

O ENSINO DA LÍNGUA INSTRUMENTAL:  
O INGLÊS, O ALEMÃO E O FRANCÊS

1. Considerações Gerais sobre o Ensino de Língua Instrumental

Else Ribeiro Pires Vieira - UFMG

Uma das vertentes principais do ensino de línguas estrangeiras nos últimos 10 ou 15 anos é o treinamento de alunos em habilidades lingüísticas específicas, o que é comumente conhecido por *língua instrumental* ou *ensino de língua para finalidades específicas*.

Desenvolvimentos interessantes da lingüística aplicada ao ensino de línguas ocorreram sob a égide de língua instrumental. Inovações associadas ao ensino de línguas para finalidades específicas são, por exemplo, o conceito de competência comunicativa, o ensino comunicativo de línguas, técnicas de análise de discurso, etc. Tais conceitos e técnicas, que teremos oportunidade de abordar no decorrer desta discussão, podem ser aplicados igualmente a outros cursos de línguas.

Há quinze anos atrás, encontrava-se a orientação instrumental do ensino de línguas em seu estágio incipiente. Em contraposição a este caráter embrionário, encontrava-se em seu apogeu o método estrutural (com suas variações - os métodos audio-visual e audio-lingual) para o ensino de línguas para finalidades gerais. Um breve paralelo entre as duas modalidades de ensino revela-se bastante esclarecedor dos elementos que distinguem o ensino de línguas para finalidades específicas do ensino de línguas para finalidades gerais.

O ensino de línguas para finalidades gerais insere-se no contexto de uma educação geral e humanística; é um ensino voltado,

em última instância, para a literatura e a cultura. A língua não é apenas uma disciplina, mas o *objetivo* do curso. Por outro lado, o aluno de língua instrumental aprende a língua como um *meio*, ou *instrumento* de aquisição de um conjunto de conhecimentos totalmente alheio ao conhecimento lingüístico e literário. Língua instrumental não é necessariamente uma nova abordagem ou método, mas uma *nova ênfase*. A ênfase é a *necessidade do aprendiz*.

O ensino de línguas para finalidades gerais engloba as *quatro habilidades lingüísticas*, ou seja, falar, ler, escrever e a *compreensão oral*. O objetivo de um curso de língua instrumental é ensinar *uma das habilidades*, de acordo com a necessidade do aluno. O caso mais comum é a necessidade de leitura; decorre, daí, o fato de muitas pessoas associarem língua instrumental a cursos de leitura.

O ensino de língua para finalidades gerais, teoricamente, leva o aluno a compreender e a utilizar a língua na comunicação oral e escrita; conseqüentemente, a gramática implícita ou explicitamente ensinada é de caráter normativo, pois visa ao correto desempenho lingüístico. A gramática é também abrangente, pois ao aprender-se uma língua como um todo, torna-se necessário um conhecimento de sua sintaxe, morfologia, semântica e fonologia. Por outro *lado*, o ensino de língua instrumental não requer um conhecimento abrangente da gramática da língua. No nosso caso particular de leitura, é suficiente que o aluno seja levado a *reconhecer* as unidades semânticas. Ortografia e fonologia, por exemplo, são irrelevantes neste contexto. O conteúdo dos cursos de língua instrumental é determinado segundo os critérios de restrição de habilidades, seleção gramatical e delimitação de temas e tópicos. Deve-se procurar uma perfeita sintonia entre o conteúdo do curso e as necessidades dos alunos.

Para finalizar o paralelo, devemos ressaltar que o método

estrutural, como exemplo de ensino de línguas para finalidades gerais, utiliza os princípios do behaviourismo; através de estímulos e exercícios estruturais à base de repetição, teoricamente leva o aluno à automatização de estruturas, o que, aliás, é coerente com um ensino que visa também ao desempenho. Já o ensino de língua instrumental utiliza os princípios da psicologia cognitiva. Ao invés de enfatizar as diferenças entre as línguas, apoia-se exatamente nos aspectos semelhantes como ponto de partida. Além de explorar semelhanças lingüísticas, o ensino de língua instrumental utiliza, sempre que possível, o conhecimento geral e específico do aluno em exercícios de inferência e de transferência de conhecimentos, como teremos oportunidade de ver. Subjacentes aos cursos de língua instrumental são os pressupostos cognitivos de que o aluno já tem um conhecimento científico e uma competência lingüística. A compreensão escrita, por exemplo, é uma habilidade universal que, como os conceitos da ciência, pode ser transferida de uma língua para outra. O ponto de partida e o foco de atenção são a realização, a reativação do que já é conhecido.

