

TEXTO, DISCURSO E LEITURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA
aprender a ler em francês no 1º grau

por

PAULO OTONI

Dissertação apresentada ao
Departamento de Lingüísti
ca do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universida
de Estadual de Campinas co
mo requisito parcial para
obtenção do título de Mes
tre em Lingüística.

*Este exemplar é a redação
final da tese defendida por
Paulo Roberto Ottoni e
aprovada pela Comissão
Julgadora em 21/08/84*

Ch. Galves

*Charlotta Charlotte Galves
Presidente da Comissão Julgadora
e Orientadora da Dissertação.*

CAMPINAS

1984

TEXTO, DISCURSO E LEITURA EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA
aprender a ler em francês no 1º grau

Resumo

A dissertação é uma discussão sobre o ensino da leitura em Língua Estrangeira (LE) no 1º grau (5ª à 8ª séries) das escolas brasileiras. O objetivo central é discutir certas questões preliminares necessárias a qualquer elaboração de uma metodologia. Por um lado esta discussão parte de reflexões de alguns conceitos referentes ao ensino e a aprendizagem em LE e por outro lado de análise de textos. Este ensino-aprendizagem deve estar centrado numa situação autêntica que só pode ocorrer com a utilização do texto enquanto objeto de leitura. Esta leitura considerada como atividade de comunicação deve proporcionar a aprendizagem em LE. A dissertação é especulativa no sentido que as discussões não partem de uma observação de sala de aula.

Autor: PAULO OTONI

Orientadora: CHARLOTTE C. GALVES

à Charlotte,
pela amizade.

agradeço

a Eni Orlandi pela dedicada colaboração na parte da análise dos textos didáticos,

a Angela Kleiman e JoAnne Busnardo pelas sugestões apresentadas durante a elaboração desta dissertação,

a Maria Augusta Bastos de Mattos pela revisão do texto,

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa concedida durante os anos de 1983 e 1984.

ÍNDICE

Introdução	1
Primeira Parte - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	4
1.1. Leitura em Língua Estrangeira no 1º grau	4
1.2. Autêntico-Autenticidade	8
1.3. Simplificação-Interação	14
1.4. Discussão	20
Segunda Parte - SITUAÇÕES DE LEITURA	24
2.0. Introdução	24
2.1. Análise de Manuais de Ensino da Leitura (compreensão escrita) em francês LE	25
2.1.1. Mise au Point	27
2.1.2. Le Français au Brésil	37
2.1.3. Discussão	47
2.2. Análise Discursiva Contrastiva de Textos Didáticos	52
2.2.1. A Escolha dos Textos	52
2.2.2. As Constantes da Análise	54
a) A Organização Textual	55
b) A Organização e a Progressão do domínio temático	58
c) Operações discursivas dominantes	58
d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação	59
2.2.3. Geografia	60

a) A Organização Textual	60
b) A Organização e a Progressão do domínio temático	62
c) Operações discursivas dominantes	67
d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação	69
2.2.4. Ciências Naturais	71
a) A Organização Textual	71
b) A Organização e a Progressão do domínio temático	73
c) Operações discursivas dominantes	76
d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação	79
2.2.5. História	80
a) A Organização Textual	80
b) A Organização e a Progressão do domínio temático	83
c) Operações discursivas dominantes	83
d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação	87
2.2.6. Discussão	89
2.3. Análise discursiva de Textos de "Vulgarização para adolescentes"	92
2.3.1. Escolha das revistas e dos textos	92
2.3.2. L'Argonaute	95
2.3.3. Okapi	98
2.3.4. L'Argonaute e Okapi	100

2.3.5. Os Textos	101
a) La première photographie	101
b) Le retour du boomerang	104
c) La Puberté. Ou'est-ce que c'est?	107
d) Aller-retour pour un boomerang	109
2.3.6. Discussão	111
Terceira Parte - LEGIBILIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	115
3.0. Introdução	115
3.1. Legibilidade em LE	115
3.1.1. A Negociação	118
3.1.2. Intertextualidade e histórias das leituras	120
3.2. O problema da progressão	126
Conclusão	132
Bibliografia	134
Anexos	137

Introdução

O principal objetivo desta dissertação é discutir o ensino da leitura em Língua Estrangeira (LE) no 1º grau (5ª à 8ª séries) das escolas brasileiras. Esta discussão parte, por um lado, de reflexões de alguns conceitos referentes ao ensino e à aprendizagem de LE, e por outro, de análise de textos. Esta dissertação é especulativa no sentido de que esta discussão não parte de uma observação de sala de aula, ou melhor, este trabalho propõe algumas especulações preliminares necessárias a qualquer tentativa de elaboração de uma metodologia do ensino em LE. Por isso, nossa intenção não é a de propor uma metodologia de leitura em LE, mas discutir certas questões preliminares que sirvam como ponto de partida para uma análise da leitura em LE em sala de aula.

Partimos do pressuposto de que o objetivo do ensino de uma LE deva ser cultural e que, para que este objetivo seja realizado, a leitura deva ser encarada como um processo comunicativo. A partir desta visão do ensino, discutiremos certos conceitos fundamentais para precisar nosso objetivo e encaminhá-lo na direção da explicitação do ensino da leitura no 1º grau. Na realidade, pretendemos ao longo da dissertação explicitar a noção de legibilidade em LE.

A dissertação organiza-se da seguinte maneira: na primeira parte situaremos a nossa concepção de ensino da leitura e discutiremos dois pares de conceitos - autêntico / autenticidade e simplificação/interação - que são importantes para explicitar o ensino/aprendizado da LE.

Na segunda parte, proporemos três análises de textos que caracterizam três situações de leitura. Elas ser vem como ponto de ligação entre a discussão teórica de concei tos básicos e a proposta de ensino. Dado que é a partir des tas três análises que os conceitos apresentados na primeira parte se explicitam de modo mais adequado, achamos convenien te dividi-las em três momentos. No primeiro, analisaremos dois manuais - Mise au Point I e Le Français au Brésil - que pro põem como objetivo central o ensino da leitura em LE no 1º grau. Ou seja, analisaremos alguns textos para verificar que tipo de leitura aparece efetivamente nos textos que propõem um ensino da leitura enquanto processo comunicativo. No se gundo, pretendemos analisar os textos didáticos brasileiros e franceses de 1º grau, ou seja, verificar o tipo de textos em Língua Materna (LM) que os alunos enfrentam no dia a dia na escola. Faremos esta análise de modo contrastivo para ressal tar melhor as diferenças e semelhanças entre textos franceses e brasileiros. No terceiro, analisaremos quatro textos de duas revistas para adolescentes que não são produzidas e nem lidas no contexto escolar.

Estes textos servirão de base para a discussão da terceira parte, voltada para a noção de legibilidade em LE. Nessa discussão, partiremos de dois conceitos; o de negociação e o de intertextualidade - histórias das leituras. Essa dis cussão nos levará a considerações sobre o problema da progres são.

Para discutir todas estas questões relaciona das a leitura em LE, utilizaremos basicamente os conceitos de

envolvidos por Sophie Moirand e por H.G. Widdowson. Os trabalhos destes dois autores são fundamentais na discussão de uma metodologia de ensino que leve efetivamente à uma aprendizagem de uma LE, e em particular de leitura em LE. Esta relação de metodologia de ensino/aprendizagem de LE é complexa e, por isso, o que pretendemos com esta dissertação é dar uma contribuição para, de algum modo, ampliar esta discussão, num contexto pouco levado em consideração pelo metodólogos: o da escola de 1º grau.

Primeira Parte

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1.1. Leitura em Língua Estrangeira no 1º Grau

Partimos do princípio que o objetivo do ensino de uma Língua Estrangeira no 1º Grau (5ª à 8ª séries) nas escolas brasileiras deve ser essencialmente cultural.

Concordamos assim inteiramente com a afirmação de Charaudeau (83, p.11):

"(...) l'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue vivante en milieu scolaire pourrait-il être avant tout culturel, et non linguistique. Je veux dire qu'une langue naturelle n'existe pas dans un en-soi absolu; elle n'existe qu'intrinsequement liée aux discours et aux imaginaires que produit un groupe social donné (...)"

Parece-nos, desse ponto de vista, que o ensino da leitura é uma opção particularmente interessante. Mas não é qualquer ensino da leitura que permitirá privilegiar este aspecto do ensino de uma LE. Diríamos que este ensino pode ser antes de tudo cultural, e não linguístico, somente se considerarmos a leitura

(...) não como uma habilidade separada que pode ser investigada e ensinada em dissociação de outros aspectos do comportamento da linguagem (como freqüentemente acontece), mas como a realização de um processo interpretativo geral que subjaz a toda atividade comunicativa".
(Widdowson 77, p. 73).

A partir desta definição, acreditamos que a lei

tura, enquanto objetivo e meio do ensino de LE, é capaz de concretizar e centralizar as características básicas desta concepção de ensino. Por isso, nesta perspectiva, seu papel é duplo. Por um lado, o objetivo cultural do ensino de uma LE vai se realizar através da leitura, por outro lado, a leitura terá uma participação central no processo de aquisição/aprendizagem da LE.

Esta concepção da leitura pressupõe uma certa visão da linguagem, em particular, enfatizada no seu aspecto comunicativo. Esse aspecto se liga diretamente, no que se refere ao ensino, às experiências e aos conhecimentos prévios que estão relacionados à própria cultura, através da prática social, dos aprendizes.

Ou seja, a partir desta concepção da leitura teremos, necessariamente, no seu ensino, por um lado, um certo tipo de interação, dado que se procura a "realização de um processo interpretativo geral que subjaz a toda atividade comunicativa". Esta interação, por outro lado, pressupõe que o texto escrito seja:

"(...) considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs".

Esta afirmação de Vigner (79, p.10) e a de Widdowson, vista acima, se completam e reforçam este aspecto comunicativo da linguagem subjacente à nossa concepção do texto como objeto e da leitura como objetivo e meio de ensino de LE.

Além do fato de que o ensino de LE deve ser

antes de tudo cultural e não lingüístico, e de que estamos par-
tindo de uma concepção da leitura e do texto que pressupõe um
processo interativo, temos um outro aspecto a considerar nes-
te processo, que é o da escola.

O papel da escola para os alunos de 1º grau
(5ª à 8ª séries) é fundamental, dado que ela é vista social-
mente como o lugar ideal de transmissão do saber. Esta carac-
terística tem um papel decisivo no processo de produção e re-
cepção dos textos, que por sua vez pressupõe um certo tipo de
leitura que preenche uma função de comunicação. Segundo
Foucambert (76, p.6):

"La lecture est une pratique sociale qui rem-
plit une fonction de communication, mais son
appretissage, à travers l'école, est une réali-
té sociale qui permet une selection".

Ora, a escola desempenha um papel importante
frente à leitura enquanto prática social de transmissão de sa-
ber. Por isso, achamos importante fazer uma análise comparati-
va do funcionamento, dos textos didáticos brasileiros e franceses,
na segunda parte, para verificar quais as semelhanças e dife-
renças entre esses textos. Sabemos que para uma grande maio-
ria dos alunos, esses textos são os únicos objetos de leitura,
ou seja, a sua única experiência com a leitura.

Dado que o nosso objetivo ao ensinar a LE é cul-
tural, podemos dizer que a leitura em LM, como prática social,
tem um papel fundamental no ensino da leitura em LE. Ou seja,
o que se pretende com a leitura em LE é que os alunos, inicial-
mente, reajam ao texto enquanto "preenchendo uma função de co-
municação", do mesmo modo que ocorre ou deveria ocorrer na
leitura em LM.

O aprendiz deveria usar no processo de leitura em LE certas estratégias de comunicação adquiridas através da leitura em LM. Na realidade não é evidente que os alunos do 1º grau tenham uma noção do que seja leitura em LM, já que a grande maioria, como dissemos, mantém somente uma relação com a leitura através do texto didático que tem uma função e um funcionamento particular. O texto didático está inserido num contexto que compromete a sua legibilidade enquanto texto autônomo. Por isso surge a necessidade de se saber como funciona o texto didático em LM e quais as estratégias de leitura possíveis de serem adquiridas a partir dele; é o que veremos na análise dos textos didáticos da segunda parte.

Por outro lado, o ensino da leitura em LE vai além do uso dos textos didáticos. Por isso analisaremos, na segunda parte, textos que são objetos de leitura em si, isto é, cujo funcionamento não está determinado pela relação escolar. Pretendemos intercalar a leitura desses textos e dos didáticos no ensino da leitura em LE.

A faixa etária dos alunos que estamos considerando varia, aproximadamente, entre 10 e 15 anos. São indivíduos que, "socialmente", estão em fase de aprendizado. Podemos supor que haverá necessariamente uma dinâmica no processo de aprendizagem da leitura, isto é, o aluno aprende, por um lado, a ler em LE a partir da LM; por outro lado, este aprendizado da LE influirá necessariamente na leitura em LM.

Como estamos partindo de uma concepção antes de tudo cultural e não lingüística do ensino em LE, neste caso, não é qualquer tipo de texto que pode ser utilizado em sa

la de aula. Deve ser utilizado o texto que, segundo Vigner, "assegura a comunicação entre dois ou mais interlocutores". Ou seja, textos que vão necessariamente, dado sua natureza, possibilitar uma relação de interlocução. Devemos, então, utilizar textos que tenham uma coerência recuperável pelos alunos estabelecendo assim uma relação de interlocução.

Pretendemos mostrar em particular que certos "textos" propostos para o ensino de LE, não são suficientes para manter esta relação de interação/interlocução. É o que veremos na segunda parte, na análise da primeira situação de leitura.

Como ponto de partida às análises da segunda parte, discutiremos e distinguiremos a seguir dois pares de conceitos fundamentais que vão servir para esclarecer ainda mais a concepção da leitura e de texto em LE da qual compartilhamos. São eles o de autêntico-autenticidade e o de simplificação-interação. Esses conceitos estão subjacentes às análises das "situações de leitura" da segunda parte e à questão da legibilidade do texto em LE, que desenvolveremos na terceira parte.

1.2. Autêntico-autenticidade

Um texto autêntico, segundo a já clássica definição, é aquele que não foi previamente produzido com a finalidade de ensinar uma LE, isto é, para um curso de LE. Mas,

"(...) o fato de deslocá-lo (texto) de seu contexto lingüístico e extra-lingüístico (época de publicação, espaço onde surgiu) para colocá-

lo no contexto de aula contribui evidentemen
te para 'desautenticá-lo'".

Comparemos esta afirmação de Besse (80, p.82)
com a de Widdowson (78, p.93) que são bastante semelhan
tes.

"(...) o fato de que estas passagens (textos)
são extraídos de seu contexto, isto é, das uni
dades comunicativas mais vastas e apresenta
das de modo isolado com fins pedagógicos vai
reduzir seu caráter natural de discurso".

Já que todo texto autêntico vai sofrer um des
locamento significativo a ser utilizado numa situação de ensino LE,
podemos dizer que, segundo estes autores haverá sempre uma
"limitação de sua autenticidade".

Widdowson (78, p.93) continua:

"Se quisermos que o aprendiz adquira as capaci
dade de comunicação, é preciso incitá-lo a
considerar as passagens (textos) a serem lidas como
discurso. (...) Não é suficiente colocá-lo em
sua frente exemplos reais de emprego".

Estes exemplos reais de emprego são os textos
autênticos. Para compreender melhor a extensão destas duas
afirmações de Widdowson, é fundamental entender o que é discur
so, ou seja, como podemos explicitá-lo neste contexto. Para
tanto, vou definir resumidamente dois conceitos: "Use" e "Usage".
O "Use" traduziremos por "emprego" e "Usage" por "uso". (1)

O ensino do "uso" significa, para Widdowson

(1) Em português não há dois termos que possam traduzir de mo
do objetivo a distinção, Use - Usage, do inglês. Baseado
na tradução francesa onde temos "emploi" e "usage", utili
zaremos "emprego" e "uso" que parecem ser as traduções
mais adequadas.

(78, p.30), "remeter o aprendiz à identificação de palavra e frases", isto é, ao sistema da língua, enquanto que ensinar o "emprego", significa ensinar o modo como o "sistema da língua é atualizado com fins normais de comunicação". Por outro lado ,

"o ensino do 'emprego', parece garantir o aprendizado do 'uso', já que este é necessário para aquele". (78, p. 30)

Quando Widdowson diz que é preciso "considerar as passagens a ler como discurso", está querendo explicitar a necessidade de se ensinar o "emprego", porque é só através do "emprego" que o aprendiz vai adquirir a capacidade de comunicação. Já quando fala da "redução do caráter de discurso" do texto, está querendo dizer que há um deslocamento, uma redução tal, de seu contexto, que o texto não possibilita uma interpretação e conseqüentemente não poderá ser "atualizado com fins normais de comunicação".

Para Widdowson "exemplos reais de emprego", que são os textos autênticos, não são necessariamente discursos. Discurso, para ele, é o texto sobre o qual uma interpretação é possível e a partir do qual se adquire uma capacidade de comunicação. Ou seja, o que define o discurso é algo mais amplo que o texto autêntico que pode, dependendo de sua natureza, ser considerado discurso.

Dai podemos concluir que é através do ensino do discurso, do uso real da língua, que se estabelece uma autenticidade que decorre da interação entre leitor e o texto, isto é, uma autêntica relação discursiva. Widdowson é bastan

te claro ao desassociar o autêntico (do texto) da autenticidade (da interação).

Besse (80, p.81), por sua vez, parte de um princípio semelhante, mas chega a uma posição mais rígida. Vejamos:

"O que assegura a autenticidade de um texto não é somente sua integridade material, mas são antes de tudo as condições extra-lingüísticas de produção e de recepção nas quais está inserido".

Aqui a autenticidade se legitima e se efetiva sobretudo através dos compromissos entre as condições extra-lingüísticas de produção e recepção do texto. que, para ele, a nosso ver, são o uso real da língua. Sua colocação é mais radical pedagogicamente porque elimina a possibilidade de um texto autêntico interagir com o leitor. Ou seja, uma situação autêntica de leitura só seria possível através dos textos fabricados, já que sua produção estaria de acordo com as condições de recepção do leitor. Como não há um deslocamento do seu contexto lingüístico e extra-lingüístico, só o texto fabricado pode ser considerado como um uso real da língua. Ou seja, o discurso para Besse, no contexto pedagógico, ao contrário de Widdowson, exclui radicalmente o texto autêntico.

As posições de Besse, e principalmente as de Widdowson são em partes próximas às que pretendo desenvolver aqui, principalmente em relação à questão da situação autêntica de leitura, isto é, situação que só se estabelece na medida em que o leitor interage com o texto enquanto discurso. Assim texto e leitor são fundamentais para juntos estabelecer

rem a situação de comunicação através da situação autêntica de leitura.

Entretanto, alguns problemas se colocam com relação à questão do texto autêntico enquanto discurso. Nas propostas de Widdowson (78, p.95) aparece uma contradição entre sua teoria e as aplicações ao nível do ensino da leitura em LE. Vejamos esta afirmação:

"(...) mesmo se o aprendiz está motivado para ler um trecho dado e está pronto para reagir de maneira autêntica, a dificuldade da passagem (texto autêntico) do ponto de vista linguístico é tal que ele não pode formular esta reação (...). Está claro que nós devemos nos assegurar que as passagens não comportem dificuldades de uso que impediriam o leitor de compreender suficientemente para fazer uma leitura eficaz do ponto de vista discursivo".

Parece que ele se esquece de que uma leitura eficaz do ponto de vista do discurso se estabelece, como ele coloca, através da interação leitor/texto, estabelecendo a autenticidade da leitura. Ele vai dar importância então à dificuldade do ponto de vista linguístico em LE, se esquecendo que o aprendiz na situação autêntica de leitura pode superar certas dificuldades linguísticas do "uso", como acontece frequentemente na leitura em LM. Não devemos nos esquecer de que nossa proposta deve ser antes de tudo cultural e, depois, linguística.

Parece haver em Widdowson uma noção de dificuldade linguística ligada ao texto autêntico, que é contraditória e conflitante com sua noção de discurso. Por um lado, ele afirma que é só através do "discurso" que se estabelece uma situação autêntica (real) de leitura que, por outro lado, pode

ser bloqueada pela dificuldade do texto autêntico. Dito de outro modo, o discurso (a interação) age como um processo unificador leitor/texto enquanto as dificuldades lingüísticas agiriam de modo contrário, impedindo este processo. Ele continua:

"É evidente que um exemplo de emprego real não pode ser autenticado se ele apresenta estruturas sintáticas e itens lexicais que o leitor não tem competência para compreender". (78, p. 95)

Fica mais claro agora sua preocupação e concepção do ensino da leitura em LE, que parece ser ainda um pouco tradicional, ao afirmar que sem o domínio do lingüístico, no caso do "uso", um texto não pode ser autenticado contradizendo sua própria afirmação de que:

"o ensino do 'emprego' parece garantir o aprendizado do 'uso', já que este é necessário para aquele". (78, p. 30)

É importante lembrar que a interação leitor/texto se constitui no interior de uma coerência discursiva, que, segundo Widdowson (78, cap. 2) é um reconhecimento da existência de uma relação entre os atos ilocucionais e as proposições, que pode não estar explícita; ou seja, as relações entre as proposições são feitas a partir da interpretação dos atos ilocucionais. Esta interpretação é, a nosso ver, mais importante que as dificuldades lingüísticas, porque a medida que o aprendiz está frente a um texto autêntico, o fundamental é que ele reconheça a existência de uma relação entre os atos ilocucionais e as proposições e possa interpretá-los.

Acreditamos que a dificuldade lingüística não é uma barreira intransponível à condição de haver elementos

não lingüísticos que possam servir para o leitor estabelecer certas relações como o texto a partir dos seus conhecimentos prévios.

Discordamos assim da colocação de Widdowson com relação à sua restrição à utilização de texto autêntico; a nosso ver, existe um certo tipo de texto autêntico que pode estabelecer e garantir a interação e conseqüentemente a autenticidade da situação de leitura, independente da sua dificuldade lingüística, do "uso". Queremos dizer que é através do discurso enquanto um processo de interação que se chega a uma situação de comunicação e conseqüentemente à aquisição de uma competência de comunicação em LE. Porque, a nosso ver, não é a dificuldade textual, do "uso", que vai impedir o processo de interação com o discurso, mas é o próprio confronto com um certo tipo de discurso que vai favorecer ou não a leitura de um "texto" em LE.

Vamos tentar aprofundar mais esta idéia a partir dos conceitos de simplificação-interação.

1.3. Simplificação-interação

Não entraremos em detalhes em torno da noção de simplificação que não caberia neste trabalho. O que segue é uma visão bastante geral da questão para que possamos situar melhor nosso ponto de partida.

A noção de simplificação, a nosso ver, deve ser encarada em dois níveis distintos: primeiro numa abordagem ligada a aquisição/aprendizagem de LE de um modo geral; e num

segundo, relacionada, especificamente, à leitura em LE.

No que se refere a aquisição/aprendizagem, os trabalhos sobre simplificação podem ser divididos em três momentos. Um primeiro que está centrado no estudo das análises de erros da produção oral ou escrita dos aprendizes, na tentativa de explicitar o processo de simplificação intervindo na produção dos seus enunciados.

Num segundo, os estudos procuram analisar as simplificações no "input", no material que os aprendizes enfrentam como, por exemplo, os textos escritos e orais, a fala do professor etc., e quais as conseqüências à nível da aquisição/aprendizagem. Estes dois primeiros momentos estão mais preocupados com produtos, ou seja, analisam os pólos de uma interação necessária para a aquisição/aprendizagem de LE. O terceiro momento vai justamente analisar esta interação, ou seja, vai procurar relacionar estes dois pólos, aprendiz e input, num processo interativo e verificar quais as implicações que daí decorrem.

O segundo nível trata da simplificação na leitura e é este que pretendemos analisar como ponto de partida.

Basicamente o trabalho de Widdowson (79, p.185), "simplification of use", analisa as simplificações e suas relações e implicações no ensino da leitura em LE como uma técnica pedagógica. Para o autor:

"In language teaching simplification usually refers to a kind of intralingual translation whereby a piece of discourse is reduced to a version written in the supposed interlanguage of the learner".

Partindo desta afirmação, ele vai distinguir dois níveis; no primeiro:

"the simplifier can concentrate on replacing words and structures with approximate semantic equivalents in the learner's interlanguage omitting whichever items prove intractable, thereby bringing the language of the original within the scope of the learner's transitional linguistic competence. This kind of simplification focuses on the way in which the language system is manifested: It is an operation on usage".

No segundo:

"the simplifier can concentrate on marking explicit in different terms the propositional content of the original and the ways in which it is presented in order to bring what is communicated in the original within the scope of the learner's transitional communicative competence. In this case, simplification focuses on the way in which the language system is realized for the expression of proposition and the performance of illocutionary acts: It is an operation on use".

Widdowson distingue, então, a competência linguística da competência discursiva ao se referir à necessidade de produzir um texto adequado para o ensino de LE. Esta divisão parece ser inadequada principalmente ao se referir ao ensino da leitura em LE. Queremos dizer que, ao fazer esta distinção, ele separa algo que na recepção/compreensão, e na interpretação é inseparável. Ou seja, ele confunde e funde a simplificação do "input" (o produto, um só dos polos da interação), com a simplificação do discurso enquanto algo que é interpretado. Só a partir deste é que se pode adquirir uma capacidade de comunicação. Parece que certos aspectos teóricos das colocações de Widdowson entram em conflito, se contradizendo, com a sua proposta efetiva de ensino da leitura, já que estes não dão conta, a nosso ver, da interação necessária a aquisição/aprendizagem da leitura em LE.

Vejam os: Widdowson pensa a interação, para um principiante em LE, a partir da simplificação do texto enquanto discurso, ou seja, da simplificação da estratégia de integração do texto/discurso no mundo de referência do leitor. Assim, o texto/discurso simplificado passa a ser o lugar onde o aprendiz/leitor adquire a competência linguística e comunicativa. Esta dicotomia, a nosso ver, não tem valor, já que qualquer simplificação num nível compromete o outro. Ele reduz assim o seu conceito de discurso para um dos pólos da interação. Ou seja, temos um discurso a nível da aplicação que é diferente do da teoria, que é o da interlocução.

A ausência de outros trabalhos como ponto de referência para esta análise não impede que se possa pensar que há um tipo de simplificação na interação no processo de aquisição da leitura em LE. Ou seja, a nosso ver, esta interação não deve ser analisada num só dos seus pólos, texto/leitor, mas nas estratégias de integração do texto no mundo de referências do leitor ou nas do leitor no do texto, através da leitura. Parto da hipótese de que durante o ensino/aprendizagem da LE existe uma manipulação destas estratégias de integração texto/leitor que resulta no que podemos chamar de simplificação na interação, que é significativamente diferente da simplificação de produtos que só se dá num dos pólos da interação, como vimos acima.

Vejam os como podemos pensar por um lado na questão da simplificação na interação, através de uma noção bastante interessante de fenômenos de compensação de Sophie Moirand (82, p.20). Para ela, a competência de comunicação re

pousaria na combinação de vários componentes:

"um componente lingüístico, isto é o conhecimento e apropriação (a capacidade de os utilizar) dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema da língua; um componente discursivo, isto é, o conhecimento e apropriação dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação nos quais eles são produzidos e interpretados; um componente referencial, isto é, o conhecimento dos domínios de experiência e dos objetos do mundo e/ de suas relações; um componente sócio-cultural, isto é, o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais."

A autora continua:

"Durante a atualização desta competência de comunicação na produção ou interpretação dos discursos, estes diferentes componentes parecem sempre todos intervir mas em graus diversos. Podemos supor (em língua estrangeira como em língua materna) a existência de fenômenos de compensação entre estes componentes, desde que haja a falta de um entre eles".⁽¹⁾

Esta colocação de Sophie Moirand parece, como já dissemos, estar bem próxima das simplificações que podem ocorrer numa situação de leitura em LE. Queremos dizer que o fenômeno de compensação pode ser encarado, por um lado, como

(1) O trabalho, Effects of Vocabulary Difficulty, Text Cohesion and Schema Availability on reading Comprehension, de Peter FREEBODY e Richard C. ANDERSON, publicado pelo "Center for Reading" da Universidade de Illinois - 1981, desenvolve a noção de hipótese de compensação que é bastante semelhante à que estamos utilizando. Vejamos: "An interaction theory of reading gives rise to an interesting prediction which we will call the compensation hypothesis. This hypothesis says that when one source of knowledge about the meaning of a text element is inoperative, others sources of knowledge may provide alternative ways of determining meaning" (p.2)

sendo uma forma de simplificação na interação e, por outro, diretamente ligado à noção de legibilidade de que trataremos na terceira parte; vejamos porque:

"Estes fenômenos, que fazem parte da intervenção direta do sujeito (com suas características psicossociais) na produção de seus discursos e na interpretação do discurso dos outros assim como na própria percepção do mundo fazem parte de suas estratégias de discurso, isto é, de estratégias individuais de comunicação". (p.20)

Para Moirand, as estratégias de discurso, para a percepção do mundo e interpretação de outros discursos, são estratégias individuais de comunicação; ou seja, as "estratégias de discurso" são "estratégias de comunicação". Deste modo a "noção de discurso" aqui é mais ampla do que a noção de "componente discursivo" da competência de comunicação. "discurso" se define a partir da interlocução e da interpretação e se confunde com a "comunicação". Uma mudança interessante vai ocorrer: a noção de "discurso" de Moirand é semelhante àquela que Widdowson propõe inicialmente, de modo teórico. À medida que procura definir o "discurso" dentro de uma proposta efetiva de ensino, ele o reduz à noção de texto. Em Moirand o caminho é inverso, primeiramente ela define o "discursivo" como um dos componentes da competência de comunicação e em seguida encara o "discurso como comunicação".

As colocações de Widdowson e de Moirand sobre a simplificação-interação na leitura são de naturezas diferentes. Na primeira, temos basicamente a competência lingüística e a competência comunicativa no mesmo nível, ao serem analisadas como sendo possíveis e passíveis de serem simplificadas, o

que vai resultar numa noção de texto simplificado mais restrita que vai comprometer a interação na leitura. Na segunda, o fato do "lingüístico" ser um dos componentes da competência de comunicação mostra uma diferença significativa da anterior. Neste caso, o componente lingüístico vai ser ativado juntamente com os outros componentes (discursivo, referencial, e sócio-cultural) que compõem a competência de comunicação. Ou seja, existe uma "diversidade das competências necessárias a uma leitura em LE e ainda mais a complexidade de sua combinação" (Lehman e Moirand 80, p.79). Aqui a leitura ativaria vários componentes de uma competência mais ampla.

A simplificação à nível do texto, como propõe Widdowson, dificulta a interação, criando novas dificuldades. Ao contrário, a simplificação na interação não se preocupa com a simplificação à nível do texto, mas da leitura.

1.4. Discussão

Podemos dizer que Widdowson parte não só de uma imagem idealizada do aprendiz/leitor, como de uma certa concepção de ensino da leitura em LE, ao propor, no lugar da utilização de texto autêntico, a produção de textos fabricados.

Quanto ao leitor, parece que este deve ser controlado, já que ele não deve e não pode, dependendo de seu estágio, ser confrontado com dificuldades lingüísticas (lexicais, sintáticas). Widdowson (79, p.190) diz o seguinte:

"All pedagogy involves simplification in that it aims at expressing concepts, beliefs, atti-

tudes, and so on in a way which is judged to be in accord with the knowledge and experience of learners".

Apesar de consciente do problema que deve ha ver uma espécie de interação entre a simplificação a nível pe dagógico e a experiência do aprendiz, ele dá ênfase a um sô dos lados da interação, a da simplificação do "input" e deixa de lado o processo de aquisição/aprendizagem do leitor, do in divído. A nosso ver, ao procurar dar conta da simplificação lingüístico/discursiva na fabricação do texto, ele reduz ex cessivamente a interação texto/leitor numa situação de comuni cação.

Entretanto, nossa preocupação é com relação à fabricação de textos/discursos, já que a interação, neste ca so, estaria, de algum modo, comprometida. Isto porque as con dições de produção e recepção têm implicações na legibilidade de um texto, como veremos na terceira parte. Acho que o texto fabricado, de um certo modo oculta o "emprego" efetivo da lín gua, do discurso; e não o contrário como coloca Widdowson. A aquisição de uma competência comunicativa de leitura em LE de ve ser feita necessariamente através desse "emprego real da língua".

Por isso acredito que a utilização adequada de um certo tipo de texto autêntico, que por sua natureza está inserido num processo discursivo, proporcionará uma margem maior de interação com o leitor. Queremos dizer que, o fato das condições de produção de certos textos não serem as mes mas da sua recepção, interferiria menos no processo interati vo, na interlocução, na leitura, que o fato de se usar os tex tos fabricados.

A nosso ver, os textos lingüisticamente fabricados, de algum modo, parecem que "higienizam um discurso", isto é, o discurso passa a ser controlável via léxico e sintaxe, enquanto que o texto autêntico é cultural por natureza e definição, isto é, está comprometido e inserido num discurso efetivo. Queremos dizer que, por um lado, se as marcas lingüísticas (sintáticas, lexicais, etc) são desconhecidas, por outro o discurso e certas estratégias de comunicação são conhecidas do leitor. Assim, o processo de leitura, de entendimento destes resíduos (lingüisticamente desconhecido) passa a ser um fator fundamental no processo de ensino/aprendizagem em LE.

Neste caso, acreditamos que o fenômeno de compensação agiria compensando ao máximo os componentes (lingüísticos, discursivo, referencial e sócio-cultural) da competência de comunicação durante a situação de leitura. Ou seja, este fenômeno visto como simplificação na interação vai ser ativado somente a partir da leitura do texto autêntico, que deixa uma margem maior de troca entre as estratégias de integração do texto no mundo de referência do leitor, e a do leitor no do texto. Podemos dizer que, deste modo, existe uma vinculação entre o Texto enquanto objeto e a Leitura enquanto objetivo e meio de ensino/aprendizagem da leitura em LE.

O fato de colocarmos como hipótese que o fenômeno de compensação possa servir como simplificação na interação, e que a partir daí o aluno vai interagir de modo mais efetivo numa situação de leitura pode parecer, por um lado, uma espécie de idealização da interação. Por outro lado, vejamos a afirmação de Lehman e Moirand (80, p.73) que vai nessa

mesma direção, mas que dá uma outra dimensão à questão da idealização:

"(...) é impossível conhecer o que se passa efetivamente na cabeça do sujeito/leitor. Na prática da leitura não sabemos com que intensidade intervêm um ou outro destes componentes (da competência de comunicação) (1). Supomos que eles se combinam, que intervêm às vezes sucessivamente, freqüentemente simultaneamente, com ordem de prioridade, imbricações complexas(...)"

A partir desta colocação, podemos dizer que, se, por um lado, é possível idealizar um leitor, por outro, dificilmente idealizaremos a sua leitura. Voltaremos a esta questão que remete à noção de legibilidade na terceira parte.

Para ampliar ainda mais toda esta discussão veremos, na segunda parte, a análise de três situações de leitura que vão mostrar diferentemente a questão do texto enquanto objeto de leitura.

(1) Convém lembrar que estes componentes são os definidos por Coste (78, p.27): lingüístico, textual, referencial, relacional e situacional. Esta divisão difere daquela feita por Moirand (80, p.20) que estamos utilizando onde no lugar do relacional e situacional, ela coloca o sociocultural.

Segunda Parte
SITUAÇÕES DE LEITURA

2.0. Introdução

Esta parte é composta de três análises de "situações de leituras" diferentes. Apesar de cada uma ter a sua especificidade, elas são complementares no seu conjunto. Esta complementaridade vem do fato de que é a partir da análise dos textos, enquanto objeto da leitura, que podemos questionar a sua legibilidade. O texto é o ponto de partida para o ensino da leitura em LE, por isso devemos partir da sua análise para estabelecer as condições mínimas de uma legibilidade em LE. Esta legibilidade em LE é composta, a nosso ver, de uma legibilidade mais estrita, que pode ser verificada nos textos que analisaremos nesta parte, e de uma mais ampla na qual aquela, dos textos, é somente uma de suas partes. Discutiremos esta questão na terceira parte.

A primeira situação de leitura que analisaremos pretende mostrar, basicamente, que há uma diferença fundamental entre textos fabricados para o ensino de leitura em LE e os autênticos. A partir da discussão da primeira parte, poderemos verificar que o texto fabricado interfere, decisivamente, na interação texto/leitor, e quais as consequências de se utilizar esses textos no ensino da leitura em LE.

Na segunda, analisaremos de modo contrastivo o funcionamento de certos textos didáticos brasileiros e frances

ses. Esta análise, mostra uma situação de leitura muito peculiar, a que ocorre na escola. Achamos importante analisar o funcionamento destes textos para verificar quais as suas características na "transmissão do saber" e qual o tipo de relação que ele estabelece com o leitor, porque é na escola que se dará o ensino da leitura em LE que, forçosamente, será influenciado por este contexto.

Na última, analisaremos alguns textos extraídos de "revistas para adolescente". Esta situação de leitura, que é diferente das anteriores, dá-se fora da instituição escolar. O que vai ter conseqüências a nível dos textos e de sua legibilidade.

Com estas análises das situações de leitura, pretendemos, inicialmente criticar certos procedimentos pedagógicos ligados ao ensino da leitura em LE no 1º grau. Em seguida, verificar qual o funcionamento do discurso didático em LM e em LE e quais as diferenças culturais daí decorrentes. E por último, a partir da análise de textos para adolescentes, propor certos procedimentos básicos para se pensar no ensino da leitura em LE no 1º grau.

2.1. Análise de Manuais de Ensino da Leitura (compreensão escrita) em francês LE.

Escolhemos dois manuais, Mise au Point e Le Français au Brasil, para esta análise, por dois motivos: primeiro, por serem definidos por seus autores como manuais que têm como principal objetivo "privilegiar a compreensão escri

ta", e porque são destinados, de modo geral, a alunos de 1º grau (5ª à 8ª séries). (1)

O objetivo principal desta parte é, por um lado, mostrar que há uma diferença entre os textos fabricados e os autênticos, que se reflete decisivamente na interação com o leitor, como colocamos na parte anterior. Por outro lado, mostrar as incoerências entre certos "aspectos teóricos" subjacentes à elaboração destes manuais e as propostas práticas, os textos que devem ser lidos. Estes dois aspectos serão discutidos conjuntamente.

Com relação ao primeiro aspecto, faremos uma análise, de certo modo, comparativa. Ou seja, para cada texto do Manual analisado utilizaremos um autêntico para poder comparar as diferenças de seus funcionamentos. Esses textos autênticos foram extraídos de várias fontes e esta escolha foi fundamentalmente ligada à necessidade de se encontrar textos com temáticas parecidas à dos Manuais.

No que se refere aos textos dos Manuais, não analisaremos os exercícios sobre o texto. Partimos do pressuposto que a leitura do texto que ocorre, no primeiro momento, de modo individual é diferente daquela que vai ser proposta pelo manual. E é sobre este primeiro momento que faremos nossas análises.

(1) Nesta análise não incluímos, a "Prática da Leitura (Fracês instrumental)" de Eunice Dutra Galery e Ida Lúcia Machado Borges, editado pela UFMG/PROED-1983, por fugir ao objetivo principal da tese que é discutir a leitura de LE no 1º grau. Ao que nos parece, este Manual destina-se a públicos posteriores aos do 1º grau. Mas é importante lembrar que este Manual é bem diferente dos que analisamos porque foi produzido a partir de uma prática efetiva ligada ao ensino da leitura em LE.

2.1.1. Mise au Point 1 - Guy Capelle - 1983

Este manual já foi objeto de uma análise, realizada por Galves (83), e é a partir deste trabalho que vou iniciar minha análise. Segundo a autora (pp.6 e 7):

"A noção do texto no manual é totalmente ignorada. O problema não reside na autenticidade ou não destes mas no fato que não há no manual nenhuma marca de organização em função desta noção e que em consequência ela também não intervem nas propostas metodológicas".

Esta afirmação resume perfeitamente Mise au Point no que se refere ao texto. Entretanto, gostaria de fazer uma observação referente à questão da "autenticidade ou não dos textos"; a meu ver, esta questão tem implicações diretas na noção de texto, ou seja, será que se os textos fossem autênticos não haveria forçosamente uma alteração na organização do manual em função deste? Coloquei esta questão porque ela é bastante importante e, de algum modo, está subjacente à análise mais detalhada que pretendo fazer a seguir.

Galves (pp. 7-9) na sua análise levanta quatro pontos fundamentais que, a meu ver, explicam a não interação com o leitor. Estes pontos abrangem a totalidade dos problemas referentes ao texto, e apontam para as razões pelas quais é dificultada a interação com os leitores. Vejamos:

- 1 - "Os conteúdos são definidos a partir de funções comunicativas que remetem de fato a séries de enunciados (...) e não a partir de considerações sobre os tipos de textos".

Na parte superior de cada página que contém os textos temos os seguintes títulos: "Qui êtes-vous?; est-ce?;

Qui est-ce qu'il faut faire?; Savez-vous lire un plan?; Qui est-ce c'est?; Qui est-ce que vous voulez?; Comment vit une jeune Française (Qui'est-ce qu'elle fait?); Comment sont-ils?; Qui sont-ils?; Faites ce qu'on vous dit; Où est-ce qu'il habite? A partir destas "funções comunicativas" os textos são fabricados; não há nenhum autêntico. Isto não quer dizer que alguns destes títulos não possam ser de um texto autêntico, mas neste caso e nesta ordem, o objetivo é fazer com que o aluno responda as funções-títulos através da leitura do texto. Quero dizer que os títulos privilegiam essencialmente a relação didática, não deixando espaço para uma relação aluno/texto fora deste contexto. "A função/título" faz com que o aluno se mantenha preso ao objetivo do manual, provocando sérias implicações, como veremos, ao nível da interação.

Vejam, como exemplo, o segundo "texto" do manual (anexo 1). No alto da página o título "Qui est-ce?", abaixo do título uma "fiche d'identification", preenchida; à esquerda da ficha, uma foto de um jogo de ténis, com um texto. Embaixo desta foto, uma outra, a de uma cantora com um texto; do lado direito da página, em baixo, a foto de um jogador de futebol com um texto. Ora, esta diagramação, evidentemente, é típica, e só tem validade neste manual. Ou seja, não se sabe bem o que significa o "título", as fotos e os textos, isto é, qual a relação entre eles. É puramente didática, porque, com o objetivo de facilitar e explicitar a pergunta/título, o autor vai, a nosso ver, dificultar a interação do leitor com a "página" que tem uma "complexa" composição iconográfica. Neste caso temos a foto como um dos elementos fundamentais para a

interação, o texto vai ilustrar a foto, o que poderia ocorrer desde que não fosse deste modo e nem nesta situação. Aqui a relação foto e texto não é autêntica, porque as "informações" (quem é?) são dadas de um modo tal que o leitor/aluno não consegue acionar e nem recuperar, e dificilmente compensar com os seus "conhecimentos prévios", porque estes vão entrar em choque já que,

"se pode legitimamente duvidar que o texto mais previsível num jornal esportivo (ou de música, variedades) é do gênero deste que é proposto" (Galves 83, p.8).

Assim, a composição "foto/texto" dificulta e bloqueia qualquer tentativa do aluno de ler, dificultando a interação, a interpretação necessária numa situação autêntica de leitura. Segundo Galves esperar-se-ia, por exemplo, uma informação de gênero: "Therry Tulasne e été battu hier par Yannick Noak ao Stade Roland Garros", e não um texto apresentando o(s) jogador(es) do tipo, "c'est Thierry Tulasne..., il a 20 ans, il joue..." etc. Galves continua:

"(...) a relação entre a imagem e o texto é de ordem pedagógica - a imagem ajuda a compreender o texto - e não ilustrativa, o que seria o caso de um periódico".

Neste caso a relação "título/foto/texto", toda esta composição só tem validade no manual, que vai reduzir demasiadamente o uso da língua enquanto comunicação. Ao contrário, se fosse utilizado um texto autêntico de um período esportivo forçosamente haveria uma alteração na organização proposta pelo manual.

Vejamos um texto da revista Okapi⁽¹⁾ (anexo 2)

(1) Analisaremos mais detalhadamente esta revista nesta parte. (pp. 98 - 101)

que vai no sentido da afirmação de Galves. O leitor neste caso está frente não só a um conjunto foto/texto autêntico mas frente a um fato concreto inserido numa situação social conhecida, o que vai facilitar o relação de interlocução.

Ao contrário, o tipo de comparação texto/foto, do manual, vai responder somente a uma "função comunicativa". O texto, propriamente dito, não contém dificuldades lingüísticas, mas a sua relação/composição com a foto vai ser prejudicada. O manual pressupõe que o leitor/aluno não tem, não traz nenhuma experiência, nenhum conhecimento de mundo que possa ser acionado durante a leitura. Ora, segundo Moirand (77,p.54)

"o aluno principiante em língua (estrangeira) não é principiante em tudo, ele tem experiência, em língua materna de diferentes tipos de discursos e de sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação nos quais eles são produzidos e interpretados".

O leitor/aluno tem conhecimento e experiências adquiridas através de outras leituras em LM⁽¹⁾, e que não podem ser deixadas de lado. O leitor/aluno sabe que não está lendo um periódico, apesar da aparente autenticidade do texto. O fato do manual reduzir demasiadamente o texto por causa das "dificuldades lingüísticas" faz da aprendizagem da leitura algo puramente lingüístico.

As duas afirmações de Galves que se seguem estão tão relacionadas, já que uma é decorrente da outra:

(1) Gostaria de esclarecer que, a nosso ver, não é só através da leitura que os alunos adquirem uma competência discursiva, neste caso, temos a televisão, por exemplo, que poderia ser considerada como um dos veículos formadores desta competência. (Cf. Vigner p. 123)

- 2 - "Em nenhum momento faz-se alusão ao funcionamento textual interno. Um texto é implicitamente dado como um conjunto de frases...".
- 3 - "Nunca é feita referência nem à função do texto, nem, por consequência, às suas condições de produção. De fato, isso é impossível se os textos são fabricados como parece ser o caso mais freqüente".

Os textos fabricados partem do pressuposto que pelo fato de não saberem a LE (alvo) os alunos não "sabem nada". Por isso esses textos não podem conter dificuldades linguísticas e nem discursivas. Mas os "fabricantes" se esquecem que os alunos, como vimos acima, têm uma certa competência discursiva em LM. Ao deixar de lado este dado fundamental, os textos fabricados vão ter um "funcionamento textual interno estranho", impossibilitando qualquer interação texto/leitor ao nível da "função do texto" e de "suas condições de produção", já que eles não representam um emprego real da língua, um discurso com o qual se possa interagir e conseqüentemente interpretar.

Vejamos um outro tipo de texto fabricado, (anexo 3), que não passa de um conjunto de frases sem uma articulação entre si. A necessidade de explicitar e facilitar qualquer dificuldade que prejudique a leitura do texto faz com que este "texto" seja um conjunto de frases, o que dificulta e altera a concepção do que seja leitura enquanto processo comunicativo. Gostaria de levantar e discutir, a partir deste "texto", alguns aspectos fundamentais relacionados à interação texto/leitor.

Este texto não permite uma visão iconográfica; não tem título, e nem foto (neste caso esta ausência é signi

ficativa). Sua disposição tipográfica é parecida com um texto "batido à máquina", aparentemente "neutro". Deste modo o leitor vai para a "leitura" totalmente perdido, sem nenhuma hipótese; somente com uma frase imperativa "Leia este texto", uma espécie de ordem, que é a presença (a marca) do professor que nada tem a ver com o texto em si mesmo. Se o texto está colocado, impresso no manual, é para ser lido e esta ordem é redundante e confusa para o aluno, porque "Leia este texto" é uma marca que reproduz a relação de interlocução professor/aluno na escola. Fora da escola isto não acontece. Veremos mais detalhadamente esta questão na análise dos textos didáticos.

As marcas enunciativas (modalidades, atos de fala) também estão ausentes, isto é, não há marcas de/da enunciação neste texto.

As marcas formais (articuladores retóricos, anafóricas, etc) são excluídas do texto.

