièrement de l'univers des ouvriers industriels les moins qualifiés¹. Leur position particulière dans l'espace social rend compte de stratégies de reproduction déterminées par la nature du capital à transmettre, dont le volume global est relativement faible.

Ainsi, les jeunes « issus de l'immigration », aujourd'hui placés au centre de la construction médiatique de la figure de l'immigré, sont d'abord représentatifs des jeunes « exclus de l'intérieur » du système éducatif : scolarisés (quoiqu'en moins grand nombre et moins longtemps que les jeunes « d'origine française »), ils sont aussi confrontés à un marché du travail de plus en plus

précarisé sous l'effet du développement de l'emploi flexible². À la différence de leurs parents, ils tendent à s'éloigner de l'univers industriel au profit des branches les moins régulées des services, où ils occupent souvent des emplois peu qualifiés.

Les discussions sur le racisme et l'antiracisme ont tendance à se focaliser sur les propos discriminatoires et sur les comportements racistes, ou encore sur le vote d'extrême droite, ce qui les conduit à laisser de côté un élément essentiel de débat sur l'immigration : les immigrés sont en réalité soumis aux lois du fonctionnement le plus ordinaire de l'espace social national et international, qui tendent à reproduire la structure des différences de dotation initiale. Moins riches en capital économique, culturel et social, possédant de surcroît un capital symbolique « négatif » lié à la stigmatisation, ils font l'objet d'une discrimination structurelle qui pourrait même se passer de toute discrimination non seulement légale³, mais même consciente.

Le développement du « racisme » ne doit pas lui-même être dissocié des conditions sociales de production du racisme. Il apparaît comme le produit de l'intensification de la concurrence à l'intérieur des classes populaires, en matière de travail et d'emploi, mais aussi dans les domaines de l'école, des services publics et de la protection sociale. Les propos racistes

1 - G. Noiriel, *Le Creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1988.

2 - O. Merckling, *Immigration et Marché du travail. Le développement de la flexibilité en France*, Paris, L'Harmattan, 1998.

3 - Ce n'est pas le cas car un certain nombre d'emplois sont, par exemple, réservés de droit aux nationaux. Cf. Les dossiers de CERC-Association, *Immigration, Emploi et Chômage. Un état des lieux empirique et théorique*, 3, 1999.

110 parágrafo

témoignent plutôt de l'effondrement des mécanismes collectifs et des institutions qui censuraient l'expression du ressentiment social : on peut citer, par exemple, le déclin du mouvement ouvrier et la remise en cause de l'idéologie du service public.

De ce point de vue, les politiques néolibérales ne peuvent que contribuer au renforcement des logiques de discrimination structurale : en intensifiant la concurrence sur le marché du travail et en remettant en cause l'égalité de traitement par les services publics⁴, elles génèrent aussi des tensions entre agents et groupes, auxquelles le racisme peut, en l'absence de mécanismes de résistance collective et de solidarité sociale, offrir un exutoire.

Les transformations survenues dans le champ économique, en particulier la mondialisation des mouvements de capitaux et des échanges, s'accompagnent d'une limitation des mouvements de personnes et d'une précarisation des conditions d'existence des migrants. C'est particulièrement le cas en Europe où la défense de l'État social est de plus en plus souvent invoquée à l'appui d'une limitation de l'accès des immigrés à la nationalité et à la citoyenneté. En conséquence, on voit apparaître, à côté des immigrés « légaux » qui font l'objet de politiques d'intégration, un volant structurel d'immigrés « illégaux », qui sont soumis à la précarité extrême de l'économie informelle⁵. Les « sans-papiers » constituent une sous-catégorie de l'univers des immigrés soumise à une stigmatisation plus brutale, en grande partie légalisée, formant comme un miroir grossissant de l'insécurité sociale qui prévaut désormais pour l'ensemble des

immigrés : ils sont à la fois confrontés à des emplois très peu qualifiés et sans couverture sociale, et fortement dépendants d'employeurs illégaux.

Sur-représentés dans l'appareil carcéral comme dans les emplois les plus « précaires », les immigrés, en particulier « sans-papiers », sont dès lors les plus soumis aux deux politiques caractéristiques de la « main droite de l'État » : la déréglementation du marché du travail et le durcissement des pratiques policières et judiciaires. Le paradoxe actuel est que ces deux orientations sont présentées comme des moyens de sauver le « modèle social européen » alors qu'elles contribuent à le démanteler. En effet, en créant explicitement un double régime de traitement des populations, elles créent simultanément une sorte de droit social dédoublé qui contredit les proclamations universalistes de la construction européenne. Toutes ces dimensions de l'immigration sont occultées par le discours dominant, de type technocratique, pour lequel l'« immigration » crée des « problèmes » qui doivent être résolus par des mesures en fait toujours plus hostiles à l'immigration sous toutes ses formes.

Frédéric Lebaron

4 – Voir par exemple sur ce point l'enquête menée au sein de l'administration des finances par des militants syndicaux et des chercheurs, Fédération des finances CGT-ISERES, *Racisme et Comportements professionnels aux finances*, Rapport d'enquête, 1998.

5 – E. Balibar, M. Chemillier-Gendreau, J. Costa-Lascoux et E. Terray, *Sans-papiers : l'arcbaisme fatal*, Paris, La Découverte, 1999.

1 Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille.

Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je

20 n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure 25 plus officielle.

J'ai pris l'autobus à deux heures. Il faisait très chaud. J'ai mangé au restaurant, chez Céleste, comme d'habitude. Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi et Céleste m'a 30 dit : « On n'a qu'une mère. » Quand je suis parti, ils m'ont accompagné à la porte. J'étais un peu étourdi parce qu'il a fallu que je monte chez Emmanuel pour lui emprunter une cravate noire et un brassard. Il a 35 perdu son oncle, il y a quelques mois.]

J'ai couru pour ne pas manquer le départ. Cette hâte, cette course, c'est à cause de tout cela sans doute, ajouté aux cahots, à l'odeur d'essence, à la réverbération de la route et 40 du ciel, que je me suis assoupi. J'ai dormi pendant presque tout le trajet. Et quand je me suis réveillé, j'étais tassé contre un militaire qui m'a souri et qui m'a demandé