Em termos psicolingüísticos, devemos acrescentar que não damos um ensino, um produto acabado. O que fazemos é *ensinar um processo*, é *ajudar o aluno a aprender*. Concentramos em estratégias e processos de conscientização do aluno de suas próprias habilidades e potencial, motivando-o e preparando-o para enfrentar textos-alvo ao final do curso. Se dêssemos ao aluno a tradução do texto, resolveríamos seu problema imediato. Mas, se ensinarmos estratégias, com um componente gerativo, o processo poderá ser transferido para outras situações.

Uma consideração final diz respeito ao "status" do ensino de língua instrumental. Nossos cursos de letras são geralmente vinculados a uma tradição literária; assim sendo, os cursos de língua instrumental, por seu caráter mais pragmático, são muitas vezes vistos

com certa reserva ou até mesmo com preconceito. Há também o caso de professores que não rejeitam tal modalidade de ensino, mas que encontram sérias dificuldades na transição de um ensino para finalidades gerais, para um ensino instrumental; tendem, assim, a abordar um texto científico como um texto literário. Nesta transição afloram problemas de todas as ordens - problemas de atitude, conceituais, lingüísticos, metodológicos, etc. Na prática, surge também uma outra dificuldade - o professor de língua instrumental, na maioria das vezes, precisa produzir seu próprio material didático. No entanto, cumpre ressaltar que o ensino de língua instrumental é um campo que está se desenvolvendo em ritmo acelerado, com importantes centros de pesquisa através do mundo: Inglaterra (onde há o volume maior de publicações), Alemanha, Universidade do Chile em Santiago, Singapura, Israel, Iraque. (com um curso de mestrado em Inglês Instrumental), Tailândia, Malásia, e, atualmente, o Brasil (que mantém o "Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras", desde 1979, coordenado pela PUC de São Paulo).

## 2. O Ensino de Inglês Instrumental

*Else Ribeiro Pires Vieira - UFMG*

Conforme mencionamos anteriormente, o ensino de uma língua instrumental é vinculado à delimitação da necessidade lingüística do aluno. Decorre, daí, que cada curso será um caso particular. Abordarei, então, à guisa de exemplo, o modelo metodológico usado no primeiro semestre do Curso de Pós-Graduação em Cirurgia da Faculdade de Medicina da UFMG. Os subsídios teóricos desta metodologia foram obtidos no decorrer dos seminários e nos "Working Papers" do "Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades

Brasileiras".

Estes alunos de pós-graduação precisam ter acesso a uma vasta bibliografia em inglês, encontrando aí sérias dificuldades (em termos de conhecimento de inglês, podem ser considerados "false beginners"). Assim sendo, o primeiro semestre do curso é dedicado ao ensino de técnicas e estratégias que propiciem, a curto prazo, o desenvolvimento da habilidade de leitura.

A dinâmica de uma aula de inglês instrumental, na qual um texto autêntico é abordado, engloba quatro etapas, a saber: inferência, compreensão geral, compreensão de pontos principais e compreensão profunda.

#### *Primeira Etapa: Inferência*

Entendemos por *inferência* ("prediction") o uso de toda a informação disponível para eliminar alternativas no processo de leitura. Esta informação pode ser contextual, linguística, metalinguística ou todas elas. O objetivo da etapa de inferência é preparar o aluno mentalmente para o texto, levando-o a pensar sobre o tópico.

Escrevemos no quadro o título do texto (os alunos ainda não têm o texto em mãos) e partimos para uma discussão do assunto, discussão esta que pode ser em português ou inglês. O grupo é formado por profissionais da mesma área, tendo assim um conhecimento específico homogêneo. Quando os alunos discutem o assunto, fazendo suas inferências, eles enquadram suas hipóteses num esquema cognitivo, na sua estrutura mental, na sua visão do mundo (convém esclarecer que a técnica de inferência só é eficaz quando há um "information gap", ou seja, o texto deve apresentar também uma parcela de informações que extrapole o conhecimento dos alunos, caso contrário eles perdem a motivação de ler o texto).