A ausência da iconografia, das marcas enunciativas e formais fazem deste "texto", até certo ponto, um conjunto de frases e parágrafos. Mas como é um texto essencialmente informativo, certas marcas temáticas (palavras chaves, parassinônimos, hiperônimos) são observáveis. Entretanto, essas informações não fazem referência ao conhecimento prévio do aluno para que possa haver compensação. Não há espaço para a relação de interlocução, e é só através dela que os alunos podem ativar "o fenômeno de compensação".

Vejamos, a título de comparação, o texto (anexo 4), também da revista Okapi, sobre um tema parecido. Ele mostra um funcionamento textual interno, que é o reflexo de suas

condições de produção, fundamental para ativar a compensação e possibilitar uma interação texto/leitor diferente daquela essencialmente didática.

O texto tem uma composição iconográfica bastante significativa. Tem o título no alto, Bol d'or vitesse et endurance, e está na secção Reportage. O corpo do texto é composto em duas colunas. Na primeira coluna à esquerda temos uma foto que mostra uma fileira de motociclistas. Em baixo da foto temos quatro linhas em negrito que explicita o tópico central do texto. Há ainda três sub-tópicos: La fête nationale des motards, Il y a une histoire du Bol d'or e On change de pilote toutes les 45 minutes.

Toda esta composição que faz parte da "imagem global do texto"⁽¹⁾ dá condições para que os leitores possam inferir certas informações sobre o conteúdo do texto e levantar certas hipóteses necessárias à sua leitura.

Vejamos resumidamente somente o funcionamento da primeira parte do texto, para não nos estendermos numa análise exaustiva. Esta parte descreve inicialmente no primeiro parágrafo a importância desta festa para os "motoqueiros", fazendo uma analogia com o "quatorze juillet". No segundo parágrafo, o texto procura justificar os dois motivos do porquê deste endure ser importante. E no último parágrafo explica esta importância e como se chega ao lugar da prova. Podemos ligar esta parte do texto com a foto que mostra uma fila de "motoqueiros", numa espécie de congestionamento.

(1) Desenvolveremos com maiores detalhes esta questão nesta parte. (pp. 55 - 57)

Os três parágrafos se articulam de modo a indicar uma certa progressão temática. No primeiro parágrafo na última frase temos a repetição do título desta parte. O segundo dá certas marcas do encadeamento do conteúdo: D'Abord, Ensuite, Mais, Pour, etc. O terceiro inicia fazendo referência aos dos anteriores: On y vient, on peut voir, que se refere à foto, etc.

Como podemos observar, há uma total diferença entre este texto e o anterior que parte de uma concepção totalmente confusa do que seja o funcionamento de um texto que servirá para ensinar a ler em LE. Queremos dizer que, como são "textos fabricados", os dois textos do Manual que vimos não são adequados para uma situação formal de ensino de LE, porque dificilmente reproduziriam uma "situação de comunicação escrita" conforme esquema proposto por Moirand (79, p.9). Essa "situação de comunicação escrita" dá ênfase à noção de enunciação que não pode ser deixada de lado na relação de interlocução, Vejamos:

"Por ocasião da interpretação de um documento, levar em conta os elementos pertinentes à situação de produção, isso quer dizer, ao menos num primeiro momento, procurar respostas às questões seguintes:

A propósito de quê?

Quem escreve?
Onde?

a quem se escreve?
Para quem?

Para que (fazer)?
Por quê?

Do mesmo modo, por ocasião da produção é necessário se perguntar:

A propósito de quê?

Qual é o "eu" que escreve? Quem é o "tu/você" a quem "eu" escreve?

Onde?

Quando?

Por que "eu" escreve?

Para que fazer? "

Difícilmente o aluno principiante numa situação formal de ensino (condição pedagógica) pode chegar a "uma situação de comunicação escrita" com textos fabricados.

- 4 - "Encontra-se assim uma maioria de textos de caráter descritivo que respondem às questões 'qui, comment, où'; um só narrativo e alguns prescritivos (regras de jogo, receita), que, como eu já mencionei mais acima, são fabricados de tal modo que está ocultada a possibilidade de multiplicidade de formas possíveis para uma mesma função e estão definitivamente distanciados de certos empregos muito correntes, mas provavelmente considerados como muito difíceis".

Galves, nesta quarta afirmação, relaciona a questão da fabricação do texto com a da forma e função. Ou seja, os "textos" são bastante limitados já que para uma forma só há uma função. Isso porque são textos que não podem apresentar "dificuldades lingüísticas". E como já dissemos estes não representam o emprego real da língua. É o caso, por exemplo, da receita, ainda como coloca Galves:

"a utilização do "on" que é mais corrente nas receitas, regras, etc., nunca aparece no manual".

Podemos deduzir desta análise que os textos dos

Manuais são produzidos de tal modo que não se leva em consideração nenhum tipo de leitor, a não ser aquele que "não sabe nada". Deste modo, o fenômeno de compensação torna-se impossível de ser ativado já que os textos fabricados não levam em conta uma certa competência comunicativa dos alunos em LM e das estratégias discursivas daí decorrentes.

Nessas condições podemos duvidar de que Mise au Point consiga seu objetivo que,

"é o de fazer adquirir uma competência na compreensão escrita, limitada, mas capaz de dar segurança ao aluno frente a documentos autênticos em francês". (Guia de utilização p.1).

Como vimos acima, no manual não existe nenhum texto autêntico, o que coloca uma situação interessante ainda mais quando o Guia (p.1), com referência aos conteúdos, diz que o manual se constitui de:

"textos e documentos bem diversificados, tirados ou inspirados em revistas para adolescentes, afastados, por sua forma e seus temas, da rotina escolar".

A partir desta afirmação gostaria de fazer dois comentários. O primeiro se refere aos temas afastados da rotina escolar. Ora, o fato de colocar temas variados (tênis, receitas, Tour de France, etc.) não quer dizer nada em si mesmo, o tema por si só não envolve forçosamente os alunos. Voltaremos a este tipo de problemática mais à frente quando analisarmos Le Français au Brésil. O segundo se refere à questão dos textos "afastados, por sua forma, da rotina escolar". Ora, como vimos acima, estes temas são mostrados da forma mais tradicional possível, ou seja, aparecem explicitamente inseridos na relação didática

ca. Além disso, a meu ver, os temas/textos que estão na "rotina escolar"⁽¹⁾ podem, dependendo do "tipo de texto", e do modo que forem apresentados para os alunos, servir para o ensino/aprendizagem da leitura em LE.

2.1.2. Le Français au Brésil - Volume 1 (1982)

Método coordenado por Roberto Ballalai que tem como pressuposto básico ensinar LE a partir de um "processo integrador", ou seja, através do seu caráter "interdisciplinar", o manual procura aproximar os temas tratados na aula de francês com os das outras disciplinas, propondo discussões, pesquisas, trabalhos relacionados com aquelas. Temos que lembrar que é a partir do francês que se propõe esta integração, mas acredito que a recíproca seria, do mesmo modo, interessante, isto é, que as discussões desenvolvidas nas outras disciplinas envolvessem a leitura em francês.

Vejamos um exemplo destas atividades complementares no dossier 6, que será objeto de uma análise mais detalhada adiante. O texto tem como título "Gilberto Gil à l'Olympia", e descreve brevemente a vida e a importância artística de Gil, um resumo de sua carreira até seu show em Paris, e os aspectos culturais e étnicos que envolvem suas músicas. As quatro atividades complementares (anexo 5) que propõe o manual

(1) Trataremos deste aspecto na segunda "situação de leitura" da segunda parte. (pp. 60 - 92)

sobre este tópico são interessantíssimas, vão desde a literatura de Cordel, passam por Castro Alves, e pelos países africanos de língua francesa. Estas atividades vão procurar envolver não só outras disciplinas/professores como despertar outros interesses nos próprios alunos. Este tipo de envolvimento vai ocorrer nos outros sete dossiers e todos com características particulares dependendo do tema.

Como são atividades propostas para um momento posterior à leitura do texto, propriamente dito, não as coloquei como sendo fundamentais para uma análise da "situação autêntica de leitura", segundo as características que estamos analisando. Acredito que estas atividades seriam de fundamental importância se ocorresse o contrário, como coloquei acima, isto é, se, partindo de outra disciplina/atividade, se chegasse à leitura em francês; aí sim esta atividade estaria influenciando, de várias maneiras, a leitura em francês.

Além deste aspecto integrador, que vimos somente a título de exemplo, outra característica igualmente fundamental é a questão de se dar prioridade à escrita. Vejamos:

"Basear o ensino do francês na mensagem escrita, quer dizer, dar prioridade à leitura, no sentido em que ler um texto escrito constituirá em interrogar-se sobre o sentido exato que se recebe, sobre as intenções de seu autor, o que acrescenta à competência lingüística, à competência textual e à competência contextual". (Manual do professor p.8).

No plano teórico esta discussão parece coerente e fundamental, mas quando analisamos o manual alguns problemas graves se colocam. Neste 1º volume o objetivo é dar aos alunos:

"condições de ter acesso à compreensão global de textos jornalísticos curtos (notícias e outros, referentes a atualidades) e de textos de ordem prática, como prospectos, bulas, cartazes, anúncios, etc" (Manual do professor, p. 12).

Por compreensão global, o método entende que:

"a proposta não é puramente didática, visando a uma estratégia de aula. Trata-se da aquisição de uma técnica de leitura que deve ser passada ao aluno. Com esta técnica poderá ele, muito rapidamente, obter condições de compreender textos de francês, mesmo quando não domina todos os detalhes que nele aparecem" (Manual do professor, p. 13).

E continua (p.15):

"Assim a decodificação dos textos se fará passando do global ao particular, a fim de que o detalhe não entrave a compreensão do conjunto".

A meu ver, estas quatro afirmações acima mostram resumidamente uma preocupação importante, isto é, que o fundamental da leitura neste 1º volume é a "compreensão global", e que esta não deve ser atrapalhada pelos "detalhes" que, poderíamos dizer, são "certas dificuldades ou peculiaridades lingüísticas".

Como veremos há uma contradição entre essas afirmações teóricas e os textos enquanto propostas efetivas de leitura. Quanto à questão da "progressão" vejamos o que o manual do professor (p. 13) diz:

"A progressão da aprendizagem, na compreensão escrita, ao nível de conteúdos, será baseada nesses textos construídos, reduzidos, adaptados ou autênticos. O objetivo final, não esqueçamos, será o de permitir ao aluno ter acesso a outros textos, sem o apoio do professor, ou seja, com os seus próprios meios".

"A progressão dos dossiers não será assim de

ordem gramatical, mas está apoiada em textos de dificuldades crescentes ordenadas rigorosamente. A cada texto trabalhado, corresponderá, a nível ao aluno, a possibilidade de ter acesso a uma amostragem tão rica e variada quanto possível de textos de nível análogo. Em nenhum momento o professor deve estar preocupado com a progressão gramatical que, sem dúvida alguma, é tão arbitrária quanto qualquer outra progressão".

Esta afirmação coloca uma progressão em termos de "textos de dificuldades crescentes", isto é, uma progressão na leitura em termos de textos, mas nunca é explicitada qual é a natureza desta dificuldade. Para concluir esta introdução de caráter geral às idéias fundamentais do manual, gostaria de colocar uma afirmação, sobre os tipos de textos que são utilizados:

"Os textos utilizados por Le Français au Brésil I, na parte de compreensão escrita são textos ora autênticos, ora construídos, ora adaptados. O que é importante é que são textos que vivem situações autênticas e concretas" (Manual do professor, p. 13).

Com relação a questão do "autêntico/autenticidade" o manual parece aproximar-se também das colocações de Widdowson já que o fundamental é que os "textos vivam situações autênticas e concretas" não importando sua origem. Gostaria de situar, de modo geral, os textos do manual. Dos oito textos (dossiers), quatro, a metade, envolvem diretamente a "realidade brasileira": 1. Étudiants perdus dans la forêt (da Tijuca no Rio) 3. Exploration de l'Amazonie par l'équipe Cousteau; 6. Gilberto Gil à l'Olympia (e Luiz Gonzaga); 7. La passion du football au Brésil. Estes dois últimos serão objetos de uma análise mais detalhada. Os outros quatro, são "mais ge

rais": 2. Uma carta e duas pequenas notas de jornal (fabricadas) de estudantes estrangeiros que querem se corresponder com outros estudantes; 4. Cuba: Boeing américain détourné; 5. Paris Dakar au féminin, sobre uma corrida de moto feita por uma mulher; 8. Ce qu'ils en pensent, pequenos depoimentos de cinco estudantes de nacionalidades diferentes. Com exceção do último e do sexto texto que colocam as fontes originais de onde foram extraídos, mas que sofreram evidentemente uma montagem, os outros todos foram "fabricados", ou sofreram modificações significativas. Não existe um só que seja autêntico, ou seja, neste manual acontece algo parecido com o anterior: os autores procuram uma "diagramação" do texto parecida com o "original", entretanto, o que conseguem é uma composição que só tem sentido para o manual.

Vejamos quais os problemas que podem aparecer quando se fabrica um texto com temática brasileira com aparência de autêntico. Este tipo de texto envolve certos problemas sócio-culturais relacionados ao tema e à sua produção.

"La passion du football au Brésil" (anexo 6) tem uma aparência de autenticidade bastante perigosa. Percebemos, pela sua diagramação, que não é um texto autêntico, que não foi extraído de um jornal francês. Neste caso, o leitor vai interagir com um texto em "francês fabricado" que fala de sua cultura. Ou seja, há neste texto o problema de um "falso enunciador", isto é, um enunciador brasileiro imaginando o texto que um jornal francês publicaria sobre a "paixão do futebol no Brasil". Este texto prejudica, a nosso ver, qualquer tipo de interação já que ele está culturalmente falsificado.

Por isso, interagir com este tipo de texto é bastante difícil porque ele não representa um emprego efetivo da língua e, conseqüentemente, é incoerente discursivamente.

Se partirmos da hipótese que os alunos vão "com pensar", nesta leitura, usando algumas de suas competências, qual seria a reação dos leitores ao lerem a primeira frase: "Après la victoire de l'équipe nationale"? A nosso ver, os alunos entrariam numa espécie de conflito cultural já que teriam certas dificuldades em saber se foi a equipe francesa ou brasileira que venceu. Ainda nesta primeira metade do texto temos um comentário sobre os brasileiros, no qual o leitor está forçosamente incluído: "Ils sont somme ça, les Brésiliens : qu'on leur donne l'occasion et voilà dans les rues à chanter et à danser", que de um certo modo, nada tem a ver com a frase anterior, nem a posterior⁽¹⁾. Quero dizer que existe nas seqüências das frases, mudanças totalmente inesperadas que dificultam qualquer tentativa de recuperação a nível da coerência do discurso.

Na segunda parte do texto, a partir de "Un groupe d'anthropologue...", outros problemas se somam à decifração do texto já que se opera uma radical mudança do ato de fala: temos um comentário crítico sobre a paixão coletiva do futebol.

O leitor de 1º grau teria sérias dificuldades de interagir com este texto, que pressupõe, pelo seu aspecto iconográfico, ser um artigo de jornal que comenta um jogo da

(1) Existe um erro sintático na terceira frase, por isso não se pode recuperá-la neste contexto.

copa do mundo. Ora, na segunda parte, o tema central é uma expliação/descrição "antropológica" da manifestação de "delírio" dos torcedores brasileiros, explicação esta que se divide em quatro fatores. Segundo as propostas e intenções do manual, o leitor teria que interagir melhor com este texto que está explicitando alguns aspectos da cultura, da "realidade", do leitor. E, a nosso ver, vai acontecer o contrário, uma dificuldade na interação pelo fato que os alunos não esperam de um artigo de jornal que ele faça comentários "antropológicos", interpretações "duvidosas" de manifestações culturais deste tipo. Este texto reflete suas condições de produção, isto é, a incoerência de um discurso fabricado por brasileiros como se fossem franceses, ou seja, uma outra cultura opinando sobre os brasileiros.

Agora a título de comparação, vejamos um texto publicado no jornal "Libération", de 06/07/82, descrevendo o último jogo do Brasil na copa do mundo de 82 (anexo 7).

O tema dos dois textos é até certo ponto parecido, por isso nossa comparação. O texto do "Libération" é coerente discursivamente, o que vai facilitar sua interação com o leitor; é a descrição do jogo entre o Brasil e a Itália que tem um significado especial para os brasileiros, por ter sido o jogo que desclassificou o Brasil da copa do mundo daquele ano. A maneira como é descrita a partida é muito bem construída. Temos o título da coluna: Matchs; o dia, Lundi; o grupo, C; os times e gols, Italie 3, Brésil 2; quem marcou os gols para a Itália e o Brasil, em que minuto, e as advertências. Todos estes dados acima em caracteres diferentes do texto propria

mente dito. Toda esta parte superior, que introduz as informações básicas, pode ser recuperada facilmente pela própria disposição iconográfica. Em seguida, o texto traz informações e comentários também, facilmente recuperáveis pelo leitor. Temos neste caso um exemplo típico onde o fenômeno de compensação poderia ser ativada ao máximo, não só com relação ao componente discursivo, mas também ao sócio-cultural no que se refere principalmente ao "conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais", segundo a definição de Moirand (ver p. 18). Pois sabemos que o futebol tem um papel histórico-cultural muito grande no Brasil e fatalmente esta questão histórico-cultural influi na legibilidade do texto.

Queremos dizer que não basta apresentar aos alunos textos fabricados com temas da "realidade cultural brasileira", fora de uma situação concreta, porque terão sérias conseqüências a nível da interação com os alunos/leitores devido às incoerências das condições de produção refletidas no texto que dificultam a ativação do fenômeno de compensação. No texto do manual não temos nem situação autêntica nem texto autêntico. Ao contrário, o do jornal é um texto autêntico que reflete necessariamente a coerência das suas condições de produção e conseqüentemente é mais fácil haver uma interação texto/leitor, neste caso, já que é facilitada a ativação do fenômeno de compensação, possibilitando uma situação autêntica de leitura.

Vejamos, agora, como um texto adaptado tem certas características no seu funcionamento que se aproximam muito do autêntico.

O texto "Gilberto Gil à l'Olympia" (anexo 8) adaptado do jornal "Le Monde" de 01/10/81, tem como tópicos a apresentação do cantor brasileiro ao público francês. "Gilberto Gil en tournée" (anexo 9) foi publicado no "Le Monde" de 17/03/83 e tem o mesmo objetivo que o anterior no que se refere à apresentação do cantor, mas este texto fala de uma "tournée" e não de uma única apresentação no Olympia.

A adaptação, pelo fato de explicitar a sua fonte, o original, dá uma certa credibilidade ao texto. O que não acontece com o texto do manual que analisamos anteriormente. Esta explicitação leva o leitor a fazer certas hipóteses ao saber da existência de um outro texto, de onde este foi retirado.

Com relação a sua apresentação visual, o texto adaptado tem mais elementos significativos que o autêntico. Vejamos, há uma foto de Gil no alto da página com o título à direita, e um sub-título no canto esquerdo - Musique brésilienne à Paris - que é o tópico central.

Todos estes elementos dão uma série de indicações, de referências necessárias para a leitura propriamente dita. No autêntico ao contrário temos menos pistas. Temos no alto o nome da secção - Variétés - o título e um sub-título - une fête enivrante - que não indica o tópico, mas uma opinião do autor. Comparando os dois textos, o do manual dá mais condições para o leitor no caso brasileiro de partir para a leitura do texto do que o autêntico. Entretanto, com relação ao texto, propriamente dito, o adaptado parece ter um funcionamento mais difícil que o autêntico.

O texto do manual é composto de um só parágrafo, que sofre certas mudanças que podem criar alguns problemas na sua leitura. A primeira frase fala da apresentação do Olympia. A segunda inicia um outro sub-tópico que descreve alguns fatos significativos da vida de Gil. Esta é a maior parte do texto que corresponde à segunda, terceira e quarta frase. No final, na penúltima frase volta-se a falar do espetáculo do Olympia e na última faz-se um julgamento do cantor. Estas duas últimas frases estão no presente, as outras todas no passado. Além das mudanças bruscas de uma parte para outra, há também mudanças, na mesma parte, difíceis de serem recuperadas não só pelo fato de serem longas mas pela ausência de certos elementos de ligação. É o que ocorre, por exemplo, na terceira e quarta frase, a parte central do texto.

O texto do "Le Monde" é um pouco mais longo e mais coeso. No primeiro parágrafo, o texto descreve certas características da música brasileira. No segundo situa alguns cantores com relação à música brasileira e Gil entre eles. É no terceiro parágrafo, correspondendo a terceira e quarta frase da adaptação, que descreve a vida do cantor. Ou seja, há uma introdução longa antes de dar certos dados da vida de Gil. No penúltimo parágrafo há informações referentes a sua apresentação e à "tourné". No último parágrafo uma apreciação sobre o cantor que termina com o sub-título, une fête enivrante. O texto autêntico tem uma progressão muito bem construída o que proporciona um envolvimento e uma compreensão do tema de modo mais preciso, ao contrário do adaptado que num só parágrafo salta muito rápido de um fato para outro dificultando,

a nosso ver, a interação com o leitor.

Apesar do texto adaptado ter um funcionamento com características, diferentes do autêntico, no seu encadeamento temático, de qualquer modo este texto é bem mais próximo do autêntico. Por isso o texto adaptado pode, neste caso, proporcionar a ativação do fenômeno de compensação, dado que a nível temático os leitores provavelmente têm um certo conhecimento. O contrário acontece com o texto anterior em que, apesar do tema também ser conhecido, a leitura é impossível. Neste caso, temos um tipo de texto que descreve uma situação concreta e conhecida: a apresentação de um cantor brasileiro em Paris. Deste modo os leitores têm condições de utilizar outras competências adquiridas na leitura em LM.

Podemos dizer que o texto adaptado é uma espécie de meio-termo, neste caso entre o fabricado e o autêntico. Por isso a ativação do fenômeno de compensação, como verificamos, será possível. O texto adaptado pode estabelecer mesmo assim uma situação autêntica de leitura.

2.1.3. Discussão

Como dissemos anteriormente ao longo das análises de Mise au Point, e do Le Français au Brésil, não existe nesses manuais uma noção de Texto clara. A confusão teórica de Mise au Point vem do fato que existe uma forte tendência/tradição (de ensino de LE) que faz este método sofrer fortes influências das práticas orais do ensino de LE. Galves (83, p. 10) coloca claramente a questão:

"Há em Mise au Point uma confusão entre ensinar a leitura aos alunos e não os ensinar a falar, ou em outros termos, o manual se define mais por uma certa supressão do oral que pela introdução de um trabalho real sobre a leitura".

Por outro lado, Le Français au Brésil pressupõe que articular o francês às outras disciplinas e ensinar a LE de modo "culturalmente" comprometido é suficiente para que os alunos adquiram uma competência de leitura. Como vimos, as implicações daí decorrentes são perigosas porque em nome do cultural, fabricam-se textos que não dão condições de interação com seus leitores.

O fato de que os textos dos manuais foram fabricados com uma "temática cultural" mais próxima dos leitores pode ser considerado como uma reação aos métodos importados, isto é, métodos pré-fabricados, neste caso específico, na França⁽¹⁾. Vejamos como os dois manuais explicitam esta questão, de modo e intensidade e, até certo ponto, com objetivos diferentes:

"Mise au Point 1 é o primeiro nível de um método concebido para o ensino de francês em estabelecimentos brasileiros (...), este manual propõe uma fórmula adaptada às condições presentes do ensino do francês no Brasil" (Livro do aluno p.1)

(1) Sobre esta questão ver o trabalho de Busnardo e Braga (84) que faz referência ao ensino do Inglês no Brasil, a nível universitário, mas que pode, a meu ver, ser ampliado para outras línguas e outros níveis de ensino. As autoras situam de modo bastante claro as conseqüências da utilização dos métodos pré-fabricados:

"Unfortunately, language pedagogy based on pre-fabricated materials has often either contributed to alienation outright, or at best has made critical reflection almost impossible in the language classroom" (p.5)

O manual do Yázigi tem aproximadamente a mesma posição, mas a coloca de um modo mais abrangente:

"É preciso pois que um novo programa seja construído voltado para uma realidade brasileira, para o seu contexto cultural, para os objetivos do ensino e para uma técnica baseada nos princípios fundamentais do ensino de línguas, no Brasil. Com este espírito foi feito Le Français au Brésil", (manual do professor p.7).

O fato destes métodos, principalmente Le Français au Brésil, serem reações a métodos importados não quer dizer que os métodos não tenham problemas. Estas são reações a métodos pré-fabricados, mas que se baseiam numa reflexão não muito suficientemente desenvolvida e, diríamos até, tradicional do ensino da leitura em LE.

O trabalho de Busnardo e Braga (84) parece indicar, situar muito bem a questão subjacente à fabricação de métodos nacionais.

"(...) preoccupied above all with the reinforcement of Brazilian cultural identity through language teaching materials created locally, has tried to bypass what is viewed as an invading foreign culture, and chooses the vehicle of Brazilian themes, characters and cultural contexts to present the English language" (P.9).

Esta afirmação é muito interessante e válida, no nosso caso, para ser colocada após a análise que fizemos, principalmente com relação ao Le Français au Brésil; quero dizer que, mesmo levando em conta a "realidade brasileira", ou o "contexto cultural" na relação do ensino/aprendizagem da leitura em LE, diria que este manual reage do mesmo modo que um pré-fabricado. A nosso ver, a equipe do Yázigi utiliza somen

te o tema nacional como fator integrador e se esquece de que a fabricação, em si, de um texto culturalmente comprometido vai ter que estar forçosamente integrado numa relação social para ser legível. Assim, fabrica-se além do tema/texto, uma interação social que é ideal e conseqüentemente ilegível.

A partir de Le Français au Brésil teríamos que levantar basicamente duas questões delicadas e difíceis de responder: o que, e qual, é esta "realidade nacional", e, para qual ou em qual "contexto cultural" deve se fabricar um método?

Como já dissemos, o simples fato de se fabricar textos com temas nacionais não dá condições de interação com os seus leitores; porque os temas são utilizados, não de modo autêntico, mas são também fabricados. Quero dizer que, não bastam que sejam temas que procuram "reforçar a identidade cultural brasileira"; os textos fabricados, por si sô, não vão contribuir para uma "desalienação" e tornar mais críticos os leitores. O que deve ocorrer é que estes temas nacionais sejam colocados de modo efetivo num discurso e numa interlocução com os leitores. Não basta que o discurso/texto, que supostamente vai envolver o aluno, seja em francês. Ele tem que ser francês. Quero dizer que a interação na leitura é mais do que uma simples interação lingüística; é, antes de tudo, uma interação social que não pode ser fabricada.

Tanto Mise au Point que reforça e legitima a relação didática através do texto fabricado, quanto Le Français au Brésil que vai dar ênfase aos temas e procurar fabricar textos para legitimar uma relação social, se esquecem do

discurso do modo que explicitamos na primeira parte. Daí, a meu ver, as insuficiências, e as inevitáveis contradições, que vão comprometer de modo efetivo "a situação autêntica de leitura enquanto processo interativo de comunicação".

Assim, sem uma noção de texto, claramente definida, não se chega a leitura como processo interativo e consequentemente é impossível que os alunos adquiram uma competência de leitura. Então, de que modo adquirir uma competência de leitura em LE no 1º grau? A nosso ver, é necessário que os alunos principiantes estejam envolvidos com textos autênticos que possam ativar ao máximo o fenômeno de compensação através da simplificação na interação.

Dado que não podemos falar de texto autêntico como um todo, sabendo que nem todo texto vai facilitar o processo de interação, de interlocução, mesmo sendo autêntico, é necessário saber que tipo de texto autêntico devem os alunos de 1º grau ler. Ou seja, qual o discurso necessário para adquirir esta "competência de leitura"? Dito de outro modo, que tipo de texto autêntico vai possibilitar a ativação dos componentes da competência de comunicação, num processo de interlocução?

A resposta mais adequada a nosso ver, por enquanto, a estas questões seria a de que os alunos devem ler textos autênticos que já tratam de questões conhecidas, por serem estes os que estão inseridos no seu universo social e consequentemente de leitura. Estamos partindo da hipótese de que a interação na leitura é, antes de tudo, uma interação social.

As duas análises que se seguem vão procurar ex

plicitar, de modos diferentes, este aspecto social presente na leitura. Ou seja, como as condições de produção e recepção estão presentes nos textos, e quais as conseqüências destas condições na interação na leitura.

2.2. Análise Discursiva Contrastiva de Textos Didáticos (1)

2.2.1. A Escolha dos Textos

O objetivo principal desta análise é fazer uma comparação entre os funcionamentos discursivos dos Textos didáticos de 1º grau brasileiro (5ª à 8ª séries) e francês (6º à 3º). Procuraremos observar as diferenças e semelhanças destes discursos através de textos com temáticas parecidas. Nossa escolha teve também como objetivo, de um certo modo, privilegiar certas disciplinas cujo conteúdos tivessem "certas marcas culturais" que fossem possíveis de serem observadas contrastivamente, e que ao mesmo tempo fossem disciplinas que, pelo seus conteúdos, despertassem interesses bastante variados. Escolhemos, assim, textos de Geografia, Ciências Naturais e História. O conjunto destas três disciplinas possui, a nosso ver, uma variação muito grande de temas que, muitas vezes, são encontrados em revistas que não têm uma função eminentemente didática, escolar. Deixamos de lado, por exemplo, a Matemática que, poderíamos dizer, é uma disciplina que dificultaria uma comparação de temas por ser, de um certo modo, "menos mar

(1) Parte desta análise foi realizada em colaboração com a professora Dra. Eni Fulcinelli Orlandi.

cada culturalmente", que as anteriores. Inversamente o Fran
cês e o Português, enquanto língua materna e Educação Cívica
seriam, ao contrário muito ligadas a uma realidade social e
histórica para as nossas propostas. Por isso, achamos mais in-
teressante, permanecer num certo meio-termo.

Analisaremos dois textos de cada umas destas
disciplinas - Geografia, Ciências Naturais e História - um de
modo mais detalhado, e um segundo como apoio, como complemen-
to e explicitação de certos dados interessantes.

Além da preocupação temática, nesta escolha de
textos, procuramos escolher Textos que correspondessem à uma
parte do 1º grau. Embora nossa escolha tenha abrangido toda
esta parte, não será utilizado o aspecto de progressão dos Tex-
tos por não fazer parte fundamental, nesse momento, de nosso
trabalho.

Vejamos os títulos e as séries de onde os Tex
tos foram extraídos:

5^a e 6^e - Geografia - "As estações do ano"

"Les Saisons"

História - "Aprenda a contar o tempo"

"En remontant le Temps"

6^a e 5^e - Ciências Naturais - "Conservação dos Ecossistemas"

"Perturber les équilibres natu-
rels"

7^a e 4^e - Geografia - "As Cidades"

"La Région Urbaine de Londres"

8^a e 3^e - Ciências Naturais - "Estrutura e função do sistema nervoso(...)"

- "Organisation Générale du Système
Nerveux de l'Homme".

- História - "A Grande Guerra"

"La première guerre mondiale"

Os textos brasileiros foram extraídos dos livros mais baratos e conseqüentemente os mais vendidos; e todos estão "de acordo com os novos guias curriculares do Estado de São Paulo". Já os textos franceses são de livros utilizados no Liceu Pasteur de São Paulo e que são os mesmos utilizados na França, por corresponderem aos currículos franceses. A questão dos preços não se coloca na França, pois as diferenças sôcio-econômicas não se refletem diretamente na compra destes livros, como ocorre aqui. Em muitas escolas francesas os livros escolares são distribuídos gratuitamente.

É preciso deixar claro que tanto no Brasil como na França existe um grande número de livros didáticos. Esta grande variação não ocorre, a nosso ver, ao nível do discurso, e nem ao nível dos conteúdos, do "ideológico", mas predominantemente por razões econômicas ligadas ao mercado editorial de cada país.

As análises que seguem têm caráter especulativo e só são válidas para este corpus. Por enquanto, não seria possível generalizá-las para chegar a uma análise geral de discurso do 1º grau de Geografia, Ciências Naturais e História. Ou seja, não pretendemos fazer uma análise discursiva destas disciplinas como um todo mas mostrar através dos textos suas características.

2.2.2. As Constantes da Análise

Para realizar esta análise, tivemos que distin

guir, fundamentalmente, quatro níveis de análise que vão desde a observação dos aspectos mais visuais aos mais lingüísticos do texto. Observaremos assim a organização textual, a organização e a progressão do domínio temático, as operações discursivas e os fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação. Todos estes quatro níveis têm estreitas ligações entre si, e é só através de seu conjunto que podemos perceber o funcionamento do Texto.

Um outro aspecto fundamental, relacionado ao funcionamento do texto, é a questão da intertextualidade. Esta questão, que pode ser tratada de vários modos, é a relação que todo texto tem com os outros textos. Não trataremos da intertextualidade, nesta parte, pelo fato de ser um fenômeno ainda mais complexo quando se trata dos textos didáticos. Esta questão será vista na terceira parte da tese, ligada à noção que Orlandi (83b) chama de "histórias das leituras".

a) - A Organização Textual

Com relação à organização textual, dois pontos serão destacados: o primeiro é verificar de onde os textos foram retirados, isto é, de que capítulo, parte ou sub-parte do capítulo. O segundo está relacionado à sua apresentação que tem, a nosso ver, uma importância fundamental na legibilidade do texto. A nossa análise girará em torno de dois aspectos complementares. Primeiro, estamos partindo de uma concepção do "Texto como imagem" desenvolvida por Moirand (79, p.40-51) que considera que a "imagem global do Texto", isto é, todos os

aspectos visuais que compõem o texto têm significados que devem ser analisados e observados.

Segundo Moirand, a "imagem do texto" a nível do ensino de LE é fundamental. Ou seja, o fato de partir das marcas iconográficas do texto desempenha um papel decisivo na sua leitura. Vejamos como ela coloca esta questão:

"Cette lecture des textes, qui part de repères iconiques pour orienter ensuite les stratégies de découverte du sens, vise à donner aux étudiants des habitudes de lecture selective en langue étrangère dès les débuts de l'apprentissage".(p.51)

Esta afirmação está, de modo particular, ligada às preocupações didáticas no ensino da leitura em LE. A nosso ver, a análise das marcas iconográficas deve ser realizada, de modo geral, para qualquer tipo de texto.

O segundo ponto é a relação do lingüístico e do icônico, ou seja, a relação dos aspectos lingüísticos que dão sentido ao texto com os outros aspectos significativos que são veiculados por elementos não lingüísticos. Por isso teremos que fazer algumas distinções de modo mais preciso. O Texto (em maiúsculo) é o objeto de nossa análise, é o todo que está sendo analisado, e que se divide em três partes: 1) O texto, que é o corpo do Texto, o lingüístico, o texto contínuo; 2) O paratexto, que é constituído dos elementos lingüísticos, que não fazem parte do texto, mas estão situados paralelamente, por exemplo, os títulos de partes, sub-partes, parágrafos, capítulos; as notas; as referências bibliográficas; definições e explicações colocadas à margem, etc. 3) O Cotexto, que é o elemento não lingüístico, por exemplo, os quadros, esquemas,

figuras, fotos, etc. (1)

Essa distinção não é puramente formal. A organização textual mais imediatamente perceptível tem uma incidência importante a nível da legibilidade do texto. Voltaremos a esse aspecto na terceira parte, mas cabe aqui citar o trabalho de Perini (80). O autor, mostra bem a importância dos títulos e subtítulos (elementos importantes do paratexto) na percepção inicial do(s) tópico(s). Ele analisa os tópicos discursivos dos textos didáticos em LM e mostra como uma organização inadequada destes tópicos/títulos de capítulos, parte ou sub-partes destes, leva os leitores a leituras, muitas vezes inadequadas, e até, em certos casos, a completa ilegibilidade dos textos.

Este trabalho mostra a importância que tem a organização textual mais imediatamente perceptível na leitura, através da necessidade de se fazer aparecer os tópicos. As colocações de Perini remeteriam a uma análise específica desta organização que não é o nosso objetivo.

A afirmação de Portine (83, p.47), que segue, situa ainda mais esta questão da organização textual:

"Ce qui caractérise la forme d'un texte, c'est non seulement sa disposition, mais aussi la présence ou l'absence d'un titre et d'intertitres, l'allure des caractères qui le composent (typographie, caractères de machine à écrire, etc) et ce qui en fait un tout".

(1) Esta distinção está baseada no capítulo "Le texte et ses objets" do livro L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques: Martins, Baltar, Michel et al., Hatier - Conseil de l'Europe 1979.

b) - A Organização e a Progressão do domínio temático

Verificaremos, nessa parte, qual é a organização do domínio temático e como se dá sua progressão no texto. A relação entre a organização e a progressão temática é fundamental para a coesão textual. Observaremos também, a articulação do texto, através dos conceitos de base e da sua progressão, com o icônico (o paratexto e o cotexto). Poderemos, assim, verificar qual a importância desta articulação e a relação com o tema.

A ligação desta parte com a anterior se dá, por exemplo, pelo fato de que nos textos didáticos, que analisamos, os conceitos de base são, na maioria das vezes, ressaltados, de algum modo, iconograficamente (tipografia, caracteres em negrito, etc.).

c) - Operações discursivas dominantes

As duas partes anteriores - a organização textual, a organização e a progressão do domínio temático - não são suficientes para desvendar o funcionamento discursivo. Nesta terceira parte - operações discursivas dominantes - pretendemos observar e diferenciar as principais operações discursivas que estão, a nosso ver, mais diretamente ligadas aos textos didáticos. As operações mais importantes são as seguintes: definir, analisar, classificar, descrever e ilustrar. Esta noção, que está perto da do ato da fala, foi proposta por Beacco/Darot (77, p.22) e visa a dar conta das "intenções de comunicação" do enunciador nos textos didáticos.

Nos textos que analisamos há certos problemas em precisar certas operações. Em muitos casos elas são enuncia_{da}s mas não chegam a se completar. Isso leva desde a uma difi_{cul}dade muito grande de compreensão de alguns textos, até à sua própria ilegibilidade.

d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação

No que se refere à observação da relação enuncia_{do}/enuncia_{ção} achamos necessário apoiar-nos no trabalho de Dubois (69). Neste trabalho, o autor, analisa esta relação a partir do texto realizado pelo enunciador. Segundo Dubois, es_{ta} relação pode ser percebida através de certas marcas presen_{tes} no enunciado. Para identificá-las, ele distingue quatro conceitos: distância, modalização, tensão e transparência/opa_{ci}dade. Estes quatro conceitos dão conta desta relação que Orlandi (83a, p.195) resume da seguinte forma:

"distância (a atitude do sujeito falante face ao seu enunciado); modalização (a adesão, a marca que o sujeito dá à seu enunciado); tensão (relação estabelecida entre o sujeito e o interlocu_{tor}); transparência (maior ou menor transparên_{cia} do sujeito da enunciação, do locutor, sobre o receptor)."

A análise do texto, do enunciado, onde identifi_{care}mos estes quatro aspectos será observado a partir dos se_guintes fenômenos: asserção/interrogação; indicativo/imperati_{vo}/subjuntivo; ordem direta/índireta; voz ativa/passiva; ad_{jun}to adverbial; sujeito explícito ou não; sistema de pronomes; indicadores da dêixis; sistema de perguntas e respostas (obser_{va}

vando a relação de interlocução representada no texto); expressão da temporalidade, etc.

2.2.3. Geografia

a) Organização Textual (A imagem do Texto)

O texto GP1⁽¹⁾ (anexo 10) - As estações do ano - é a quinta e última parte do capítulo: "Vivemos num mundo re dondo". O GF1 (anexo 11) - Les Saisons - é a segunda e última parte do capítulo "Chaleurs et Saisons". Isto, como veremos na terceira parte da tese, terá relações diretas com certos aspectos da intertextualidade.

A organização visual de GP1 é composta de um texto e mais quatro ilustrações que formam o cotexto e paratexto. Estas quatro ilustrações representam as estações do ano, e formam um todo com os quatro parágrafos centrais.

Cada ilustração é composta de dois elementos. Um "personagem" representando cada estação do ano de modo este reotipado. Do lado direito ou esquerdo do personagem há um quadrado onde temos a data do início da estação; o desenho de um globo terrestre, em tons diferentes para mostrar a diferença entre o hemisfério norte e o sul; e embaixo o nome da estação do ano correspondente. Os textos de cada parágrafo não são iguais, mas certos dados aparecem em todos eles: a data do

(1) Para não repetir o título dos textos, utilizaremos uma sigla para cada um. Esta sigla é composta da primeira letra da disciplina - Geografia, Ciências e História - em seguida um P para os textos em português e um F para os franceses. E finalmente os números 1 para os textos que são centrais nesta análise, e o 2 para aqueles que estão servindo de apoio, de complemento.

início da estação e o nome da estação em negrito. Estes dois dados, como vimos, estão também nos quadros ao lado.

Dada esta parte central, deduzimos duas outras. A primeira composta dos três parágrafos iniciais, e a última do parágrafo final.

Em GFl temos uma apresentação visual bem diferente da anterior. Um título, um tópico geral, Les saisons, dividido em duas partes, dois sub-tópicos. 1. L'inégalité des jours et des nuits - composto de dois parágrafos e 2. Solstices et équinoxes - com cinco parágrafos. Faz parte da composição visual desta página uma coluna, à direita do texto, onde temos, o paratexto que é composto de definições, explicações, referentes aos quadros e gráficos e o cotexto que são os quadros e gráficos. Na outra página, temos dois documentos sobre os quais se faz referência no texto, o primeiro é Le mouvement de la terre autour du Soleil, isto é, uma representação gráfica do globo terrestre das quatro estações durante o ano. O segundo é uma fotografia do Lever du Soleil à L'équinoxe de printemps (Paris vu depuis St. Cloud), com uma explicação.

Com relação às duas partes do texto, há certas palavras em negrito que ressaltam de modo bem marcante os temas que estão sendo desenvolvidos em cada parágrafo.

O texto, paratexto e cotexto articulam-se dando uma aparência mais organizada ao Texto. Enquanto que em GPl, apesar de haver uma relação do texto com o paratexto e cotexto, podemos dizer que esta é mais difícil de ser percebida, porque além do tópico geral, as estações do ano, não há divisões ou sub-tópicos que chamam a atenção do leitor. O que in

dica a mudança de tópico são certas palavras em **negrito** e a mudança de parágrafo. Deste modo, a imagem global é mais linear, não há uma organização sistemática prevista para o texto. As ilustrações do verão e inverno estão colocadas sozinhas à direita da página, enquanto que a da primavera e o do outono estão à esquerda intercaladas com o texto.

b) A Organização e a progressão do domínio temático

Com relação à progressão interna do tema, tanto GP1 como GF1 parecem manter uma certa ligação com a sua apresentação. Em GP1 não existe uma organização interna do texto que propicie uma hierarquização das informações. Encontramos, como já dissemos, uma divisão em parágrafos, e em sub-partes onde não se colocam sub-títulos, o que dificulta para o leitor a retenção do conteúdo. Isto se deve ao fato de que esta divisão não se articula significativamente, resultando numa falta de complementaridade entre o texto, paratexto e cotexto.

No GF1 temos algo bem diferente: a própria divisão em duas partes mantém uma relação mais homogênea com o conteúdo do capítulo, do mesmo modo que o texto, paratexto e cotexto se complementam e se justificam através do conteúdo.

Esta integração do GF1 mais compacta entre as partes facilita ao leitor um acesso às informações, aos conteúdos, de modo mais preciso, enquanto que, em GP1, as informações não são menos precisas e menos técnicas, como estas são dadas sem que se constitua uma articulação interna do Texto que produza o efeito que caracteriza a aparência mais ciêntífica que ocorre em GF1.

Esta relação de complementaridade do Texto em francês, entre os três níveis, texto, paratexto e cotexto, que o compõem tem uma função informacional. Enquanto que no Texto em português a relação do lingüístico e de elementos não-lingüísticos não é complementar. Daí a relação ser ilustrativa somente no sentido, a nosso ver, de quebrar a monotonia da leitura. Em português não há uma orientação pedagógica de convergência dos componentes do texto.

Em GP2 (anexo 12) As Cidades e GF2 (anexo 13) La Région Urbaine de Londres, ocorre algo semelhante. O GP2 não tem uma divisão em partes e sub-partes de modo mais preciso, isto é, os tópicos não são ressaltados enquanto títulos de partes e sub-partes. As divisões são feitas pelos parágrafos e os tópicos são ressaltados por palavras em negrito idêntico ao que ocorre em GP1. Ou seja, não existe uma divisão explícita do Texto ligada ao seu conteúdo propriamente dito, o que vai dificultar para o leitor a recuperação de certas informações. Já em GF2 temos um Texto idêntico ao GF1, onde sua própria composição tem relação com o conteúdo, isto é, tudo se articula significativamente de forma complementar nos dois Textos de geografia em francês. Enquanto que em português as ilustrações, os tipos tipográficos diferentes e a divisão em parágrafos parecem não ser suficiente para dar uma articulação significativa dos conteúdos.

GP1 vai se limitar a situar cada uma das estações num período do ano. Não há conceitos que possam ser articulados para se chegar a uma compreensão mais científica do tema. As estações aqui são vistas de modo bastante linear e mais estático.

Os conceitos de base de GPl são dados através de uma definição no primeiro parágrafo:

"As variações dos dias e das noites, que ocorrem com regularidade no decorrer do ano, são responsáveis por quatro períodos, cada um com duração de três meses, conhecidos como estações do ano: primavera, verão, outono e inverno".

Não há conceitos explicativos do fenômeno, há somente conceitos que situam o fenômeno. Depois do primeiro parágrafo, o que teremos são certos dados que se referem ao começo e fim de cada estação.

"No dia 21 de dezembro atinge-se o máximo de iluminação e aquecimento no hemisfério Sul e por isso ocorre o dia mais longo e a noite mais curta do ano. Nesse dia começa a nova estação: o verão".

Ao contrário, em GPl, existe uma hierarquização dos conceitos. Os principais são os sub-títulos das duas partes do capítulo L'inégalité des jours et des nuits e Solstices et équinoxes. Estes dois últimos são definidos no paratexto e retomados no corpo do texto. Se levarmos em conta os caracteres tipográficos em GPl temos ainda os seguintes conceitos-chaves: l'inclinaison de l'axe de la terre, l'été, Le 21 décembre, l'hiver, Le 21 mars et le 23 septembre, le printemps e l'automne. Vejamos como se articulam estes conceitos através de um certo tipo de progressão/oposição.

As estações do ano são explicadas a partir de uma progressão temática que se estabelece através de oposições. Estas oposições são observadas, principalmente, a nível dos tópicos, da oposição central, a desigualdade do dia e da noite

que constitui a primeira parte. Nesta oposiçãõ o texto faz referências a fenômenos observáveis empiricamente também por oposições e que serão explicados na segunda parte. Podemos observar esse fato por este exemplo:

"(...) en hiver, les journées sont courts et il fait froid (...) Au contraire, en été, les journées sont longues et il fait chaud. (...)"

Aqui se faz referências ao inverno e ao verão, que não estão em negrito, para explicar a desigualdade do dia e da noite. Esta desigualdade por sua vez vai explicar o inverno e o verão na outra parte e então vão aparecer um negrito.

Na segunda parte Solstices et équinoxes as oposições dar-se-ão a partir do título de duas maneiras.

A primeira é entre os dois períodos do ano que são ressaltados pelas datas em negrito no início de cada parágrafo. Vejamos:

"Le 21 juin (...) Dans nos régions le soleil se lève en direction du N-E et se couche en direction du N-W. Il monte haut au-dessus de l'horizon et la durée du jour est longue. La chaleur est forte, c'est l'été".

"Le 21 décembre la situation est inverse de celle du 21 juin (...) Dans nos régions, le soleil se lève en direction du S-E et se couche en direction du S-W. Il demeure bas sur l'horizon. Les rayons sont rasants. La durée du jour est courte. La chaleur est faible, c'est l'hiver."