Uma vez feita a inferência do assunto, passamos para a infe-

rência do vocabulário do texto. Fornecemos aos alunos uma lista de vocabulário supostamente desconhecido entremeado de palavras conhecidas ou cognatas. Sabemos, de antemão, que os alunos desconhecem parte do vocabulário, mas eles são levados a deduzir o significado das palavras desconhecidas, pois elas estão agrupadas por campo semântico. É o mesmo processo de inferência de vocabulário quando da aquisição da língua materna - deduzimos o significado das palavras porque, embora desconhecidas, o contexto é altamente conhecido ou de "high predictability".

Esta inferência de vocabulário pode abranger também a inferência de unidades de sentido, por exemplo, a previsão de pares de palavras que devem ocorrer na mesma oração.

Concluída esta primeira etapa de inferência, fornecemos o texto ao aluno e partimos para a compreensão propriamente dita. A organização dos exercícios de compreensão pressupõe a existência de três níveis de compreensão (geral, de pontos principais e intensiva ou profunda).

#### *Segunda Etapa: Compreensão Geral*

Através de exercícios de "scanning", levamos o aluno a examinar o texto superficialmente, para responder a perguntas simples cujas respostas são facilmente localizadas (datas, números, nomes próprios, etc.).

Posteriormente, os alunos lêem o texto rapidamente e, através de exercícios de "skimming" são levados a reconhecer as idéias e palavras relacionados com a primeira etapa, a de inferência. Estes exercícios de "skimming" incluem:

- a) um exame da iconografia do texto ("dicas" tipográficas, como aspas, negritos, tabelas, diagramas, etc.), a fim de se estabelecer a relação entre a informação não-linear e o conteúdo do texto;

- b) localização de palavras .cognatas;
- c) localização de palavras-chave, por exemplo, palavras repetidas.

Em seguida, avaliamos a compreensão a nível geral, pedindo, por exemplo, que os alunos identifiquem os tópicos de cada parágrafo. Esta identificação não é uma tarefa difícil, uma vez que a estrutura do texto científico é geralmente uniforme. Os textos médicos, por exemplo, apresentam a patologia, a etiologia da doença, os métodos terapêuticos, a avaliação destes métodos e o prognóstico da doença.

#### *Terceira Etapa: Compreensão de Pontos Principais*

O objetivo desta etapa é abordar as idéias principais do texto. Nesta etapa, alguns elementos de gramática revelam-se necessários. Não se trata de uma gramática abrangente, normativa e que explore as propriedades formais da língua. Abordamos a gramática dentro de uma visão comunicativa da língua, explorando as diversas maneiras que ela é usada na comunicação real. O aluno é levado a *identificar funções*, tais como: funções retóricas (como os parágrafos se inter-relacionam), funções de comunicação (por exemplo, comparação, contraste, exemplificação, etc.), antonímia e sinonímia.

Os exercícios usados nesta etapa incluem a ordenação de parágrafos, a localização de orações supérfluas e irrelevantes num texto, o preenchimento de diagramas e tabelas, etc.

#### *Quarta Etapa: Compreensão Intensiva ou Profunda*

A compreensão geral e a compreensão de pontos principais requerem uma leitura global do texto. Nesta quarta etapa, de compreensão profunda, é necessário que se faça uma leitura mais minuciosa, palavra por palavra. O significado das palavras desconhecidas deve ser deduzido pelo contexto ou pelas "dicas" gramaticais;

em último caso, utiliza-se o dicionário.

A gramática é novamente focalizada nesta etapa, não mais a nível da inter-relação de parágrafos, mas a nível da referência dentro do parágrafo. Também são abordadas as categorias semântico-gramaticais, como a função retórica dos verbos, as noções temporais, espaciais, etc. Igualmente relevante nesta etapa é a morfologia, principalmente no que diz respeito aos sufixos e radicais não cognatos.

Como nas etapas anteriores, a gramática não é formalmente apresentada. Através de exercícios e de referências sucessivas ao texto, o aluno é levado a reconhecer os pontos gramaticais relevantes.

A compreensão é extensivamente avaliada nesta etapa, através de uma série de exercícios de compreensão, tais como: questões de falso/verdadeiro, "cloze exercises" redação de um resumo do texto, perguntas tradicionais de compreensão, etc.