A segunda é no interior do mesmo período do ano:

Vejamos:

"Le 21 juin(...) Les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Nord sont constan

ment éclairées pendant que la terre tourne sur elle-même, pour elles le soleil ne se couche jamais et il brille encore à minuit: c'est l'été boréal. A l'opposé, les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Sud sont constamment dans l'obscurité: il fait nuit pendant 24 heures: c'est l'hiver austral.

Podemos afirmar, a partir destes três exemplos, que a organização e a progressão do tema se dá a partir das oposições dos conceitos em todos os níveis.

Em GP1, ao contrário, não se explica o porquê das diferenças, das oposições entre o dia e a noite, como ocorre em GF1.

Na última frase da segunda parte temos:

"Começa então no hemisfério Sul a estação do inverno, que se estenderá até 23 de setembro, quando tudo começará de novo".

A idéia que fica é a de que as estações começam na primavera e terminam no inverno.

Vejamos no parágrafo final como é explicada a diferença das estações no hemisfério Norte:

"Ao mesmo tempo(...) os fatos estarão ocorrendo inversamente(...). Por isso, no hemisfério Norte a primavera começa em 21 de março, o verão em 21 de julho, o outono em 23 de setembro e o inverno em 21 de dezembro".

Um fato interessante ocorre neste caso, mesmo dizendo que existe uma diferença de hemisfério, ainda assim as estações começam na primavera e terminam no inverno, como acontece no hemisfério Sul. O contrário ocorre em GF1 que explica as estações duas a duas, isto é, as oposições verão-inverno e primavera-outono. A progressão do GP1 não é via opo

ções como em GF1. O modo como GP1 coloca parece dar uma visão linear e importada das estações no decorrer do ano, o que po de ser comprovado com os desenhos, uma vez que no Brasil as estações não são tão marcadas como mostram as ilustrações.

Observando o que cada texto procura ressaltar, enquanto conceitos de base e termos técnicos, percebemos que GF1 dá todos os elementos fundamentais para a compreensão das estações, queremos dizer que a partir somente destas palavras podemos levantar algumas hipóteses sobre o que elas signifi cam se tivermos que relacioná-las, enquanto que, em GP1, não há nada para relacionar a não ser uma certa redundância dos termos primavera-verão-outono-inverno que são as estações do ano.

Se for pedido, a partir deste texto que citamos acima, ao aluno para definir: "o que é inverno"?, acredito que ele terá algumas dificuldades em responder. O mesmo vai ocor rer, mais ou menos, da mesma forma com todo o texto.

Vejamos ainda um outro exemplo. No último pará grafo, (ver cit. p. 66) temos um por isso que inicia a última frase do texto. Logo em seguida deveria forçosamente, neste ca so, vir uma explicação - o que não ocorre; o que há é uma lis tagem de datas situando as estações no hemisfério Norte.

Devemos ressaltar que em GP1, há uma falta de rigor nas marcas das operações discursivas que veremos a se guir.

c) Operações discursivas dominantes

Dadas as diferenças entre os textos, que vimos

atê agora, parecem existir também certas diferenças quanto às operações discursivas.

GPI parte de uma explicação e chega a uma definição no primeiro parágrafo. O texto como um todo é descritivo com um certo tom narrativo, já que a cronologia tem importância para falar das estações. Mas é difícil delimitar, precisar o tipo de operação ligada ao tema, o que deixa o leitor um pouco perdido na leitura. Por exemplo, no penúltimo parágrafo, que é sobre o inverno, temos no início uma explicação, e a partir dela se conclui, na terceira frase, que começa o inverno. Após a primeira vírgula, uma explicação até quando vai o inverno, após a segunda, outra explicação que tudo começará de novo porque concluiu acima que o inverno começou.

Já em GPI, há uma organização e uma progressão temática, diferente do GPI, que vai necessariamente implicar uma articulação de certas operações discursivas. Na primeira frase:

"La durée du jour et de la chaleur du soleil ne sont pas les mêmes selon les saisons".

temos uma explicação, logo de início, que vai servir de ponto de partida para articular todas as outras oposições, como já vimos acima. Seguem outras explicações ainda neste parágrafo:

"(...) les journées sont courtes et il fait froid, car les rayons du soleil sont toujours obliques(...)"

Na segunda parte, há no paratexto duas definições dos conceitos fundamentais de Solstices e de Equinoxes, que serão retomados no texto. O cotexto complementa o conteúdo

do. No corpo do texto há referências explícitas do paratexto e cotexto, o que indica uma harmonia destes três elementos.

GF1 é basicamente explicativo e há um certo rigor nas marcas das operações discursivas.

d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação

A partir das quatro distinções de Dubois (p. 59) podemos dizer que há certas diferenças bem marcantes entre os dois textos. Com relação à distância, em GF1 o autor está bem próximo do seu enunciado; ou seja, o eu se inclui no grupo (nós).

"Como nós estamos no hemisfério Sul, vejamos, inicialmente, como as coisas ocorrem aquí".

O tom é tão coloquial que se assemelha a uma transcrição oral, da explicação das estações de um professor em sala de aula. O leitor se vê no texto, através de nós, junto do autor/professor. Não devemos nos esquecer que esta frase é colocada logo no início do texto o que vai, de algum modo, influir no resto da sua leitura.

Em GF1 temos "dans nos régions" repetido quatro vezes ao longo do texto. Mas percebemos que há uma diferença da utilização deste pronome (ver. p. 65). O pronome possessivo (nos) vai servir como elemento explicativo, vai auxiliar a diferenciação de hemisfério, mas vai ser neutralizado pela diferença de datas, o que faz com que se mantenha mesmo assim uma distância do texto, ao contrário de GF1, onde o pronome sujeito (nós) quebra a distância e estabelece uma tensão maior entre leitor/texto.

Ainda neste mesmo parágrafo, em português, te mos uma dêixis (aquí) que se refere ao hemisfério Sul; a nosso ver, ela reforça a relação de interlocução explicitada no tex to. Fica mais clara esta relação nesta mesma direção quando no último parágrafo temos:

"Ao mesmo tempo, no outro hemisfério, ou seja, no hemisfério Norte (...)"

Podemos dizer ainda que este aquí é um elemen to importante neste parágrafo que é transitório para a outra parte. Este "embrayeur" (Shifter), aquí, estabelece claramen te uma hierarquização das informações; ele serve como ponto de referência e de partida, e esse vai ser contraposto com o outro do último parágrafo.

Um fato interessante relacionado aos tempos ver bais ocorre em GP1. Quando o texto se refere a primavera-verão os verbos estão no presente. Quando se refere ao outono-inver no os verbos estão no futuro. Temos neste caso, a nosso ver, mais um exemplo da quebra da distância. Porque por um lado es ta mudança de tempo supõe uma hierarquização estabelecida so bre o assunto, já que primavera-verão são sempre as duas pri meiras estações que se aprende, como se não houvesse um processo constante, ou seja, as estações recomeçariam sempre na primave ra (ver. p. 64). Por outro lado, podemos supor que o texto foi produzido na primavera-verão, neste caso a diferença dos tem pos - presente e futuro - estaria interferindo diretamente na organização do conteúdo.

Em GP1 podemos dizer, ao contrário, que existe um distanciamento maior produzido pelo uso de certos tempos verbais.

"Les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Nord sont constamment éclairées pendant que (...). À l'opposé, les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Sud sont constamment dans l'obscurité..."

Temos aqui o mesmo verbo, être, na 3ª pessoa do presente no plural, sont, para mostrar a diferença entre Norte e Sul. Todos os outros verbos do texto estão no presente. O que dá uma certa homogeneidade entre as estações, homogeneidade esta necessária a qualquer generalização científica. Ao mesmo tempo produz-se, desta forma, menor tensão, menor opacidade e menor modalização.

O texto em português parece se aproximar mais do leitor/aluno ao falar das estações do ano pelo seu tom menos formal e mais coloquial. Enquanto que em francês temos um texto que tem uma progressão e se articula de modo diferente que CPL, mantendo uma certa distância com o leitor/aluno pelo seu aspecto, tendendo mais à neutralidade científica.

2.2.4. Ciências Naturais

a) - Organização textual (A imagem do Texto)

O CPL (anexo 14), Conservação dos ecossistemas é a primeira parte do capítulo com o mesmo título. Este capítulo tem somente uma parte. O CFL (anexo 15), Perturber les équilibres naturels, é a quarta parte do capítulo "L'Homme agit sur les milieux naturels" que contém cinco outros. A localização de temas que se encontram em partes diferentes de ca

títulos, como acontece também em Geografia, levam-nos a supor certos problemas que estão ligados à intertextualidade, de que trataremos na terceira parte da tese.

O aspecto visual de CPL organiza-se da seguinte maneira: há duas fotos colocadas uma ao lado da outra dividindo a primeira página em duas partes, na parte superior, o título do Texto, abaixo uma faixa separando-o do resto do texto, abaixo desta faixa, um parágrafo que está enquadrado seguido de mais três outros, na parte inferior às duas fotos, uma terceira está do lado direito e na outra metade, na esquerda, a continuação do texto, mais três parágrafos, na segunda página duas outras fotos colocadas uma ao lado da outra dividem o texto, Na parte superior há um parágrafo, e na inferior, três outros sendo que o primeiro, logo abaixo às fotos, está enquadrado como o parágrafo inicial. As três fotos da primeira página têm legendas, as da segunda página não. O que chama atenção nesta composição é que o texto está dividido em três partes, uma no início, outra entre as fotos, e uma última no final. Tanto na parte inicial como na final há uma frase que está enquadrada. O que nos leva a supor, inicialmente, a partir desta organização, que o Texto é composto de três partes.

No CPL, o aspecto visual é um pouco diferente. Na primeira página temos o título no alto da página do lado direito. Temos uma coluna à esquerda composta pelo texto, a outra por duas fotos, à direita. No canto direito de cada uma das fotos aparece um desenho que é uma ampliação de um detalhe, neste caso, das algas. Na segunda página temos um desenho que mostra as três etapas da "auto-epuração" de um riacho, no al

to da página. Embaixo, temos duas colunas que compõem a continuação do texto. A da direita vai somente até a metade; na outra metade, mais embaixo, deslocado um pouco mais para a direita, um parágrafo impresso com tipos diferentes do corpo do texto.

Tanto em CPl como em CF1 não existe uma divisão do corpo do texto marcada por sub-títulos, que indicaria a mudança de tópico. Há em CPl certas palavras em negrito que indicam estes tópicos. Já em CF1 há somente uma palavra autoépuration no último parágrafo que está sublinhada. A mudança de tópico nos dois textos acompanham a mudança de parágrafos. Um fato bastante interessante é a função das fotos nestes Textos. Em CPl as fotos parecem servir como paisagens e tendo uma função de ilustração do texto. Não há nenhuma citação destas fotos no corpo do texto. Ao contrário, em CF1 a função parece ser complementar ao conteúdo do texto, e não ilustrativa. O fato de haver uma ampliação de um dos detalhes, nas duas fotos, vai dar um caráter mais científico não só para a foto, o contexto, mas também para o texto. Podemos dizer que a relação entre a foto e a ilustração, a ampliação, é o estabelecimento de um certo rigor científico no cotexto o que desloca o caráter puramente paisagístico que a foto teria. Assim podemos dizer que há duas funções diferentes, pelo menos, nos dois Textos que estamos comparando.

b) A organização e a progressão do domínio temático

Parece que há em CPl uma certa correspondên

cia entre as divisões dadas pelas organização visual e a temática. Mas a construção do texto propriamente dita não ressaltada de maneira muito clara a organização em partes, o que dificulta a sua leitura. Por exemplo, a passagem da primeira parte, que é composta de quatro parágrafos iniciais, para a segunda parece ser feita através da palavra temperatura. Ou seja, a passagem da primeira parte à segunda se faz via a noção de temperatura que vai servir na segunda parte para explicar um tipo de poluição. Logo em seguida teremos mais três parágrafos, cada um sobre um tipo de poluição que não envolve mais a temperatura.

Após os tipos de poluição, temos uma terceira parte onde é feito um apelo à preservação da Natureza, dos ecossistemas. Além disso, há um deslocamento: o penúltimo parágrafo, que trata do uso de detergentes bio-degradáveis, está mais ligado à parte das poluições e se refere à ilustração da página anterior.

O que se observa na organização e na progressão temática de CPL é que há uma certa dificuldade de recuperar esta progressão a partir de certas marcas lingüísticas, por exemplo as anafóricas. Esta recuperação depende de uma certa capacidade de perceber e acompanhar o desenvolvimento temático de modo mais linear, ou seja, mais implícito, ao mesmo tempo dificultando a estruturação do que já foi lido e as hipóteses sobre a continuação.

O contrário parece ocorrer em CPL. Por um lado há uma certa articulação mais homogênea, mais explícita entre o texto, paratexto e cotexto que em CPL. Por outro lado,

a progressão e a organização temática estão mais explicitadas através de certas marcas coesivas no texto. CFl descreve o processo de poluição e despoluição. No primeiro parágrafo temos como tema a poluição. O segundo enumera os tipos de poluição, e no terceiro começa a descrição do processo de poluição dos lagos. Nesta descrição há uma progressão temática que pode ser percebida através de certos elementos anafóricos.

No oitavo parágrafo a partir do En revanche, haverá uma mudança do tipo de poluição e do seu processo, passando a descrever a "auto-epuração" que ocorre nos rios. Este parágrafo e o seguinte será explicitado pela ilustração no alto da página.

A conclusão tem uma marca lingüística que a caracteriza:

"Ainsi, l'activite des êtres vivants purifie (...)"

Apesar de ser a conclusão do texto, esta parece se referir mais à última parte que ao Texto como um todo. Como vimos, percebe-se mais os passos do desenvolvimento temático em CFl, que os de CPl.

O aluno, frente a CFl, tem um acesso mais fácil ao modo de relacionar e perceber o lingüístico, e os elementos não lingüísticos como um todo. No texto em francês, a ilustração, o cotexto em si, indica o tipo de Texto. É possível, assim, levantar certas hipóteses que facilitam a leitura; enquanto que em português os elementos não lingüísticos em si deixam uma margem muito grande de hipóteses de interpretação, dificultando, a nosso ver, a leitura.

A organização textual do CP2 (anexo 16) Estrutura e função do sistema nervoso (...) e CF2 (anexo 17) Organisation Générale du Systeme Nerveux de l'Homme está também diretamente ligada aos conteúdos. São textos que estão descrevendo, definindo, classificando e ilustrando aspectos do funcionamento do sistema nervoso do homem. Apesar de haver bastante semelhança temática dos textos, mesmo assim podemos observar uma característica diferente entre os dois. Poderíamos dizer que CF2 é mais homogêneo, isto é, as relações linguísticas com os elementos não-linguísticos são imprescindíveis para a sua compreensão. Em CP2 esta relação é mais frouxa, isto é, o fato de não haver no texto referência explícita do tipo de relação com o paratexto e o cotexto, faz com que o leitor possa estabelecer certas relações, o que já pressupõe, a nosso ver, um conhecimento prévio que, caso não exista, leva a leituras ambíguas. Ou seja, já que as relações texto, paratexto e cotexto, em CP2, não são explicitadas, o professor vai ter um papel decisivo para a sua legibilidade. O contrário ocorre em CF2 onde esta relação, texto, paratexto e cotexto, leva para uma compreensão do Texto de modo mais autônomo.

c) Operações discursivas dominantes

As operações discursivas que podemos observar em CP1 sofrem um processo de alteração ao longo de três partes que o compõem. Na primeira, os quatro parágrafos iniciais, existe a predominância do verbo ser. Este verbo cumpre nas suas diferentes ocorrências várias operações discursivas: de

finição, classificação e explicação:

"Ecosistema é uma parte do meio físico (...)."

"Uma lagoa, uma floresta e o mar são alguns exemplos de ecossistemas".

"(...) A quantidade do oxigênio e de gás carbônico que se dissolve na água é proporcional à temperatura".

Na segunda parte, os quatro parágrafos descrevem os tipos de poluição e não os definem. No parágrafo sobre a poluição radioativa ocorre uma certa circularidade. O texto nem define o que é a poluição radioativa, e, também não explica algo sobre ela. O que este parágrafo faz é alertar contra os perigos deste tipo de poluição fazendo referência a um saber anterior que, de uma certa maneira, ocupa o lugar da explicação.

No final, nos três últimos parágrafos temos um discurso claramente argumentativo. Aparecem nesta parte referências que vão desde a necessidade do uso de detergentes bio-degradáveis, até a ação do governo ao criar parques e reservas biológicas. Vejamos:

"A defesa dos ecossistemas é de vital importância para a própria sobrevivência humana. Preservemos, portanto, o que é de todos. Respeitemos a Natureza".

No último parágrafo da segunda parte, que trata da poluição do solo, ocorre um fato interessante: o emprego de um por exemplo, que parece não ter uma função explícita de exemplificação.

"Quando uma floresta, por exemplo, é derrubada e transformada em monocultura, muitos se

res vivos precisam se mudar devido à falta de alimentos(...)"

Esta frase ficaria mais legível sem este por exemplo que, a nosso ver, está a mais. Sua inserção na frase exemplifica um outro tipo de poluição, mas isso não é evidente, e o que é mais estranho é que ele aparece para exemplificar o último tipo de poluição. Isso, de certo modo, mostra também uma falta de rigor na organização do texto e do progresso temático.

A operação discursiva de CFl é predominantemente a descrição do processo em etapas:

"Les eaux douces reçoivent donc de nombreux (...)"

"Ces dépôts servent de nourriture aux Bactéries (...)"

"(...) putréfaction qui vivent sans oxygène et produisent des gaz nauséabonds et toxique (...)"

Há também algumas explicações deste processo:

"(...) ces produits nutritifs surabondants entraînent une prolifération (...)"

"(...) dans une rivière polluée, l'agitation de l'eau facilite l'oxygénation et permet à la vie de reprendre par étapes".

Podemos dizer que a clareza como aparece as operações discursivas em CFl é o reflexo de uma certa organização e da progressão temática. Por um lado, poderíamos dizer que em CPl estas operações são mais difíceis de serem precisadas e distinguidas.

d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação

A nível de enunciado/enunciação CPl tem um aspecto muito interessante que difere dos livros didáticos em geral. Este texto vai de uma definição formal:

"Ecossistema é uma parte do meio físico onde vivem os seres vivos intimamente relacionados entre si e com esse meio".

a uma relação de interlocução que é uma espécie de posição política, militante, num tom mais coloquial:

"Preservemos, portanto, o que é de todos. Respeitemos a Natureza".

Estes dois exemplos, a primeira e a última frase do texto indicam uma mudança na enunciação que vai da ausência da tensão, que é o caso do verbo ser na definição, até um certo grau de tensão onde os verbos Preservar e Respeitar estão no imperativo, fazendo um apelo para uma participação mais efetiva.

Hã, ainda, uma descrição que faz apelos a conteúdos de certo impacto argumentativo. A inclusão destes conteúdos é feita através da atribuição de um conhecimento prévio ao aluno, quebrando a distância emissor/receptor com o uso da primeira pessoa do plural como pronome sujeito:

"(...) pois, como (nós) sabemos, aumenta gradativamente o número de mortes por câncer devido a radioatividade".

Mas, o sabemos (verbo enunciativo) estabelece a presença de tensão entre o sujeito emissor e seu interlocutor.

Em CF1 há uma modalização interessante no primeiro parágrafo:

"(...) Mais l'Homme moderne prend les cours d'eau des vide-ordures comodes et bon-marché."

No entanto é preciso ressaltar, em relação ao mecanismo de distanciamento, que embora modalizado, esta modalização, que é uma forma de acusar o leitor, se faz em terceira pessoa, o que dá ao texto um aspecto mais genérico.

Vejamos como há maior distância e menor tensão numa outra parte do texto, onde encontramos um tipo de apelo ao leitor mas que é feito também com o uso da terceira pessoa, o que vai dar um caráter mais científico, mais neutro ao texto.

"L'équilibre naturel est rompu de manière irreversible et l'Homme doit intervenir s'il veut sauver le lac".

Ao contrário, no texto de português de ciências há um tom mais coloquial, no seu aspecto geral, que reflete no texto uma presença maior da relação de interlocução.

2.2.5. História

a) Organização textual (a imagem do texto)

O Texto HPl (anexo 18), A Grande Guerra, constitui um capítulo. A relação que este texto tem com o resto do livro equivale à relação que este fato histórico, A Primeira Guerra Mundial, mantém com os outros fatos históricos do

livro, com os outros capítulos. HF1 (anexo 19), La première guerre mondiale (1914 - 1918), é uma espécie de resumo cronológico onde o autor situa, para cada momento importante da guerra 17 documentos históricos⁽¹⁾. É esta apresentação geral da questão que analisaremos, e não os documentos, que juntos formam todo o capítulo sobre a Primeira Guerra Mundial. HF1 vai, necessariamente, envolver outros textos, já que há uma relação direta entre o texto e os documentos que são citados no corpo do texto. O que vai levar a um tipo de intertextualidade bastante interessante e diferente da que ocorre em HP1. Trataremos deste aspecto ligado à noção de legibilidade na terceira parte da tese.

O aspecto visual de HF1 é composto de um título embaixo do qual aparecem as datas de duração da Guerra e o corpo do texto com seis parágrafos dividido em duas colunas, três parágrafos em cada coluna. São ressaltadas certas palavras em negrito (as noções e os fatos) e as indicações numéricas dos documentos ao longo do texto.

A organização visual de HP1 é bem diferente da que temos em HF1. O fato de ter quatro páginas dificulta de imediato uma visão geral do texto. Há seis partes ao todo sendo que cada uma tem uma ilustração, ou seja, cada ilustração se refere a um tópico específico. Na metade da terceira página temos um paratexto, com o título, Leia!, impressa em

(1) Segundo os autores, cada capítulo do livro é composto basicamente de uma apresentação geral da questão, e de documentos (textos, reproduções, notas, etc.). A apresentação geral é composta de noções e fatos que "precisam ser bem compreendidos e dos quais deve ser retido o essencial antes de passar para o estudo dos documentos".

caracteres tipográficos diferentes.

Um fato interessante ocorre neste Texto com relação à variação da função das ilustrações; o que elas têm em comum é o fato de que não é feita nenhuma referência explícita a elas no corpo do texto. O fato de não explicitar no texto as ilustrações é uma característica, como vimos até agora, presente nos textos anteriores em português que analisamos. Vejamos em HPl como este fato ocorre. As duas ilustrações menores a terceira e a sexta são mais simbólicas porque sua ligação com o texto deve ser inferida; elas não acrescentam nada ao conteúdo. A segunda e a quinta, ao contrário das duas anteriores, mantêm uma relação de ilustração de fatos destacados no corpo do texto. Enfim, a primeira e a quarta parecem estar num meio termo, a ligação com o texto parece ser fundamentalmente cronológica, isto é, uma data do início da Guerra, e a outra, do final.

Em Aprenda a contar o tempo, HP2 (anexo 20), a apresentação é bem marcada pela ilustração no meio do texto e pela divisão em parágrafos. Esta ilustração, até certo ponto, é estereotipada, já que o tempo é representado por uma ampulheta, sendo que o número 1, é maior do que os outros, para indicar o ano de nascimento de Cristo. Esta organização textual está diretamente ligada à temática e ao desenvolvimento no texto.

O HF2, En remontant le temps (anexo 21), é a introdução de um capítulo. Estes três parágrafos explicam como se deve "contar o tempo". Ao contrário de HP2, a ilustração, uma árvore genealógica, e um esquema das gerações têm uma relação indireta com o texto.

No caso de HP2, a ilustração que, aliás, está no corpo do texto, interfere diretamente na compreensão do conteúdo, ou seja, é o contrário do que ocorre com os textos em português que vimos até agora.

b) A organização e a progressão do domínio temático

Analisaremos esta parte junto com a seguinte, operações discursivas dominantes - porque, a nosso ver, a maneira de narrar a História é uma forma de interpretá-la. E esta interpretação está presente por exemplo na explicação, descrição, avaliação e enumeração dos fatos. Por isso a organização e a progressão do tema estão diretamente ligados à operação discursiva fundamental da história que é a narração.

c) Operações discursivas dominantes

A divisão em seis partes de HP1 está diretamente relacionada com a divisão e a progressão do conteúdo. Esta divisão compromete a organização temática porque faz parte da interpretação histórica do autor⁽¹⁾.

Poderíamos dizer que a escolha das ilustrações, neste caso, faz o mesmo: dá uma certa visão do que foi a Guerra.

O mesmo acontece em HF1 que tem um encadeamento temático que se organiza para dar uma interpretação atra

(1) Neste caso, os fatos ligados a enunciação também aparecem, só que procuraremos analisá-los separadamente, em seguida.

vês de uma apresentação geral da Guerra. Esta apresentação é feita de modo cronológico, como em HPl.

A diferença da função dos negritos e dos subtítulos ligada à questão da progressão/interpretação faz aparecer dados interessantes nos dois textos.

Vejamos a seqüência de negritos de HFl: La première guerre mondiale (1914-1918), européenne, mondiale, victoire de la Marne, guerre de positions, Verdun, guerre d'usure, la guerre sous-marine, L'année 1917, États-Unis, la Russie, parti communiste (bolchevik), Lénine, traité de Brest-Litovsk, Foch.

Agora, vejamos, esta mesma seqüência em HPl, com os títulos das sub-partes e os negritos de cada uma delas: A Grande Guerra, Primeira Guerra Mundial, Imperialismo econômico, política de alianças, Tríplice Aliança, Tríplice Entente, paz armada, revanchismo francês, crise dos Balcãs, O Estopim da Guerra, Os anos de Guerra, paz de Brest-Litovsk, Tratados de Paz, Tratado de Versalhes, tratado de Saint-Germain, Surge a nova Potência, A ligadas Nações, Liga das Nações.

O que podemos perceber é que em HFl estão sendo ressaltados, mais os fatos da Guerra em si, enquanto que HPl está ressaltando mais as causas da guerra e os acontecimentos posteriores. Quantitativamente, a guerra propriamente dita em HPl, isto é, Os Anos de Guerra, são descritos somente na metade da segunda página. O paratexto "Leia!" colocado na terceira página tem como tema O Tratado de Versalhes. Esta composição e organização dos temas faz com que se dê importância maior aos acontecimentos que antecederam e sucederam à Guerra, que à própria descrição da Guerra.

Já em HPl, ao contrário, a maioria dos negritos fazem referências explícitas à Guerra propriamente dita.

Um outro fator relacionado à temática de modo geral, que devemos comparar, entre HPl e HFl, é com relação ao foco de Guerra. Vejamos o primeiro parágrafo de HFl:

"La Guerre qui a éclaté en 1914 a d'abord été européenne(...) Elle est devenue mondiale avec l'intervention des États-Unis em 1917".

Ou seja, a maneira como a França se representa na história é diferente. A França mantém uma relação com a Guerra na Europa e depois esta se torna mundial.

Em HPl a causa da guerra é a tensão entre os países industrializados. Vejamos também o primeiro parágrafo:

"O início do século XX foi marcado por grandes tensões entre os países industrializados. (...) tiveram como consequência principal o eclodir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918)".

Ou seja, a Guerra já é mundial desde o seu início.

Em HPl é feita referência à participação do Brasil e dos Estados Unidos na Guerra, do seguinte modo:

"Esse fato levou os Estados Unidos a declararem guerra à Alemanha. Logo depois, vários países declararam guerra à Tríplice aliança, entre eles o Brasil".

HFl não faz referência explícita à participação da França de modo particular na guerra. Sua participação está ligada aos Aliados. A única referência está no primeiro parágrafo, quando se enumeram os países que compuseram a:

"Tríplice Entente (France, Angleterre, Russie) venue au secours de la (...)".

Existe certa semelhança nas narrativas de HP1 e HF1. Os dois textos estão no tempo passado. Os "personagens" que na maioria dos casos são os sujeitos das asserções, são em alguns casos os mesmos: a Guerra, as nações que participaram da guerra, os Aliados, o Fronte, etc. Estas semelhanças levam-nos a dizer que o discurso da História é mais padronizado que os outros dois que vimos anteriormente.

Além da operação fundamental da narração, e intimamente ligada à ela, encontramos descrições, enumerações e explicações de fatos.

Outra relação importante na narração histórica é a da expressão da causa e da consequência. Vejamos como isto ocorre, por exemplo, em HP1:

"Devido à sua Revolução Socialista de 1917 que derrubou a monarquia, a Rússia abandonou o conflito.

Em outros casos vejamos como ocorre a relação causa-consequência através de uma explicação e de uma enumeração:

"A liga das Nações fracassou como órgão mantenedor de paz porque: (...)"

ou

"Com isso novos países surgiram na Europa: (...)"

Tanto em HP1 como em HP2, apesar das diferenças que levantamos até agora, podemos perceber uma certa objetividade na narração cronológica dos fatos. Como sabemos, é uma aparente objetividade que pode ser questionada a partir da observação de como a história é contada, o que relativiza o valor das informações e dados ali contidos.

d) Fatos que derivam da relação do enunciado e da enunciação

Como dissemos na parte anterior, as operações discursivas dominantes - no discurso da história, a própria maneira de narrá-la é uma forma de interpretá-la. Esta característica evidentemente vai ter conseqüências também a nível dos fatos ligados ao enunciado/enunciação.

Nos textos de História, HPl e HF1, a relação enunciado/enunciação é complexa. Como vimos, HF1 é uma apresentação geral da Primeira Guerra que vai servir como uma espécie de roteiro preliminar para as leituras dos documentos. Esse fato, a nosso ver, coloca implicitamente uma idéia fundamental, a de que a História pode ser narrada por outros historiadores, o que vai necessariamente ampliar a idéia do que seja a História. Ou seja, a História pode ser vista como um processo que teria início no Texto, ou seja, o Texto é um ponto de partida.

O contrário parece ocorrer em HPl, onde a História parece acabar no Texto, ou seja, se apresenta como um produto acabado.

Tanto em HPl como em HF1 não há no corpo do texto tantas marcas da relação de interlocução, como ocorre nos textos de Geografia e Ciências Naturais que vimos anteriormente. Um dos funcionamentos dessas marcas pode ser observado, por exemplo, em HPl quando é inserido o paratexto com o título Leia!. Nesse caso podemos considerar como uma interferência direta do contexto pedagógico. Ou seja, o autor do texto assume a figura do professor ao expressar esta ordem.

Um fato interessante com relação à enunciação, está em HP2. O Tema/título Aprender a contar o Tempo relaciona-se com o tema/tópico o calendário cristão. Deste modo, o desenvolvimento temático está ligado diretamente à situação de enunciação. Vejamos a primeira frase:

"Hoje, a maioria dos povos adota como ponto de referência para a contagem do tempo o nascimento de Cristo".

O texto não explica quais são os outros povos, mas está pressuposto que não são todos que adotam o calendário cristão (mas a maioria). Assim, Aprender a contar o tempo é o mesmo, hoje, que aprender a contar o tempo do calendário cristão. O Hoje indica um ponto de referência, de partida para justificar o conteúdo do texto.

Em HF2 existe, ao contrário, uma preocupação em relativizar esta questão da contagem do tempo. Mas ao mesmo tempo há uma modalização deste aspecto. Vejamos também a frase inicial:

"Les choses se compliquent du fait que les peuples n'utilisent pas tous le même point zéro (...)".

Este se compliquent vai servir para introduzir a explicação dos outros calendários: o Romano, o Muçulmano, etc.

Sobre a relação de interlocução expressa no Texto outro fato interessante ocorre em HP2. Vejamos a questão dos pronomes sujeitos nesta frase:

"Nessas datas, como você pode perceber pelo exemplo, devemos usar a abreviatura a.C. (a. quer dizer antes, C. quer dizer Cristo)".

Você pode quebra mais a distância porque remete o aluno à sua própria leitura do texto. E o fato de logo em seguida mudar o sujeito para (nós) devemos pode ser considerado uma forma de tensão. Ou seja, é a articulação entre vo cê pode e devemos que resulta na tensão. Esta frase é idêntica à que ocorre numa situação de oralidade em sala de aula. Por isso essa frase se aproxima muito da transcrição de um diálogo.

Em HF2 vai ocorrer algo parecido:

"Car si l'on peut numérotter les dates (...), il ne faut pas oublier que la vie (...)".

Mas, neste caso, a distância se mantém porque o que temos é o uso do "on" (que corresponde ao se impessoal) de maneira genérica, indeterminada. Esta idéia é reforçada com o uso impessoal do "il ne faut pas".

Este caso embora parecido com a transcrição de um diálogo de sala de aula, apresenta mesmo assim, nesta modalidade, uma certa distância e uma tensão diferente da que ocorre em HP2, ou seja, há tensão mas com mais distância.

Encontramos também um caso em HF2 em que a presença da relação didática é muito clara. Esta relação está expressa por uma ordem (imperativo) no texto. Vejamos:

"(...) Mais attention! Le 1^{er} siècle avant J.C. commence (...)"

encontramos este mesmo tom em HP2:

"Não esqueça: Um século é igual a cem anos".

2.2.6. Discussão

Há uma característica bem marcante nos textos

didáticos brasileiros em comparação com os franceses.

O texto brasileiro dá uma certa impressão de desorganização em todos os níveis que analisamos. Quanto à organização Textual, a relação texto, paratexto e cotexto não é percebida facilmente. A função da ilustração (cotexto) é somente ilustrativa. Falta correspondência entre as divisões das pela organização visual e a temática. Ou seja, há uma dificuldade em recuperar a organização e a progressão temática a partir de certas marcas lingüísticas ou extra-lingüísticas, esta recuperação se dando de um modo mais linear através do desenvolvimento temático. Por outro lado as operações discursivas sofrem, às vezes, um processo de alteração pouco previsível ao longo do texto. Além disso há uma falta de rigor nas suas marcas, por isso elas são também dificilmente recuperáveis e integráveis ao conjunto do texto.

Ao mesmo tempo, o texto estabelece uma menor distância entre autor/texto e uma tensão/leitor muito grande, parecida com a relação professor/aluno. As interferências do enunciador são de vários tipos, por exemplo, com relação a certas ordens como Leia!, Não esqueça!, o que dá ao texto um tom mais coloquial, e em certos casos lhe dá uma aparência de transcrição de um diálogo em sala de aula.

Essas características do texto didático brasileiro fazem com que a presença do professor seja um dos elementos necessários para a sua legibilidade. Porque há falhas no funcionamento do texto didático enquanto um objeto de leitura autônoma; a intervenção do professor para fazer dele um objeto de leitura é imprescindível, o texto em si não cumprin

do como tal na sua tarefa de informar. As marcas da relação de interlocução presentes no texto brasileiro não são suficientes para se estabelecer uma relação aluno/texto. Ou seja, podemos pensar que o aluno que só tenha como objeto de leitura o texto didático dificilmente será capaz de ler um outro texto sozinho.

Ao contrário, os textos franceses parecem se dirigir a um leitor mais capaz, já que forma em si um objeto de leitura, cumprindo uma tarefa de informar de modo mais autônomo. Esta característica reflete-se em todos os níveis que analisamos. Há uma organização visual prevista ligada ao conteúdo; ou seja, texto, paratexto e cotexto se complementam. O conteúdo tem uma progressão que não se dá linearmente, mas está articulada a partir do tema. As operações discursivas são mais precisas e mais claras. O texto mantém uma certa distância e a tensão leitor/autor é menor. Ou seja, todos os elementos do texto se completam de modo mais preciso.

O texto francês parece pressupor que se dá uma formação do aluno enquanto leitor no decorrer dos anos, já que podemos observar uma diferença significativa entre os textos de 6^º, início do primeiro grau, como por exemplo, Les saisons e um do final (3^º), La Première Guerre Mondiale. Há uma progressão a nível do texto ao longo do 1^º grau. No caso dos textos brasileiros isto parece não ocorrer. Entre As estações do ano e A Grande Guerra não há de fato uma diferença significativa a nível do texto, o que pressupõe que não haja uma evolução da leitura do aluno neste período.

De qualquer modo dadas estas diferenças, tanto

os textos brasileiros com as suas características e as especificidades das disciplinas, como os franceses também com suas características e especificidades passam forçosamente pela instituição. Queremos dizer que a legibilidade do texto didático, a partir do que vimos, tem compromissos que variam de intensidade com a instituição. Ou seja, a legibilidade do texto didático está diretamente comprometida com o seu contexto, isto é, com suas condições de produção e recepção, o que faz com que haja uma certa padronização onde todos os temas devem ser tratados seguindo o mesmo padrão discursivo em que todos devem se encaixar. O que, a nosso ver, é o que caracteriza o desinteresse que os alunos têm de modo geral, com relação aos textos didáticos que não fazem referência ao seu "mundo".

2.3. Análise discursiva de Textos de "Vulgarização para adolescentes".

2.3.1. Escolha das revistas e dos textos

O objetivo desta análise é fazer uma observação e um levantamento de alguns aspectos de quatro textos extraídos de duas revistas francesas L'Argonaute e Okapi destinadas a adolescentes. Sem querer entrar numa definição mais complexa deste termo, diríamos que, por um lado, ele vai ser utilizado para identificar, como na primeira parte, a faixa etária aproximada que estamos utilizando como parâmetro para este trabalho: 10 a 15 anos. E por outro, para qualificar certos temas destinados a este mesmo público.

A observação e o levantamento de certos aspectos dos textos será feito de modo comparativo. Ou seja, com relação ao tipo de textos iremos comparar não só os textos entre si, mas também observar as diferenças e semelhanças entre os textos de cada revista.

No tocante à revistas, escolhemos duas que nos parecem bastante significativas, pelas características diferentes dos seus artigos e pelo seu tempo de existência. Trataremos deste aspecto ao definir, mais à frente, cada uma delas.

Nossa preocupação não é dar uma definição prévia destes tipos de textos que possa remeter a um certo tipo de funcionamento discursivo específico. Mas, estamos, por enquanto, classificando-os como "vulgarizados", para contrapô-los aos "didáticos", que foram objeto de nossa análise na parte anterior. Por enquanto, limitaremos-nos a fazer somente uma distinção aproximativa de suas diferenças, a nível das condições de produção, o que, forçosamente, acarretará consequências fundamentais que veremos com mais detalhes na terceira parte da tese, a nível dos Textos. Aqui, por enquanto, a distinção básica entre Textos "didático" e "vulgarizado" é a seguinte: aqueles são produzidos e lidos na instituição escolar, enquanto que estes apesar de estarem preocupados também com a transmissão do saber são produzidos e lidos fora da instituição escolar.

O fato de analisarmos Textos destinados a leitores fora da escola leva-nos a fazer uma observação com relação aos leitores e às revistas ao mesmo tempo.

Há uma certa semelhança entre os leitores das

duas revistas, ou seja, são os mesmos que freqüentam a escola de 1º grau (6^e à 3^e) e conseqüentemente são os que mantêm um contato constante com o Texto didático.

Podemos dizer que a "vulgarização", até certo ponto, vai levar em conta este dado que terá conseqüências a nível do funcionamento do Texto como veremos mais à frente.

Dado que os objetivos desta análise têm um caráter pré-pedagógico, vejamos a definição deste procedimento feito por Moirand (79, p. 74):

"L'analyse pré-pédagogique consiste a poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte".

A partir deste aspecto podemos dizer que, por um lado, o que caracteriza esta parte é uma análise mais "global dos Textos". Utilizaremos algumas constantes e conceitos explicitados da análise anterior mas de maneira mais integrada (ver pp. 54-60).

Por outro lado, parece que existe nesses textos um certo funcionamento característico, em particular no que se refere à enunciação. Ao serem produzidos eles não contam com a mediação da escola para a sua recepção. Esta característica faz com que se faça presente no texto o próprio ato de vulgarização (cf. nota 1 p. 103). Esta presença vai ter conseqüências a nível da progressão e da organização temática e das marcas lingüísticas da relação enunciado/enunciação principalmente as que se referem à distinção e à tensão, contribuindo para um maior envolvimento do leitor.

Além disso, o que caracteriza o discurso de

vulgarização é que ele transmite os temas de modo variado. Ou seja, não encontramos a padronização que há nos textos didáticos. Em particular, a apresentação é mais envolvente possibilitando a interação fundamental para a legibilidade. Esses textos constituem assim objetos autônomos de leitura.

Veremos a seguir quais as características de cada uma das revistas de onde os textos foram extraídos.

2.3.2. L'Argonaute - (O Argonauta)

L'Argonaute é uma revista, mensal ou bimestral, da "Ligue Française de l'enseignement et de l'éducation permanente" que publicou seu primeiro número em abril de 1983.

O Argonauta está comprometido por um lado, com as instituições oficiais e com o pedagógico. Podemos constatar este comprometimento na parte final da ficha técnica da revista onde temos:

"L'Argonaute Avec la collaboration de la MIDIST(1) et du ministère de la Culture".,

e por fazer parte, como vimos acima, da "Liga Francesa de ensino e de educação permanente".

Por outro lado, a revista está ligada ao científico de modo efetivo já que tem um "conseiller scientifique" e um "comité scientifique" composto de dezesseis nomes. A revista se define como científica, como podemos observar, no texto final da sua propaganda para assinaturas:

(1) Comissão Interministerial de Difusão da Informação Científica e Técnica.

"(...) en vous abonnant maintenant à 12, 18 ou 24 números de cette nouvelle revue scientifique pour les jeunes".

Além destes dois aspectos, o "institucional" e o "científico", podemos dizer que há um outro relacionado ao tipo de público da revista; vejamos a chamada do título:

En direct sur les Sciences.
L'Argonaute pour les jeunes qui veulent comprendre et experimenter.

Ou seja, a revista destina-se a leitores que querem compreender e experimentar, mas, que não são obrigados a isso como ocorre na escola.

Esta "liberdade", já que a revista destina-se àqueles que querem, parece ir ao encontro, até certo ponto, da distinção entre o funcionamento do ensino e da vulgarização de Jurdant (75 p. 148), onde ele afirma que:

(...) contrairement à l'enseignement, la vulgarisation fonctionne en dehors de toute institution officielle. Le contrat qui unit, le vulgarisateur et l'amateur des sciences est une relation librement consentie de part et d'autre et qui n'entraîne aucune obligation mutuelle".

Esta mesma afirmação vale também para Okapi, que analisaremos mais à frente.

Para ilustrar algumas características que colocamos até agora, vejamos, por exemplo os títulos/temas dos artigos publicados no Argonauta nº 3 de junho-julho 1983:

Il y a le ciel, le soleil et la mer...; Lascaux malgré tout; Dans le mille; EPCOT: la perfection...selon Disney; S.O.S. satellite!; Construisez votre planche à voile; captez l'énergie solaire pour votre calculette; Observez le ciel de

l'été; A la poursuite des étoiles filantes; Epiderme contre ultra-violets; Avancez sur l'eau... à la rame; à la pagaie, à la nage!; Le Serpent, l'Oeuf et la Grenouille; Les marées; On a pesé l'atmosphère. E duas estórias em quadrinhos: Les infernales machines e Le grand passage.

A partir desta enumeração, podemos observar que existe uma grande variedade de assuntos que vão de temas mais abstratos, diríamos até mais teóricos, como por exemplo, On a pesé l'atmosphère ou À la poursuite des étoiles filantes a temas mais pragmáticos, temas ligados à vida de modo mais concreto. Por exemplo: Captez l'énergie solaire pour votre calculette, ou Construisez votre planche à voile, em que se nota o aspecto fabricação/experimentação implicando uma tensão maior entre a revista e o leitor explicitado no título, pelo uso do verbo no imperativo captez, construisez, e pelo pronome possessivo votre.

Há temas variados como: Le Serpent, l'Oeuf et la Grenouille, sobre a vida dos serpentes, ou EPCOT: la perfection... selon Disney, ou ainda temas relacionados à saúde, Epiderme contre ultra-violets. Há também estórias em quadrinhos que se encontram no meio e no final da revista.

Esta variedade de temas envolve vários interesses, mas uma característica fundamental do Argonauta é a relação, que se pode estabelecer, entre os aspectos mais pragmáticos, do dia-a-dia e outras mais teóricas, mais científicas.

Vejamos a seguir as características de Okapi, e em seguida quais as diferenças e semelhanças entre as duas revistas.

2.3.3. Okapi

É uma publicação quinzenal, e é a terceira revista de uma série de três. As duas anteriores Pomme-d'api, e Astrapi são respectivamente para públicos mais jovens. Okapi é uma revista para adolescentes, que teve seu primeiro número publicado em outubro de 1971. Ela não se define e não tem um compromisso explícito com instituições de ensino, ao contrário do Argonauta. Na ficha técnica não há pessoas responsáveis diretamente pelas questões científicas da revista. Neste caso, poderíamos dizer que é uma revista de variedades para adolescentes e que entre outros temas são tratados alguns mais científicos que outros. O que a difere do Argonauta, que se define principalmente com preocupações científicas, é que Okapi é mais uma revista de divertimento e por isso não se caracteriza como científica, mas publica certos temas que poderíamos dizer científicos. Daí sua relação, a nosso ver, com a instituição escolar ser diferente.

Na ficha que deve ser preenchida pelos leitores/assinantes não há uma auto-definição da revista como acontece no Argonauta. Encontramos somente o número e a data da lei que legaliza sua publicação:

"Loi n° 49.956 du 16.7.49 sur les publications destinées à la jeunesse".

Vejamos os títulos/temas publicados no número 244 de janeiro de 1982:

Les Okapiens ont la parole; Que faire quand un cadeau ne me plaît pas?; Au coeur de la jungle de Panama; La

nuit des Archéss (estória em quadrinhos em série); Ils aiment a voyager; jeux, Kisuy; Lignes ouvertes; l'Univers Okapi, L'alphabetisation, quand les adultes apprennent à lire; Vite la vie: plantes, manger, chambre, fabriquer, rire, copains, école, métier, santé-beauté, s'organiser, télé, document, livre, cinéma, B.D.; Lire aujourd'hui: L'homme qui voulait teur son ombre; Fiche Okapi cuisine: La gougère une pate à choux au fromage; Interview: Claude Nougaro, chanteur; Le Fada sur la Colline (estória em quadrinhos em série); Louise XIV: J'irai manger sur vos têtes (estória em quadrinhos completa).

Podemos dizer que em Okapi os artigos, por um lado, estão ligados basicamente às situações do dia-a-dia de modo bastante concreto. Como por exemplo, vejamos os temas que compõem a secção Vite la Vie, plantas, escola, saúde, beleza, turma, TV, livros, trabalho, cinema, etc. Ou ainda, fiche Okapi cuisine, que neste número apresenta as instruções de como fazer La Gougère une pate à choux au fromage. Estes temas estão voltados, a nosso ver, para uma preocupação de socialização, isto é, são temas que tratam, de uma certa maneira, de certas relações sociais e comportamentos do dia-a-dia. Um outro exemplo nesta mesma direção é o artigo Que faire quand un cadeau ne me plaît pas? (O que fazer quando um presente não me agrada?) que são pequenos depoimentos dos seus leitores. Por outro lado, certos temas têm como preocupação a transmissão de um saber que, poderíamos dizer, não trata de questões tão pragmáticas como as anteriores, como por exemplo, o artigo sobre A Alfabetização dos adultos, ou ainda, uma reportagem: Au coeur de la jungle de Panama.

Podemos dizer que Okapi está preocupada com a transmissão do saber, só que este saber está mais relacionado às questões práticas do dia-a-dia. Ou seja, tem como objetivo propor aos seus leitores temas relacionados às questões e problemas sociais dos adolescentes.

Podemos dizer assim que Okapi não se trata propriamente de uma revista de "vulgarização" no sentido que o científico não é seu objeto, ou seja, Okapi não se situa em relação ao objeto ciência. Neste sentido o envolvimento do leitor não é só um ponto de partida para se chegar a um saber mais abstrato, como em Argonauta, mas está intimamente relacionado ao tema. Veremos que isso tem conseqüências a nível da legibilidade.

2.3.4. L'Argonauta e Okapi

Dadas as características das duas revistas, podemos dizer que há uma certa semelhança quanto à diversão e às histórias em quadrinho, ou ainda com relação aos temas mais variados, como certas reportagens sobre a vida na floresta e a dos animais.

A diferença mais marcante é que Okapi procura difundir um saber mais pragmático, mais ligado aos problemas do dia-a-dia, ao contrário do Argonauta que está preocupado com a compreensão e a experimentação de um saber mais "científico" mais "teórico". Okapi vai mais em direção ao diversão/variedade e O Argonauta em direção contrária, ao científico/experimentação, que tem como ponto de referência a "ciência".

Assim o papel que desempenham estas duas revistas é diferente e poderíamos dizer que elas são complementares. O Argonauta parece complementar, de modo mais flexível, o que se ensina na escola, enquanto que Okapi, mesmo preocupado com transmissão do saber, se coloca numa certa posição de não complementariedade com a instituição. Parece que Okapi distancia-se mais da escola que o Argonauta que parece pretender compensar certas falhas da instituição.

De qualquer modo o que as duas revistas têm de semelhante é que são lidas fora da escola. Vejamos:

(...) l'enseignement se déroule à l'intérieur d'un espace concret, nettement séparé des lieux de la vie quotidienne et organisé en rapport direct avec sa fonction (l'école, le collège, le lycée, l'Université), alors que la vulgarisation n'a pas de lieu qui lui appartienne en propre." (...) n'étant pas obligatoire, la vulgarisation ne peut compter que sur les moments de loisir que lui consacreront ces amateurs(...) (Jurdan 75, pp. 148-149).

Poderíamos dizer que elas se diferem com relação aos tipos de lazer que lhes consagram seus leitores.

Estas diferenças e semelhanças terão consequências também ao nível textual. Veremos a seguir os dois textos do Argonauta e em seguida os de Okapi.

2.3.5. Os Textos

a - La première photographie (anexo 22) de Jean Pierre MAURY. Este artigo faz parte da secção, Où? Quand? Comment?, da revista. A relação entre o tema do artigo e os objetivos da secção vão dar os elementos essenciais do funciona

mento deste texto, já que as divisões em tópicos são marcadas pelo título da secção.

No centro da primeira página temos a reprodução da Primeira Fotografia com uma legenda que ao se referir à ilustração faz algumas observações que a caracterizam.

Os dois tópicos, Où? e Quand?, introduzem, ainda nesta página por um lado, o lugar, o cenário dos acontecimentos, o personagem e a época. Por outro, levantam a questão principal através das frases:

(...) Nicéphore est resté seul pour s'attaquer à un nouveau problème: la photographie".

(...) il travaille sur le problème depuis 1816.

Esta idéia de problema é fundamental. Porque a fotografia será inventada justamente, como veremos, a partir da resolução deste problema.

Na segunda página, no alto, o terceiro tópico Comment? inicia com a descrição do aparelho que é mostrado de modo esquemático, pela ilustração que está no canto direito, no alto da página. O texto caminha de modo a precisar e se aproximar cada vez mais do problema fundamental.

O texto inicia com uma narração para situar o problema. Esta parte, Comment?, descreve o aparelho até o momento em que:

(...) Le vrai problème, ce n'est pas l'appareil, c'est la pellicule".

A Película neste momento do texto passa a ser o tópico central. E é na explicação deste tópico que temos a

parte mais importante do texto, no que se refere às informações técnicas que são as mais precisas. Através destas informações é que justamente se dará a explicação da invenção. E a última frase conclui o parágrafo se referindo à invenção.

"Ainsi, on obtient directement um "positif" : sur la table servie, la nappe est blanche et la bouteille est noire"!

Hã, neste caso, uma superposição da explicação técnica com a história da invenção. Os dois fatos se completam. Neste texto, temos uma espécie de "encenação do discurso científico". Ou seja, o texto mostra o "discurso científico" se constituindo⁽¹⁾.

(1) O conceito de "mise en scène" é definido por Authier (82) da seguinte maneira:

"A vulgarização científica organiza uma encenação dupla da atividade enunciativa: ela mostra o discurso científico se dizendo, e ela se mostra enquanto o transmite" (p.45).

Este conceito de "encenação" permite entender o funcionamento de textos de "vulgarização científica" para adultos. Ela analisou artigos, "dossiers", das revistas "Science et Vie", "Science et Avenir", e das páginas "Science et Technique" do "Monde" de 1981. Estes textos têm uma preocupação de transmissão do saber. Segundo a autora, o discurso de vulgarização, neste caso, tem necessariamente que partir de um "discurso científico", e, dado o tipo de público a que se destina, utilizar certas características do "discurso pedagógico" de transmissão de conhecimentos. Daí a origem do conceito de "encenação" que é justamente a atualização destes dois discursos, dando origem ao da "vulgarização científica".

Entretanto, com relação à vulgarização para adolescentes, ela parece que não precisa se justificar enquanto "transmissora de saber". O fato dela se destinar à adolescentes, que estão em fase escolar e que a nível social desempenham o papel de aprendizes, faz com que a "encenação" se dê num só dos lados desta dupla atividade enunciativa, a do "discurso científico se dizendo". É o que ocorre, a nosso ver, neste texto.

Em seguida, aparece um outro tópico, Et après? . Este tópico corresponde a uma mudança do ponto de vista enunciativo do ato de fala. (Percebemos este fato também pelo seu aspecto visual; está impresso com caracteres diferentes dos anteriores.) Há um julgamento na primeira frase que está comprometido com toda uma visão do desenvolvimento posterior que vai sofrer a fotografia. Haverá uma mudança de personagem, de Niepce para Daguerre, e a descrição da sua colaboração, o "daguerreotype" que está do lado direito ilustrando esta última parte. O texto termina situando a fotografia até nossos dias.

Neste texto as marcas lingüísticas indicam maior distância leitor/texto e, neste caso, menor tensão. Mesmo quando há uma mudança do ponto de vista enunciativo este fato permanece. Não há no texto marcas da interlocução emissor/receptor. Esta ausência de marcas de interlocução caracteriza um certo tipo de texto que se preocupa em transmitir um saber que deve ser compreendido. Apesar de não haver marcas efetivas do relacionamento autor/texto, o envolvimento/interação se dá a partir da maneira como o texto funciona. Ou seja, no texto predomina o tom narrativo, onde o objeto é a invenção. Há um personagem principal e um certo suspense no decorrer desta narrativa, o que não acontece nos textos didáticos. Este texto visa a dar algumas informações técnicas sobre a invenção de uma maneira que envolve mais o leitor, tornando o texto mais legível.

b - Le retour du boomerang (anexo 23) texto e desenhos de Robert GRANSEIGNE e fotos de Pierre BAULIG. Este texto

to faz parte da secção Le Labo, Laboratório, título que está no alto da página. Vejamos a imagem global do texto que é bem variada e rica nos detalhes e no seu conjunto. Temos o título escrito no alto da página do lado esquerdo, e no direito uma ilustração mostrando tipos de lançamento do boomerang. Nesta primeira página há uma introdução ao texto em negrito, ao lado uma foto de um adolescente com um boomerang, e um esquema de lançamento. Embaixo a lista de material — Se procurer:— necessária a sua fabricação. Ainda nesta página uma sub-par te — La construction — que é o início do texto propriamente dito. As duas páginas seguintes formam um todo, dado que temos um plano do boomerang em tamanho natural. O resto do texto e as outras ilustrações estão organizadas em função deste plano. Há três outras fotos, uma outra sub-parte — Le Lance ment — e no final do texto, uma outra parte com um título La clef du Mystère, impressa em caracteres diferentes do corpo do texto propriamente dito.

Um dado interessante neste Texto é o plano do boomerang no meio da página que é teoricamente preciso, com todas as medias e indicações necessárias, já que este plano vai servir de base para a construção.

Outro dado que chama bastante a atenção são as fotos do menino com o boomerang, em posições diferentes. Há um conjunto texto, paratexto e cotexto que se harmoniza perfeitamente.

A função deste texto é dar as explicações para a construção e o lançamento de um boomerang. Por isso o corpo do texto, propriamente dito, é composto de duas partes. Na pri

meira parte, A construção, o texto vai explicar como utilizar o plano, o paratexto que está no meio do Texto e, a partir daí, construir o boomerang. Esta parte forma um todo, não há sub-partes desta construção marcadas por sub-tópicos; o que há são somente as mudanças de parágrafos. Vejamos um exemplo de como se dá a relação emissor/receptor neste texto.

"Cette opération lui donnera la forme indiquée : Attention, cette forme convient pour l'utilisateur droitier. Pour les gaucher (...)"

Este Attention, em negrito, reforça neste texto, o seu aspecto pragmático. Ele vai indicar uma quebra de distância, a partir do alerta, do autor, para os leitores destros ou canhotos sobre a utilização do plano. Ao quebrar a distância, Attention marca a presença do autor numa relação direta com o leitor que é muito diferente daquela que ocorre nos textos didáticos. Na escola este tipo de marca (cf. p. 89) faz referência a uma relação de autoridade, parecida com a do professor/aluno. No texto vulgarizado, esta marca tem uma função pragmática, isto é, uma alerta contra um possível uso inadequado do plano pelos leitores.

Ao mesmo tempo aparece uma tensão maior, já que a segunda pessoa (vous) refere-se ao leitor ao longo do texto.

"Vous allez découvrir les surfaces de collage. Ce qui va vous donner des (...)"

Na segunda parte, O Lançamento, o funcionamento é igual, isto é, nesta parte há uma explicação detalhada de como lançar o boomerang. Mas não há sub-partes ressaltadas que explicitam

as etapas deste lançamento somente através das mudanças de pa
rágrafo como na parte anterior.

Um fato interessante ocorre na última parte em que há uma mudança ilocucional no paratexto, que explica a chave do
mistério, o retorno do boomerang.

Esta explicação, que é parecida com o texto ante
rior sobre a primeira fotografia, mantém uma distância e não há tensão; tende a ser a explicação científica do porquê do retorno do boomerang, a preocupação é o compreender. No texto, O Retorno do Boomerang, o que conta é o experimentar, através da sua fabricação e do seu lançamento; no anterior, o compreen
der da invenção.

O experimentar, neste caso, tem um aspecto inte
ressante. A precisão técnica do objeto representado pelo tama
nho natural através do seu plano se relaciona com o próprio objeto que se ensina a fabricar e a utilizar. Ou seja, é sõ a partir desse plano que se vai construir efetivamente o objeto. Ele é o ponto de partida da prática que coincide com o início do texto sobre a sua construção.

c - La Puberté. Qu'est-ce que c'est?, par le Dr. RAPPOPORT endocrinologue (anexo 24). O Texto está impresso em forma de entrevista numa espécie de caderno no canto esquerdo da página. Após o título e antes da entrevista há quatro li
nhas impressas em caracteres tipográficos diferentes do resto do texto, da entrevista. O interessante é que cada tópico é ressaltado através de uma pergunta. E em cada resposta pode
se recuperar facilmente o tópico, isto é, a relação com a per
gunta.

Esta organização do texto em forma de entrevista mantém um tipo de relação importante com os leitores. Por dois motivos que se relacionam: o primeiro é supor que estas seriam as perguntas feitas pelos leitores, o segundo é ressaltar os tópicos/perguntas para facilitar a leitura. Ou seja, se este tema fosse tratado num texto compacto talvez fosse mais difícil para os leitores de recuperar, de identificar alguns aspectos mais precisos e que lhes interessassem de imediato. O Texto cumpre estes dois objetivos, que como dissemos, são de certa forma complementares, ao imaginar que estas são as perguntas que os leitores fariam, o que, de certo modo, facilita a sua leitura.

Esta relação pergunta e resposta, segundo Widdowson (78, pp. 43-55 e 79 cap. 13), está presente, implicitamente em qualquer escrito. Vejamos, resumidamente o que ele diz: O escritor é o seu primeiro leitor, a partir disso ele escreve respondendo certas perguntas que ele imagina que seriam as perguntas que fariam seus leitores. Este processo seria um mecanismo cognitivo que ocorreria durante a escrita. O Texto não seria do tipo pergunta e resposta, como numa entrevista, mas sim contínuo. A partir dessa hipótese, Widdowson vai propor alguns exercícios que mostram este fenômeno relacionado com legibilidade dos Textos. Ou seja, a partir de um Texto é possível reproduzi-lo sob a forma de pergunta e resposta, o que facilitaria sua leitura.

Por detrás deste processo há toda uma visão da leitura como objeto de comunicação, de interlocução que é fundamental para o ensino/aprendizagem da leitura em LE, que vi

mos na primeira parte e que trataremos com mais detalhes na terceira.

Citamos esta questão levantada por Widdowson por que esta entrevista parece explicitar e exemplificar bem este fenômeno. A puberdade está sendo explicada através de uma entrevista, de um diálogo com um doutor. Do que não se tem muita certeza é se de fato existe o doutor Rappaport ou se a redação criou este personagem para dar uma certa legitimidade às respostas. De qualquer modo, este fato não atinge diretamente os leitores. Podemos dizer que o fundamental é que um tema biológico é levado aos leitores de modo que eles aí reconhecem as perguntas que eles provavelmente fariam. Esta característica, do texto vai, a nosso ver, reforçar mais o aspecto prático da revista, isto é, explicar certos problemas sobre as transformações físicas dos seus leitores, do que uma explicação e uma discussão mais "científica" sobre a puberdade.

O Texto representa explicitamente a relação institucionalizada de autoridade entre o médico que sabe, e o leitor que precisa de algumas explicações sobre suas transformações biológicas.

Podemos dizer que neste caso há uma "encenação" só que é diferente daquela definida por Authier (ver nota p. 103). Esta forma de entrevista corresponde a uma dupla necessidade; uma é a facilitação da leitura e a outra é a necessidade de legitimar a instância de enunciação, representada pelo Doutor.

ã - Aller-retour pour un boomerang (anexo 25) de Bruno Dommergue e Jean - Pierre Tribouillet com ilustrações de Philippe Kailhem. Este Texto está na secção Pratique e tem co

mo sub-título - Les petits conseils de Philippe et Catherine. Estes Pequenos conselhos aparecem também nos outros números, o que indica uma regularidade na secção destes conselhos da dos por dois adolescentes.

Escolhemos este texto por ter o mesmo tema que o retorno do boomerang, porque nossa intenção é verificar a diferença de seus funcionamentos. Esta diferença é fundamental para perceber dois tipos de legibilidade.

O Texto introduz o tema, nas suas três páginas iniciais, através de fotos. Na quarta página, o texto, propriamente dito, está distribuído em quatro colunas iguais com o título na parte superior. Há seis pequenas ilustrações distribuídas no meio da página. Na primeira coluna há três sub-tópicos - Votre boomerang vient de loin! Le matériel du boomerangiste e Fabrication du boomerang e todas essas três partes são impressas em caracteres diferentes. A terceira parte toma a segunda coluna e dois terços da terceira, sendo a maior do texto. Nesta parte do texto estão colocadas as seis ilustrações. Estas ilustrações explicam os detalhes fundamentais para a fabricação do boomerang. No final da terceira coluna, outro sub-tópico - Premiers essais - que continua na quarta coluna e é composto e dividido em cinco partes, todas ressaltadas por um tópico em negrito, uma espécie de pergunta e resposta sobre alguns problemas referentes ao lançamento. E no final da quarta coluna, o quinto e último sub-tópico - vous êtes mordu? - que são partes impressas com os mesmos caracteres da primeira.

Podemos observar que os próprios sub-tópicos já estabelecem uma tensão, por exemplo, em votre boomerang (...) ou ainda na pergunta vous êtes mordu?, que envolve diretamente o leitor/texto. Esta relação vai se efetivar ainda mais ao

longo das explicações. Todo o texto, com exceção da primeira parte, se refere ao leitor através do pronome da segunda pessoa do plural.

Há uma uniformidade neste Texto no seu conjunto, isto é, texto, paratexto e cotexto se complementam.

Com relação à sua função, o Texto tem três partes bem distintas, cada uma com uma função específica. Estas funções são e estão, até certo ponto, deslocadas umas das outras. Vejamos: a primeira é uma narrativa, uma história do boomerang. A segunda, a parte pragmática, propriamente dita, se divide na listagem, a enumeração dos materiais, na descrição e ilustração das etapas da fabricação, e na explicação de como usar o boomerang. Finalmente, a terceira parte que é um apelo aos interessados em particular da associação francesa de boomerang.

Uma característica importante neste Texto é que ele coloca de maneira bem clara e ressaltada os tópicos e subtópicos. O que facilita a leitura do Texto, e o que o caracteriza é que se pode iniciar sua leitura não só por qualquer das cinco partes, mas por qualquer das sub-partes. Este aspecto facilitador do Texto é uma maneira de explicitar, de alguma forma, as possíveis perguntas e preocupações que os leitores teriam. Deste modo este texto se aproxima do anterior no que se refere a sua função facilitadora.

2.3.6. Discussão

Vejamos, inicialmente, as diferenças entre o segundo e o quarto texto que têm o mesmo tema, mas estão em re

vistas diferentes. Os dois têm o mesmo objetivo, o de ensinar a fabricação e o lançamento de um boomerang. Entretanto, o modo de apresentação e a progressão do tema dos dois são diferentes. Em Okapi o Texto ressalta cada uma das etapas facilitando a sua leitura, isto é, o leitor não precisa ler o texto linearmente; ele encontra facilmente todas as etapas da construção e do lançamento. No Texto do Argonauta, ao contrário, há só duas grandes divisões, e não se ressaltam, iconograficamente, os sub-tópicos destas partes, o que faz com que o leitor tenha que fazer uma leitura mais linear do texto para que possa identificar quais são as etapas da construção e do lançamento.

Neste caso o texto do Argonauta faz um apelo, a nosso ver, a uma maior competência lingüística, já que na sua leitura é necessário conhecer e identificar certas marcas coesivas para perceber certas mudanças de sub-tópicos, ao contrário do texto do Okapi que, de certo modo, dá esta divisão como fazendo parte da sua organização.

O texto do Argonauta tem uma característica muito importante, que é a idéia da precisão técnica/científica que procura dar, ao reproduzir em tamanho natural o esquema de um boomerang que deve ser utilizado para a construção, e também no final, no paratexto que explica o porquê do boomerang retornar em direção de quem o lançou. O Texto de Okapi não dá esta mesma idéia de precisão; suas ilustrações são mais simples, menos técnicas. Sua intenção é facilitar as informações. E a explicação do porquê do boomerang é dado na seqüência da sua fabricação, no meio de um sub-tópico sem muita importância.

O Texto de Okapi termina com o endereço de uma Associação para aqueles que se interessarem. Ou seja, nesta revista o boomerang vai servir como uma forma de sociabilização, de divertimento. No Argonauta, a preocupação é, claramente, mais de transmissão de saber a partir de uma atividade concreta.

Após a análise dos quatro textos, e desta comparação acima entre dois deles, seria praticamente impossível chegar a uma definição do "discurso de vulgarização" para a faixa etária considerada. Dado que a amostragem não é significativa, como também o tipo de análise que está mais voltada para seu aspecto pré-pedagógico, dificilmente poderíamos chegar a uma especificação do funcionamento deste discurso. Mas, de qualquer modo, achamos importante levantar certas características entre as diferenças e semelhanças destas duas revistas através dos textos que analisamos.

Por serem textos produzidos e recebidos fora da escola, eles estabelecem uma certa relação de interação, a partir do seu funcionamento, diferente do que ocorre com os textos didáticos como vimos anteriormente. Esta relação de interação decorre do modo como os textos envolvem o leitor na apresentação dos temas. Este envolvimento que tem consequência a nível da legibilidade dos textos não se dá, necessariamente, através de marcas da relação de interlocução autor/texto. O envolvimento/interação se dá pelo tipo de funcionamento do texto, ou seja, não existe uma padronização neste tipo de textos. O que há é que certos temas estão mais diretamente ligados aos interesses dos leitores e são apresentados de modo mais envolvente. Como vimos, este envolvimento se dá de modo

diferente nas duas revistas. Certos temas estão mais ligados à vida do dia-a-dia e têm como objetivo divertir e sociabilizar; outros têm como objetivo a construção de certos objetos. Há ainda temas com preocupações mais teóricas, mais científicas. Esta diversidade dos temas em si não é suficiente para envolver os leitores, como vimos na análise da primeira situação de leitura (cf. pp.44-50). O que de fundamental ocorre nas duas revistas é que a estruturação do discurso é diferente para cada texto, isto é, dependendo da função do texto a sua estruturação será diferente.

Por isso achamos importante utilizar este tipo de texto para o ensino da leitura em LE na escola pelo fato de envolver mais os alunos. Ou seja, este tipo de textos faz com que os leitores utilizem seus "conhecimentos prévios". Estes conhecimentos nada mais são do que os componentes da competência de comunicação (cf. p. 18), que vão possibilitar uma maior ativação do fenômeno de compensação. Na parte que se segue discutiremos como estes "conhecimentos prévios do aluno" se articulam com outros níveis da aprendizagem para compor a legibilidade em LE.

Terceira Parte

LEGIBILIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.0. Introdução

Esta parte está dividida em dois momentos. No primeiro discutiremos o conceito de Legibilidade em LE partindo da discussão dos conceitos que desenvolvemos na primeira parte. Utilizaremos também as análises das situações de leitura, da segunda parte, para definir melhor o conceito de legibilidade em LE. No segundo momento, utilizaremos este conceito de legibilidade em LE numa proposta efetiva de ensino da leitura no 1º grau. Esta proposta, na realidade, é uma discussão sobre a questão da progressão dos textos na leitura em LE a partir dos quatro textos analisados na segunda parte - das revistas para adolescentes.

Gostaríamos de deixar claro que nesta parte não vamos propor uma metodologia do ensino da leitura. Pretendemos apenas colocar alguns problemas, do ensino/aprendizagem da leitura em LE ainda de maneira teórica, que são subjacentes a uma metodologia.

3.1. Legibilidade em LE

Na primeira parte pudemos verificar que o fenômeno de compensação visto como simplificação na interação tem uma função fundamental para a legibilidade de um texto em LE. Mas não é qualquer texto em LE que vai facilitar a ativação

do fenômeno de compensação. Na análise da primeira situação de leitura verificamos que com o texto fabricado não pode se dar esta simplificação na interação, dado que este texto não é resultado de um emprego efetivo da língua, numa situação real de comunicação. Ao contrário, o texto autêntico traz todas as condições e as marcas de um discurso efetivo que poderão servir para que se ative o fenômeno de compensação.

Dado que nossa proposta é de ensinar a leitura em LE no primeiro grau das escolas brasileiras, achamos que seria necessário analisar o funcionamento dos textos didáticos brasileiros em comparação aos franceses. Primeiro, para saber que tipo de texto os alunos brasileiros lêem, isto é, têm como objeto de leitura, e quais as suas características mais marcantes. E segundo, comparamos com o funcionamento do texto didático francês para ressaltar estas diferenças já que o nosso ensino é o da leitura em francês, e que em alguns casos o texto didático francês parece servir como objeto de leitura em LE.

Na terceira situação de leitura, analisamos textos extraídos de duas revistas francesas destinadas a leitores que correspondem à faixa etária dos alunos de 1º grau. Procuramos verificar o funcionamento destes textos e qual o tipo de envolvimento que mantêm com seus leitores dado que eles são produzidos e lidos fora da instituição escolar.

Nas situações de leitura pudemos dar uma idéia dos textos que fazem parte de diferentes contextos sociais e como estas diferenças têm marcas no funcionamento textual. Estas análises nos forneceram um ponto de partida para uma discussão da Legibilidade em LE. Mas temos que pensar a legibili

dade em LE a partir de uma dinâmica onde há a intervenção de vários fenômenos e não a partir do texto que é somente um dos elementos desta legibilidade. Por isso concordamos com a afirmação de Kleiman (84, pp.12-13) de que:

"A legibilidade de um texto é geralmente considerada uma propriedade do texto. Porém, visto que o texto pode ser difícil ou fácil, inteligível ou não, para um leitor específico, podemos pensar que a legibilidade é determinada também no momento da leitura".

Esta afirmação deixa clara a necessidade de se pensar a legibilidade no interior do que definimos como simplificação na interação.

Ora, sabemos por um lado que "é impossível conhecer o que se passa efetivamente na cabeça do sujeito-leitor", no processo de aquisição/aprendizagem de uma LE. Mas por outro lado, podemos discutir o ensino da leitura, através das estratégias de integração do texto no mundo de referência do leitor e das do leitor no do texto. Ou seja,

(...) há leituras mais adequadas do que outras. A adequação da leitura (...) não depende nem de falhas do autor nem de falhas do leitor exclusivamente, mas se define na interação de ambos. (Kleiman 84, p.13)

E é justamente nesta interação de ambos que se define a Legibilidade em LE. Dado que, como procuramos mostrar, o texto autêntico é o mais adequado para o ensino da leitura em LE, desde que possibilite uma interação/interlocução com os seus leitores e dado que a "legibilidade é determinada também no momento da leitura" e que o fenômeno de compen

sação é fundamental neste processo, teremos que discutir outros aspectos que intervêm, neste momento da leitura, num curso de LE e que vão compor esta legibilidade. Estes outros aspectos envolvem dois conceitos: o de negociação e o de inter textualidade/histórias das leituras. Discutiremos a seguir como se dão estes dois fenômenos no ensino da leitura em LE.

3.1.1. A Negociação

Daremos dois enfoques à este fenômeno, que de certo modo são complementares. O primeiro é o da negociação do sentido conforme definição de Widdowson (81, p. 19):

"O discurso (...) pressupõe necessariamente que os interlocutores envolvidos estão realmente negociando e dispostos a cooperar no processo de uma inter-compreensão. Se um deles pretende saber tudo e não reconhece nada do que o outro diz então não pode haver nem negociação nem discurso. Paralelamente não pode haver aprendizado".

JoAnne Busnardo⁽¹⁾ a partir desta afirmação de Widdowson coloca este conceito como relevante para "o treinamento dos processos e das estratégias de interpretação e comunicação; e (conseqüentemente) para a elucidação e elaboração de sentidos em conjunto".

A negociação estabelece, efetivamente, o papel do professor frente a leitura em LE, papel que, forçosamente, será importante para compor a legibilidade em LE. Ou seja,

(1) Em Colóquio apresentado no Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.

o professor é um dos interlocutores envolvidos no processo de leitura, já que é ele que vai junto com os alunos negociar o sentido do texto. Por isso a necessidade de que ele primeiro reconheça que o aluno sabe alguma coisa, e que juntos poderão "treinar os processos e as estratégias de interpretação e comunicação". O professor tem que ter um papel ativo neste processo. Sua participação com relação à leitura é decisiva em sala de aula.

O segundo enfoque vai na mesma direção, isto é, o professor neste "processo de uma inter-compreensão", deve questionar a atitude dos alunos frente a leitura, de um modo geral e principalmente frente a leitura em LM. Porque para uma grande maioria, como dissemos, a leitura no 1º grau está comprometida com o tipo de textos que, de modo padronizado, sem se preocupar com questões mais concretas procuram transmitir um saber desvinculado dos interesses dos alunos. Por isso a atitude dos alunos de 1º grau frente a leitura na escola ser, na sua maioria, de total desinteresse. Ao se propor a leitura em LE neste contexto, o professor terá necessariamente que iniciar a negociação com os alunos a partir da imagem da leitura em LM que eles têm, e que provavelmente será transferida em LE. Esta negociação dar-se-á lentamente partindo de um questionamento centrado no leitor e introduzindo em seguida o texto e negociando juntos (professor/aluno), através da leitura, o sentido do texto. Este procedimento vai na mesma direção da colocação de Galves e Busnardo. Vejamos:

(...) o primeiro contato com o texto se caracteriza pelo alto grau de liberdade, isto é,

neste primeiro momento o universo do leitor está em primeiro plano. Este contato tem como resultado uma hipótese de trabalho que vai acionar todo o processo de leitura. Um segundo momento se caracteriza por uma série de hipóteses internas que são elaboradas a partir de pistas fornecidas pelo texto. Neste segundo momento, a liberdade inicial do leitor é restringida pelo texto, e passamos ter o processo de leitura como interação". (83, p.306).

Estes dois momentos parecem ligar de fato os dois enfoques da negociação. O fato de colocar o "universo do leitor em primeiro plano" vai necessariamente mostrar por um lado uma nova atitude e forçosamente situar o aluno frente a leitura em LE, o que não acontece com a leitura em LM dos livros didáticos que têm em primeiro plano o universo do saber. Por outro lado, no segundo momento, ao passar para o "processo de leitura como interação", através do texto, a negociação do sentido passa a ser central. Ou seja, esta dupla função da negociação é fundamental para compor a legibilidade em LE.

Vejamos a seguir como as noções de intertextualidade e de histórias das leituras se ligam à negociação e ampliam um pouco mais o conceito de Legibilidade em Le.

3.1.2. Intertextualidade e histórias das leituras

O fenômeno intertextual é a relação que todo texto tem com outros textos efetivamente existentes ou com os que poderiam existir. Este fenômeno é válido para qualquer tipo de texto.

Vigner (79, pp. 62-66) desenvolve esta ques

tão de modo bastante interessante; Vejamos como ele, por um lado, coloca este fenômeno na relação texto/leitor:

"Un texte sera donc lisible, d'une part parce qu'il fonctionne selon des lois, des schémas, dont dispose déjà le lecteur (...), et de l'autre, parce qu'il se propose comme réécriture d'autres textes, prenant ainsi en compte l'expérience antérieure du lecteur". (p. 65).

Por outro lado, a intertextualidade deve ser vista a nível do discurso, isto é, todo discurso se estabelece sobre um discurso prévio. Todo discurso nasce em outro e aponta para outro(s). Desta forma, há um processo contínuo, de tal maneira que podemos considerar que o que temos em cada realização não é um discurso em si, mas um estado deste processo discursivo. Assim propomos recortes que, na relação de interação que a leitura estabelece, representam um domínio discursivo - intertextual - mais ou menos próximo do texto.

O texto didático, como vimos na segunda parte, constitui um dos elementos de um processo de interação que é determinado pela instituição escolar. Este processo de interação está estritamente ligado ao fato de que é na escola que se transmite "o saber". Os textos didáticos têm como função a transmissão deste "saber", sendo assim fundamental a ligação entre este conjunto de textos para estabelecer a legibilidade de cada um em separado. Ora, como vimos, o texto didático em si não chega a ser um objeto de leitura para o aluno, por isso a intertextualidade não interfere de maneira significativa na aprendizagem. Já que a leitura é dificultada pelo próprio texto, dificilmente o aluno se conscientizará da importância

desses fatos na leitura em LM que deverão ser recuperados de alguma maneira em LE. Para isso consideraremos um outro conceito ligado a intertextualidade mas que coloca o problema do lado do leitor: o da história das leituras.

Vejamos como Orlandi (83b, p.5) situa esta questão relacionada ao processo de interação na leitura:

(...), em termos de escola, o que gostaria de ressaltar é que as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos fatores das condições de produção da leitura e não como o fator determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece".

Dado que partimos da idéia de que a "legibilidade é determinada também no momento da leitura", parece-nos que esta questão contribui um pouco mais para pensar na legibilidade em LE. Na leitura do aluno não se deve contar somente com o aspecto intertextual do texto, mas também com as histórias das leituras de outros discursos que participam neste processo interativo.

Por isso, ainda segundo Orlandi:

(...) O que estamos propondo é que o possível e o razoável, em relação à compreensão de um texto, se definam levando-se em conta as histórias da sua leitura, na forma de interação que o leitor estabelece, no processo da leitura. (83b, p.3).

Do ponto de vista do curso de leitura em LE a história das leituras terá duas conseqüências. Por um lado não podemos nos esquecer que o ponto de referência comum do grupo é a história das leituras dos alunos do texto didático. Nas his

tórias das leituras do aluno encontramos não só o texto didáctico mas também outras experiências. Vejamos esta explicação de Vigner (79, p.66):

"Si l'on réfléchit bien, on s'aperçoit cependant que l'enfant, même lorsqu'il est issu de milieux socio-culturels dits défavorisés, c'est-à-dire peu marqués par les traditions de la culture savante, dispose déjà d'une expérience imparfaite certes du déchiffrement des messages, mais expérience tout de même, qu'il aura induite de la pratique des bandes dessinées, des feuilletons télévisés, des messages publicitaires divers, voire des récits qui ont pu lui être racontés. Il dispose donc d'un certain nombre de catégories interprétatives — une sorte de compétence spontanée de lecture — qui ne relèvent pas forcément du domaine verbal, mais qui sont susceptibles de s'y appliquer, à condition que l'enseignant veuille bien les exploiter.

Por outro lado, o curso de leitura em LE vai contribuir para criar uma nova história das leituras do aluno.

Estas categorias interpretativas e esta espécie de competência espontânea de leitura devem ser recuperadas e exploradas para que haja compreensão de outros textos. Deste modo, recuperar o fenómeno intertextual, como coloca Vigner, se torna imprescindível no ensino da leitura em LE no contexto escolar. Podemos dizer que um texto em LE que, de algum modo, estabelece uma interação qualquer que ela seja, já pressupõe a existência destes fenómenos a nível do discurso e/ou do texto. Daí a importância destes fenómenos para a legibilidade em LE. Estes dois fenómenos - o da intertextualidade e o da histórias das leituras - estão ligados à negociação, porque é através da negociação que eles vão poder ser recuperados. Por um lado pode-se estabelecer certas condições de leitura de um

texto em LE ao se explicitar o seu intertexto. Ou seja, a mobilização dos conhecimento prévios dos alunos, como coloca Vigner (cf. p. 123), através da negociação, é uma maneira de explicitar os intertextos e interdiscursos que agem em qualquer leitura.

Por outro lado, como dissemos, vai se constituir no decorrer do curso uma nova história das leituras dos alunos que vai ter que ser negociada. Ou seja, a história das leituras em LE deverá ser constituída com uma certa organização e com certas prioridades. Isso coloca o problema da escolha dos textos que formarão um conjunto no qual todos deverão estar ligados uns aos outros formando um intertexto em LE.

Assim, é preciso saber como os textos vão se organizar e quais as prioridades desta escolha. Esta escolha dos textos vai se dar via negociação, porque:

"é preciso conhecer o leitor para poder participar na seleção de textos com ele, ou para apreciar a leitura feita a partir de textos escolhidos pelo próprio leitor (Galves e Busnardo, 83, p.306).

Esta "participação (do professor) na seleção de textos com os alunos", via negociação, vai questionar, inicialmente, a atitude do aluno frente à leitura, já que neste caso "o seu universo está em primeiro plano". Deste modo os alunos poderão escolher certos temas a partir dos objetivos do grupo. Ou seja, pode se negociar a temática destes textos, mas isto não é suficiente, temos que definir que texto utilizar para inciar um curso de leitura. Sabemos que:

"Introduzir textos autênticos, é pôr em causa toda progressão exclusivamente lingüística do material didático em proveito de uma re-partição dos dados em função de critérios extra-lingüísticos; é também levar em conta a progressão da aprendizagem, isto é, observar as estratégias de compreensão postas em prática pelos aprendizes". (Moirand 77, p.57).

Neste momento temos um problema crucial que é a questão da progressão da aprendizagem que deve ser levada em conta na escolha do tipo de texto. Ou seja, devemos escolher textos que se harmonizem com "as estratégias de compreensão postas em prática pelos aprendizes". Isso não resolve diretamente a questão da progressão dos textos mas dá elementos para pensar em tipos de textos que possibilitem a aprendizagem.

Como esta tese, a nosso ver, é uma discussão preliminar a qualquer metodologia da leitura em LE, partiremos da hipótese de que o tipo de texto mais adequado para iniciar o ensino de uma LE, dadas as características que vimos até agora, é aquele que analisamos na terceira situação de leitura da segunda parte. Ou seja, parece-nos que num primeiro momento os textos vulgarizados para adolescentes, pelas características que apontamos, é o mais adequado para estabelecer um processo interativo na leitura.

A questão da progressão numa proposta de leitura em LE deve envolver tanto aspectos relacionados ao ensino como à aprendizagem. E esses aspectos da progressão parecem não estar muito claros em *Le Français au Brésil* (cf. pp. 39-40). O fato deste manual questionar e negar progressão gramatical em si, não é suficiente, já que não apresenta

explicitamente uma proposta alternativa. Neste manual há uma progressão textual de "dificuldades crescentes ordenadas rigorosamente", mas não se explicita qual é esta progressão. Não se sabe se a progressão está voltada para o texto ou para o aprendiz. A nosso ver, a progressão se dá também a partir da interação.

Discutiremos agora o problema da progressão a partir do que Sophie Moirand, num texto mais recente chama de hipótese de competência de comunicação transitória, que é uma tentativa de explicitação de como se dá "a progressão na aprendizagem".

3.2. O problema da progressão

A hipótese de "competência de comunicação transitória" dá conta, como veremos, da progressão na aprendizagem. Esta por sua vez vai, forçosamente, se relacionar à progressão dos textos. Gostaria de discutir o ponto de união destas duas progressões.

Vejamos a explicação de Moirand (82, pp.58-59):

(...) l'apprenant est en perpétuelle évolution tout a long du parcours d'apprentissage qu'il entreprend en entrant dans un cours de langue. Non seulement sa connaissance de la langue étrangère progresse mais évoluent également ses motivations, ses demandes, ses stratégies d'apprentissage, ses représentations de la langue qu'il apprend et de l'apprentissage d'une langue en général, etc. (...) si l'apprenant évolue, parallèlement au développement de sa compétence de communication en langue étrangère (rappelons qu'il s'agit à la fois des connaissances linguistique et psycho-socio-culturelle et de la capacité à les mobiliser dans les situations de communi

cation rencontrées), le processus de base sur lequel repose l'apprentissage d'une langue est toujours identique: l'exposition à la langue permet d'intégrer certains éléments de cette langue et certaines données sur son fonctionnement - à partir de ces données, l'apprenant va faire des hypothèses et réfléchir sur son fonctionnement - à partir des éléments mémorisés et des hypothèses faites, il va tester sa connaissance transitoire (son "système intermédiaire") soit en compréhension, soit surtout en production car il pourra là recevoir confirmation ou infirmation de ses hypothèses et faire ainsi progresser l'état de sa connaissance. Dans le processus, entrent en jeu non seulement des connaissances linguistiques mais aussi des connaissances psycho-socio-culturelles: ainsi peut-on émettre l'hypothèse de compétences de communication transitoires qui passeraient par des états successifs et intermédiaires dans lesquels l'équilibre entre les différentes composantes (linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle) serait lui aussi instable et transitoire.

Esta colocação de Moirand dá conta, por uma lado, da questão da negociação, ao colocar que o aprendiz progride não só no conhecimento da língua, mas também nas estratégias de aprendizagem, nas motivações, na atitude frente à leitura e à LE. Porque é a partir da negociação como dissemos que se deve questionar a atitude dos alunos frente a leitura para que haja o "treinamento dos processos e das estratégias de interpretação e comunicação" (cf. p. 118).

Por outro lado, podemos verificar que a questão da intertextualidade e das histórias das leituras aparecem na maneira como Moirand encara o processo de aprendizagem, ou seja, o aprendiz frente à língua tem que "integrar certos elementos desta língua e certos dados do seu funcionamento", o que ele vai fazer por já ter, segundo Vigner, uma "certa competência espontânea de leitura". Assim, ele vai poder

fazer hipóteses e em seguida testar seu conhecimento transitório. Ou seja, esta competência de comunicação transitória será verificada na própria leitura.

Este conceito dá uma visão mais dinâmica de leitura e da aprendizagem dando mais elementos para o problema da escolha dos textos. Ou seja, esta escolha vai ter que propor uma seqüência que possibilite essa dinâmica. O ponto de partida desta escolha é levar o aluno a perceber que um texto significa como um todo. Este texto deve ativar os conhecimentos prévios e estar ligado aos interesses do grupo. Deve ter elementos de sentido claramente apresentados. Estas características parecem ser básicas para que o aprendiz mude de atitude frente à leitura e fique receptivo à língua.

Utilizaremos os quatro textos de "vulgarização" procurando organizá-los dentro desta visão mais dinâmica da leitura. Vejamos resumidamente (cf. p. 111) quais as características do tipo de texto que estamos considerando. O fato dos textos de vulgarização serem produzidos e lidos fora da escola caracteriza-os como um objeto de leitura em si, fora da instituição escolar, mas com preocupação de transmissão de saber. Verificamos também que os textos podem ser de vários tipos; não existe um tipo padrão de transmissão a partir dos que analisamos. O que há é um processo de facilitação presente na estruturação do texto, pelo fato destes não contarem na sua legibilidade com a intervenção direta da escola.

Uma outra característica importante é o fato de que a estruturação do discurso vai depender da função do texto a partir destas duas principais características. Podemos

dizer que este tipo de texto é o mais adequado para iniciar um curso de leitura em LE no 1º grau.

As características destes quatro textos são basicamente duas: facilitadoras, no que se refere ao seu funcionamento, e pragmáticas com relação à sua função.

Aller-retour pour un boomerang (anexo 25) é um texto que tem a função de ensinar a fabricação e o lançamento de um objeto (um boomerang). Verificamos, na sua análise, que essa função, que podemos considerar como sendo a base da coerência, é explicitada claramente na estruturação textual. Podemos dizer que o conhecimento prévio do aluno vai ser mobilizado mais facilmente, dado que ele pode verificar a sua capacidade de entender o sentido de um texto em LE a partir do ato da fabricação e do lançamento do boomerang.

Por outro lado, podemos dizer que o texto da La première photographie (anexo 22) requer um leitor mais competente linguisticamente que o anterior. Este texto explicita menos sua coerência com relação ao anterior. A sua compreensão já vai ampliar um conhecimento transitório, baseado em hipóteses sobre o funcionamento da língua a partir de textos mais transparentes, que será então testado. Esta testagem vai depender de uma negociação mais elaborada que seria praticamente impossível de se dar no início de um curso. Esta negociação mais elaborada é a busca da coerência do texto como colocam Galves e Busnardo (83, p.307):

(...) o leitor percorre toda a 'imagem' do texto procurando saber do que se trata - sabendo que o texto sempre 'trata' de alguma coisa - que a coerência do texto começa a se delinear. Em outras palavras, a hipótese inicial de lei

tura é uma primeira tentativa de 'achar' a coerência do texto. Os cursos de leitura em segunda língua exigem que o leitor seja um participante ativo na construção da coerência. Isto não quer dizer que o leitor inventa o sentido do texto; participa na construção de sentidos através da interação com o texto em vários níveis.

Nesse sentido podemos dizer que 'achar' a coerência do Aller-retour pour un boomerang requer menos competência lingüística, dado que a coesão do texto explicita esta coerência. No caso da Première photographie, a coesão do texto explicita a coerência mas num nível mais lingüístico, o que vai exigir um leitor mais competente.

Em relação aos textos intermediários, Le retour du boomerang (anexo 23) é menos facilitador e mais pragmáticos e La Puberté (anexo 24) é mais facilitador e menos pragmático. Nestes casos a legibilidade vai depender da negociação com o grupo. Ou se privilegia por um lado textos mais pragmáticos e menos facilitadores e a busca da sua coerência vai depender de uma certa competência lingüística, ou se privilegia, por outro lado, textos mais facilitadores e menos pragmáticos, como o da Puberdade, onde a busca da coerência vai estar mais ligada não ao funcionamento do texto mas à negociação da temática.

Podemos pensar também na possibilidade de utilizar certos textos didáticos franceses no ensino da leitura em LE. Esta utilização vai depender, forçosamente, de uma negociação com o grupo. De qualquer modo estes textos cumprem uma função e têm um funcionamento que são possíveis de serem recuperados como objetos de leitura dentro de uma certa seqüência.

A nível de hipótese, o início de um curso de leitura em LE deve partir do princípio de uma busca da coerência do texto através da negociação. Assim a dinâmica da leitura passa a ser o momento da legibilidade e da aprendizagem em LE.

Conclusão

O ponto de articulação de uma metodologia da leitura em LE parece ser o conceito de hipótese de competência de comunicação transitória. Esta hipótese só pode ser testada num ensino de LE que se pretende comunicativo, ou seja, naquele em que se aprendem as estratégias de comunicação da leitura. Por isso, na primeira parte, procuramos discutir o objetivo deste ensino. Ou seja, este ensino/aprendizagem deve estar centrado numa situação autêntica que só pode ocorrer com a utilização do texto enquanto objeto da leitura. Não é qualquer tipo de texto, mas aquele que é resultado de um emprego real da língua, isto é, aquele que efetiva uma relação de interlocução/ interação com o leitor. Este texto é o autêntico, isto é, aquele que não é produzido para o ensino de uma LE. Por isso, este ensino/aprendizagem não tem como objetivo prioritário o ensino do lingüístico num primeiro momento. O objetivo principal deste ensino/aprendizagem é que os alunos se utilizem de seus conhecimentos prévios, isto é, que partam das experiências e estratégias adquiridas em LM e possam transferi-las para a leitura em LE. Na progressão do curso, a incorporação do lingüístico vai se dar através da interação/interlocução com o texto autêntico, que põe o aluno em contato com a língua em funcionamento.

Partimos do princípio, com Charaudeau, que o ensino de uma língua estrangeira deveria ser, antes de tudo, cultural. Podemos chegar à conclusão - apesar de não ter espaço aqui para desenvolver esse aspecto - que esse ensino permitirá o desenvolvimento de uma competência efetiva de comunicação.

Com efeito, apesar de não chegarmos a delinear uma metodologia, tentamos propor aqui uma reflexão que lhe seria subjacente e que, desde já, aponta para um ensino de tipo comunicativo. Ora, os desenvolvimentos recentes das pesquisas em aquisição das línguas mostram que é comunicando que se aprende a comunicar. A leitura, considerada como atividade de comunicação, deverá, portanto, proporcionar aprendizagem. Esse ensino, muito diferente que estamos propondo, ainda deve ser testado para chegar a conclusões definitivas sobre a sua eficiência, mas desde já podemos pensar que além de permitir um contato com uma cultura estrangeira levará o aluno a uma capacidade efetiva e autônoma de compreensão de textos escritos.

BIBLIOGRAFIA

AUTHIER Jacqueline (82).- "La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique" em Langue Française n° 53 (La Vulgarisation).

BEACCO Jean-Claude, DAROT Mireille (77).- Analyse de Discours et Lecture de textes de Spécialité, Paris, BELC.

BESSE Henri (80).- "La Question Fonctionnelle" em Polémique en didactique, pp. 30-136, Paris, CLE internacional.

BUSNARDO JoAnne, BRAGA Denise (84).- "Teaching English in Brazil: on the necessity of re-thinking language pedagogy" (trabalho apresentado no VII Congresso Mundial de Linguística Aplicada. AILA - Bruxelas, agosto de 1984.

CHARAUDEAU Patrick (83).- "Langage, Culture et Formation - quelques enjeux". - Mimeo - Université Paris XIII.

DUBOIS Jean (69).- "Énoncé et Énonciation" em Langages n° 13 (L'Analyse du Discours). Paris, Larousse.

FOUCAMBERT Jean (76).- La Manière d'être lecteur - Paris, Sernap.

GALVES Charlotte C. (83).- "Enseignement de la lecture, conception du langage et formation des professeurs" a ser publicado em ELOS V.

GALVES Charlotte C., BUSNARDO JoAnne (83).- "Leitura em Língua Estrangeira e Compreensão e Produção de Textos", em Redação e Leitura - I Encontro Nacional para professores do 3º grau, (pp. 305-311) PUC-SP.

JURDANT Baudouin (75).- "La Vulgarisation Scientifique" em La Recherche nº 53. (pp. 141-155) Paris

KLEIMAN Angela (84).- "O texto didático: considerações sobre coerência e legibilidade numa abordagem pragmática", mimeo IEL - UNICAMP.

LEHMANN Denis, MOIRAND Sophie (80).- "Une approche communicative de la lecture" em Le Français dans le Monde nº 153, (pp. 72-79) Paris, Hachette/Larousse.

MOIRAND Sophie (77).- "Communication écrite et apprentissage initial" em Le Français dans le Monde nº 133, (pp.43-57) Paris, Hachette/Larousse.

———, (79).- Situation d'écrit (compréhension, production en langue étrangère). Paris, CLE international.

———, (82).- Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette. Colletion F.

ORLANDI Eni Pulcinelli (83a).- A Linguagem e seu funcionamento. São Paulo, Ed. Brasiliense.

———, (83b).- "As histórias das leituras", mimeo. IEL/UNICAMP.