Ao concluirmos esta quarta etapa, podemos constatar que o aluno é capaz de compreender um texto autêntico, através da reativação do seu conhecimento geral e específico, da transferência da sua competência lingüística e do uso de estratégias e exercícios que estimulem a dedução do vocabulário desconhecido e dos pontos gramaticais relevantes ao processo de leitura.

### 3. Considerações sobre Cursos de Alemão Instrumental

Gerhard Fuhr - UFMG

Os cursos de alemão instrumental são uma experiência relativamente recente no Brasil. A teoria e a prática do ensino do alemão para finalidades específicas não são tão avançadas como aquelas do inglês. Por outro lado, o alemão apresenta dificuldades maiores a

falantes do português, em decorrência das diferenças entre as duas línguas, bem mais acentuadas do que, por exemplo, o francês. A seguir, pretendo resumir as experiências feitas na UFMG desde 1977 com cursos de alemão instrumental. Para atender ao interesse demonstrado por outras unidades da UFMG, o Setor de Alemão do Departamento de Letras Germânicas da Faculdade de Letras preferiu não oferecer mais um curso de alemão para finalidades gerais. Sondagens evidenciam que a maior necessidade dos alunos é o acesso à literatura científica na sua área de especialização. O grupo dos interessados é composto por alunos dos últimos dois anos de graduação, alunos de pós-graduação, bem como professores e profissionais já formados. Pode-se, então, contar com bons conhecimentos científicos dentro da sua área específica e hábitos e técnicas de estudos já desenvolvidos. O curso não deve superar uma duração de quatro semestres.

Tendo em vista a ampla bibliografia acumulada nos últimos anos sobre cursos de "Fachdeutsch" ou "Alemão Instrumental" e a experiência adquirida na prática desta modalidade de ensino, partimos de duas premissas básicas:

- não é preciso e nem aconselhável lecionar matéria científica. O conjunto de alunos já tem embasamento na sua área. O professor é o especialista em alemão e na metodologia de ensino da língua; não necessita ter conhecimento profundo da matéria tratada nos textos (a esse respeito não concordo com Beier/Möhn 1981);
- os alunos já têm uma competência textual. As técnicas e estratégias de leitura que costumam usar com textos em português podem ser aproveitadas para a leitura em alemão, após um processo de conscientização e reativação (para uma discussão deste assunto, veja o artigo "Considerações sobre o Desenvolvimento da Leitura no Curso Básico I do Alemão", nesta revista).

Ensinamos, então, técnicas de leitura e de inferência do vocabulário recorrente nos textos científicos, bem como a estrutura

do discurso científico em alemão. Fornecemos, também, informações de caráter puramente lingüístico, como a sintaxe, a morfologia e o vocabulário relevantes ao processo de leitura, deixando o domínio ativo da língua em segundo plano.

Foram experimentados três diferentes modelos de cursos, para alunos sem conhecimento prévio de alemão:

- quatro semestres, com os objetivos de leitura e tradução de textos, na Escola de Engenharia da UFMG;
- dois semestres de curso básico, para desenvolver as quatro habilidades lingüísticas clássicas, dando maior ênfase à leitura, seguidos por dois semestres de introdução à leitura de textos científicos da área de especialização (Medicina, Ciências Exatas e Geociências, Engenharia);
- dois semestres de leitura de textos científicos, para alunos dos cursos de pós-graduação em Letras, Ciências Humanas e Filosofia.

Todos os três modelos deram resultados satisfatórios. Os seguintes fatores levaram-nos a adotar o segundo como modelo-padrão. O terceiro modelo atende apenas às necessidades específicas de grupos altamente motivados e com elevado nível acadêmico. Por ter o objetivo de tradução, o primeiro modelo exige conhecimento profundo das duas línguas. Além disso, só uma minoria dos alunos se interessa por tradução. Por outro lado, muitos deles demonstraram o desejo de, também, falar e ouvir alemão. Achamos inviável, em termos metodológicos, desenvolver estas habilidades depois de um curso prolongado de leitura.

O segundo modelo (anexo 1), contudo, pode dar esta base ativa, fazendo com que os dois semestres de leitura sejam mais variados na metodologia. Queremos deixar claro que não achamos válido o argumento apresentado frequentemente de que é necessário ter conhecimentos básicos da língua antes de entrar na leitura de textos científicos.