PERINI Mario A. (80).- Tópicos discursivos e a legibilidade dos textos - mimeo.

PORTINE Henri (83).- L'argumentation écrite (expression et communication) Paris, BELC.

VIGNER Gérard (79).- Lire: du texte au sens, Paris, CLE international.

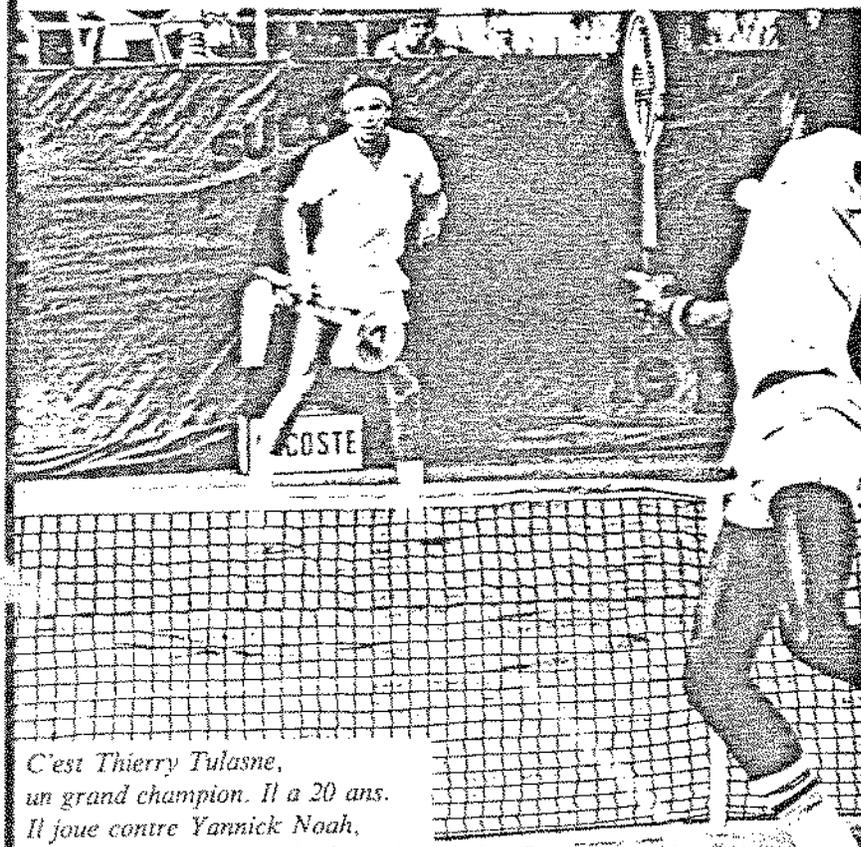
WIDDOWSON Henry G. (78).- Teaching language as communication Oxford University Press (tradução francesa: Une approche communicative de l'enseignement des langues), Paris, Hatier-Crédif, Colletion LAL).

———, (79).- Explorations in Applied Linguistics, Oxford University Press.

———, (81).- "Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques" em Études de Linguistique Appliquée nº 43, Paris, Didier.

A N E X O S

Qui est-ce?



C'est Thierry Tulasne, un grand champion. Il a 20 ans. Il joue contre Yannick Noah, son ami et son principal adversaire en France. Son rêve : être le numéro un du tennis français.

Fiche d'identification
 NOM : Tulasne
 Prénom : Thierry
 Né à : Tours
 Age : 20 ans
 Nationalité : française
 Profession : joueur de tennis

Michel Platini est le capitaine de l'équipe de France de football. Depuis août 1982, il joue en Italie avec l'équipe de la Juventus de Turin.



Sylvie Vartan est une grande chanteuse. C'est une grande vedette de la chanson française. Elle chante depuis 1962. Sa passion : le rock. Son âge?... Elle est toujours jeune pour ses amis.



REPORTAGE

LE PRIX DE LA VICTOIRE



Texte Sébastien Fontanel

Noah a gagné ! Pour la première fois depuis 1946, la finale de Roland-Garros est remportée par un Français.

6

Leia este texto.

Tous les ans, au mois de juillet, le mois des vacances, a lieu la plus grande course cycliste de l'année, le Tour de France.

Plus de cent coureurs, répartis en une dizaine d'équipes, participent à la course. Chaque équipe a une vedette du cyclisme à sa tête, un coureur comme le Français Bernard Hinault, le Belge Zootemelk ou l'Italien Moser. Les coéquipiers du champion doivent l'aider à gagner le Tour.

Les coureurs parcourent environ 4 000 kilomètres en moins d'un mois, par étapes de 150 à 200 kilomètres par jour, à une moyenne de quarante kilomètres à l'heure. Tous ne peuvent pas suivre ce rythme, et il y a de nombreux abandons. Tous les quatre ou cinq jours, les coureurs ont un jour de repos pour reprendre des forces.

Les étapes les plus dures sont les étapes de montagne. Le Tour passe à plus de deux mille mètres d'altitude dans les Pyrénées et dans les Alpes. Pour gagner, il faut être un coureur complet, régulier et rapide en plaine, bon grimpeur en montagne.

Créé en 1903, le Tour de France reste la course la plus populaire et la plus prestigieuse.

Verdadeiro ou falso?

- 1 Tous les coureurs du Tour sont des Français.
- 2 Le Tour a lieu deux fois par an.
- 3 Le Tour est une course par équipes.
- 4 Les coureurs ne prennent jamais de repos.
- 5 Une étape se court en deux jours.
- 6 Les coureurs font environ quarante kilomètres en une heure.
- 7 Les Alpes sont des montagnes.
- 8 Un coureur qui grimpe bien et qui est régulier peut gagner le Tour.
- 9 Toutes les étapes sont en plaine.
- 10 Le Tour de France est la plus grande course cycliste.

V	F

Bol d'or: vitesse et endurance



La plus ancienne des courses d'endurance qui tourne peu à peu à la course de vitesse : pour tous les participants, il faut foncer le plus vite possible pendant 24 heures.

La fête nationale des motards

Le « Bol » va être disputé le 13 et le 14 septembre sur le circuit du Castellet, au nord-est de Marseille. C'est la fête nationale des motards, leur « quatorze juillet ».

Ce qui compte, c'est en même temps la performance pure et le courage du pilote. D'abord parce que les motos sont presque aussi rapides que celles des grands prix de vitesse, ensuite parce que la course dure vingt-quatre heures sans interruption. La fête dure deux jours, le samedi et le dimanche. Mais la course proprement dite se déroule du samedi 15 heures au dimanche même heure. Pour 150 000 jeunes mordus de la moto, le Castellet est le grand rendez-vous de l'année.

On y vient de toute la France, de l'Europe même. Et dès le matin de la course, on peut voir sur la route nationale 8, venant de Cuges-les-Pins ou du Beausset, des files ininterrompues de motards. Devant cette affluence, on a peine à imaginer qu'il y a vingt ans, le Bol d'Or avait mis la clé sous la porte, faute de spectateurs !

Il y a une histoire du Bol d'Or

On peut distinguer deux époques qui n'ont pas grand-chose en commun, sinon la même passion de la moto, la période héroïque a commencé en 1922 avec un premier Bol d'Or organisé par un constructeur, Eugène Mauve, à Vaujours, près de Paris. Il n'y avait qu'un pilote par machine qui restait 24 heures en selle, luttant contre le sommeil et la faim : Fernand Venin récitait ses prières à voix haute et mangeait des côtelettes suspendues à son cou par une ficelle... En 1954, on décida enfin d'autoriser des équipages de deux pilotes pour éviter des accidents trop fréquents. La course émigra sur différents circuits au fil des années. Après Vaujours, elle eut lieu successive-

ment à Saint-Germain-en-Laye, à Fontainebleau, puis à Montlhéry. Le grand triomphateur du moment fut Gustave Lefèvre qui, au guidon d'une Norton de 500 cm³, gagna huit fois l'épreuve, dont cinq fois tout seul, avant 1954...

En 1960, ce fut la faillite. 31 motos au départ, 11 à l'arrivée et seulement 2 000 spectateurs. A cette époque, en France, on ne voyait guère de motos sur les routes ; c'étaient des modèles proches de ceux d'avant-guerre. On croyait bien que la moto était morte, mais tout allait changer. Les Japonais sont entrés en scène. Grâce à eux, la moto faisait un immense bond technique. Comme un baromètre, le Bol d'Or n'attendait que cela pour remonter en flèche. En 1969, la foule fonce vers Montlhéry pour voir gagner un pilote et une moto qui annoncent les temps nouveaux : Michel Rougerie sur Honda 750. En 1971, le Bol d'Or s'installe au Mans sur le circuit Bugati et c'est une BSA anglaise, pilotée par Tait et Pickrell qui signe le dernier succès d'une machine européenne avant le raz de marée japonais : Debrocq-Ruiz sur Japauto en 1972, Debrocq-Tchernine sur Japauto en 1973, Godier-Genoud sur Kawasaki en 1974 et en 1975, Chemarin-George sur Honda en 1976, Chemarin-Léon sur Honda en 1977.

On change de pilote toutes les 45 minutes

En 1978, vexé par la création concurrente des 24 heures du Mans moto, le Bol émigre au Castellet mais Jean-Claude Chemarin et Christian Léon font toujours la loi avec leur Honda. Vainqueurs de toutes les courses d'endurance, ils décrochent aussi trois titres de champions d'Europe. On les croit imbattables jusqu'à cette année où, sur le circuit du Mans, ils sont devancés par une autre Honda, celle des pilotes de vitesse Hervé Moineau et Marc Fontan.

C'est le signe d'une évolution du Bol d'Or vers la vitesse pure, même si la course dure toujours 24 heures. L'an dernier, on a vu apparaître au Castellet des Yamaha directement dérivées des motos de Grand Prix. Maintenant, il ne suffit plus de lutter contre la fatigue et d'éviter les ennuis mécaniques. Il faut aller vite, de jour comme de nuit. On change de pilote toutes les 45 minutes et on en profite pour faire le plein de carburant : chez Honda, l'opération prend environ dix secondes... Pour gagner, il faut tourner à plus de 150 km/h de moyenne générale, malgré les arrêts imprévus pour changer une pièce, malgré les chutes souvent plus spectaculaires que graves. Pour les rescapés, la plus grande récompense, c'est le drapeau à damiers qui les salue à la vingt-quatrième heure devant les stands, sur une piste envahie par des milliers d'admirateurs. Le Bol est terminé, l'air sent encore l'huile chaude et la gomme torturée mais on pense déjà au Bol de l'année prochaine.

Reportage de Bernard Chevallier

7: Você agora já é capaz de abordar o texto a seguir utilizando as técnicas de compreensão aprendidas nesta lição e nas anteriores:

ne
fièvre

êtes.
EMBOURG.

ne nuit »,
privilegié ou
lequel s'ex-
les passions,
ous les désirs
la désillusion
dent inlassa-

de cinéaste
pages qui pa-
ont chacune
densité, sa
lion

SPECIALIA

« Britannia Hos
Le réa
« soign
Monique PANTE

PLUS méchant que Linds
ça n'existe pas ! En un
retien, le réalisateur d
Hospital », qui sort le
démolit l'humanité et ses têtes e
une ardeur inlassable. Il co
Madame Thatcher qui, selon l
carrière de son film, satire virtu
ce qui nous entoure. Elle a choi
date ou il sortait en Grande-B
déclencher la guerre des Malouir
« Je devrais en rire, car c'est
j'adore les farces. Mais Madai
est le personnage le plus caric
connaisse. »

Quant aux responsables de
française qui distribue son « Bri
tal » en France, il leur reproch
avoir accepté le titre qu'il pro

8: Encontre um título para esse artigo

9: Traduza o artigo

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

1: Você conhece alguma coisa sobre literatura de cordel? Peça informações a seu professor de Português.

2: Procure pesquisar sobre a influência africana na formação cultural brasileira. Trabalhe com seus professores de arte, de português, de estudos sociais, de história, de geografia.

3: A abolição da escravatura foi um tema importante na literatura brasileira do século XIX. Você sabe quem foi Castro Alves e sua contribuição para abolição da escravatura?

4: A negritude é também um tema vivo nos países africanos de língua francesa. Não seria um bom assunto para ser pesquisado e debatido? Sobretudo se for comparado com a mesma temática no Brasil.

COMPREENSÃO ESCRITA

quelques matches, en revanche à l'extérieur, la maison prend l'eau de la cave au grenier.

rien Mautroy de manquer l'immanquable après une hésitation du remplaçant de Costa-

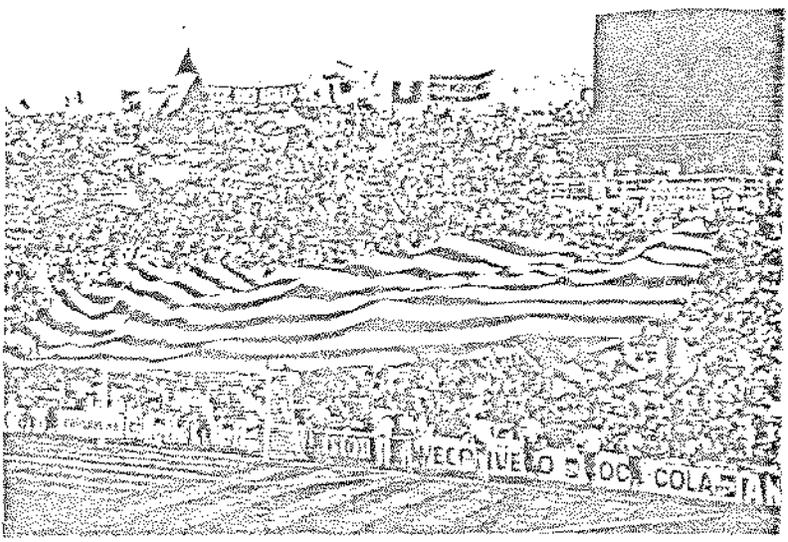
eux, donnaient l'impression de s'ennuyer sur le terrain. Mais bien regroupés en défense, ils

crivait le Ze Duit (Obe). Strasbourg maître du jeu, tenant le match et la victoire.

La passion du football au Brésil



Après la victoire de l'équipe nationale, 3 à 1, sur l'Argentine, le délire s'est installé dans les rues de Rio. Ils sont comme ça, les Brésiliens: qu'on leur donne l'occasion, et les voilà dans les rues à chanter et à danser. Ravis d'avoir battu par Eder, Serginho et Junior, leurs rivaux de toujours, les supporters n'ont pas hésité à crier: "Nous sommes champions"...



Un groupe d'anthropologues brésiliens a publié une étude qui démontre que la passion collective du football ne résulte pas uniquement de l'amour du sport. Les auteurs considèrent que l'amour irrationnel de leurs compatriotes s'explique par quatre facteurs: c'est l'occasion pour les Brésiliens d'abolir symboliquement les préjugés et discriminations raciales, d'affirmer leur nationalisme, de démontrer leur puissance et d'annuler toute injustice.

de
ball
le
ne à
ins.
au
edil.
et
au
fic

de
tant
m
ries
ent
mbe-
Les
bles
les
stien-
pas.
eux

oup
sur
an-
ati-
es-
de
et
che
sine
pes
in-
mat-

em-
our-
ball
ari-
iri-
ri-ll.
ents
ses
ent-
eur
t à
pas
ba-
urs.
Il y
ées,
se ?
me.
che
nde
id...
on-
que
ent
lieu
au
ou

SIR
Gene

* Ri
ment
Et p
pat
Aver

MET

* Sc
Mab
l'ext
Aver

AUX
Com

* A
Apr
mon

LYC
Poc

* T
men
pale
barre
strati

TOU
L'ac
L'oc

* M
minu
louse
verts
AV

ROU
Aven

* E
lire
choe
our U
Aver

LIL
Mou
Franc

* L
Gu
d'Eu
rhan
vate
Aver
Gire

1: Observe o texto. Identifique no primeiro parágrafo as palavras e expressões semelhantes ao português bem como aquelas que já conhece. Componha no seu caderno esse parágrafo, deixando um espaço em branco para as palavras que você não compreende.

2: A partir dessas palavras, tente dizer o sentido geral do parágrafo.

Matches

Lundi

Groupe C

ITALIE 3

BRESIL 2

Buts pour l'Italie : Rossi (56, 74 et 75). Pour le Brésil : Socrates (12), Falcao (68).

Avertissements à Gentile et Orsi (Italie).

Le Brésil a perdu le match qu'il ne fallait pas perdre. Après avoir dominé ce Mondial, il s'est fait sortir par une équipe d'Italie transfigurée. Festival d'offensive des transalpins qui, contre toute attente, n'ont jamais verrouillé le match.

L'addition aurait pu être plus sévère si l'arbitre avait accordé un quatrième but à Antognoni, refusé pour hors-jeu à tort, mais le score final traduit bien la rencontre. Les Italiens avec un Paolo Rossi levant toutes les hypothèques et réserves à son égard, un Dino Zoff royal trônant dans les buts, sont passés par la grande porte dans les demi-finales. Les Brésiliens par contre ont joué plus lentement qu'à leur habitude. Un regret pourtant de voir cette sortie des Brésiliens. Mais la qualité de ce match en faisait une finale avant la lettre.

Groupe B

ESPAGNE 0

ANGLETERRE 0

Ce sera France-RFA en demi-

COMPREENSÃO ESCRITA



**BULLE
D'ABONNÉ**
à retour
Nouvel Ob

Qui se desire m'a
que je vous indiqu
d'une fois dans la

TARIF ÉTRANGER

6 MOIS : €
9 MOIS : €
1 AN : €

ÉTUDIANT

6 MOIS : €
9 MOIS : €
1 AN : €

Les tabl
d'opon
eion, c

nom
Héne
Age

à 18 h 30

à 18 h 30

à 18 h 30

(Texte adapté du journal "Le Monde" du 01.10.81)

Gilberto Gil, un des musiciens les plus créatifs du Brésil, s'est présenté au théâtre de l'Olympia le mardi soir, 28 septembre. Depuis sa première chanson, une bossa nova, imaginée au début des années 60, Gilberto Gil a traversé d'innombrables expériences musicales. Il a joué avec Vinícius de Moraes, a participé avec Caetano Veloso et Gal Costa au

mouvement "tropicalista", s'est installé un temps à Londres, puis à New York, a perfectionné sa technique de guitare acoustique et électrique avant de revenir, au début des années 70, au Brésil. Quelques années plus tard, Gil a participé au Festival mondial des arts et cultures negro-africain à Lagos, au Nigéria, et il s'est replongé dans sa négritude.

Puis il a rencontré Jimmy Cliff, a repris à sa manière "No woman, no cry" (Nào chore mais) et a participé à des séries de concerts avec le musicien jamaïcain. Le spectacle présenté à l'Olympia montre que Gilberto Gil domine bien sa musique. Avec ses arrangements rock il exprime toute la force de la poésie du Nord-Est brésilien.

RAYMOND DEVOS

Le voile de nouveau. Le même depuis trente ans. Le même visage d'acteur japonais dessiné par Hokusai, le même costume d'un bleu indéfinissable, les mêmes bretelles, le même pianista, les mêmes accés-soires et instruments de music-hall, les mêmes gags. De nouveaux sketches ? Mais construits sur le même modèle, usé par le temps : associations d'idées saugrenues, provoquées par le double ou le triple sens des mots. Quel qu'on en dise, pas d'invention réelle mais une habile utilisation du calembour des tables d'hôte du

LE CIRQUE

de Claude Mauriac
Après « la Cantatrice chauve », qui se donne tous les jours depuis vingt-cinq ans dans ce petit théâtre historique, Nicolas Bataille a monté une charmante pièce de Claude Mauriac sur ce que pensent et disent les clowns, les trapézistes, les dompteurs, etc., pendant leurs numéros. Fort bien interprété par des comédiens agiles et gracieux : un vrai spectacle.

Théâtre de la Hochette, à 22 h 30 (326-38-89).

UNE JOURNÉE PARTICULIÈRE

d'après Ettore Scala
Il paraît que, en dépit du film qu'inter-

et par Jacques Weber. Un beau duo de deux grands comédiens... Les décors de Serge Merzoff, évoquent bien l'architecture mussolinienne, mais en plus joli. Ce qui manque ? L'Italie. parbleu. La famille d'Antoinetta n'a pas de vraie présence, et la rencontre Hitler-Mussolini, qui perdit, ce jour-là, les rapides amours de cette mère de famille et de cet homme sexuel suffisamment évoquée... Tout compte fait, à voir si l'on n'a pas vu le film de Scala.

Théâtre de Paris, au Théâtre de la Ville (274-22-77).

premières

SIGMA 18
Brillant programme pour le bordelais, que

contemporaine — et, parmi d'autres, une exposition intitulée : "Imaginaire, réel, biologique, temporel".
Sigma, 3, rue Farrière, 83 Bordoaux (56/81-48-52).

LES VACANCES

et RIXE
de Jean-Claude Grumberg
Deux pièces sur la vie quotidienne, vue par l'auteur de "Dreyfus" et de "l'Atelier".
Petit-Odéon, à 18 h 30 (325-70-32).

L'ÉLÉPHANT D'OR

d'Alexandre Koptov
Montée par Bernard Sobel, une curieuse pièce d'un auteur soviétique des années trente, jamais jouée dans son pays. Un des grands succès du Festival d'Avignon.
Théâtre de Gennevilliers (793-26-30).

du *Quatuor Ni-*
 e la finale, il y avait
 un *Berlok* au-
 ssi assez ternes ; le
 s'est produit avec
 ronds. En revanche,
Quatuor Nasdale
 interprétation d'une
 a surpris ceux qui
 on moins désincarné-
 tion ambiguë et ré-
 sidérent que le style
 e retenue et démi-
 ERARD CONDÉ.

IRCOING

ndu

aux deux œuvres
 éclat. *La Voix hu-*
 Florence Rous-
 femme sensible et
 cantatrice-actrice
 soignante, entière-
 son personnage.
 tourné sur le grill
 désespoir par l'habi-
 Cocteau que pro-
 les ondes lyriques
 ententes et véridi-
 x un sens très de-
 re inexplicable des
 mble instrumental
 ne nous a stupéfié
 son interprétation
 mine dirigée par

uronner le tout, la
 reuse d'Isabelle
 désopilantes *Le-*
ux étudiants amé-
 l à l'envers et saisi
 nesca, où la musi-
 oles avec un natu-
 n humour débridé
 nvier à Chabrier,
 Poulenc, sans nul
 ibution d'une drô-
 re constants alliant
 d, Bruce Fithian
 Luis Masson (le
 elle Aboulker elle-
 dans une mise en
 rehan et un décor
 tes de René Del-

SLONCHAMPT.



LOXIMA, DON CHERRY et BO BIRCK-
 well (du 20 au 23).

Troisième incursion du jazz en Bi-
 gorre : du 23 au 28 mai, Tarbes ac-
 cueille toutes sortes de musiques ve-
 nues de toutes les mémoires : Lionel
 Hampton, Albert Mangelsdorff, Mi-

YERRE JOURNAL. C. EN FIVE DE PUBLICA-
 tion en 1969 de son livre « Harlem of
 my mind », suivie d'une rétrospective au
 Metropolitan museum de New-York,
 que James Van Der Zee, qui photogra-
 phia le peuple des quartiers noirs de
 New-York depuis le début du siècle, a
 accédé à la notoriété.

VARIÉTÉS

GILBERTO GIL EN TOURNÉE

Une fête enivrante

La musique populaire brési-
 lienne vient de la terre, appartient à
 ce qu'on appelle une « culture pré-
 caire » : elle vaît de façon empiri-
 que et se développe, riche et com-
 plexe. Parfois, elle ressemble à un
 feu que l'on croit éteint et qui sou-
 dain renaît, réaffirme sa fantaisie.
 Il est vrai que cette musique pes-
 sionnée est encore l'apanage d'un
 peuple qui continue à créer ses pro-
 pres traditions, elle est le bien
 d'hommes de la mer et du soleil qui
 laissent courir les sonorités entre la
 vie et la mort, qui s'expriment avec
 la fraternité la plus humble, la plus
 naturelle, avec une manière éton-
 nante de rester enfant et, en même
 temps, d'avoir en soi une force qui
 se renonce.

La musique brésilienne d'au-
 jourd'hui, brille de mille feux. De-
 puis le retraité de Dorival Caymmi,
 trois musiciens et chanteurs se dé-
 tachent pourtant à l'évidence :
 Caetano Veloso, le poète, Milton
 Nascimento, et, enfin, Gilberto Gil
 attentif aux manifestations pures
 des forces de la nature dans la mu-
 sique des favelas et du Nord-Est.

Gilberto Gil est né il y a mainte-
 nant quarante ans à Salvador, là où
 la samba s'est formée autrefois, là
 où l'on peut encore entendre le *ber-
 rimbau* jouer sur les places la
 densité de la espocira, la danse mi-
 mée, stylisée, inventée par les es-
 claves noirs. Gil joue d'abord dans
 les clubs locaux avec le groupe Os
 Dessafinados, compose à dix-huit

ans sa première chanson, lance
 avec d'autres le mouvement dit
 « tropicaliste » : de nombreux spec-
 tacles avec Caetano Veloso, Gal
 Costa et Maria Bethânia lui per-
 mettent de tisser un jeu subtil
 constitué de feintes, d'ambiguïtés
 et de surprises. En 1977, Gilberto
 Gil participe au Festival mondial
 des arts et culture négro-africain,
 à Lagos, au Nigéria, et il se re-
 plonge par contre-coup dans sa ré-
 gritude — ce qui donnera l'album
Relerda. En 1979, il chante sa ver-
 sion de *No wemas no cry*, de
 Jimmy Cliff, participe à des séries
 de concerts avec le musicien jamaï-
 cain.

Gil vient de finir un album com-
 prenant dix titres qu'il a lui-même
 écrits et qui sera disponible, à la fin
 de ce mois de mai, sous le titre gé-
 néral *Funk Se Quem Poder*. Il
 commence, ce lundi 17 mai, Porte
 de Pantin, une petite tournée fran-
 çaise (1).

Gilberto Gil jouit à présent dans
 leur plénitude de ses qualités de
 musicien. Insolent de santé, de ri-
 chesse et de force, il nous entraîne
 dans une fête enivrante.

CLAUDE FLÉOUTER.

(1) Elle le mènera le 18 au Pa-
 lais d'hiver de Lyon, le 19 aux
 Halles aux grains de Toulouse et
 le 20 au Théâtre de verdure de
 Nice.

LES FILMS COSMOS PRÉSENTENT

Cinéma COSMOS - 76, rue de Reuilly - 75006 Paris - M^o St-Sulpice - Tél. 544.28.80

LA VIE PRIVÉE

As estações do ano

As variações dos dias e das noites, que ocorrem com regularidade no decorrer do ano, são responsáveis por quatro períodos, cada um com duração de três meses, conhecidos como *estações do ano: primavera, verão, outono e inverno.*

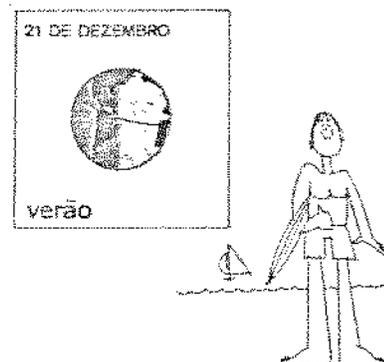
Na metade do ano em que o hemisfério está mais iluminado e, portanto, mais aquecido, ocorre a *primavera-verão*; na outra metade do ano ocorre o *outono-inverno.*

Como nós estamos no hemisfério Sul, vejamos, inicialmente, como as coisas ocorrem aqui.

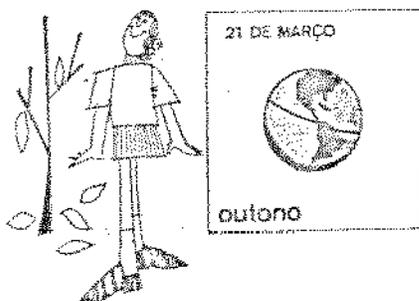


A *primavera* começa em 23 de setembro, dia em que não há diferença de duração entre o dia e a noite, e termina em 21 de dezembro. Durante este período estará ocorrendo um constante aumento na iluminação e no aquecimento do hemisfério Sul.

No dia 21 de dezembro atinge-se o máximo de iluminação e aquecimento no hemisfério Sul e por isso ocorre o dia mais longo e a noite mais curta do ano. Nesse dia começa a nova estação: o *verão.*



O *verão* vai até 21 de março, quando haverá novamente um equilíbrio de luminosidade e temperatura entre os dois hemisférios. Nesse dia começa o resfriamento do hemisfério Sul: é o início do *outono.*



Até 21 de junho o hemisfério Sul estará recebendo cada dia menos luz e calor e por isso se tornando mais frio. Em 21 de junho ocorrerá o dia mais curto e a noite mais longa do ano. Começa então no hemisfério Sul a estação do *inverno*, que se estenderá até 23 de setembro, quando tudo começará de novo.



Ao mesmo tempo, no outro hemisfério, ou seja, no hemisfério Norte, os fatos estarão ocorrendo inversamente: quando houver aquecimento no hemisfério Sul, haverá resfriamento no hemisfério Norte. Por isso, no hemisfério Norte a primavera começa em 21 de março, o verão em 21 de junho, o outono em 23 de setembro e o inverno em 21 de dezembro.

(5ª e última parte do capítulo "Vivemos num mundo redondo")

9 LES SAISONS

1. L'inégalité des jours et des nuits.

La durée du jour et la chaleur du Soleil ne sont pas les mêmes selon les saisons*. Dans nos régions, en hiver, les journées sont courtes et il fait froid, car les rayons du soleil sont toujours obliques, même à midi, et le Soleil ne s'élève guère au-dessus de l'horizon. Au contraire, en été, les journées sont longues et il fait chaud : à midi, les rayons solaires sont presque verticaux et le Soleil est très haut dans le ciel.

* Cette inégalité des jours et des nuits est provoquée par l'inclinaison de l'axe de la Terre passant par les pôles, comme le montrent les figures du livre et les globes terrestres miniatures.

Dates	Heures	
	lever	coucher
21 juin	5.49	19.55
23 sept.	5.40	17.46
21 déc.	7.45	15.55
21 mars	5.53	18.04

Heures du lever et du coucher du Soleil à Paris (heure vraie)

2. Solstices et équinoxes.

Dans son parcours autour du Soleil, la Terre a 4 positions remarquables (Doc. 1) :

• Le 21 juin, le Soleil est à midi au zénith sur le Tropic Nord. Dans l'hémisphère Nord le jour est plus long que la nuit. C'est le **solstice*** de juin.

Les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Nord sont constamment éclairées pendant que la terre tourne sur elle-même, pour elles le Soleil ne se couche jamais et il brille encore à minuit : c'est l'été boréal. À l'opposé, les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Sud sont constamment dans l'obscurité : il fait nuit pendant 24 heures : c'est l'hiver austral.

Dans nos régions le Soleil se lève en direction du N-E et se couche en direction du N-W. Il monte haut au-dessus de l'horizon et la durée du jour est longue. La chaleur est forte, c'est l'été.

• Le 21 décembre, la situation est inverse de celle du 21 juin. Le Soleil est à midi au zénith sur le Tropic Sud.

Dans l'hémisphère Nord, la nuit est plus longue que le jour. C'est le solstice de décembre. Les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Nord sont constamment dans la nuit pendant que la Terre tourne sur elle-même : le Soleil ne se lève pas : c'est le long hiver boréal. À l'opposé, les régions situées à l'intérieur de la calotte polaire Sud sont constamment éclairées : c'est l'été austral.

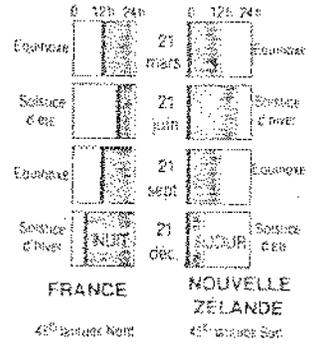
Dans nos régions, le Soleil se lève en direction du S-E et se couche en direction du S-W. Il demeure bas sur l'horizon. Les rayons sont rasants. La durée du jour est courte. La chaleur est faible, c'est l'hiver.

• Le 21 mars et le 23 septembre. Deux fois dans l'année, le Soleil est à midi au zénith sur l'Équateur. Le jour et la nuit ont la même durée sur toute la Terre (12 heures chacun). Ce sont les **équinoxes*** de mars et de septembre. Le Soleil se lève à l'Est (Doc. 2) et se couche à l'Ouest.

Dans nos régions tempérées, le printemps et l'automne commencent le 21 mars et le 23 septembre, jour des équinoxes.

Solstices : jours de l'année où la différence entre la durée du jour et de la nuit est la plus grande.

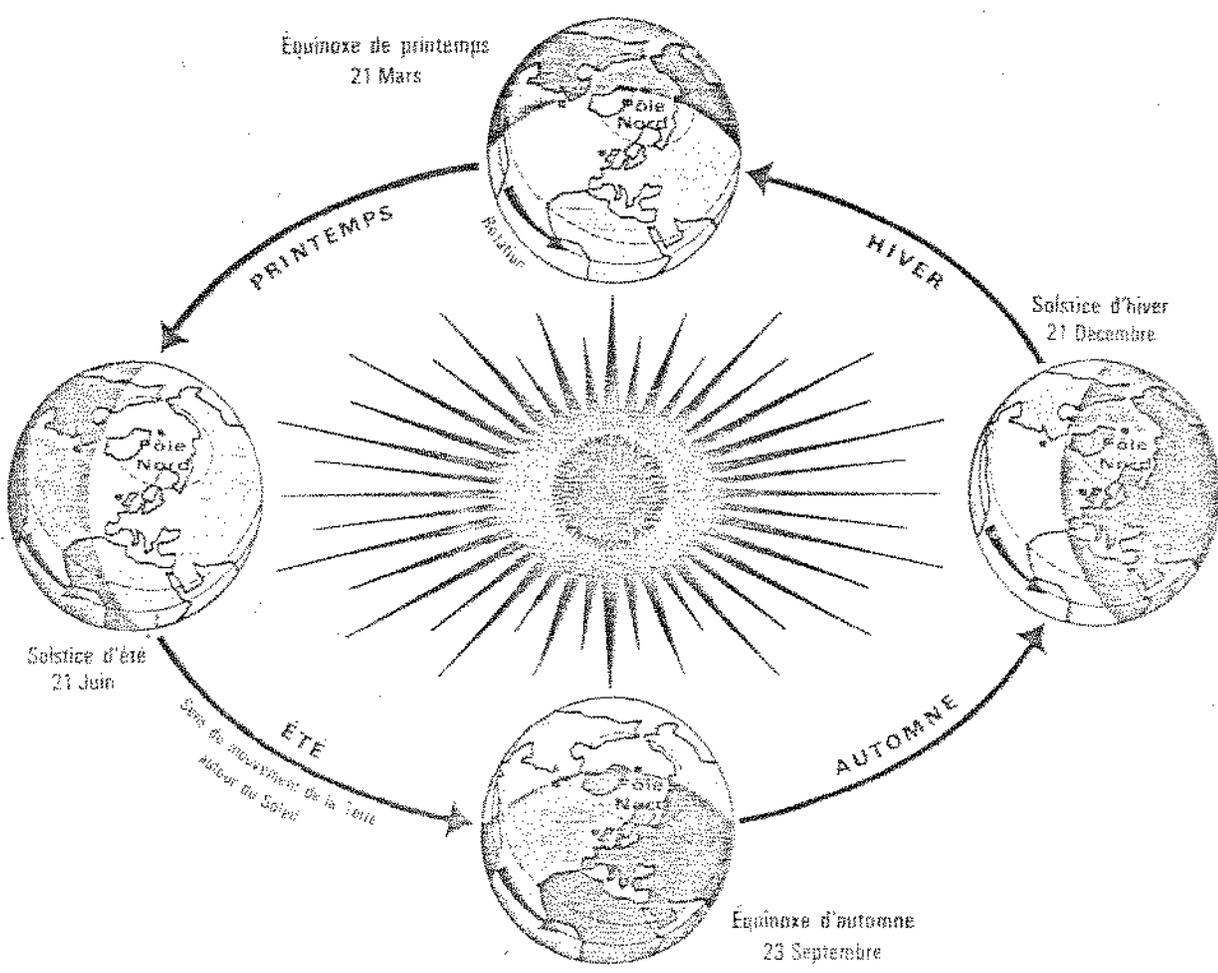
L'inversion des saisons entre l'hémisphère Nord et l'hémisphère Sud



• La durée de la nuit et du jour dans les 2 hémisphères.

• En janvier, alors que les Français mettent des manteaux d'hiver, les Néo-Zélandais se promènent en chemisette. La moisson bat son plein...

Équinoxes : jours de l'année où sur toute la Terre la durée du jour est égale à celle de la nuit.



Doc. 1 Le mouvement de la Terre autour du Soleil.

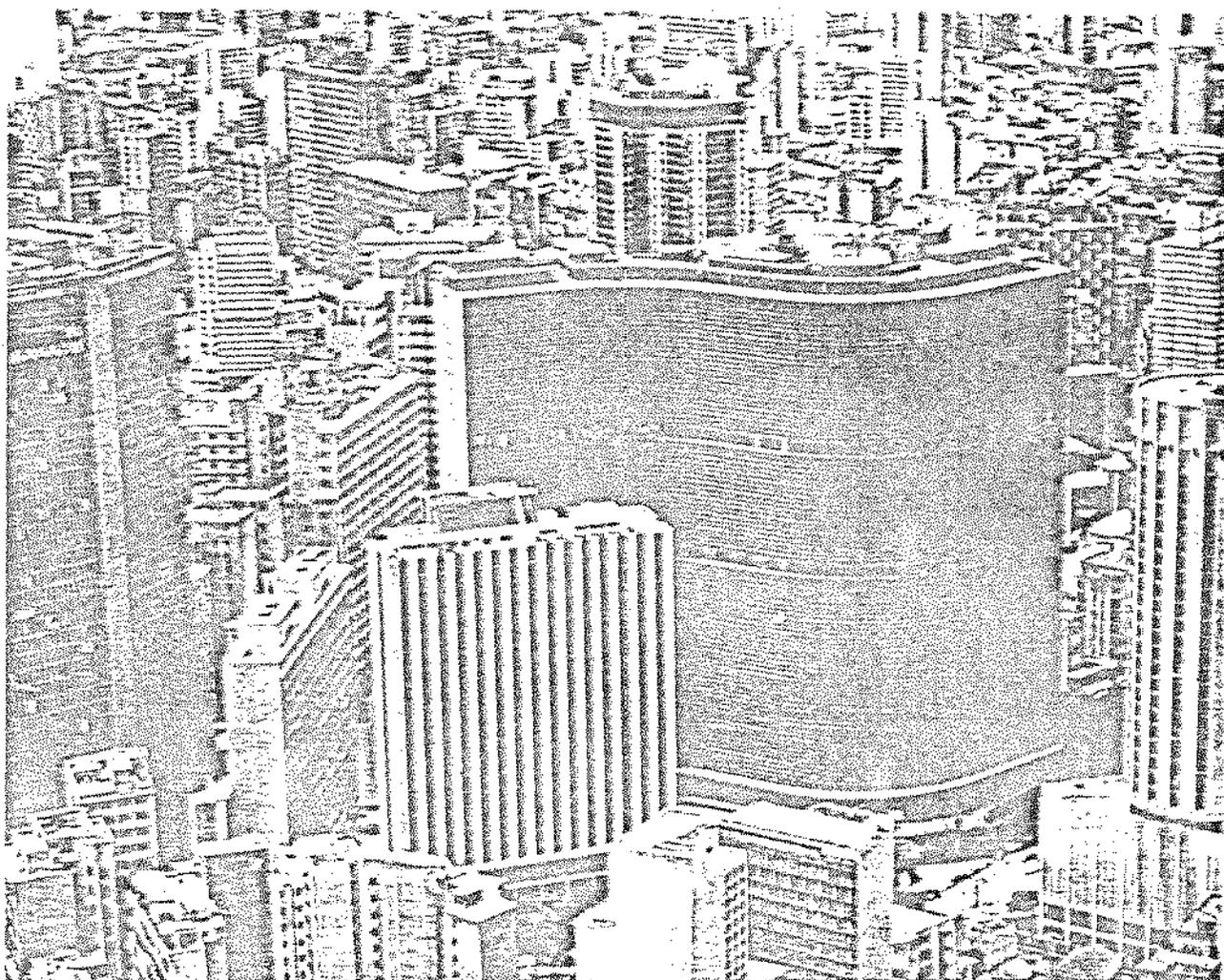
Solstices et équinoxes

Doc. 2 Lever du Soleil à l'équinoxe de printemps (Paris vu depuis St-Cloud). La position du Soleil levant ce jour indique la direction de l'Est. Le Nord est à la gauche du document et le Sud à droite. Au solstice d'hiver (21 décembre) le Soleil se lève au S-E en direction de la Tour Montparnasse. Au solstice d'été (21 juin) le Soleil se lève au N-E en direction de la Tour Eiffel. A l'aide d'une boussole posée sur le document, l'Est pointé dans la direction du Soleil, vérifier les orientations cardinales de la Tour Montparnasse et de la Tour Eiffel.



(2^e partie du capitolo) "Chaleur et Saisons".

Espaces & Civilisations - classe de 6^e. V. Prevot e F. Lebrun - Librairie Classique Eugène Belin - Paris - 1977.



As cidades

O habitat urbano é a cidade, onde dominam atividades terciárias (comércio, profissões liberais, serviços em geral) e secundárias (indústrias).

Geograficamente, cidade é um aglomerado de habitações distribuídas por praças, quarteirões ou ruas com pavimentação, com uma considerável população, com atividades econômicas secundárias e terciárias, com uma infraestrutura de serviços urbanos (água encanada, esgoto, coleta de lixo, transporte coletivo, etc.) e uma autonomia político-administrativa regida por uma prefeitura.

No Brasil, politicamente, cidade é toda sede de município, e, assim, se um povoado rururbano for elevado à categoria de sede de município, será então considerado uma cidade.

Quanto à origem, as cidades podem ser naturais ou espontâneas e artificiais ou planejadas.

As cidades naturais ou espontâneas surgiram da vontade popular, isto é, do crescimento espontâneo de aglomerados. É o caso da maioria das cidades onde as ruas foram traçadas de forma irregular e muito diversificada, apresentando vias expressas, largas avenidas, ruas estreitas e becos sem saída.

No Estado de São Paulo, muitas cidades apresentam um traçado regular de ruas, mas mesmo assim são naturais ou espontâneas.

As cidades artificiais ou planejadas já nascem prontas, isto é, são construídas e planejadas de uma só vez por arquitetos e urbanistas, que prevêem todas as necessidades urbanas. Essas cidades quase sempre são encomendadas pelo governo e possuem função político-administrativa, constituindo capitais de Estados ou de países.

As cidades de Washington-DC — capital dos Estados Unidos da América, Canberra — capital da Austrália e Islamabad — capital do Paquistão são artificiais e foram planejadas para o exercício da função político-administrativa. No Brasil, além de Brasília — DF, inaugurada em 1960, existem outras cidades artificiais como Belo Horizonte — MG, Goiânia — GO e Teresina — PI.

Quanto à função, isto é, atividade principal ou dominante, as cidades podem ser industriais, comerciais, portuárias, militares, universitárias, turísticas, religiosas, político-administrativas e dormitórios.

Pittsburgh e Detroit nos Estados Unidos da América, assim como Volta Redonda (RJ) e Cubatão (SP) são cidades tipicamente industriais. As cidades comerciais são os grandes centros urbanos como Londres, New York e São Paulo.

Hamburgo na Alemanha Ocidental, Roterdã na Holanda e Paranaguá (PR) ou Santos (SP) são cidades portuárias. Port Said junto ao canal de Suez, no Egito, e Resende (RJ) são cidades militares. Oxford na Grã-Bretanha, Coimbra em Portugal e Moji das Cruzes (SP) são cidades universitárias.

As cidades turísticas podem apresentar atrativos como beleza natural (Rio de Janeiro), fontes termais (Poços de Caldas) e passado histórico ou museu (Ouro Preto).

Meca na Arábia Saudita, Benares na Índia, Lhassa no Tibete (China), Lourdes na França, Fátima em Portugal e Aparecida no Brasil (SP) são cidades religiosas.

Washington-DC e Brasília-DF são cidades político-administrativas, pois são capitais ou sedes de governo.

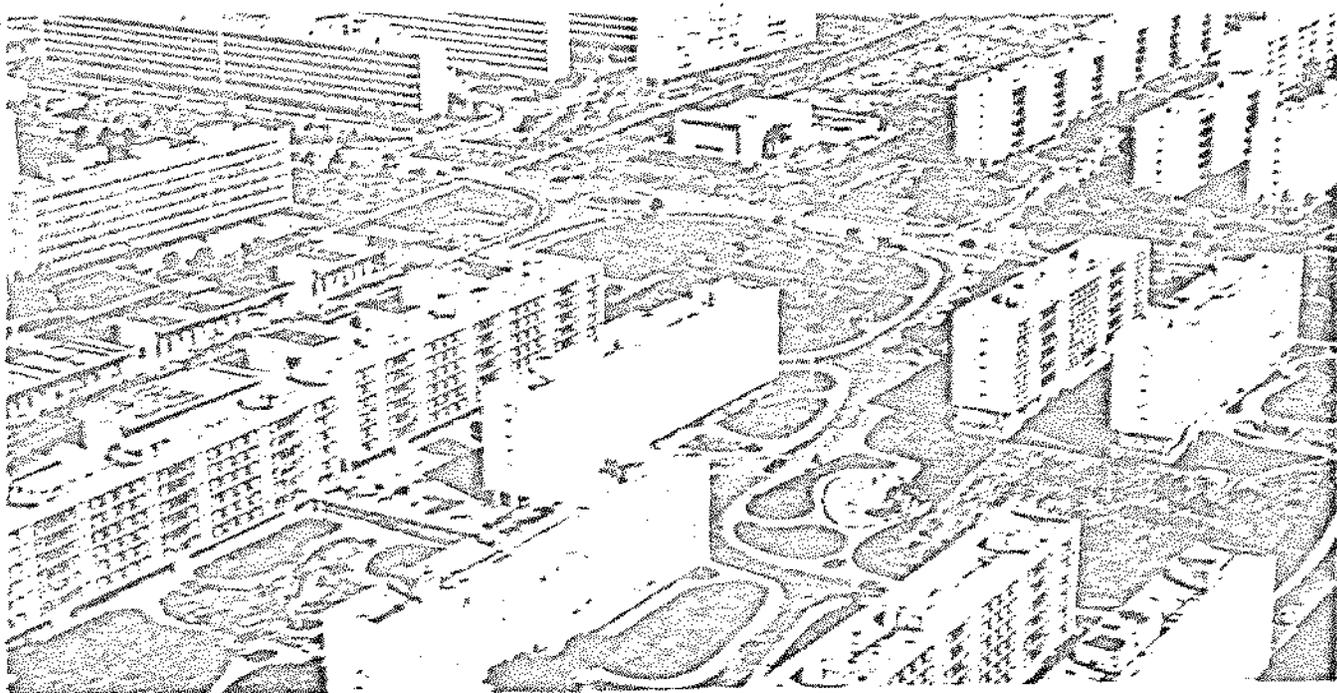
Geralmente, próximo às grandes cidades industriais ou comerciais existem cidades-satélites, cujas populações trabalham nas grandes cidades vizinhas. Pelo fato de seus moradores trabalharem fora, voltando apenas para dormir, essas cidades satélites são consideradas dormitórios. Barra Mansa é dormitório de Volta Redonda, Caleiras, Ribeirão Pires e outras cidades da Grande São Paulo são dormitórios de São Paulo e ABC.

No estudo dos fenômenos urbanos, é muito importante o conhecimento do meio geográfico, como Sítio Urbano e Situação Geográfica.

O Sítio Urbano é o relevo ou terreno onde se formou uma cidade. Pode ser marítimo, fluvial, lacustre, em montanhas, etc. Dependendo de sua natureza, pode ser salubre ou insalubre, e daí a menor ou maior necessidade de saneamento básico para as cidades. Em alguns Sítios Urbanos, geralmente por motivos de divisão política, surgiram as cidades gêmeas ou binômios urbanos. São duas cidades surgidas no mesmo sítio e, historicamente, na mesma época e pelos mesmos motivos, tão juntas que parecem formar uma única cidade. São cidades gêmeas Rio Negro (PR) e Matra (SC), Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), Livramento (RS) e Rivera (Uruguai). Também Santos e São Vicente, no litoral, são cidades gêmeas.

A Situação Geográfica de uma cidade é a sua localização em relação a toda a região circunvizinha. Essa posição, pelas influências da vizinhança, determina mais ou menos o desenvolvimento da cidade. A cidade de São Caetano do Sul, apesar de ser bastante nova, cresceu intensamente devido à sua situação geográfica entre São Paulo, Santo André e São Bernardo do Campo.

As cidades de São Paulo e do ABC não são gêmeas, pois nasceram geograficamente separadas e historicamente em épocas bem diferentes. O crescimento desordenado acabou juntando essas cidades, formando um único e grande conjunto urbano. Esse ajuntamento de cidades é chamado conurbação.



Brasília — Distrito Federal.

Chama-se Rede Urbana um conjunto de cidades interdependentes e localizadas numa dada região. A graduação de importância das cidades de uma rede constitui a hierarquia urbana.

A cidade hierarquicamente superior numa rede urbana é chamada Capital Regional. Ribeirão Preto, Presidente Prudente, Bauru, São José dos Campos, São José do Rio Preto e Sorocaba são algumas capitais regionais do Estado de São Paulo.

Quando a influência hierárquica de uma cidade se estende por várias redes urbanas, tem-se uma metrópole.

Belém é a metrópole do Norte do Brasil, Recife, Salvador e Fortaleza são as metrópoles do Nordeste, Porto Alegre e Curitiba são metrópoles do Sul e Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo são metrópoles do Sudeste.

A principal cidade de um país, cuja influência é sentida em toda a nação, é uma metrópole nacional, como New York nos Estados Unidos da América e Sidney na Austrália.

A influência metropolitana no Brasil está entre Rio de Janeiro e São Paulo.

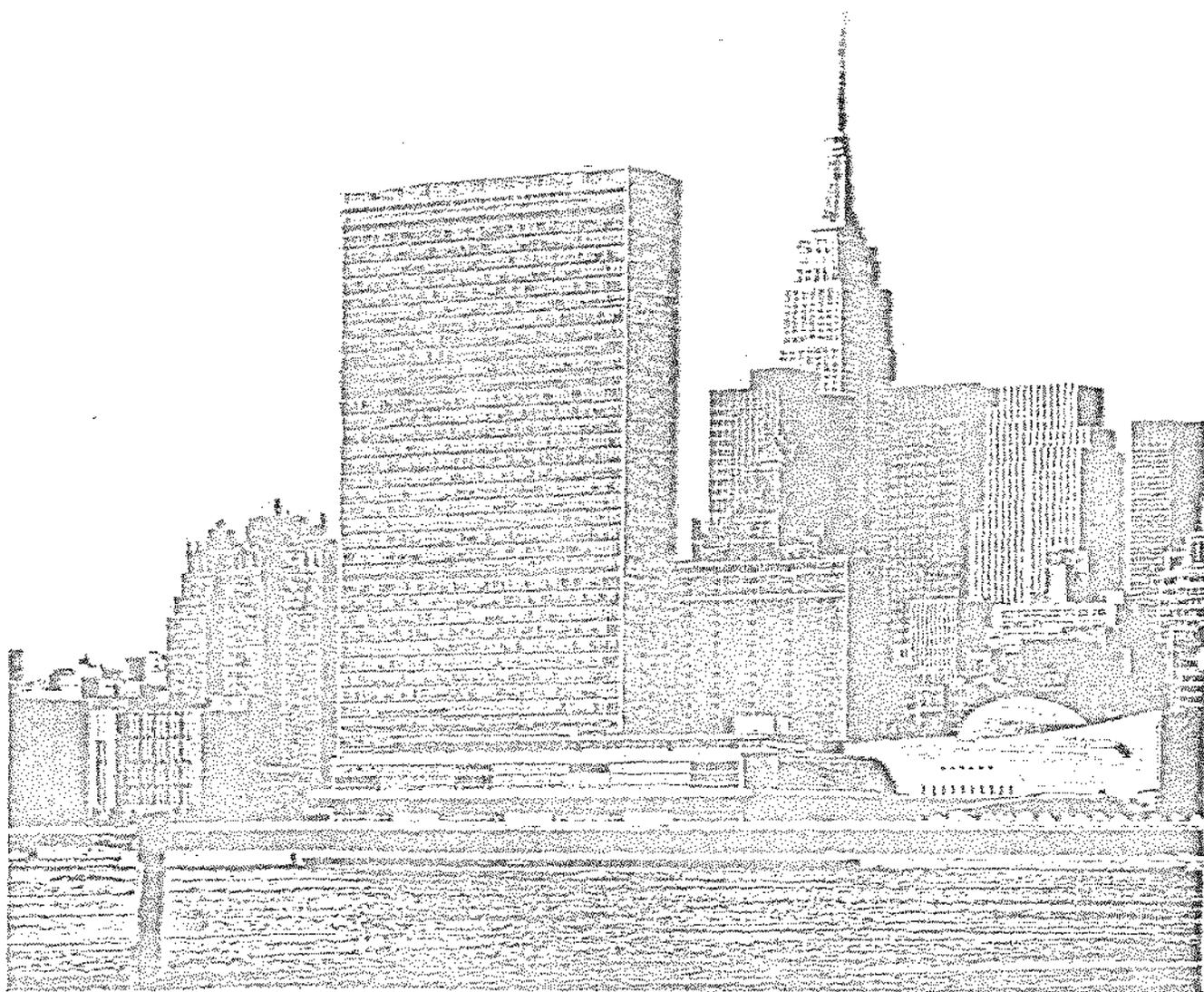
Chama-se megalópole uma região intensamente urbanizada (cheia de cidades) e que se estende e é delimitada por duas ou mais cidades-pólo. Boswash, Chipitts e SanSan são megalópoles dos Estados Unidos da América.

Boswash é um conjunto de cidades que se estende de Boston a Washington, incluindo New York, no nordeste dos Estados Unidos.

Chipitts é uma megalópole que vai de Chicago a Pittsburgh. No sudoeste está SanSan, que se alonga de San Francisco a San Diego, incluindo a cidade de Los Angeles.

No Brasil, o maior conjunto urbano tido como megalópole é o trecho entre São Paulo, Santos e Rio de Janeiro, denominado Pasanguá.

As grandes cidades do mundo atual enfrentam sérios problemas de insalubridade, poluição e epidemias, que fazem muitas vezes da vida humana um eterno pesadelo, pois muitas e variadas são as ameaças à sobrevivência. A fuga dos centros urbanos em fins de semana já é bastante notada em São Paulo. New York está se despovoando e falindo de ano para ano.



Aspecto de Nova Iorque.

31 La région urbaine de Londres



ATLAS N° 40

L'Europe est le plus urbanisé des continents et le Royaume-Uni, le plus urbanisé des pays européens. Par sa population, la région urbaine de Londres est la troisième du monde, après New York et Tokyo, la première de l'Europe avant la région de Paris et la région urbaine Rhin-Ruhr.

Expansion d'une métropole

• Le voyageur qui découvre Londres est d'abord frappé par l'immensité d'une région urbaine qui étend d'interminables banlieues dans tout le Sud-Est britannique. Arrivant à Londres, à 60 kilomètres du centre de la ville, on entre déjà dans l'agglomération londonienne. Londres fut la première ville à franchir le cap du million d'habitants. La grande cité est un organisme vivant qui s'est ramifié au-delà de toute limite administrative. La région urbaine renferme plus de 13 millions d'habitants, plus du cinquième de la population du Royaume-Uni.

• À l'impression d'immensité s'ajoute celle de monotonie. Peu de monuments très anciens : la ville fut entièrement reconstruite après le grand incendie qui, en 1666, fit rage sur des maisons de bois pendant une semaine entière. Tandis que Paris faisait craquer des enceintes successives, Londres s'est développée « à tâtons, comme une bête aveugle qui ne se heurte à aucune barrière », quartier par quartier, selon le tracé des voies de communication, la commodité d'implantation des logements et des usines. On a pu comparer Londres à un archipel de villages (Doc. 1, 2, 3 et 4), car les quartiers se sont simplement juxtaposés. Paris a ses rues caractéristiques, Rome ses places, Londres a ses jardins et ses squares.

Les facteurs de croissance

• La situation* et le site* étaient favorables sans être excellents ni originaux. Londres a d'abord été une cité romaine (Londinium). La ville est née au carrefour de la Tamise et de la route venue du continent et se dirigeant vers l'Écosse, là où existait un gué aisément franchissable à marée basse (le gué de Westminster), dans un bassin agricole aux communications faciles.

• Londres s'est développée comme ville de la Tamise, comme port d'estuaire et de marée*. Au Moyen Âge, la ville profite de sa situation sur un grand carrefour commercial, la mer du Nord, fréquenté par les gens de la Hanse*. Après les grandes découvertes, Londres devient un grand entrepôt où affluent toutes sortes de marchandises venues d'Outre-Mer.

Au 19^e et au 20^e siècles, Londres est servie par la puissance et l'impérialisme britannique. La ville devient la capitale politique, le centre bancaire et commerçant du plus grand empire du monde. L'exode rural, la Révolution industrielle, l'afflux d'immigrants venus de tous pays, favorisent aussi la croissance de la ville. La cité trouve les forces nécessaires à son développement en elle-même, dans les capitaux accumulés par le grand commerce maritime, dans les emplois industriels, dans la multiplication des bureaux, des services (administration, transport, négoce, finances, édition...) qui emploient de nos jours trois fois plus de personnes que les établissements industriels.

Situation d'une ville : position de la ville par rapport aux régions environnantes. Par exemple, Londres a une situation de carrefour de voie d'eau (fluviale et maritimes) et de voies terrestres.

Site d'une ville : emplacement précis sur lequel est édifiée une ville. Londres a pour site des terrasses fluviales dans un méandre de la Tamise, un fond d'estuaire abrité possédant le premier port à partir de la mer.

Port d'estuaire et de marée : c'est la marée qui transforme une modeste rivière en un bras de mer profond de 6,50 mètres au pont de Londres.

La Hanse : association de marchands des villes d'Allemagne et d'Europe du Nord. Au 12^e siècle, un de leurs comptoirs se trouvait à Londres et c'est au commerce avec les gens de l'Est que la monnaie britannique, la livre sterling (*esterling*) doit son nom.

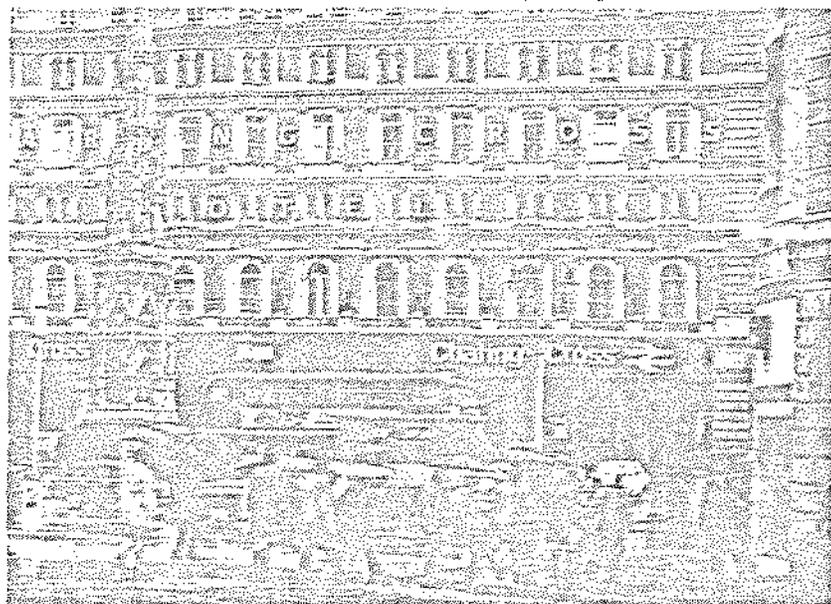


Doc. 1 King's Church.



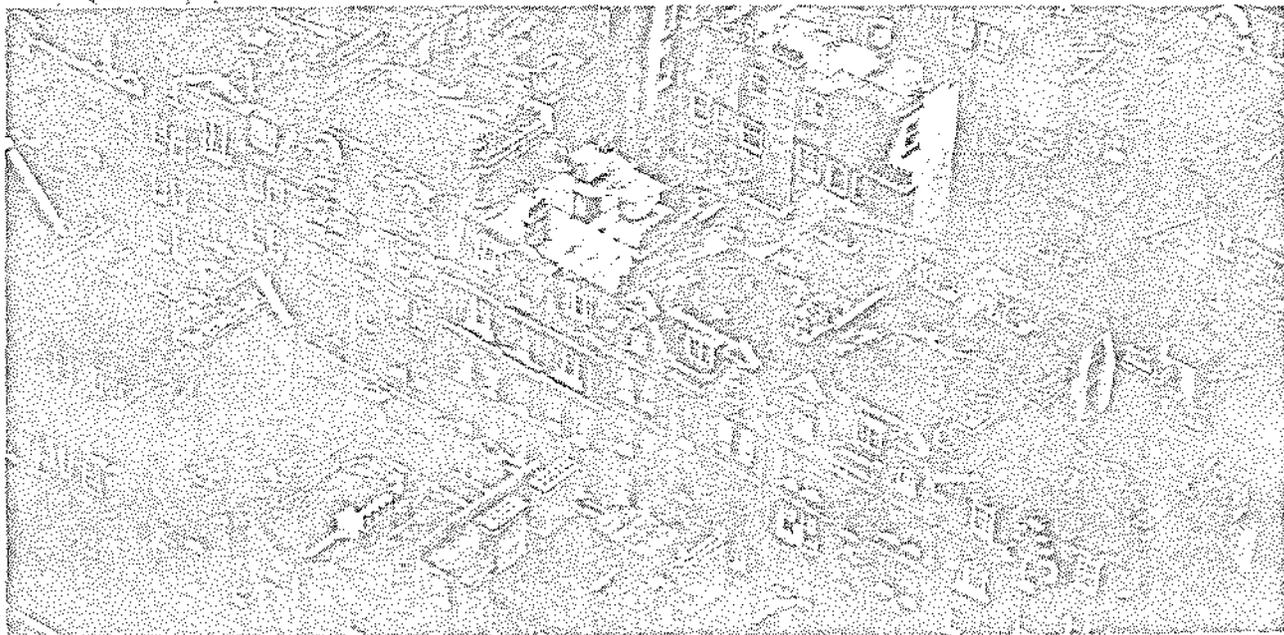
Doc. 2 South Kensington : quartier résidentiel aisé.

L'urbanisme traditionnel



Doc. 3 Une gare du centre de Londres : Charing Cross Station.

Doc. 4 Quartiers populaires de la fin du 19^e siècle.



(1^{re} partie du chapitre "Espaces Urbanisés")

Espaces & Civilisations - Classe de 4^{ème}. V. Prevot e F. Lebrun - Librairie Classique Eugene Belin - Paris - 1980.

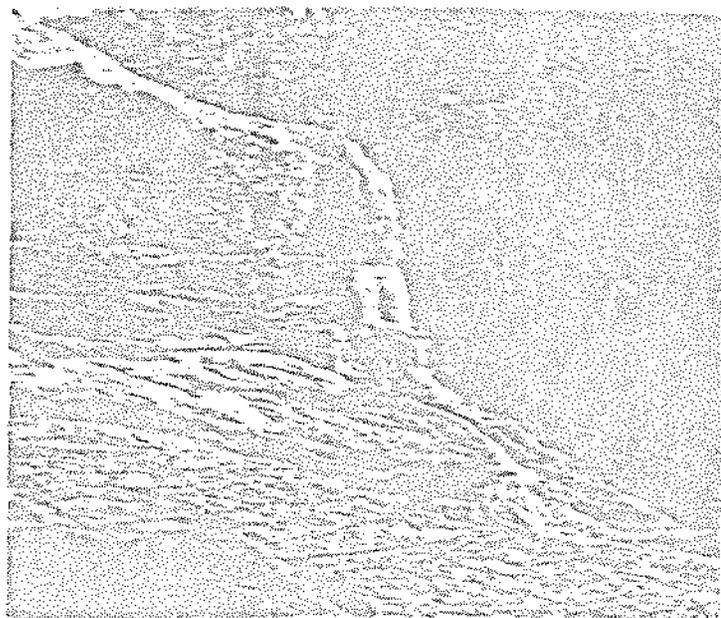
CONSERVAÇÃO DOS ECOSSISTEMAS

Ecossistema é uma parte do meio físico onde vivem os seres vivos intimamente relacionados entre si e com esse meio.

Uma lagoa, uma floresta e o mar são alguns exemplos de ecossistemas.

Dentro de um ecossistema, encontramos seres produtores de alimentos, que são as plantas, os consumidores (de 1.^o e 2.^o ordens) e os decompositores, que constituem a cadeia alimentar.

Tudo funciona harmoniosamente dentro de um ecossistema. No mar, por exemplo, a temperatura é de vital importância para o perfeito equilíbrio. A quantidade de oxigênio e de gás carbônico que se dissolve na água é proporcional à temperatura.

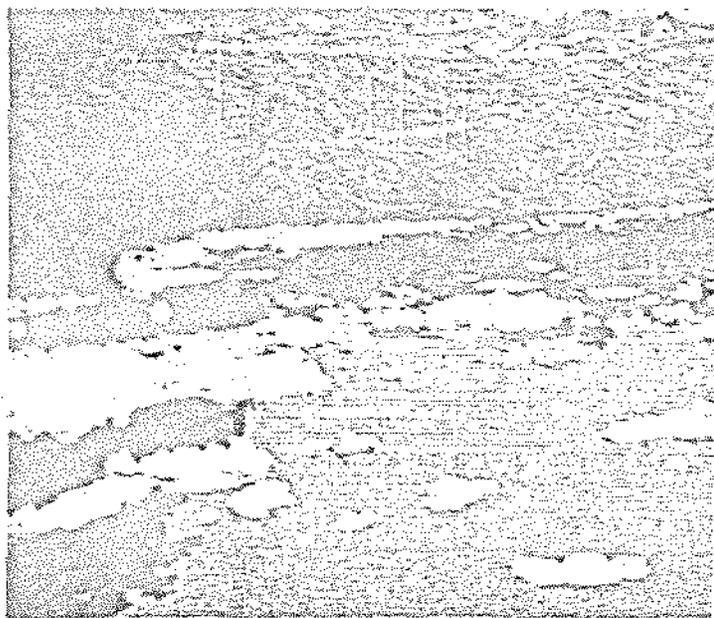


Uma lagoa e um riacho são dois exemplos de ecossistemas.

Quando há altas temperaturas na água do mar, menores quantidades de oxigênio e de gás carbônico se dissolvem. Isso acarreta sérios prejuízos aos seres vivos que habitam esse ecossistema. Por isso o resfriamento de reatores atômicos usando a água do mar, provoca o que denominamos poluição térmica, ou seja, o aquecimento exagerado da água do mar. A poluição térmica altera o equilíbrio dos seres vivos que habitam o mar.

A poluição radioativa também é uma séria ameaça aos seres vivos, pois, como sabemos, aumenta grandemente o número de mortes por câncer devido à radioatividade.

O despejo de substâncias químicas na água provoca uma menor infiltração de luz, o que faz diminuir a atividade fotossintética das plantas, diminuindo conseqüentemente o oxigênio produzido. Além disso, o envenenamento de certas espécies pode acarretar desequilíbrio na cadeia alimentar. É a poluição química das águas.



Poluição do rio por detergentes

Quando uma floresta, por exemplo, é derrubada e transformada em monocultura, muitos seres vivos precisam se mudar devido à falta de alimentos. Aparecem também as pragas, que o homem combate com os defensivos agrícolas, o que também polui o solo e envenena os alimentos que comemos.



Para evitar as alterações ecológicas, o Governo vem criando os parques nacionais e as reservas biológicas.

O uso de detergentes não-biodegradáveis provoca o aparecimento de espuma sobre as águas que diminui o teor de oxigênio, causando o mau cheiro e a morte dos peixes.

A defesa dos ecossistemas é de vital importância para a própria sobrevivência humana. Preservemos, portanto, o que é de todos. Respeitemos a Natureza.

(1ª parte)

Os Seres Vivos. 6ª série, 1º grau - José de Moraes Toledo Sobrinho - S. Paulo Ed. do Brasil - 1982.

Perturber les équilibres naturels

Le cycle producteurs - consommateurs - décomposeurs a suffi pour maintenir les eaux propres jusqu'au XX^e siècle. Mais l'Homme moderne prend les cours d'eau pour des vides-ordures commodes et bon marché.

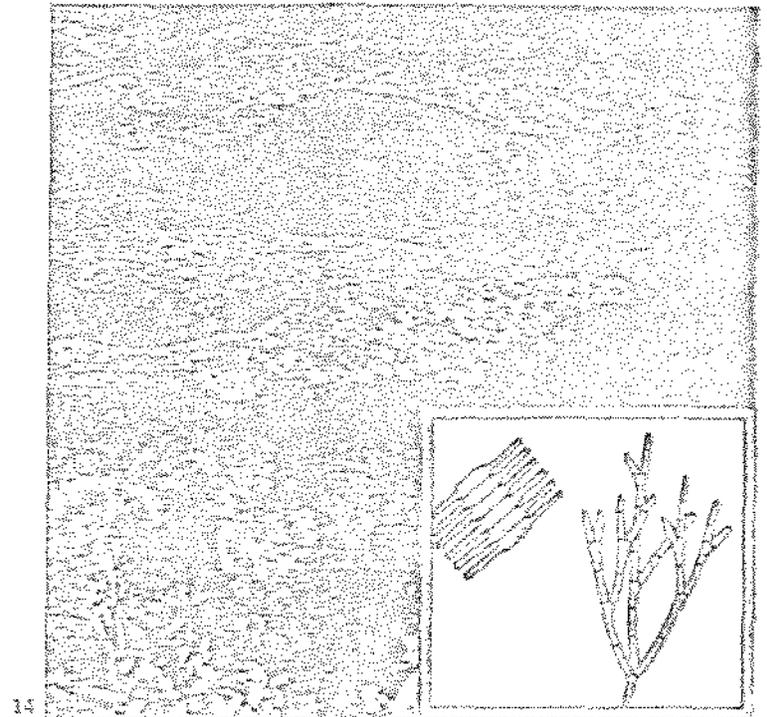
Les pollutions sont d'origines diverses. Elles peuvent être domestiques (eaux usées, décharges d'ordures, détergents...) urbaines (égouts...), artisanales et industrielles (eaux chaudes, produits chimiques, déchets pétroliers...) agricoles (excédents d'engrais, pesticides, insecticides, déchets d'élevage...).

Les eaux douces reçoivent donc de nombreux déchets fertilisants amenés à l'état de sels minéraux ou de matière organique bio-dégradable, c'est-à-dire décomposable par les Bactéries.

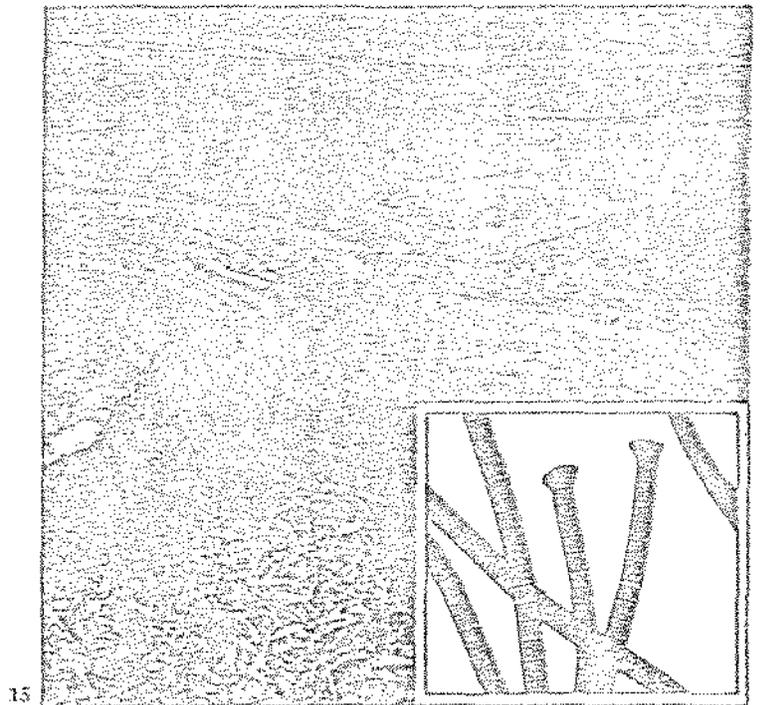
Dans les lacs, ces produits nutritifs surabondants entraînent une prolifération des Algues, donc un accroissement excessif des producteurs et l'eau devient verte (14) ou rouge (15) selon l'Algue responsable.

Ces Algues ont une vie brève et leurs cadavres s'accumulent au fond où ils se joignent aux boues organiques polluantes.

Ces dépôts servent de nourriture aux Bactéries de la décomposition qui se multiplient intensément en consommant de plus en plus d'oxygène dissous. Quand il finit par manquer, elles meurent et sont remplacées par les Bactéries de la putréfaction qui vivent sans oxygène et produisent des gaz nauséabonds et toxiques. Dans ces conditions, beaucoup d'animaux meurent. Ainsi, les Daphnies, les larves d'Éphémères disparaissent et font place aux larves d'une sorte de Moustique, le Chironome (Ver de vase) (16.6).

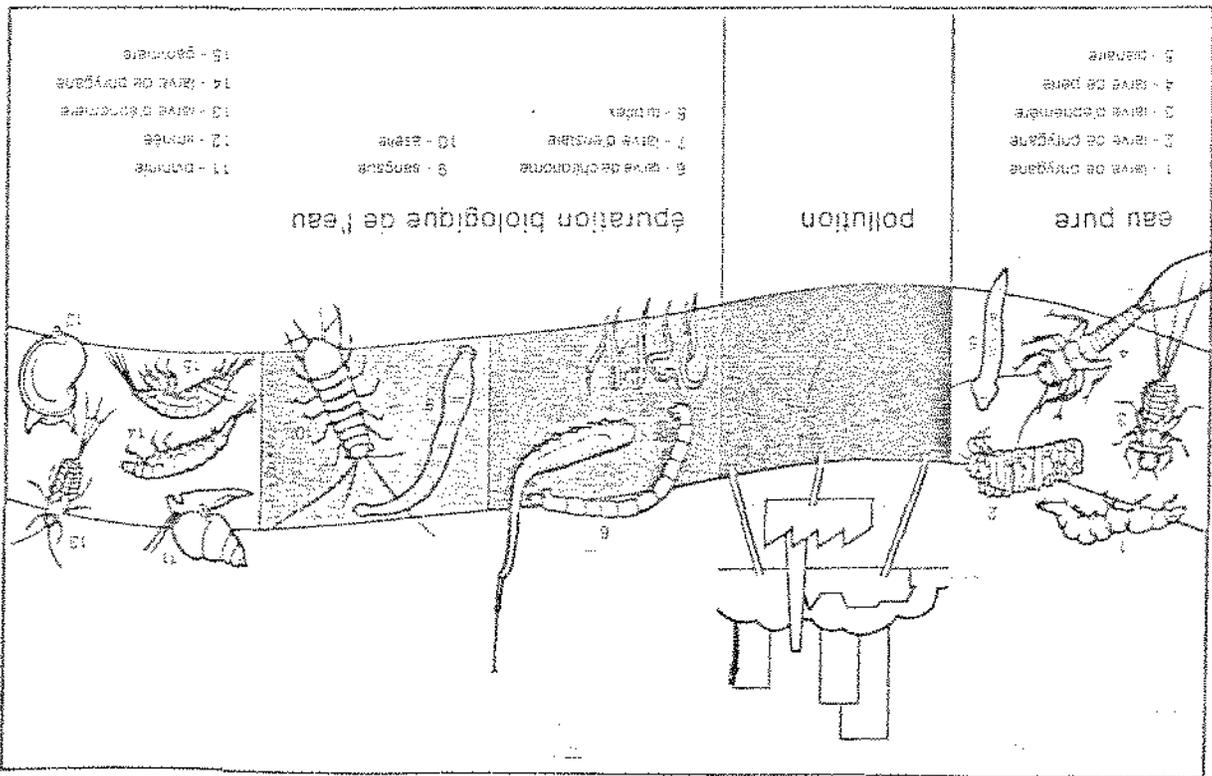


Lac aux eaux vertes



Lac aux eaux rouges

Les étapes de l'auto-épuration d'un ruisseau



16

Les Truties qui ont besoin d'une eau riche en oxygène, sont chassées vers la surface où elles souffrent de la chaleur. Au fond leur frai manque d'oxygène et meurt. Bientôt toute vie animale disparaît, le lac malade est envahi par une "soupe d'algues" glaireuse et nauséabonde. L'équilibre naturel est rompu de manière irréversible et l'homme doit intervenir s'il veut sauver le lac.

En revanche, dans une rivière polluée, l'aération de l'eau facilite l'oxygénation et permet à la vie de reprendre par étapes. Pres d'un collecteur d'égouts, on retrouve sur le fond les Invertébrés liés à la pollution, larves de Chironome (16.6) et d'Éristale au long siphon respiratoire (16.7). Tubifex entonçés dans la vase (16.8), tous prédateurs de Bactéries.

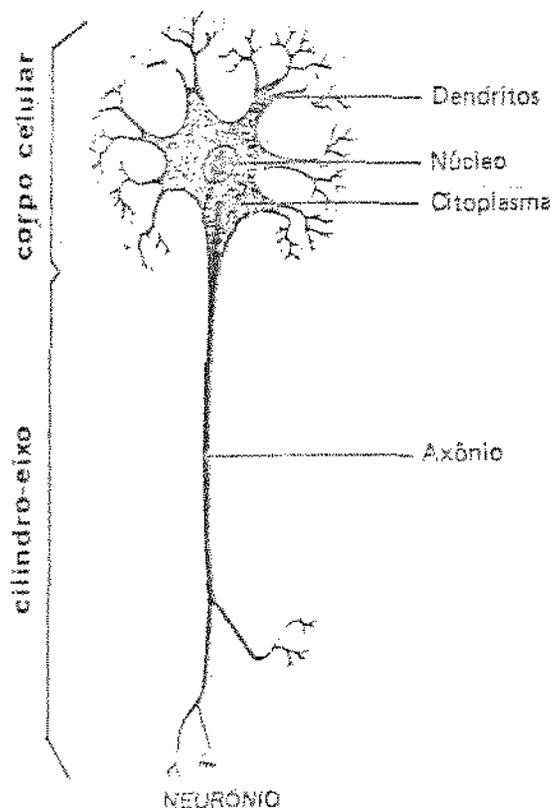
Un peu plus loin, la pollution est diluée par le courant et l'eau mieux oxygénée. Le milieu est favorable à de nouvelles espèces, comme la Sangsue, Ver annelé (13.9) et la Sabelle Crustacée (16.10) qui éliminent les animaux précédents. Mieux épurée, les eaux se peuplent de

Les pollutions diverses, agissant comme engrais, perturbent les équilibres naturels des eaux douces. Elles entraînent la prolifération des Algues et l'asphyxie des animaux. En présence d'oxygène, la vie peut reprendre et l'eau "s'auto-épurer".

(4^e partie du chapitre - "L'Homme agit sur les milieux naturels")

Capítulo 4 **COMPORTAMENTO**

Estrutura e função do sistema nervoso e do glandular em relação à aprendizagem e à formação de hábitos



O sistema nervoso é constituído pelo tecido nervoso e este é formado por células denominadas neurônios.

Um neurônio compreende: corpo celular (onde se localiza o citoplasma e o núcleo); axônio ou cilindro-eixo (que é um prolongamento do citoplasma) e dendritos (que são ramificações curtas).

1 — DIVISÃO DO SISTEMA NERVOSO

● Sistema nervoso central

encéfalo

cérebro

cerebelo

bulbo

medula espinhal

● Sistema nervoso periférico

nervos cranianos

nervos raquidianos

● Sistema nervoso autônomo

parassimpático

simpático

2 — SISTEMA NERVOSO CENTRAL

O sistema nervoso central é também chamado "cefalorraquidiano" porque é composto pelo encéfalo (cérebro, cerebelo e bulbo) e a medula espinhal.

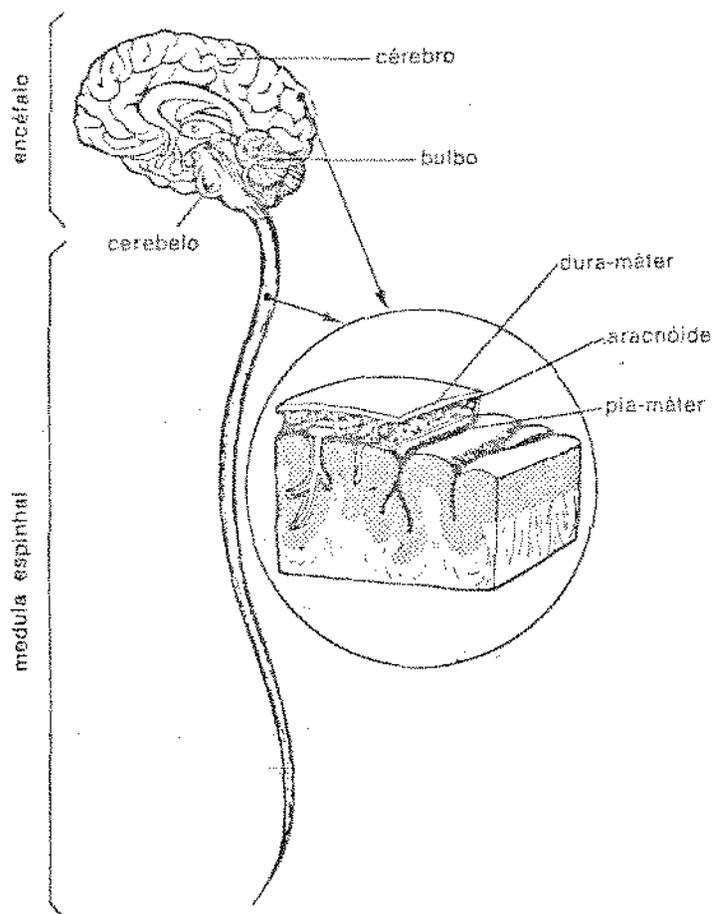
Esses órgãos são formados por substâncias "cinzenta" e "branca", devido à reunião dos neurônios (células nervosas). Quando os corpos celulares (citoplasma e núcleo) se agrupam, formam a substância cinzenta. E, quando os axônios ou cilindros-eixos se agrupam, formam a substância branca.

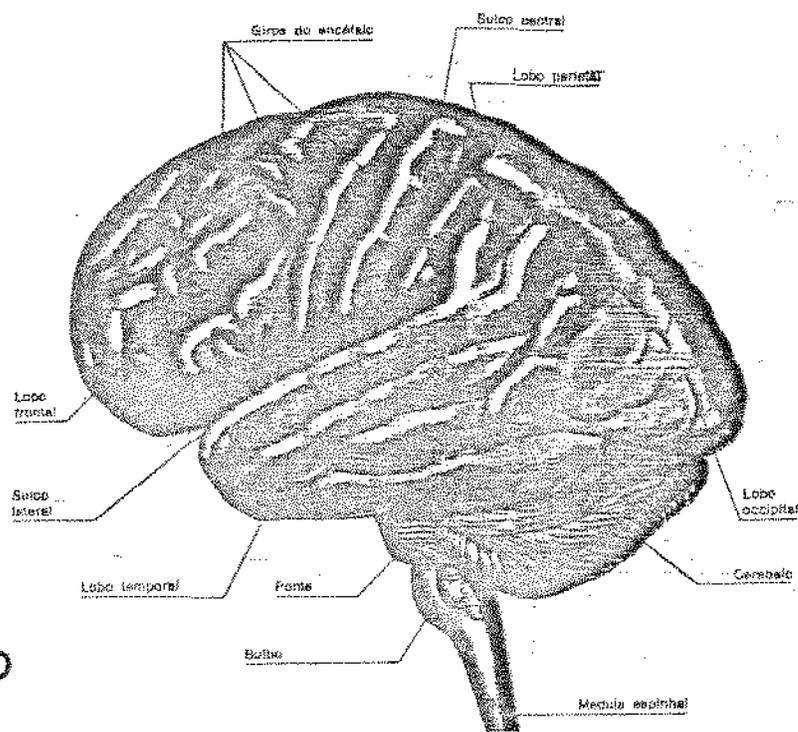
O cérebro e cerebelo são constituídos de substância branca por dentro e substância cinzenta por fora, enquanto que o bulbo e a medula são formados por substância cinzenta por dentro e branca por fora.

3 — MENINGES

São três membranas que envolvem e protegem o encéfalo e a medula. A meninge mais externa é resistente e chama-se dura-máter; a meninge do meio chama-se aracnóide (é parecida com uma teia de aranha); e a meninge mais interna chama-se pia-máter. Entre a pia-máter e a aracnóide existe um líquido chamado "cefalorraquidiano", cuja função é também de proteger os órgãos do sistema nervoso.

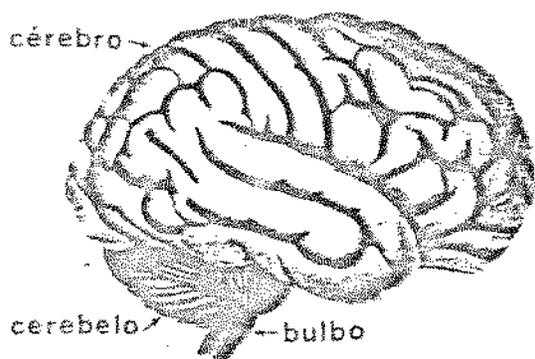
Obs.:—Quando as meninges se inflamam, provocam a doença meningite.





4 — CÉREBRO

É o maior órgão do encéfalo e está alojado dentro da caixa craniana. É recoberto superficialmente por uma substância cinzenta e interiormente existe uma substância branca. São funções do cérebro: receber as sensações táteis, auditivas, olfativas, gustativas, visuais e também é centro da inteligência e das atividades motoras.



5 — CEREBELO

O cerebelo é um órgão situado na parte posterior da caixa craniana, logo abaixo do cérebro. As funções do cerebelo são: controlar as atividades musculares e manter o equilíbrio do corpo.

6 — BULBO

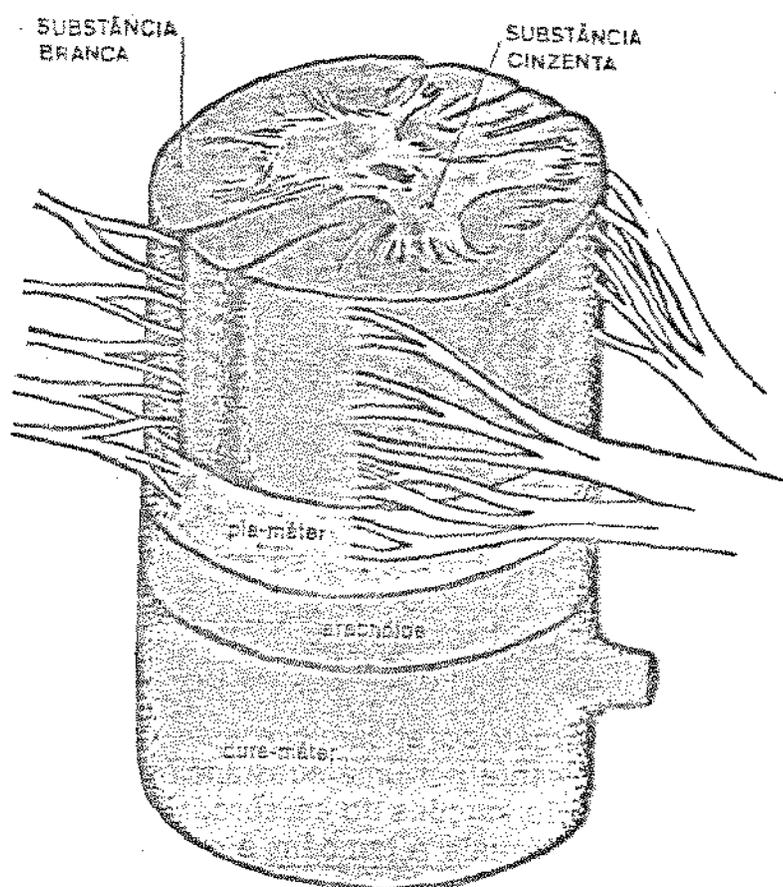
O bulbo é um órgão localizado na base do encéfalo, na parte superior da medula. São funções do bulbo: condução nervosa (corrente sensitiva para o cérebro e motora para todo o corpo). Órgão da vida (coordena os movimentos respiratórios e cardíacos).

Obs.: Uma lesão no bulbo pode paralisar os movimentos cardíacos e respiratórios, causando a morte instantânea.

7 — MEDULA ESPINHAL

É um órgão localizado dentro do canal vertebral. Um corte transversal da medula apresenta em seu interior a substância cinzenta e externamente a substância branca.

A medula também tem a função de conduzir ao cérebro, os influxos nervosos sensíveis e encaminhar ao corpo, os influxos nervosos motores. Devido à substância cinzenta da medula, muitas vezes funciona como centro nervoso. Recibe estímulos sensíveis e produz uma resposta motora, sem levá-los ao cérebro.



8 — SISTEMA NERVOSO PERIFÉRICO

O sistema nervoso periférico é constituído por nervos que nascem no encéfalo e na medula espinhal. Os nervos originam-se no sistema nervoso central (encéfalo e medula) e se distribuem para todo o corpo, formando, assim, o sistema nervoso periférico.

Nervos: São formados por feixes de axônios ou cilindros-eixos das células nervosas.

Existem três tipos de nervos:

A — Sensíveis: Conduzem ao cérebro as sensações recebidas pelo corpo.

B — Motores: Levam para o corpo as ordens de movimentos produzidas pelo cérebro.

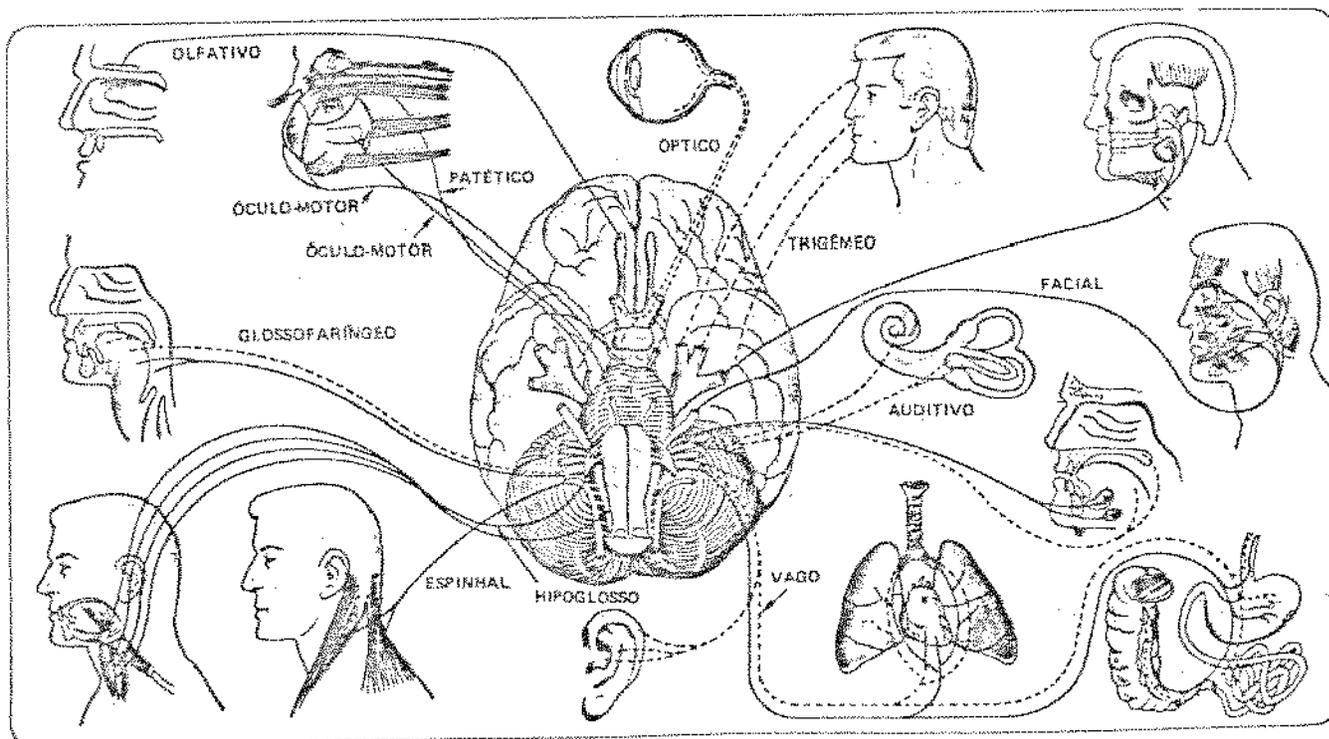
C — Mistos: Possuem fibras sensíveis e motoras e executam dupla função.

9 — NERVOS CRANIANOS

Os nervos cranianos são em número de doze pares e todos partem do encéfalo. Esses nervos são sensitivos, motores e mistos porque executam funções variadas.

Exemplo:

NERVOS CRANIANOS		
NOME DO NERVO	FUNÇÃO	TIPO
Olfativo	Olfacção	Sensitivo
Óptico	Visão	Sensitivo
Motor ocular comum	Movimentos dos olhos	Motor
Troclear ou Patético	Movimentos dos olhos	Motor
Trigêmeo	Sensibilidade da face e movimentos da mastigação	Misto
Abducente ou motor ocular externo	Movimentos dos olhos	Motor
Facial	Expressões faciais e secreções salivares e lacrimais	Misto
Auditivo	Audição e equilíbrio	Sensitivo
Glossofaríngeo	Movimentos da faringe e gustação	Misto
Pneumogástrico	Sensibilidade e motricidade do coração, pulmão e aparelho digestivo	Misto
Espinal	Movimentos da cabeça e fonação	Motor
Hipoglosso	Movimentos da língua	Motor

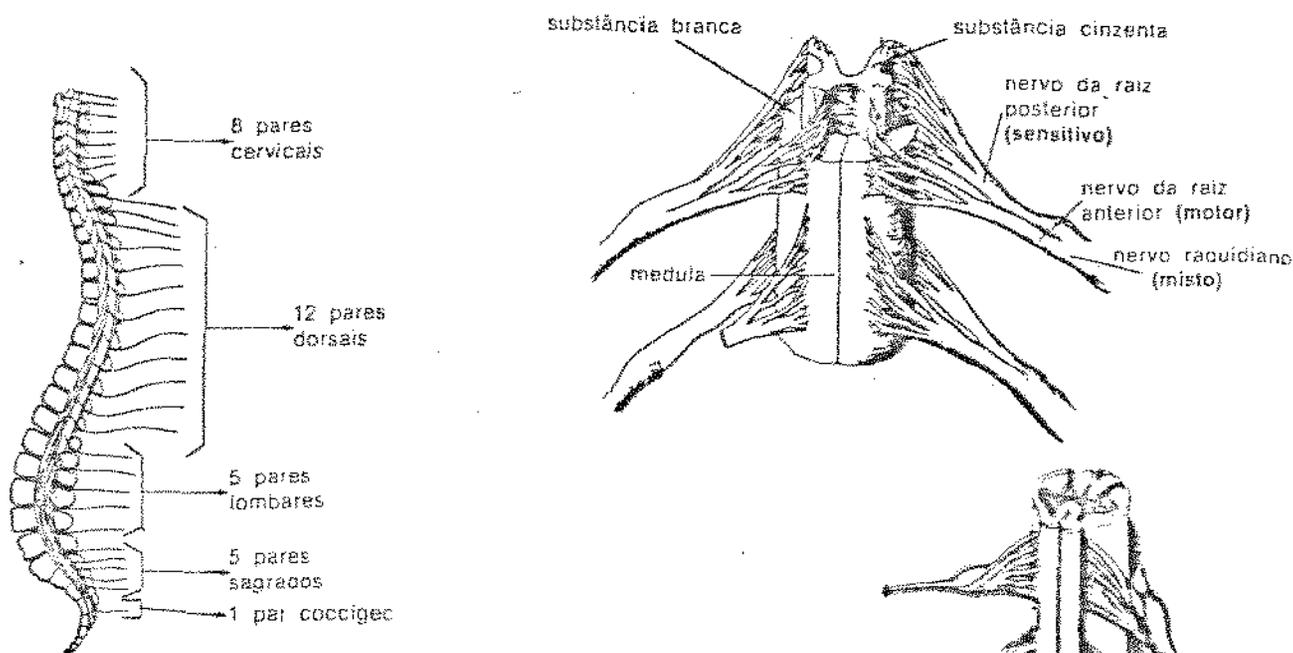


..... nervo sensorial
 ————— nervo motor

Pontos de saída, no encéfalo, dos doze nervos cranianos, com as regiões inervadas por eles.