A maior vantagem do segundo modelo é a flexibilidade que facilita o ingresso também de alunos com conhecimentos básicos adquiridos fora dos cursos de alemão instrumental. Após terminar o curso de leitura, os alunos podem aprofundar seus estudos de alemão em outras instituições. A diferenciação em áreas específicas a partir do terceiro semestre facilita a organização de cursos. Admitimos não ser esta a solução ideal, mas apresenta ainda a vantagem de diminuir a necessidade de aperfeiçoamento de professores para tantos cursos diferentes. Um curso de alemão instrumental no sentido mais restrito teria, portanto, somente dois semestres de leitura. Em consequência, as considerações aqui apresentadas se referem a esses semestres.

O ensino deve-se basear em textos, considerando principalmente aspectos semântico-pragmáticos, porque a leitura orienta-se mais no conteúdo e menos na forma lingüística. Por isso, a gramática terá uma importância secundária.

Porém, é verdade que o alemão é bastante diferente do português e que os alunos são normalmente "verdadeiros principiantes" o que impossibilita um acesso fácil ao texto. Pressupomos, então, que os alunos devem adquirir conhecimentos de gramática (para uma discussão deste problema, veja Fuhr 1982). Daí uma progressão bifurcada pode ser estabelecida, onde o aprendizado de técnicas e estratégias de leitura é muito acelerado; possibilita, assim, desde o início, o trabalho com textos originais e uma "leitura sintética" na terminologia de Buhlmann (1978). (Evidentemente não se pode exigir, por exemplo, uma leitura minuciosa se o texto apresenta estruturas ainda não tratadas e que impossibilitam uma compreensão total). Paralelamente, haverá um processo mais lento de aprendizado lingüístico no sentido restrito; neste processo, introduzimos o vocabulário básico e as estruturas importantes (frequentes e difíceis) do alemão

usado em textos científicos. Treinamos nos exercícios uma leitura analítica segundo Buhlmann (op. cit.).

Sem dúvida, seria ideal montar o material didático para cada curso, em função dos alunos e junto com eles. Ainda seria proveitoso poder observar mais rigorosamente o axioma de que maior homogeneidade de área de especialização promete maior facilidade no aprendizado; isto colide, obviamente, com fatores burocráticos e de organização dos cursos. Considerando a situação real dos professores, achamos necessário adotar um material padronizado. Como os livros didáticos oferecidos no mercado não satisfazem às nossas exigências, vimos desenvolvendo um sistema de módulos (anexo 2), com o objetivo de oferecer o material essencial para as áreas nas quais cursos de alemão instrumental são mais procurados nas universidades brasileiras. Estes são, como pesquisas demonstraram, por ordem decrescente de demanda: Ciências Exatas, Engenharia, Medicina, Ciências Humanas e Filosofia, Geo-Ciências. O material pode e deve ser complementado, especialmente com textos que os próprios alunos indicam. Os módulos podem ser aproveitados parcialmente para cursos em outras áreas (um curso para farmacêuticos, por exemplo, poderia usar a gramática e alguns textos e exercícios dos módulos para Medicina e Ciências Exatas).

Esse sistema representa, mais uma vez, um meio-termo, o qual nos obriga (nos semestres 1 e 2) a deixar de observar certas exigências de um curso de língua instrumental. A elaboração de material didático para o curso básico, visando a desenvolver as quatro habilidades a partir da leitura, como propõe Armaleo-Popper (1982), supera a nossa capacidade. Tivemos que nos contentar em adaptar e complementar material existente (Braun/Nieder/Schmøde 1978 "BNS I A Neu"), de fácil acesso no Brasil e com o qual muitos professores estão acostumados a trabalhar. Diminui-se a ativação dos conhecimentos de língua, ampliando-se a compreensão escrita através de uma

apostila. Para a área de Medicina, foi elaborada uma adaptação deste livro didático. As apostilas para introdução à leitura de textos científicos oferecem a vantagem de poder ser usadas também para cursos que seguem o modelo três, sendo, por consequência, redundantes no sentido de incluir parte do conteúdo do curso básico. Facilita-se, assim, o ingresso no terceiro semestre de alunos com pouco ou nenhum conhecimento da língua, desde que estejam muito motivados e procurem apenas conhecimentos de leitura (isto exige do professor bastante habilidade na diferenciação interna da turma).