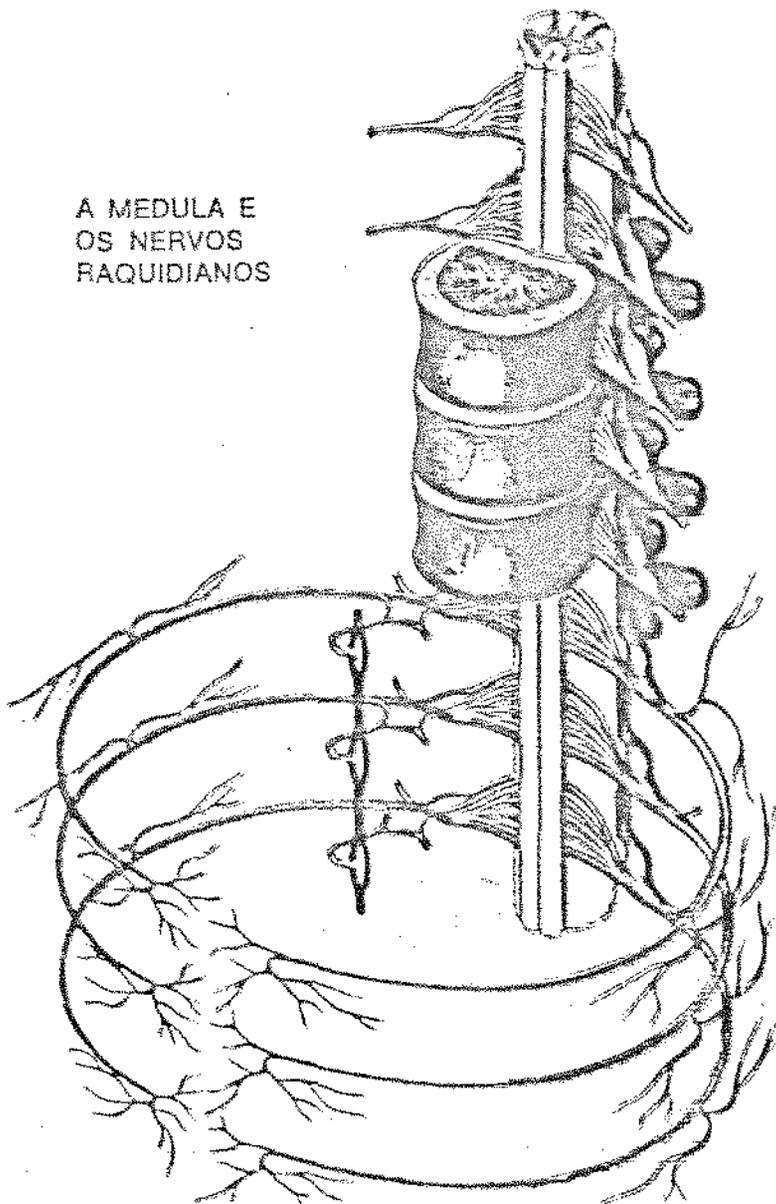
10 — NERVOS RAQUIDIANOS

São em número de 31 pares, que partem da medula espinhal, assim distribuídos:



A MEDULA E OS NERVOS RAQUIDIANOS

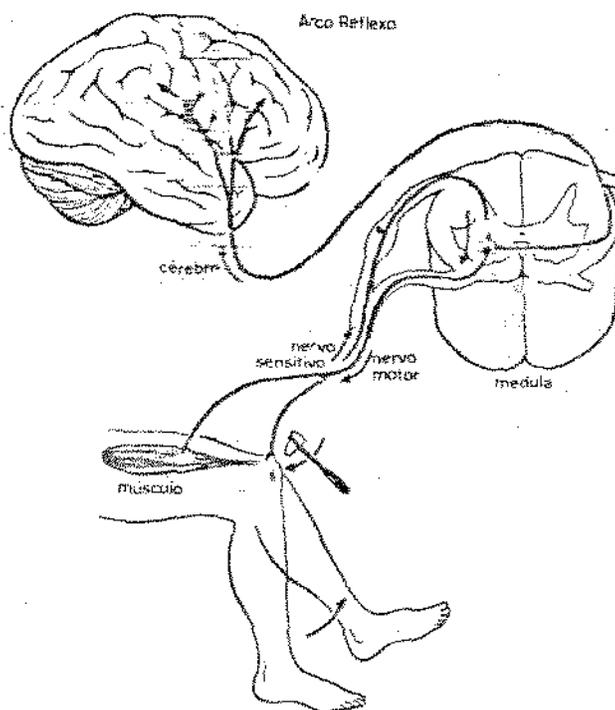
Os nervos raquidianos possuem duas raízes: uma anterior, que é motora, e outra posterior, que é sensitiva. Essas duas raízes formam um nervo raquidiano (misto).



11 — ATO REFLEXO

O ato reflexo é uma ação motora involuntária, transmitida após ter recebido uma excitação sensitiva. Esses atos são chamados reflexos porque acontecem sem o conhecimento do cérebro. São produzidos pela substância cinzenta da medula e do bulbo.

Exemplo: Uma martelada no joelho chega até a medula pelo nervo sensitivo e imediatamente a resposta parte pelo nervo motor, provocando a contração do músculo para afastar a perna.



Arco Reflexo: É a trajetória do estímulo sensitivo que vai ao centro nervoso, causando a resposta motora.

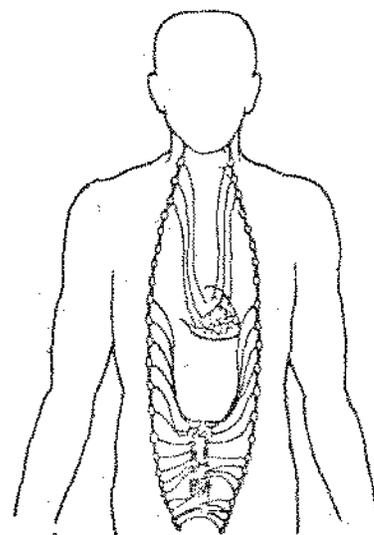
12 — SISTEMA NERVOSO AUTÔNOMO

O sistema nervoso autônomo funciona independente da nossa vontade. Ele atua sobre a musculatura lisa, glândulas, coração, etc. Esse sistema está dividido em:

Simpático: É formado por duas filas paralelas de gânglios, uma de cada lado da coluna vertebral. Cada fila é composta de 23 gânglios, que se comunicam, através de nervos, aos plexos cardíaco (coração), solar (estômago), mesentérico (intestinos).

Parassimpático: É formado por certos nervos cranianos e raquidianos. Sua função é produzir efeitos contrários ao simpático.

Exemplo: O simpático aumenta os batimentos cardíacos e o parassimpático diminui esses batimentos. Isso concorre para o funcionamento normal dos órgãos do nosso corpo.



Algumas das ações dos nervos do sistema nervoso autônomo do homem

Órgão	O parassimpático determina	O simpático determina
Coração	Aumento de velocidade e força de pulsação	Redução de velocidade e força de pulsação
Vasos sanguíneos da pele	Constricção	Não inervados
Vasos sanguíneos, músculos	Geralmente constricção	Não os inerva
Vasos sanguíneos, intestinos	Constricção	Não os inerva
Músculos do canal alimentício (exceto esfínteres)	Relaxamento	Contração
Esfínteres do intestino	Contração	Relaxamento
Glândulas salivares	Produção de muco	Produção de saliva
Pâncreas	Não o inerva	Produção de suco pancreático
Músculos capilares	Contração	Não os inerva
Glândulas sudoríparas	Ségregam suor	Não as inerva

Meningite

A meningite é uma doença que se manifesta com a inflamação das meninges (membranas que revestem o cérebro e a medula).

A meningite meningocócica é causada por micróbios chamados meningococos. Os meningococos primeiramente localizam-se na garganta, podendo permanecer ali por vários meses, sem causar a doença. Em alguns casos, podem chegar ao cérebro, por meio do sangue.

Durante uma epidemia, o número de pessoas com meningococos na garganta é muito maior do que o número de doentes. Tais pessoas são chamadas portadoras e são as principais responsáveis pela transmissão da meningite, embora não apresentem sinais da moléstia.

A transmissão da doença se dá por contaminação direta: tosse, fala, espirro.

O tratamento

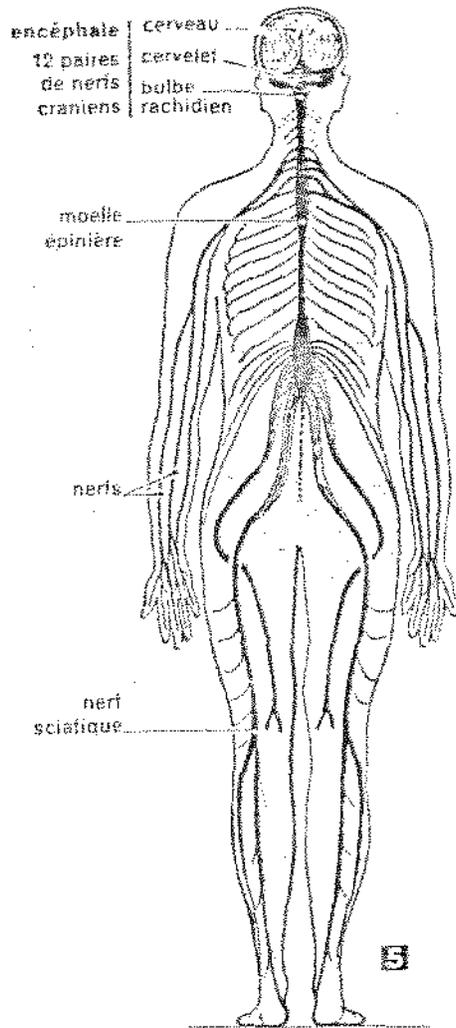
Antes da descoberta da sulfa e, posteriormente, dos antibióticos, o tratamento da meningite era virtualmente impossível e a maior parte dos pacientes morria. Desde 1930, porém, a probabilidade de cura vem aumentando significativamente, com o advento de medicamentos cada vez mais eficazes.

O primeiro problema do tratamento é que os sintomas se apresentam variáveis, não formando assim um quadro clínico que permita ao médico diagnosticar com facilidade. Torna-se então necessária a análise do líquido cefalorraquidiano. Portanto, à primeira suspeita de meningite, os médicos determinam uma punção lombar ou suboccipital, sem o que não haverá elementos para o diagnóstico.

Profilaxia

(Como prevenir ou evitar.)

- Vacinação em massa da população.
- Evitar aglomerações em ambientes mal ventilados.
- Evitar dormir em ambientes fechados e onde durmam muitas pessoas.
- Alimentação sadia.
- Hábitos de higiene.



1 ORGANISATION GÉNÉRALE DU SYSTÈME NERVEUX DE L'HOMME

Comme celui de l'animal, le système nerveux de l'Homme se compose **5** :

- d'un *axe cérébro-spinal* comprenant l'*encéphale* dans le crâne, la *moelle épinière* dans la colonne vertébrale;
- de *nerfs* qui relient l'axe à tous les organes.

• **Axe cérébro-spinal**

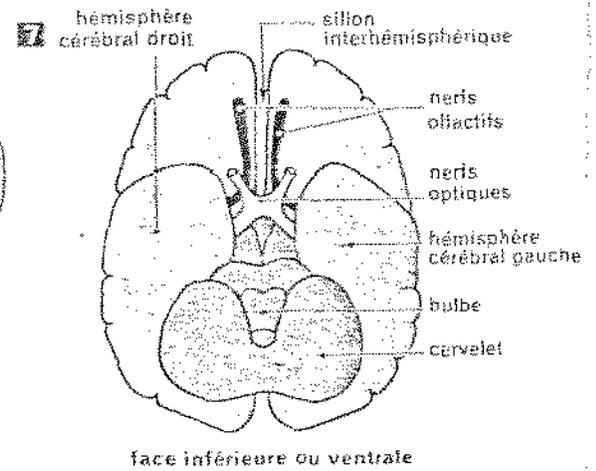
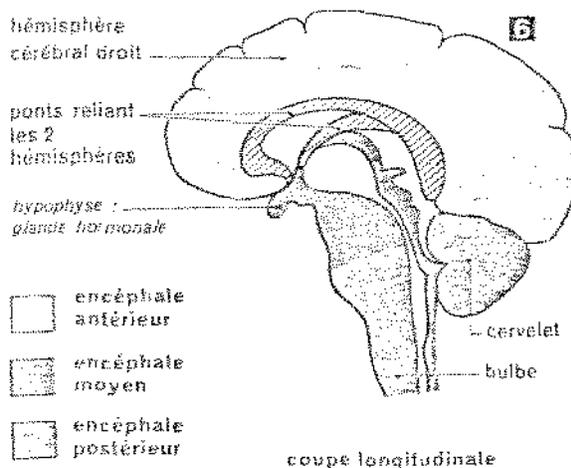
L'encéphale se divise en **6** **7** :

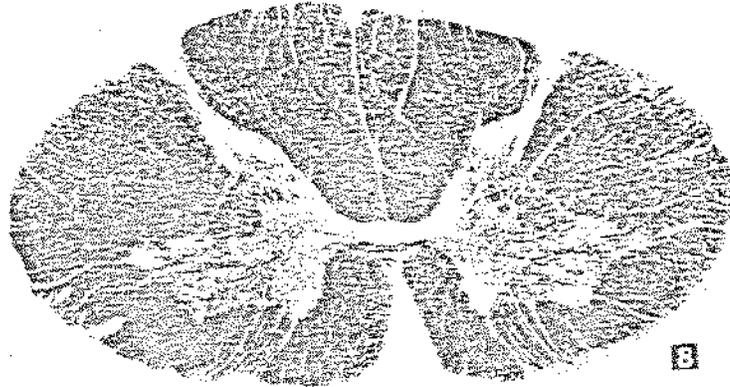
- *encéphale antérieur* ou *cerveau*, composé de deux *hémisphères cérébraux* énormes, très plissés, recouvrant tout le reste jusqu'au *cervelet*;
- *encéphale moyen*;
- *encéphale postérieur* : *cervelet* et *bulbe*.

Les sillons des hémisphères cérébraux délimitent des *circonvolutions cérébrales*. Le sillon profond qui sépare les deux hémisphères est appelé *sillon interhémisphérique*. Les deux hémisphères sont reliés l'un à l'autre par deux ponts de substance blanche.

Le *cervelet* présente, lui aussi, des sillons qui délimitent des *circonvolutions*. On y reconnaît un *lobe médian* et deux *lobes latéraux*.

- La *moelle épinière* est un cordon blanc de 1 cm de diamètre et 50 cm de longueur environ. Elle se termine au niveau de la *deuxième vertèbre lombaire* **8**. Elle est parcourue sur toute la longueur par un *sillon antérieur* relativement large et peu profond et par un *sillon postérieur* étroit et profond **9** et **10**.





- L'axe cérébro-spinal est enveloppé de trois membranes : les méninges ③ . Les espaces inter-méningés sont remplis de *liquide céphalo-rachidien*. La *méningite* est l'inflammation des méninges. Le liquide céphalo-rachidien remplit aussi l'intérieur de l'axe cérébro-spinal qui est creux d'un bout à l'autre ③ .

• Nerfs

On compte, chez l'Homme :

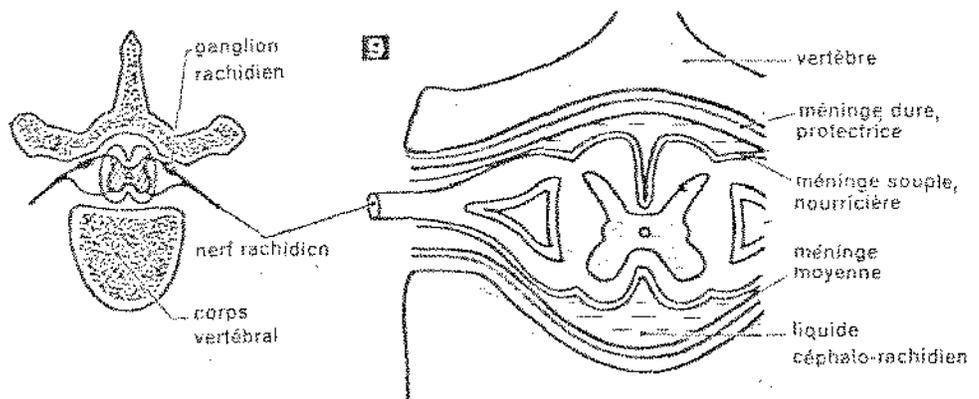
- 12 paires de nerfs crâniens, qui partent de l'encéphale;
- 31 paires de nerfs rachidiens, qui partent de la moelle épinière.

Les *nerfs rachidiens* présentent deux *racines* à l'intérieur même de la colonne vertébrale : une racine antérieure, une racine postérieure ④ . La racine postérieure porte un renflement appelé *ganglion rachidien*.

Les nerfs aboutissent aux organes des sens (yeux, oreilles, fosses nasales, langue, peau), aux muscles et aux glandes.

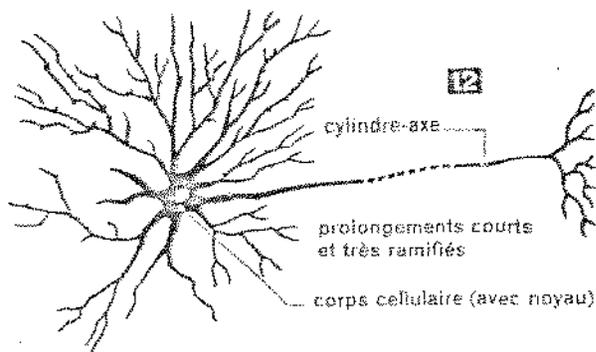
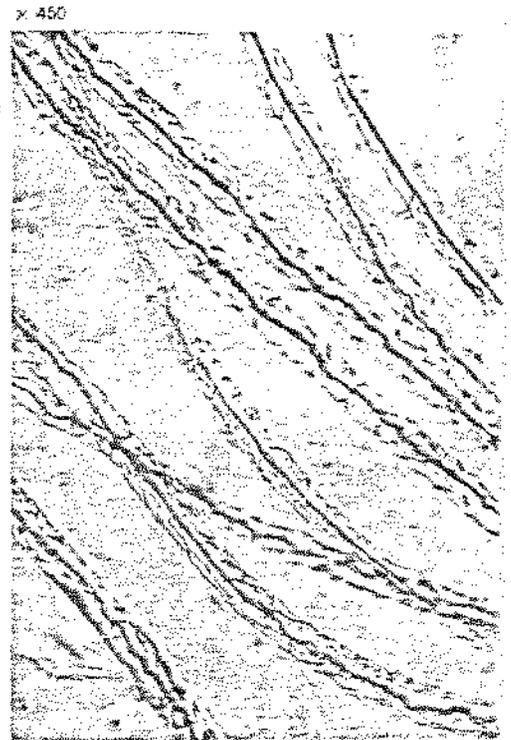
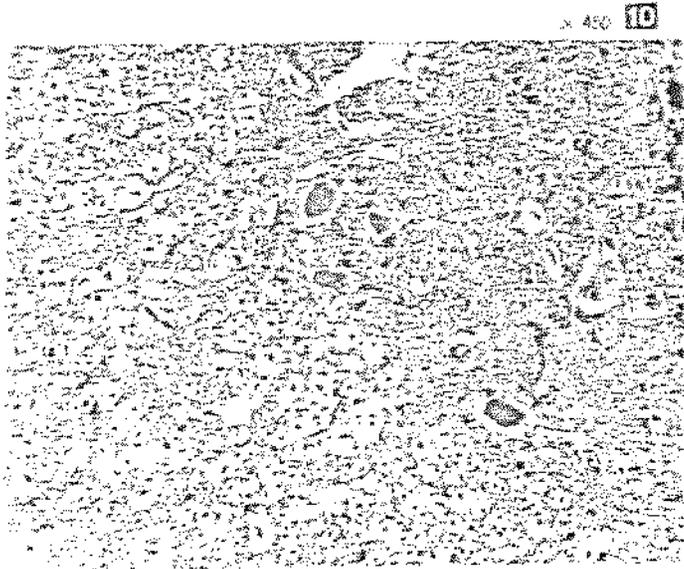
• Substance grise et substance blanche

On les remarque bien sur des coupes transversales de l'encéphale et de la moelle épinière ⑤ et ⑥ . Dans le cerveau et le cervelet, la substance grise forme l'*écorce cérébrale* et l'*écorce cérébelleuse*. Dans une coupe transversale de la moelle épinière, la substance grise est interne, dessinant la lettre X.

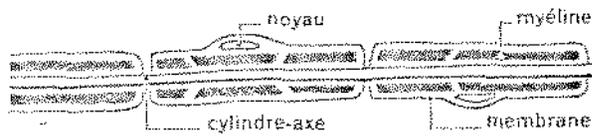


a. moelle dans le canal rachidien

b. détails



a. neurone



b. portion de fibre avec myéline



2 STRUCTURE MICROSCOPIQUE

L'examen au microscope de coupes transversales minces de la moelle épinière passant par les cornes antérieures de la substance grise et par la substance blanche montre **10** :

- dans la substance grise, des cellules étoilées à prolongements plus ou moins longs, disséminées dans un amas inextricable de filaments enchevêtrés (revoir fig. 6, page 14);
- dans la substance blanche, une multitude de petits cercles blancs renfermant chacun un point central noir.

En dilacérant la substance blanche d'une moelle épinière ou un nerf suivant leur longueur, nous observons au microscope des fibres blanches parcourues d'un filet axial plus sombre **11**. La figure **10** les montrait en coupe transversale.

Interprétation

Le système nerveux paraît constitué de deux catégories d'éléments : cellules à cytoplasme étoilé; fibres nerveuses. C'est bien cela que les premiers observateurs ont d'abord remarqué.

Mais, par diverses méthodes, on a fini par comprendre que ces deux sortes d'éléments appartiennent à des cellules uniques appelées neurones.

Un neurone des cornes antérieures de la substance grise de la moelle épinière présente (**12 a** et fig. 6, page 14) :

- un corps cellulaire, avec noyau et cytoplasme, situé dans la substance grise;
- des prolongements très fins, courts et ramifiés, qui ne sortent pas de la substance grise;
- un prolongement long qui sort dans la substance blanche, pénètre dans un nerf rachidien et se termine dans un muscle où il se ramifie.

Tous les neurones n'ont pas la même forme **13** CELLULES DE CERVELET. Mais tous présentent un corps cellulaire avec prolongements.

On appelle fibre nerveuse un long prolongement de neurone avec sa gaine **12 b**. Presque toujours, la gaine renferme de la myéline, substance grasse d'aspect laiteux, riche en phosphore, qui donne leur couleur aux nerfs et à la substance blanche de l'axe cérébro-spinal.

Les fibres constituent les nerfs et les cordons de substance blanche de l'axe cérébro-spinal. Les corps cellulaires et leurs prolongements courts forment la substance grise.

- Le système nerveux comprend : des centres (encéphale dans le crâne, moelle épinière dans la colonne vertébrale) qui constituent l'axe cérébro-spinal; des nerfs qui relient les centres aux organes des sens, aux muscles et aux glandes.
- L'encéphale comporte : un encéphale antérieur ou cerveau, un encéphale moyen, un encéphale postérieur composé du cervelet et du bulbe.
- Le tissu nerveux est constitué de cellules nerveuses ou neurones. Un long prolongement de neurone, avec ses enveloppes, se nomme fibre nerveuse. Les fibres forment les nerfs et les cordons de substance blanche de l'axe cérébro-spinal; les corps cellulaires sont dans la substance grise.

17 A GRANDE GUERRA



Entrada das tropas alemãs em Amy, 1914.

O início do século XX foi marcado por grandes tensões entre os países industrializados. Essas tensões, cujas origens remontam ao ano de 1870, com a unificação da Alemanha, tiveram como consequência principal o eclodir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

As principais causas dessa guerra foram:

- **imperialismo econômico:** como a Inglaterra foi o primeiro país a se industrializar, ela dominava a maioria dos mercados consumidores mundiais. Logo após a unificação, a Alemanha entrou em grande desenvolvimento industrial e passou a disputar os mercados ingleses. Para aumentar o seu processo de industrialização, a Alemanha pretendia construir uma estrada de ferro ligando Berlim a Bagdá, com a finalidade de transportar o petróleo do golfo Pérsico. Naturalmente, a Inglaterra se opôs à construção dessa estrada;
- **política de alianças:** logo após a sua unificação, a Alemanha, temendo a possibilidade de uma revanche francesa, aliou-se ao Império austro-húngaro e à Itália, constituindo, assim, a **Tríplice Aliança**. Em reação, formou-se a **Tríplice Entente** (1907), constituída pela Inglaterra, França e Rússia;
- **paz armada:** esperando uma possível guerra, as nações industrializadas passaram a aumentar a produção de materiais bélicos;

- **revanchismo francês:** com a derrota na guerra franco-prussiana, a França havia perdido para a Alemanha as regiões de Alsácia-Lorena e estava tentando recuperá-las;
- **crise dos Balcãs:** em 1908, a Áustria anexou duas regiões dos Balcãs: Bósnia e Herzegovina. A Sérvia, outro Estado da região, queria unificar a Iugoslávia e, para tanto, contava com o apoio russo.

O ESTOPIM DA GUERRA

Em 28 de junho de 1914, quando estava em visita à cidade de Sarajevo, na Bósnia, o príncipe herdeiro da Áustria, Francisco Ferdinando, foi assassinado por um estudante nacionalista.

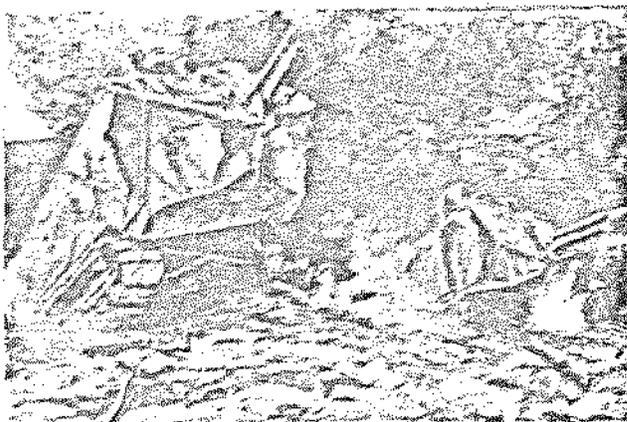
Um mês depois, o imperador da Áustria, Francisco José, declarou guerra à Sérvia e logo depois à Rússia e à França. Estava iniciada a Primeira Guerra Mundial.

OS ANOS DE GUERRA

Até 1916, o resultado da guerra era bastante indeciso pois nenhum dos dois lados havia obtido vitórias decisivas.

Houve, entretanto, mudanças políticas importantes. A Turquia, visando obter vantagens territoriais (Criméia), passou a apoiar a Tríplice Aliança. Em compensação, a Itália entrou na guerra ao lado da Entente, porque esta lhe prometera o recebimento de algumas colônias alemãs quando o conflito terminasse. Essa promessa, contudo, não foi cumprida.

O ano mais importante da guerra foi o de 1917. Submarinos alemães passaram a atacar



Carros de combate franceses, durante a Primeira Guerra Mundial.



Assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando e de sua esposa.

navios mercantes americanos. Esse fato levou os Estados Unidos a declararem guerra à Alemanha. Logo depois, vários países declararam guerra à Tríplice Aliança, entre eles o Brasil.

Devido à sua Revolução Socialista de 1917, que derrubou a monarquia, a Rússia abandonou o conflito. Em março de 1918 foi assinada a paz de Brest-Litovsk, confirmando essa retirada.

Depois de várias vitórias dos aliados, em 1918 a Alemanha, derrotada, firmou o armistício, no vagão de Compiègne (11 de novembro de 1918).

OS TRATADOS DE PAZ

Em 1919, reuniu-se em Versalhes a Conferência de Paz, liderada pelos representantes dos países vencedores: Woodrow Wilson, presidente dos Estados Unidos, Lloyd George, representante da Inglaterra, e Clemenceau, representando a França.

O Tratado de Versalhes, por eles elaborado, tinha por finalidade principal impedir que a Alemanha voltasse a ser uma grande potência. As regiões de Alsácia-Lorena voltaram a ser territórios franceses; o exército alemão foi reduzido e a Alemanha não poderia ter indústria bélica.



Desfile da Vitória, nos Campos Eliseos na França, a 14 de julho de 1919. ▶

Além disso, a Alemanha teria que pagar uma vultosa indenização de guerra, correspondente a 132 bilhões de marcos-ouro.

O Tratado de Saint-Germain, imposto à Áustria, fez com que seu império fosse desmembrado. Com isso, novos países surgiram na Europa: Hungria, Tchecoslováquia e outros.

LEIA!



Nos fins de abril de 1919 estavam prontos para ser submetidos ao inimigo os termos do Tratado de Versalhes e a Alemanha recebeu ordem de enviar seus delegados para ouvi-los. A 29 desse mês, uma delegação chefiada pelo Conde von Brockdorff-Rantzau, ministro do Exterior do governo republicano provisório, chegou a Versalhes e foi encarcerada sem tardança num hotel, sendo virtualmente tratada como prisioneira. Uma semana depois, os membros da delegação tiveram ordem de comparecer perante os representantes dos aliados, a fim de conhecerem a sentença imposta à sua nação. Como von Brockdorff-Rantzau protestasse dizendo que os termos eram duros demais, informou-o Clemenceau de que a Alemanha teria exatamente três semanas para resolver se assinaria ou não. Entretanto, foi preciso prolongar o prazo, pois os chefes do governo alemão preferiram demitir-se a aceitar o Tratado. Sua atitude foi resumida pelo chanceler Philip Scheidemann numa frase incisiva: "Qual a mão que não secaria depois de tentar prender a si mesma e a nós nestes grilhões?" Os três Grandes fizeram então alguns arranjos subsidiários, principalmente a instância de Lloyd George, e a Alemanha foi notificada de que às sete horas da tarde de 23 de junho proceder-se-ia à invasão do país se este não tivesse aceito o Tratado. Pouco depois das cinco horas, um novo governo provisório anunciou que se rendia ante a "força esmagadora" e acedia aos termos dos vencedores. Em 28 de junho, quinto aniversário do assassinio do arquiduque Francisco Ferdinando, representantes do governo alemão e dos aliados reuniram-se no Salão dos Espelhos do Palácio de Versalhes e apuseram suas assinaturas ao Tratado.

(Edward McNell Burns — "História da Civilização Ocidental")

SURGE A NOVA POTÊNCIA

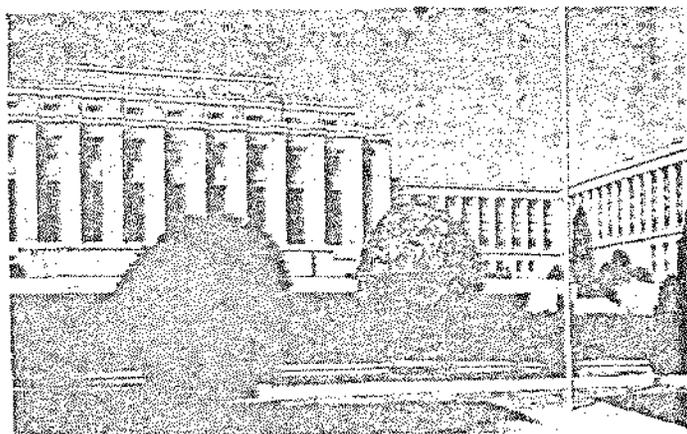
Com o término da Primeira Grande Guerra, os Estados Unidos surgiram como grande potência mundial. Além de terem sido um dos vencedores militares, foram também os grandes vencedores no campo econômico.

Durante os anos do conflito, a França e a Inglaterra ficaram com suas balanças comerciais deficitárias em relação ao país americano.

Outra consequência da guerra foi a crise econômica que surgiu em vários países, entre eles a Alemanha e a Itália, o que veio a favorecer, em muito, o surgimento de regimes totalitários, como o fascismo de Mussolini e o nazismo de Hitler.



Woodrow Wilson, presidente dos Estados Unidos, idealizador da Liga das Nações. ▽



Vista parcial do Palácio da Sociedade das Nações, em Genebra.

A LIGA DAS NAÇÕES

Por proposta de Wilson, presidente norte-americano, foi criada em 1919 a Liga das Nações, com sede na cidade de Genebra, cuja finalidade era manter a paz mundial.

A Liga das Nações fracassou como órgão mantenedor da paz porque:

- faltava-lhe poder coercitivo contra os países agressores;
- havia conflitos de interesses entre os países participantes da Liga

La première guerre mondiale (1914-1918)

19

La guerre qui a éclaté en 1914 a d'abord été européenne ; elle opposait au départ, la Triple Entente (France, Angleterre, Russie) venue au secours de la Serbie et de la Belgique envahie, à l'Allemagne et à l'Autriche-Hongrie. Elle est devenue mondiale avec l'intervention des États-Unis en 1917.

Tous les belligérants sont entrés dans le conflit, persuadés de leur bon droit (doc. 1) et avec l'illusion que la guerre serait courte. Les Allemands comptaient triompher rapidement de la France (doc. 3), pour se retourner ensuite contre la Russie. Mais la victoire de la Marne (septembre 1914) ruina leur plan. La guerre changea alors de caractère : elle devint une guerre de positions, où les armées, abritées dans des tranchées (doc. 5) résistaient à tous les assauts. Toutes les tentatives pour percer le front et reprendre la guerre de mouvement échouèrent, celles des Allemands à Verdun en 1916 (doc. 6) comme celles des alliés (doc. 7). La guerre était devenue une guerre d'usure, où chaque pays engageait non seulement ses forces militaires (doc. 10), mais ses forces économiques, financières (doc. 9), morales (doc. 8). Sans connaître les mêmes horreurs et les mêmes souffrances que les combattants du front, l'intérieur n'était pas épargné (doc. 15) : c'était une guerre totale.

Ne pouvant obtenir la décision sur le front occidental, chacun des deux camps s'efforça de se gagner des alliés et de trouver un terrain de lutte qui lui soit plus favorable. La Turquie en 1914 et la Bulgarie en 1915 entrèrent dans la guerre aux côtés de l'Allemagne et de l'Autriche-Hongrie. L'Italie en 1915 et la Roumanie en 1916 rallièrent le camp des Alliés. Jusqu'à la fin de 1916, le front russe connut de larges fluctuations, qui ne furent pas décisives. En 1915, les Alliés s'efforcèrent vainement de porter la guerre en Turquie (expédition des Dardanelles) et en Grèce (débarquement à Salonique). Les Allemands espérèrent obtenir la décision en 1917 par la guerre sous-marine, qui devait priver l'Angle-

terre de son ravitaillement en vivres et en matières premières. Mais les Alliés trouvèrent une parade efficace (doc. 11).

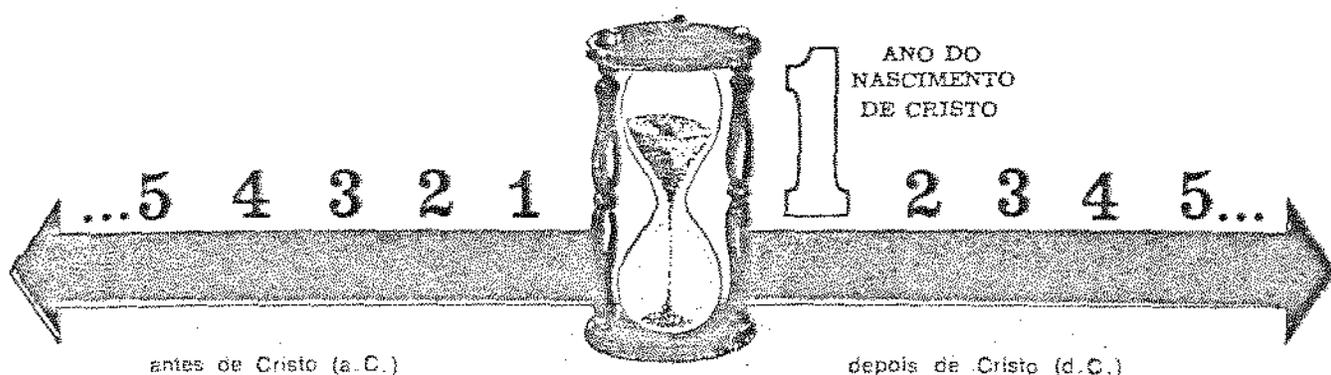
L'année 1917 fut particulièrement dramatique. Les États-Unis entrèrent dans la guerre aux côtés des Alliés, au nom de la liberté des mers (doc. 18). Mais ils n'avaient pas d'armée, et leur aide ne devint importante qu'en 1918. Entre temps, la Russie était sortie de la guerre. Le régime tsariste était trop médiocre et trop impopulaire pour contraindre le peuple à supporter longtemps ce dur effort. Une révolution avait renversé le tsar en mars 1917. Une république libérale avait d'abord tenté de s'établir et de rester fidèle à ses alliances (doc. 12) ; mais, en octobre, elle avait été renversée à son tour par une révolution qui avait donné le pouvoir au parti communiste (bolchevik), dirigé par Lénine (doc. 13). En mars 1918, la Russie avait capitulé devant l'Allemagne par le traité de Brest-Litovsk.

L'Allemagne s'efforça alors d'obtenir la décision à l'ouest, avant l'entrée en jeu des forces américaines. Elle manqua de peu y réussir, par une série d'offensives, menées de mars à juillet 1918. Les Alliés ne résistèrent que grâce à l'organisation d'un commandement unique, donné au général Foch. En juillet, la situation se retourna de façon spectaculaire. A bout de forces, épuisées par le blocus allié, menacées de révolution à l'intérieur, l'Allemagne et ses alliées furent obligées d'évacuer les territoires qu'elles avaient envahis. Le front s'écroula de toutes parts. A partir de la fin septembre, les Alliés vainqueurs imposèrent à leurs ennemis des armistices qui devaient préparer le rétablissement de la paix ; l'armistice avec l'Allemagne fut signé le 11 novembre (doc. 16).

Cette guerre a épuisé toute l'Europe (doc. 17) ; elle a largement contribué à lui faire perdre la suprématie qu'elle avait exercée jusque-là sur le reste du monde.

APRENDA A CONTAR O TEMPO

Hoje, a maioria dos povos adota como ponto de referência para a contagem do tempo o nascimento de Cristo. A numeração dos anos assim obtida chama-se **calendário cristão**.



O ano 1 significa o ano de nascimento de Cristo. A partir dele começa a contagem: anos 2, 3, 4, 5, 6, etc., até o ano em que estamos hoje. Se tomarmos como exemplo o ano de 1970 ficaremos sabendo que faz um mil, novecentos e setenta anos que Cristo nasceu.

Os anos anteriores ao nascimento de Cristo são contados para trás. Por exemplo: 525 a.C. significa quinhentos e vinte e cinco anos antes do nascimento de Cristo. Nessas datas, como você pode perceber pelo exemplo, devemos usar a abreviatura a.C. (a. quer dizer antes, C. quer dizer Cristo).

É importante conhecer também a contagem dos séculos. Não esqueça: um século é igual a cem anos. Portanto, se partirmos do ano 1, teremos até o ano 100 o século I; do ano 101 até o 200, o século II, e assim por diante.

Veja alguns exemplos:

- 731, século VIII;
- 1534, século XVI;
- 1789, século XVIII;
- 1977, século XX.

É importante notar que os séculos se iniciam nos anos começados com a dezena 01 e terminam com a dezena 00.

(2ª parte do capítulo Descobrimos o Passado.)

História do Brasil 5ª série - Marlene Ordóñez e Antonio Luiz de Carvalho e Silva - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas-IBEP-São Paulo - s.d.

21. En remontant le temps

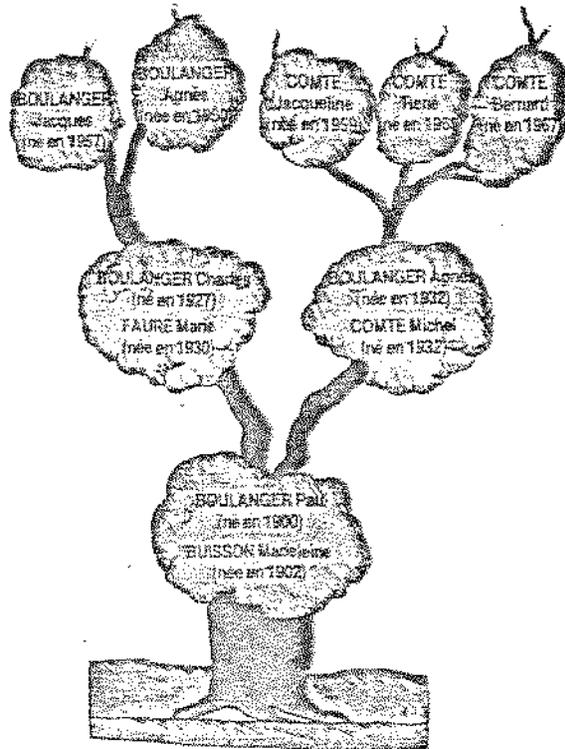
Les choses se compliquent du fait que les peuples n'utilisent pas tous le même point zéro. Les Romains comptaient les années « à partir de la fondation de la Ville » (Rome) : ainsi, dans le calendrier romain, Jésus est né en 753 après la fondation de Rome. Pour les Musulmans, le zéro chronologique correspond à la fuite du prophète Mahomet de la ville de La Mecque, en l'an 622 apr. J.-C. de notre calendrier; cet événement, « l'Hégire » (la fuite), a donné son nom à l'ère musulmane. Pour des raisons de commodité, les historiens comptent les années par centaines (les siècles) ou par milliers (les millénaires). La numérotation des siècles ou des millénaires obéit aux mêmes règles que celle des dates. Ainsi, le 1^{er} siècle après J.-C. commence le 1^{er} jour de l'an 1 et se termine le dernier jour de l'an 99. Mais attention ! Le 1^{er} siècle avant J.-C. commence en 100 avant J.-C. et se termine le dernier jour de l'an 1 avant J.-C.

Car si l'on peut numéroter les dates et les siècles en remontant le temps avant le zéro chronologique, il ne faut pas oublier que la vie, elle, se déroule à sens unique, du passé vers le futur.

Le temps vécu

C'est au sein d'une famille qu'on peut le mieux saisir la notion du temps passé. Considérez l'arbre généalogique de la famille Boulanger, c'est-à-dire les ramifications de cette famille à partir du grand-père Paul. Les différents personnages s'y superposent en

ARBRE GÉNÉALOGIQUE



étages successifs, séparés par un espace de temps d'environ 30 ans qu'on appelle une génération. Vous voyez que si le grand-père Paul est né avec le siècle, on peut prévoir que les enfants de Jacques, Agnès, Jacqueline, René et Bernard naîtront, eux, à l'aube du siècle suivant. Il faut donc compter à peu près trois générations par siècle. Les événements survenus pendant tout ce temps sont directement vécus, racontés et transmis dans cette famille par des témoins vivants : ces événements constituent un « passé récent ».

Les temps historiques

Quand on remonte le temps, les témoins vivants disparaissent; mais les témoignages des générations successives demeurent sous la forme de monuments et de statues, d'inscriptions et de textes écrits qui nous permettent de connaître et de dater les événements d'un passé de plus en plus lointain : ce sont les temps historiques, qui sont les temps de l'écriture; ils recouvrent environ 6 000 ans.

OÙ ? QUAND ? COMMENT ?

LA PREMIÈRE PHOTOGRAPHIE



La voilà ! Elle s'appelle « La table servie », et pour la prendre, il a fallu huit heures de pose ! On comprend qu'elle ne montre pas de personnages, et que les ombres ne soient pas bien nettes !

Où ?

Dans un jardin (pour le soleil...) près de Châlon-sur-Saône.

C'est là que les frères Niepce, Claude et Nicéphore, tout comme les frères Montgolfier cinquante ans plus tôt, ont multiplié les inventions, du moteur à air chaud aux teintures végétales... Et puis, Claude est allé s'installer en Angleterre, et Nicéphore est resté seul pour s'attaquer à un nouveau problème : la photographie.

Quand ?

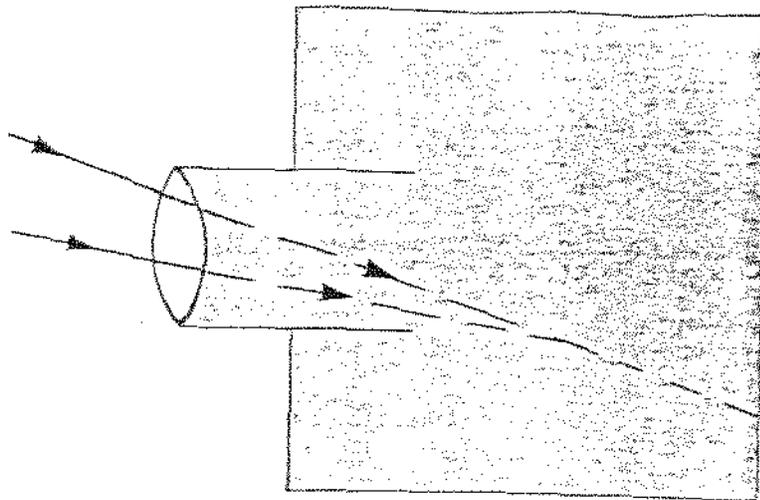
Probablement en 1822, mais on n'en est pas tout à fait sûr. En effet, dans les nombreuses lettres qu'il adresse à son frère, Nicéphore Niepce ne parle de ses travaux photographiques qu'à mots couverts, tant il a peur que d'autres lui volent ses idées, si ses lettres allaient tomber en des mains inconnues. En tout cas, il travaille sur le problème depuis 1816, il a déjà essayé diverses méthodes, qui ont toutes échoué.

Comment ?

L'appareil

Il n'a rien de nouveau : c'est une chambre noire, et on en trouve déjà le principe chez les Italiens du 16^e siècle : en italien, elle s'appelle « camera oscura », et c'est de là, bien sûr, que vient notre « caméra ». Les premières chambres noires étaient de vraies chambres, où un petit trou dans un volet projetait sur le mur opposé une image du soleil, ce qui permettait d'observer les éclipses.

En effet, pour que l'image soit nette, il faut que le trou soit petit, et on n'aura donc une lumière suffisante qu'avec un sujet comme le soleil lui-même. Pour avoir davantage de lumière, il faut un grand trou, et alors on n'obtiendra au fond de la boîte une « image » nette que si l'on trouve un moyen de concentrer en un seul point toute la lumière qui vient d'un point de l'objet. Ce moyen, c'est la lentille convergente, connue depuis le onzième



siècle, mais qui ne sera utilisée pour les chambres noires qu'au dix-septième.

Aussi, Niepce se contente de « bricoler » une chambre comme celles qui existent déjà : une boîte de bois rectangulaire, la lentille étant fixée dans un tube coulissant permettant la mise au point. Le vrai problème, ce n'est pas l'appareil, c'est la pellicule...

La « pellicule »

Comment fixer les images projetées sur le fond de la chambre noire ? Beaucoup de gens se posent la question à cette époque, ce qui explique un peu la méfiance de Nicéphore...

On connaît depuis longtemps (depuis les alchimistes du Moyen Age) des corps qui changent de couleur quand on les expose à la lumière. Le chlorure d'argent, par exemple, devient noir. Mais si l'on obtient bien une « photo » en projetant l'image de la chambre sur du papier imprégné de chlorure d'argent, celle-ci a deux défauts.

D'abord, elle est négative, c'est-à-dire que les parties claires de l'objet apparaissent en noir. Ensuite, et surtout, la photo ne subsiste que quelques minutes, le temps que le reste du papier noircisse à la lumière, une fois sorti de la boîte.

Niepce cherche d'autres solutions, et celle qu'il finit par trouver est assez curieuse. Il dépose sur une plaque de métal argenté une couche de « bitume de Judée », une sorte d'asphalte qui blanchit à la lumière (lentement...) et qui cesse alors d'être soluble dans différents liquides, par exemple l'essence de lavande !

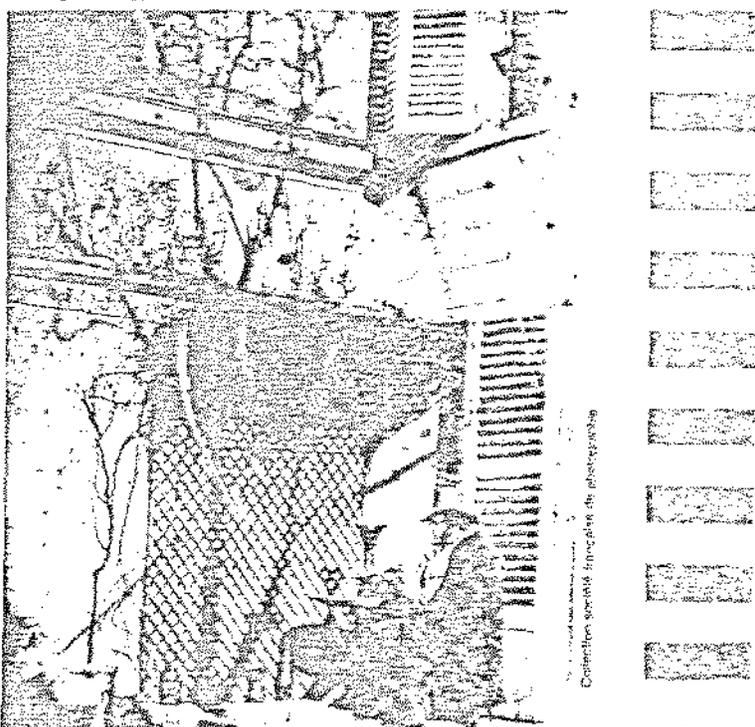
Une fois sa plaque impressionnée, Niepce la lave à l'essence de lavande, son vernis s'en va – sauf aux endroits où la lumière l'a blanchie et les « noirs » de la photo sont des endroits où l'argent est mis à nu. Ainsi, on obtient directement un « positif » : sur la « table servie », la nappe est blanche et la bouteille est noire !

Et après ?

On se doute bien qu'un procédé qui donne une photo unique après huit heures de pose en plein soleil n'est pas appelé à un grand avenir... Niepce s'associe avec un inventeur parisien, Daguerre, et celui-ci repart sur des bases nouvelles. Utilisant des plaques métalliques recouvertes d'iodure d'argent, il invente un « révélateur » capable de faire apparaître l'image (vapeur de mercure) et un « fixateur » capable d'enlever l'iodure qui n'a pas été illuminé. Ses photographies, que l'on appelle « daguerréotypes », ont un succès énorme. Pourtant, comme on peut le voir sur cet exemple, elles sont encore bien grises et miroitantes... Quelques années plus tard, la photographie sur papier s'imposera, en attendant les négatifs sur plaques de verre, puis sur « film »...

Juan-Pierre MAURY

Un daguerréotype



LE LABO

Le retour du boomerang

Saviez-vous que le premier engin volant fabriqué de main d'homme n'est ni la montgolfière, ni l'aéroplane, mais le boomerang ? Un morceau de bois courbe dont le principe tient à la fois de l'aile volante et de l'hélicoptère...

Les boomerangs n'ont jamais été façonnés pour être utilisés comme armes, parce qu'ils doivent être très légers pour pouvoir revenir – trop légers pour causer un réel dommage à un animal même de taille modeste.

Les aborigènes utilisaient des « bâtons à tuer », ou kyllies, pour chasser, et des boomerangs pour s'amuser ou développer l'habileté au lancer des jeunes gens.

La distinction est subtile mais réelle : un boomerang ne mérite pas ce nom s'il ne revient pas vers le lanceur.

LA CONSTRUCTION

Tracer la forme du plan sur le contreplaqué ou le décalquer et découper au contour. Ce premier boomerang peut servir de gabarit pour en tracer une série.

Le travail important va commencer : le ponçage. Cette opération lui donnera la forme indiquée : Attention, cette forme convient pour l'utilisateur droitier. Pour un gaucher, il faudra inverser la forme (en inversant les profils) ; à cet effet, il suffit de regarder le plan par transparence.

Pour vous guider dans la forme du dessus du boomerang à obtenir, deux indications vous sont données :

- les sections rabattues : ce sont les surfaces grisées qui représentent la forme du boomerang si on le coupe à cet endroit.

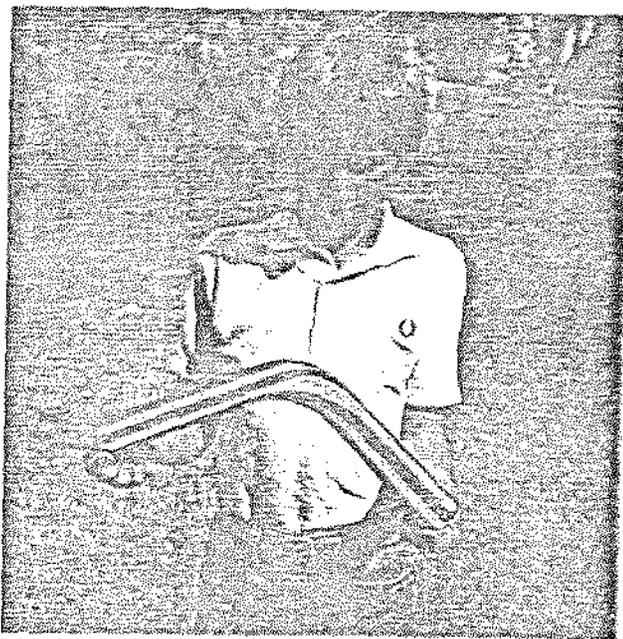
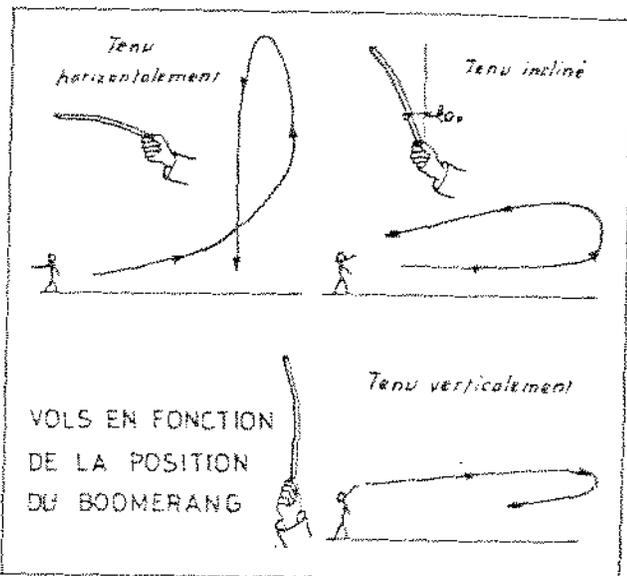
- les surfaces de collage du contreplaqué : comme celui-ci est constitué de 5 plis (5 épaisseurs de bois), au fur et à mesure du ponçage, vous

Le boomerang terminé est décoré par les lignes de surfaces de collage du contreplaqué.

allez découvrir les surfaces de collage. Ce qui va vous donner des lignes de référence. Elles doivent avoir la forme indiquée sur le plan (pour un droitier).

Quant au dessous, il faudra poncer à l'extrémité d'un bras seulement (bras de vol). Le reste est plat. L'autre bras, qui n'est pas poncé, est le bras à lancer.

Ce ponçage inférieur, qui sera réalisé en tenant compte des lignes déterminées par les surfaces de collage du contreplaqué, est indiqué pour un droitier. Il pourra être modifié par la suite suivant les vols réalisés.



SE PROCURER :

- Contreplaqué de 6 mm d'épaisseur, qualité marine (portant le sigle CTBX).
- Vernis de bonne qualité (vernis marine, résine polyester, etc.).
- Règle graduée, compas, crayon, rapporteur.
- Scie à découper, scie à métaux ou scie à découper à lame assez grosse.
- Ponçoir, une planchette de 20 x 5 x 1 cm. Sur chaque face est collé du papier de verre (d'un côté du gros, de l'autre côté du fin).
- Un pinceau.

Il ne reste plus qu'à vérifier l'équilibre de votre engin. Pour cela, posez-le sur le rebord d'une table. Au moment où il bascule, il doit y avoir entre 2 et 4 cm entre l'intérieur de la courbe du coude et le bord de la table. Sinon, corrigez en ponçant l'extrémité des bras, s'il bascule après les 4 cm, ou le coude, s'il bascule avant les 2 cm (si le plan est respecté, il ne doit pas y avoir de problème).

Vernissez le boomerang et décorez à votre goût. Il ne doit pas se gauchir avec le vernis. Aussi, quand le vernis ne poisse plus, il est prudent de mettre le boomerang sur une table et de le charger (gros livres). Fesez l'engin, il ne devrait pas dépasser 80 grammes.

L'extrémité du bras de vol est poncée sur le dessus.



LE LANCEMENT

Ne le lancez que dans un vaste espace dégagé. S'il y a du monde, assurez-vous que les gens savent ce que vous faites et qu'ils sont prêts à esquiver vos jets malheureux !

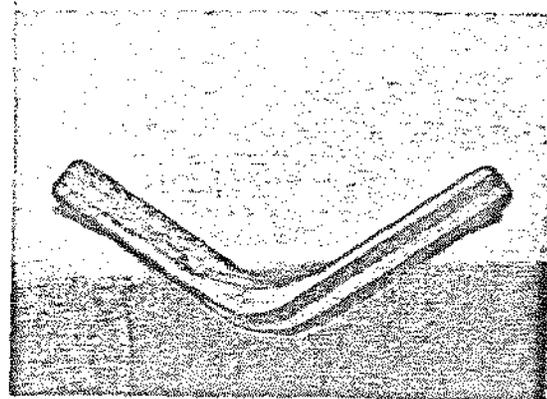
Choisissez pour le premier essai un jour avec un faible vent et une prairie pour amortir la chute. Placez-vous pour lancer le boomerang à 45° à droite (pour un droitier) de la direction du vent.

La direction du vent peut être déterminée en laissant tomber quelques brins d'herbe. Pour un gaucher, il est lancé à 45° à gauche.

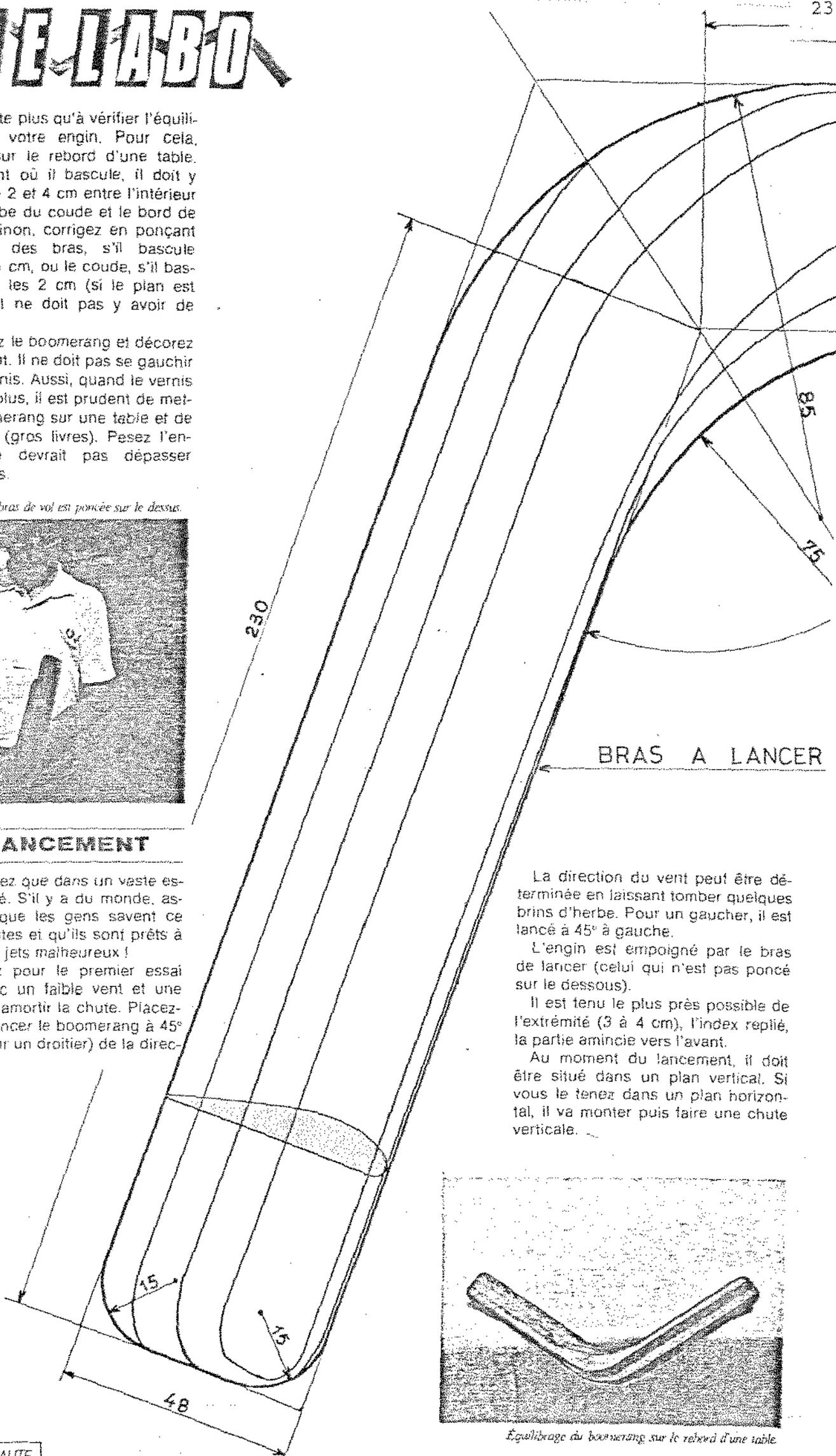
L'engin est empoigné par le bras de lancer (celui qui n'est pas poncé sur le dessous).

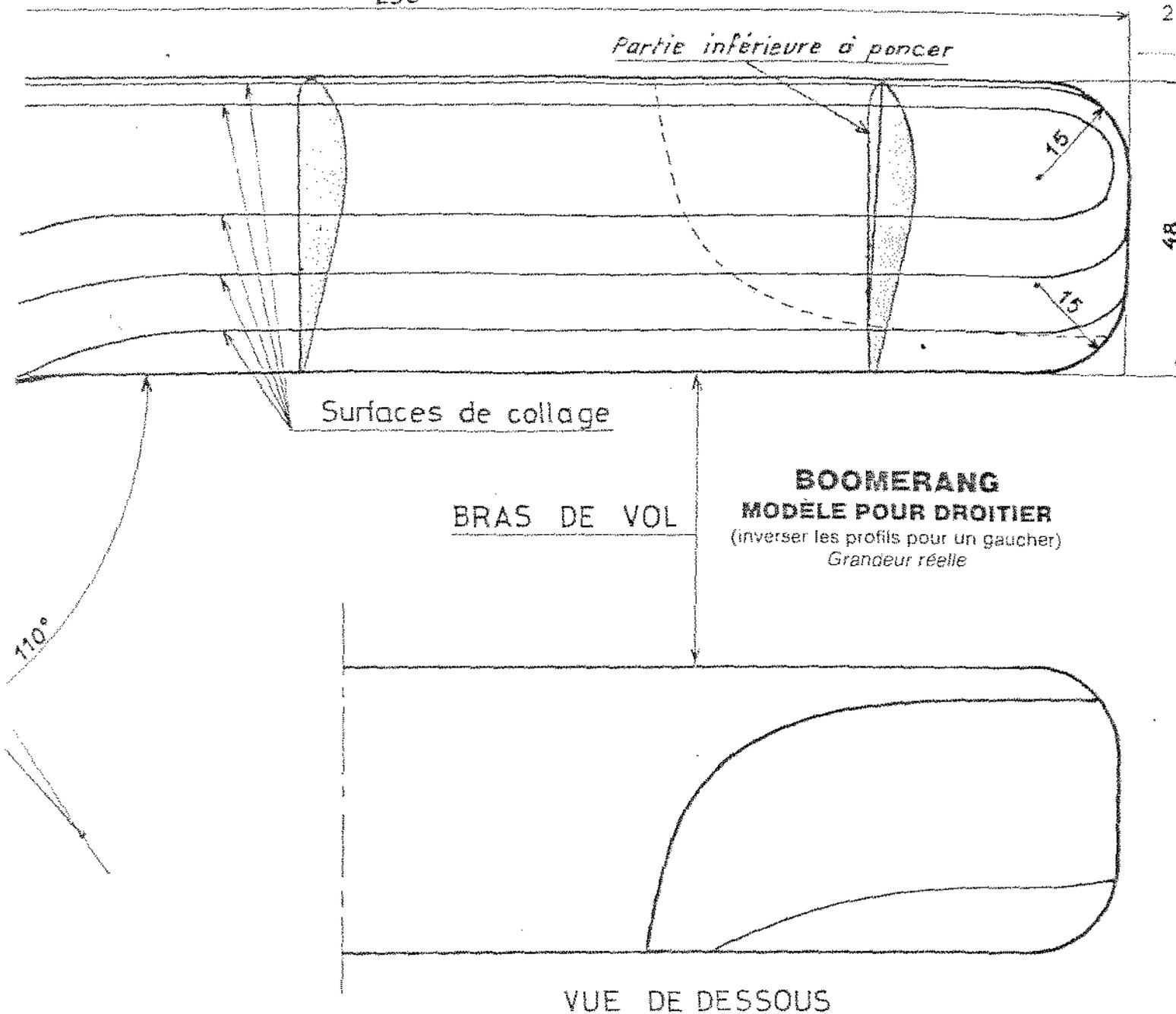
Il est tenu le plus près possible de l'extrémité (3 à 4 cm), l'index replié, la partie amincie vers l'avant.

Au moment du lancement, il doit être situé dans un plan vertical. Si vous le tenez dans un plan horizontal, il va monter puis faire une chute verticale.



Équilibrage du boomerang sur le rebord d'une table.





Lancez-le d'un mouvement circulaire du dessus de l'épaule en avant, en tendant le bras.

Au moment du départ, il doit pivoter sur votre index, qui lui imprime ainsi un mouvement de rotation rapide. Le geste ressemble à celui que l'on aurait pour faire claquer un fouet.

Vous ne réussirez pas la première fois, nù alors ce serait dû au hasard !

Essayez plusieurs fois : l'engin doit partir à l'horizontale, s'élever, puis revenir vers vous et se poser à vos pieds. En inclinant le boomerang à environ 30° sur la verticale, vous modifierez le vol. A vous de découvrir que :

- en modifiant le ponçage à l'extrémité inférieure du bras de vol, vous modifierez le vol (en creusant, le circuit de vol sera moins large).

- en amincissant les bords arrondis (bords d'attaque), le boomerang tournera plus vite.

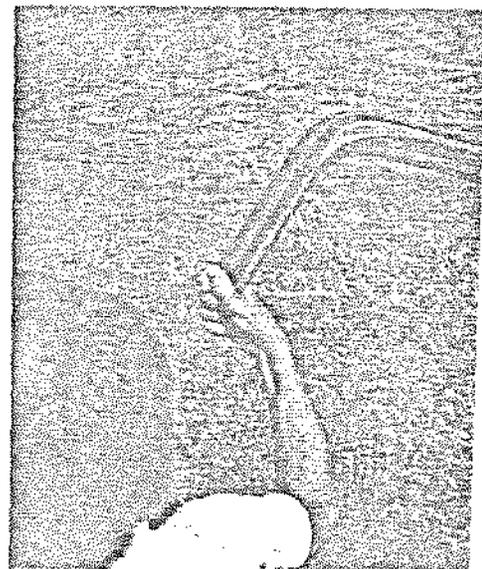
Faites plusieurs essais avant de modifier quoi que ce soit.

Après un entraînement intensif, vous arriverez peut-être à le rattraper en vol, à moins qu'il ne vienne tout seul dans votre main ; mais alors là... bravo !

LA CLEF DU MYSTÈRE

Un boomerang ou un « frisbee » volent d'une façon tout à fait semblable.

L'explication du retour du boomerang repose sur la forme de la section de ses bras et sur le fait qu'il tourne : c'est ce qui différencie son comportement de celui d'un simple morceau de bois lancé en l'air. La forme de la section des pales permet une poussée ascensionnelle comme celle qui s'exerce sur des ailes d'avion. La rotation permet de stabiliser le vol comme la roupe maintient son équilibre. La poussée et la stabilisation par rotation maintiennent le boomerang en vol et comme l'axe autour duquel tourne le boomerang est également animé d'un mouvement de rotation (comme pour une roupe), celle-ci permet le retour vers le lanceur.

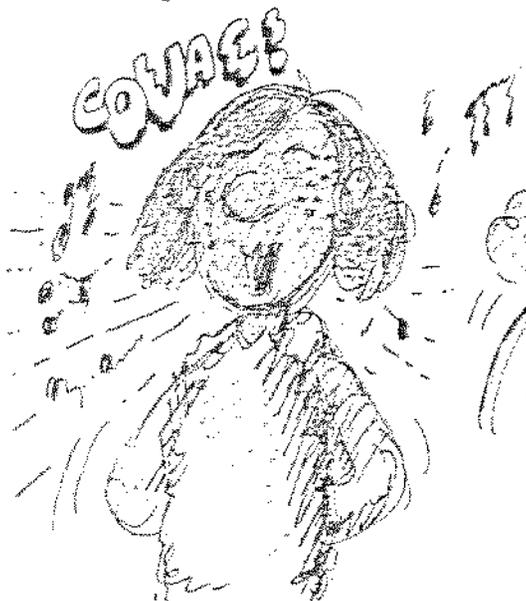


Le bras à lancer est tenu le plus près possible de l'extrémité.

Texte et dessins :
Robert GRANSEIGNE
Photos : Pierre BAULIG

MARS

Au cours de musique, Antoine fait des « couacs » pas possibles qui font pouffer toute la classe. Le professeur de musique l'accuse de semer le désordre mais Antoine prétend que c'est sa voix qui mue. Valérie pleure tout le temps pour rien. Agathe et Isabelle se moquent d'elle : « Eh la grosse, c'est encore le déluge ? »



Étienne, qui s'est enfin habitué à ses lunettes, collectionne de nouveau les bonnes notes.

Thadée, toujours mystérieux, parle d'Australie. Il passe ses journées à dormir au fond de la classe. Il se réveille pour les récréations durant lesquelles il raconte à Émile, subjugué, de fabuleux voyages.



AVRIL

Émile a des cafards terribles. Il rêve de voyages. La prof de français le secoue car il ne fait plus rien. Émile pleure. La prof dit : « Tu as raison, ça fait du bien de pleurer. Ça soulage. » Émile, pour une fois, ne rougit pas. Valérie décide de faire un régime. Elle se bourre de gâteaux spéciaux toute la journée, ne mange plus rien à la cantine et est d'une humeur massacrante.



La puberté.
Qu'est-ce que c'est ?
par
le Dr RAPPAPORT,
endocrinologue.

Le passage de l'enfant à l'âge adulte s'appelle la puberté. Durant la puberté, le corps subit une série de transformations qui vont le rendre capable, plus tard, de faire des enfants.

Quels sont les signes qui marquent le début de la puberté ?

- Chez les filles : l'aréole des seins s'élargit et, peu à peu, les seins se développent. Au début, ils sont parfois sensibles. Des poils apparaissent d'abord sur le pubis, ensuite sous les bras.
- Chez les garçons : la verge s'allonge, les testicules augmentent de volume. Des poils apparaissent comme pour les filles.

Quand commence la puberté ?

Les âges sont très variables. En moyenne, les filles ont deux ans d'avance sur les garçons mais c'est une moyenne. Cela peut commencer, chez les filles, entre neuf et quatorze ans ; et chez les garçons, entre onze et seize ans.

Combien de temps dure la puberté ?

Là aussi, le temps est variable. En moyenne, les filles ont leurs premières règles deux ans après les premiers signes de puberté et il faut souvent deux ans pour que le cycle des règles devienne régulier (environ vingt-huit jours). De toute façon, le corps continue à se transformer. Il est faux, par exemple, de dire qu'une fille ne grandit plus après avoir eu ses règles. Elle grandit moins vite, c'est tout. La plus longue période de croissance se situe au début de la puberté pour les garçons comme pour les filles mais il y a des gens qui prennent des centimètres jusqu'à l'âge de vingt ans et la puberté a commencé assez tard.

Les filles ont des règles : et les garçons ?

La verge s'allonge, elle durcit parfois, c'est ce qu'on appelle l'érection et il peut y avoir, de façon irrégulière, une émission de sperme, c'est ce qu'on appelle l'éjaculation. Cela peut survenir entre treize et dix-huit ans.

Et les poils ?

Eh bien, nous l'avons vu : un des premiers signes de puberté est l'apparition de poils sur le pubis, ensuite sous les bras. C'est généralement beaucoup plus tard que la barbe et la moustache commencent à pousser, souvent autour de dix-huit ans, vingt ans. Encore une fois, les temps sont très variables d'une personne à l'autre. Nous travaillons sur des moyennes et il ne faut pas confondre la moyenne avec le « normale » qui correspond aux grandes variations dans les groupes de gens bien portants mais différents dans leur personnalité physique.

Que manger ?
Tout !
Réponse du
Dr VERMEIL,
nutritionniste.

Qu'est-ce qu'il faut manger chaque jour ?

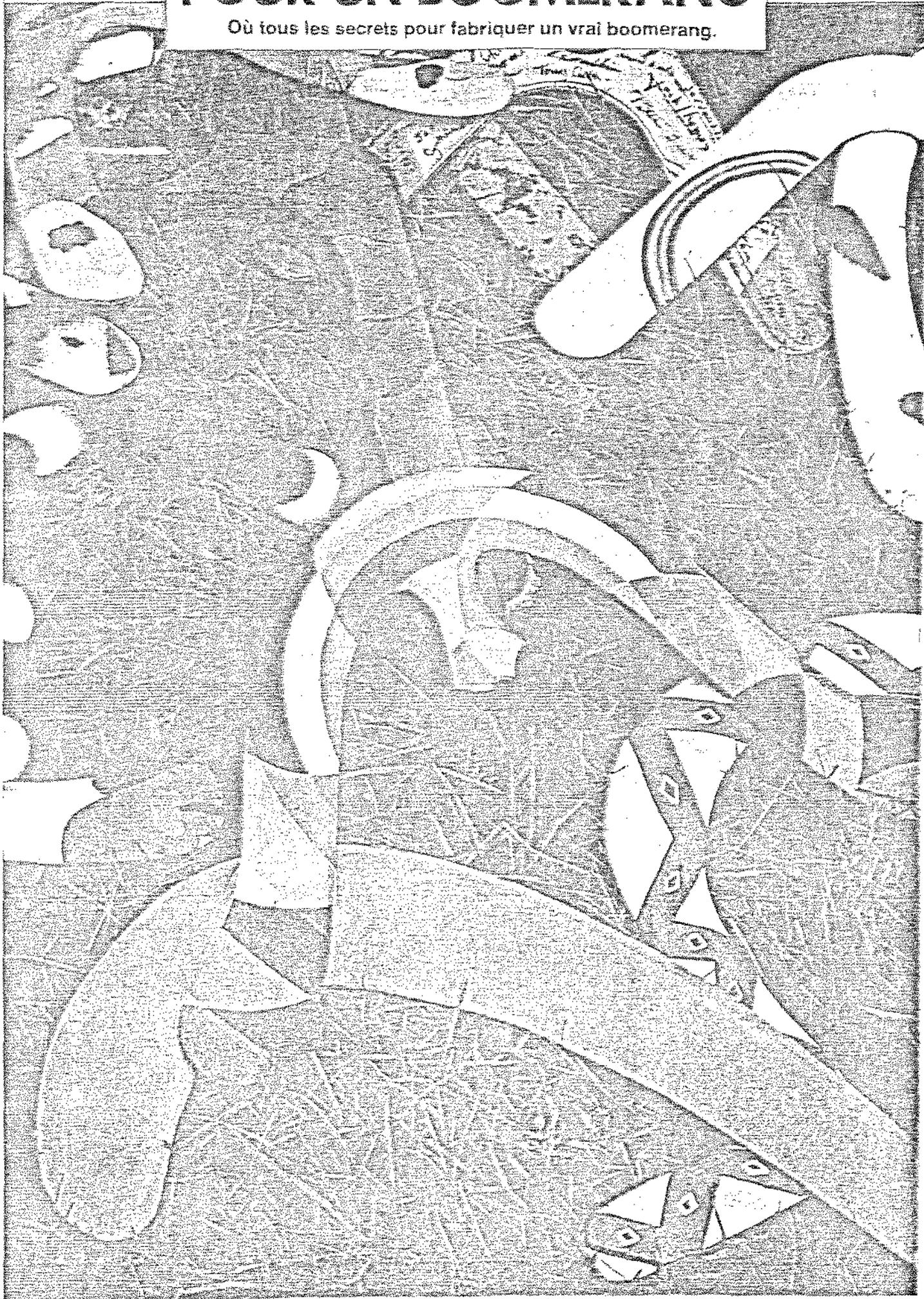
Manger à sa faim d'abord, et de préférence, avec plaisir. Manger en toute liberté. C'est vrai qu'il faut avoir une alimentation équilibrée mais cet équilibre n'est pas à chercher repas par repas, ni même jour par jour. Il suffit d'avoir une ration équilibrée dans la semaine ou même dans le mois.

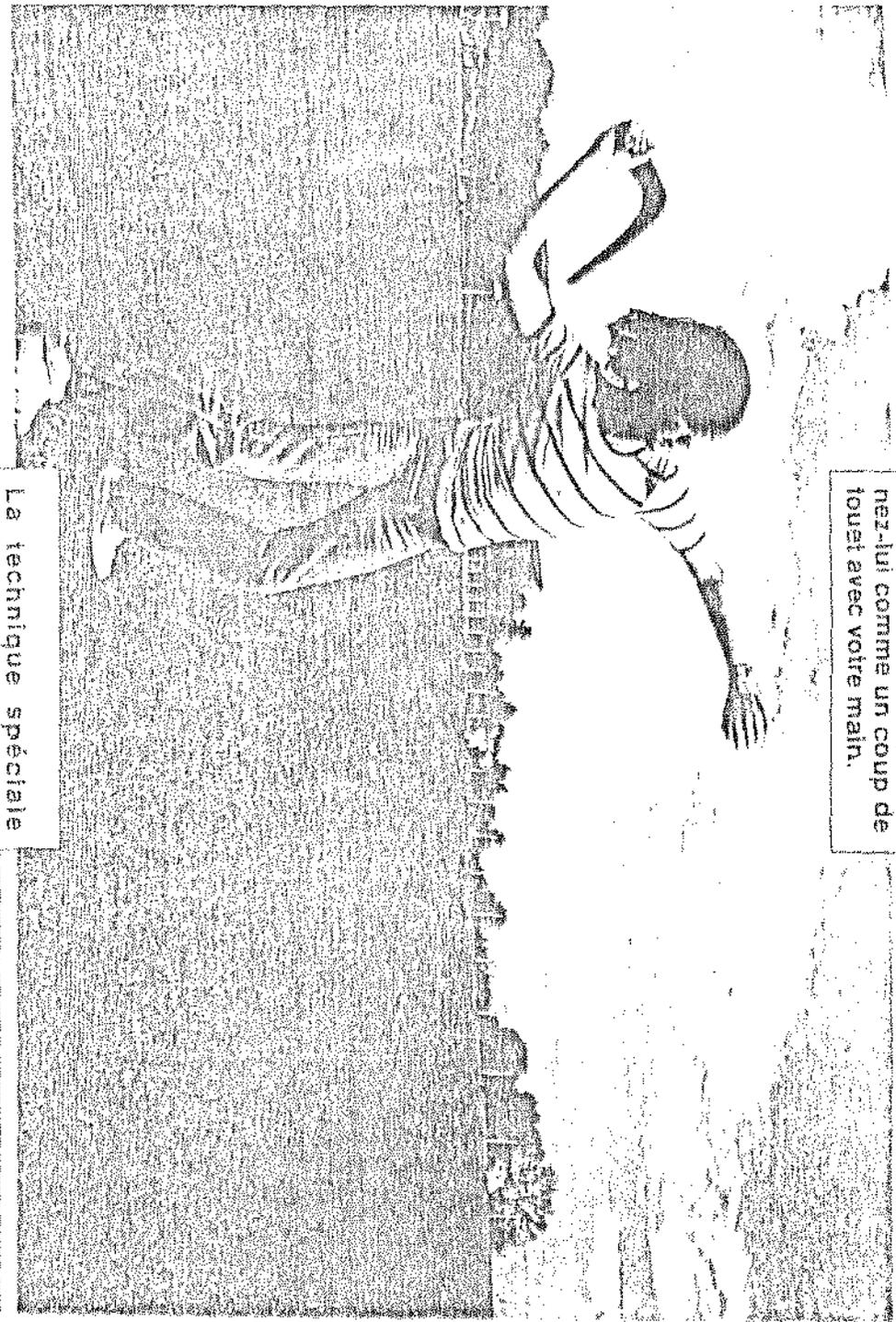
ALLER-RETOUR POUR UN BOOMERANG

Où tous les secrets pour fabriquer un vrai boomerang.

PRATIQUE

PRATIQUE



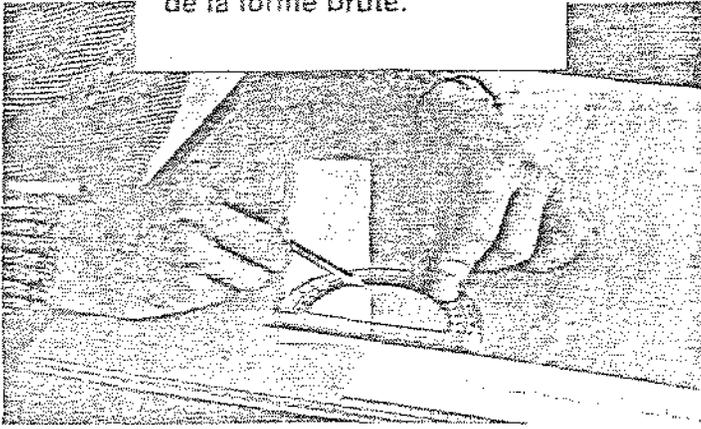


Le terrain est-il bien vide
autour de vous ? Pour plus
d'efficacité, quand vous
lancez le boomerang, don-
nez-lui comme un coup de
toux avec votre main.

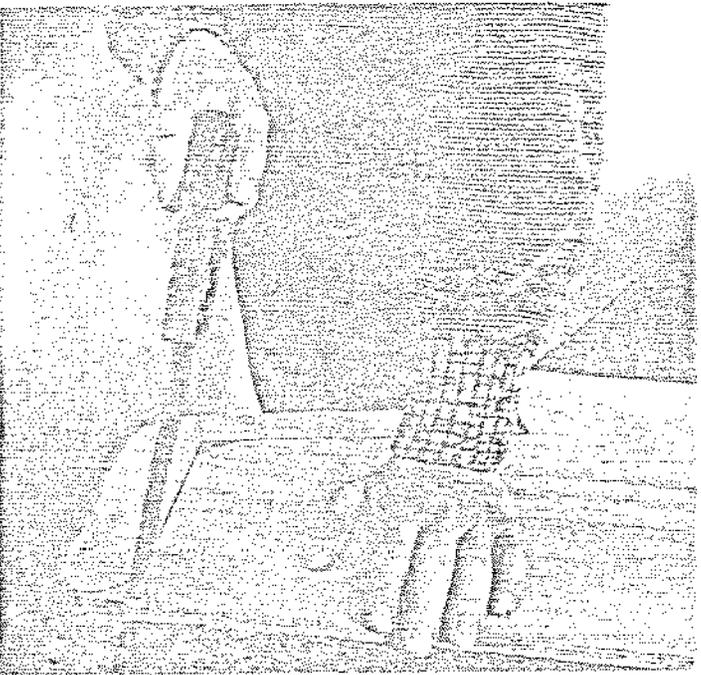
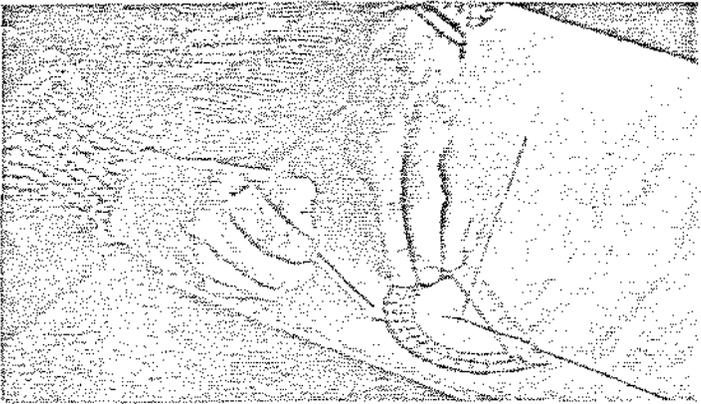
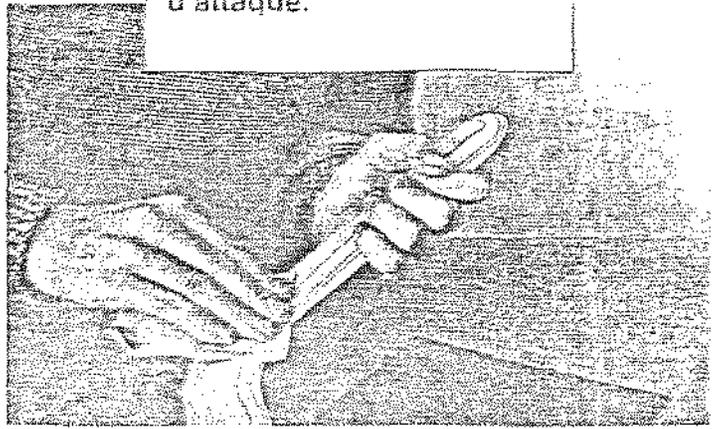


La technique spéciale
pour rattraper le boomerang : un sandwich, ainsi
seulement vous ne risquez
rien.

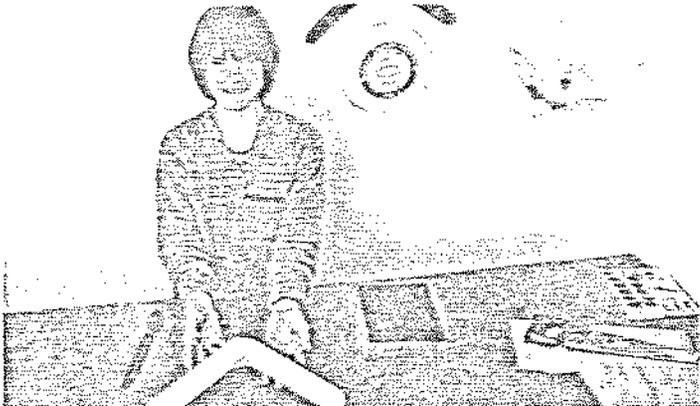
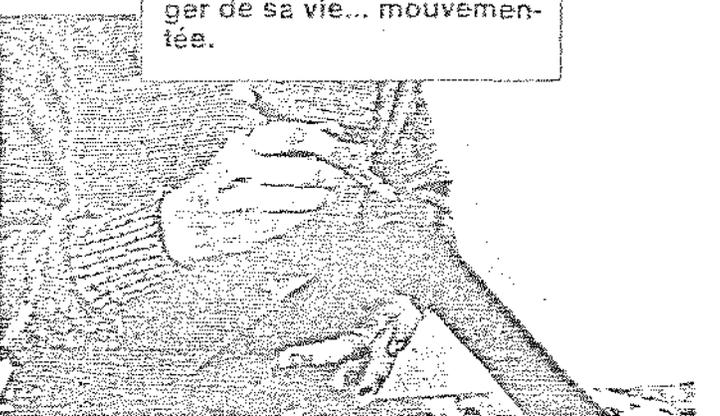
Premières étapes de la fabrication, traçage des ailes et des arrondis. Sciage de la forme brute.



Un boomerang doit être très... poli ! Vérifiez bien la... droiture des bords d'attaque.



Après les essais, passez-lui une ou deux couches de peinture pour le protéger de sa vie... mouvementée.



ALLER-RETOUR POUR UN BOOMERANG

PRATIQUE

PRATIQUE

Les petits conseils de Philippe et Catherine

VOTRE BOOMERANG VIENT DE LOIN !

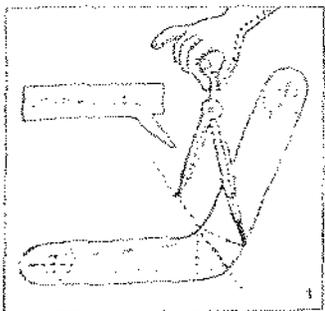
...D'Australie bien sûr, où il semble être né il y a environ dix mille ans. Les boomerangs australiens, et d'autres, retrouvés en Egypte et datant de dix-huit siècles avant Jésus-Christ, ne revenaient pas vers leur lanceur. Ce n'est que plus tard, en Australie, quand sa forme changea, qu'il se décide alors à bien vouloir faire demi-tour quand le chasseur maladroit avait raté sa proie...

LE MATÉRIEL DU BOOMERANGISTE

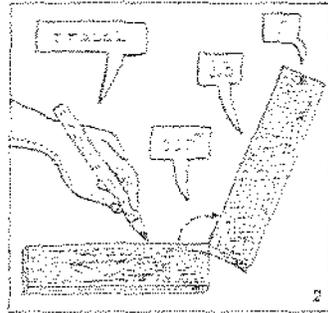
- Compas, rapporteur, crayon.
- 2 rectangles de carton. Dimensions : 23 cm x 5 cm. Ils vous serviront de gabarit.
- 1 râpe à bois, du papier de verre moyen avec une cale à poncer, une scie à découper.
- 1 rectangle de contre-plaqué. Dimensions : 30 cm x 40 cm, épaisseur : 1 cm (10 à 12 F).
- Peintures à maquette ; cires à bois ou à chaussures, incolores ou colorées ; vernis à bois, brillants ou mats.
- Un endroit supportant beaucoup de poussière.

FABRICATION DU BOOMERANG

• **Tracage de la forme :**
A l'aide du rapporteur, placez les deux cartons l'un par rapport à l'autre suivant un angle de 110°. Tracez autour leur forme avec un crayon.



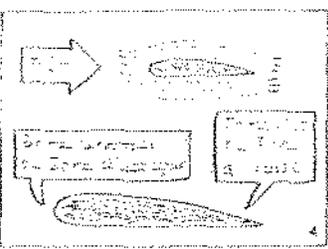
Tracez les arrondis. Avec un compas de préférence.



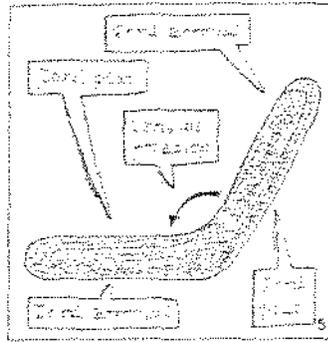
• **Sciage de la forme :**
Sciez la forme que vous venez de tracer avec une scie à découper : instrument peu onéreux mais très pratique. On l'appelle aussi scie à chantourne. Pour bien scier, maintenez fermement la plaque de contre-plaqué sur un bord de table. Pensez tout le temps à tenir votre lame de scie verticalement.



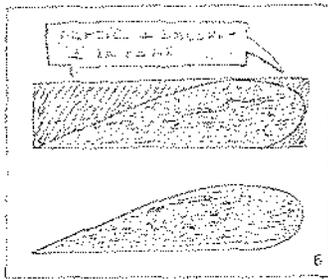
• **Une forme élaborée :**
Avec la râpe, il reste maintenant à donner au boomerang sa forme finale. Mais avant cela, un peu de technique : les ailes du boomerang ont la forme des ailes d'avions, dodues au-dessus, plates en dessous. En voici la raison : quand l'aile traverse rapidement l'atmosphère, l'air qui passe au-dessus circule plus vite que l'air qui passe au-dessous, parce que la courbure du dessus est plus longue que celle du dessous. Il se produit alors une légère aspiration vers le haut qui fait planer l'aile.



Le boomerang tournant sur lui-même, il est nécessaire que les ailes soient inversées, tandis que celles d'un avion, par exemple, sont dans la même direction.



Le dessin n° 6 montre ce qu'il faut d'abord enlever à la râpe avant d'arrondir le profil de l'aile comme sur le dessin n° 4. Pour la finition, procédez avec un papier de verre mis sur une cale de bois.



• **Le temps**
Nous ne sommes pas de vains mais deux heures sans compter le temps de la peinture semblent être une bonne moyenne... Ce bricolage n'est pas difficile, à condition, comme toujours, de ne pas aller trop vite.

PREMIERS ESSAIS

Emmenez votre râpe et du papier de verre, vous aurez peut-être à corriger la forme du boomerang. Comme tout ce qui vole, le boomerang a besoin de deux choses importantes : un grand terrain plat sans arbre et pas, ou peu, de vent.

N'oubliez pas que le boomerang est une arme de chasse en Australie : un boomerang sur un spectateur peut faire très mal. Vous avez à être prudent !

• **Pour lancer le boomerang :**

Tenez-le verticalement, côté

bombé vers vous, et lancez-le fermement. S'il y a du vent, mettez-vous face au vent et pivotez de 45° vers la droite.

• **Pour attraper le boomerang :**

Pas d'une seule main ! Des deux mains, en sandwich, comme sur les photos. Ainsi vous ne risquez rien. Certains mettent des gants au début.

• **Que faire s'il ne vole pas ?**

- Affiner encore plus le bout des ailes.
- Arrondir suffisamment les bords d'attaque.
- Râper le dessus des ailes à plat, votre boomerang est peut-être trop lourd.

• **Que se passe-t-il en vol ?**

Si tout se passe bien, votre boomerang, parti verticalement, se couche obliquement, décrit un ovale et vous revient presque à l'horizontale. Certains boomerangs, avec une forme spéciale, décrivent ainsi une trajectoire en forme de huit !

• **Finitions :**

- A la peinture à maquette, suivant les exemples des photos.
- A la cire, à chaussures ou à bois, vous le passerez avec un chiffon, elle gardera à votre boomerang son aspect « bois ». Ces produits, appliqués sur le bois servent surtout à le durcir.

VOUS ETES MORDU ?

Eh oui, il arrive que les boomerangs mordent leur propriétaire. Si vous êtes mordu du boomerang, ne vous affoliez pas, adhérez à l'Association française du Boomerang.

Ecrivez-lui pour avoir des renseignements concernant la petite cotisation, les manifestations, l'assurance et les plans de boomerangs spéciaux.

Association de France du Boomerang : BP 322 - 49003 Angers Cédex.

Réalisation et photos : Bruno Dommergue et Jean-Pierre Tribouillet ; Illustrations : Philippe Kaihen.