Finalmente, consideramos outro foco de interesse crescente com relação à língua estrangeira no Brasil, que são cursos de tradução. Pode-se imaginar um estágio a mais para a prática desta quinta habilidade linguística. Também poderiam ser criados cursos interdisciplinares, com alunos dos cursos regulares de alemão da Faculdade de Letras e outros de uma área específica, visando a introdução à leitura e tradução de textos científicos desta área. Esta abordagem parece-nos viável, se for possível superar problemas institucionais e conceituais. Sem dúvida, os alunos de Letras aproveitariam bastante estes cursos.

Ficamos satisfeitos em constatar que boa parte das nossas soluções e decisões tomadas empiricamente enquadram-se nas exigências postuladas num artigo recente. Nele, Beier/Möhn (1981) expõem os fundamentos para a avaliação de material didático para cursos de alemão instrumental.

#### Bibliografia

- Armaleo-Popper, L. "Der Einstieg ins Deutsche über Fachsprachen-  
Fachsprache versus Umgangssprache," *Zielsprache Deutsch* 3:36-41,  
1982.
- Beier, R. e Möhn, A. "Vorüberlegungen zu einem 'Hamburger  
Gutachten'," *Fachsprache* 3-4: 112-150, 1981.

Braun, K., Nieder, L. e Schmöe, F. *Deutsch als Fremdsprache I A: Neubearbeitung*. Stuttgart: Klett, 1978.

Buhlmann, R. *MNF - Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, München: Hueber, 1978.

Fuhr, G. "Sobre o Desenvolvimento de uma Gramática Funcional do Alemão Científico". In: *Anais do VII Encontro Nacional de Linguística*, Rio de Janeiro: PUC, 1982. No prelo.

#### *4. Francês Instrumental: O Discurso Ideológico do Autor*

*Ida Lúcia Machado Borges - UFOP*

Das três línguas (Alemão, Inglês e Francês) é esta última que, graças às raízes comuns que tem com o português, oferece uma grande possibilidade do estudo da ideologia professada pelo autor, da mensagem que ele deixa escapar - propositalmente ou não - através do texto por ele escrito.

No estudo instrumental de línguas é esta uma prática que podemos despertar no aluno: o espírito de crítica, através da análise do discurso do escritor.

Muitas vezes, ao longo de nossa experiência, temos nos deparado com textos - de aparência absolutamente "inofensiva" - mas que escondem toda uma teia de assuntos que não os prometidos pelo título ou pelo nome da seção da revista ou jornal.

Isso nos leva, de certo modo, ao fenômeno da intertextualidade, ou seja, em uma definição a grosso modo, um texto encoobrindo outro texto.

Em nossos cursos, tentamos pois despertar no aluno esse espírito crítico, de não aceitação passiva de tudo o que foi impresso e publicado. Acreditamos que o curso de língua instrumental está tam

bem aberto para esse momento de reflexão crítica, para essa procura do que existe "au-delà" do texto...

Podemos assegurar-lhes que este trabalho não é difícil. Logicamente, certas estratégias (sobre as quais faremos menção rápida) de vem ser obedecidas.

Em primeiro lugar, deve-se levar em conta as condições sociológicas da produção do texto - as condições históricas ou atuais, assim como também a difusão do texto na sociedade contemporânea, o estatuto da mensagem, as posições do autor/leitor. Verificar, por exemplo, se se trata de uma mensagem legal/ilegal/clandestina; o papel do escritor na sociedade (Quem é quem); o público a que se destina a publicação (nível médio, intelectuais, profissionais liberais, operários, etc.).

Em seguida, é preciso estabelecer uma distinção entre:

- o *discurso objetivo* - que se esforça para apagar todas as marcas da existência do autor e o
- o *discurso subjetivo* - no qual o escritor se mostra - explícita ou implicitamente.

Assim sendo, certos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, podem se revelar eficientes marcadores da participação do autor no texto. Mesmo porque certas unidades lexicais são, por elas mesmas, mais carregadas de subjetividade que outras; tomemos, por exemplo, os adjetivos "doux" (doce, macio) e "élégant" (elegante) comparando-os com "blanc" (branco), "divorcé" (divorciado) e "blond" (louro). Veremos que os dois primeiros traduzem opiniões pessoais, enquanto que os três últimos exprimem constatações que tocam o domínio do objetivo.

Assim, pode-se observar que certos substantivos têm um cunho mais "valorizador" que outros; que certos verbos traduzem em si a marca do "faux" (falso) ou do "vrai" (verdadeiro) e que ao empre-

gar certos advérbios como "peut-être" (talvez), por exemplo, estaremos deixando transparecer nosso julgamento pessoal.

Enfim, certos elementos traduzem as relações que o autor mantém com seus enunciados, as apreciações que ele faz sobre determinado assunto ou sobre o que os outros dizem.

Outro ponto a se considerar está centrado no emprego dos pronomes pessoais. O francês, além do "je" e do "nous", conta também com o "on" (nosso "se" português). De uma maneira geral, o uso do "je" (eu) implica mais o autor; o uso do "nous" (nós) engloba autor/leitor e o uso do "on" (se) mostra um certo distanciamento do autor em relação ao seu texto.

Já observamos, nos textos estudados, que quando o autor usa o "nous" tenta, geralmente, dar conselhos ao leitor, "passar" um certo número de recomendações, enfim, envolver o leitor dentro de seus conceitos. São levantamentos que efetuamos das relações locutor/locutor, das marcas ou pistas que, no discurso, evidenciam alguns dos atos de fala do autor.

Ainda podemos trabalhar sobre as operações discursivas, ou seja, o que o autor pretende com seu texto: se está apresentando uma tese, explicando ou recusando um ponto de vista, fazendo uma denúncia, fazendo comparações, etc.

Outro ponto de apoio nessa "caçada" à opinião do autor (ou à ideologia por ele professada) está também no levantamento das citações ou referências "extra-texto". Pois, de certo modo, ao citar outras fontes, o autor está procurando quem apoie os seus argumentos e mostrando sua linha de conduta, fora do texto em questão.

É também interessante verificar como é que um texto pode, às vezes, servir de pano de fundo para outro texto; como que o autor pode utilizar-se de um assunto para argumentar sobre outro; enfim, são práticas que podem ser efetuadas numa aula de instrumental

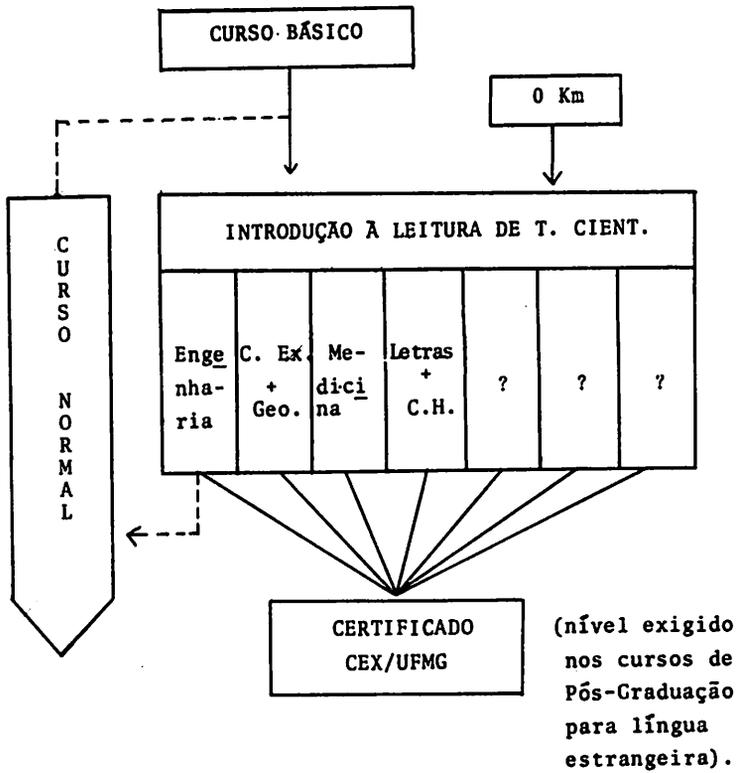
(sobretudo em francês, dada a já cotada proximidade das duas línguas - português/francês). Mas não utilizamos esta prática, ou seja, "descobrir" a opinião do autor em relação ao que escreve, seu posicionamento sobre o assunto, etc., de maneira estanque, isolada de outros processos de abordagem do texto. Tudo está inserido na abordagem global, na leitura "instrumental" que fazemos, ao lado do aluno.

A título de informação, o trabalho que ora empreendemos baseia-se em pesquisas realizadas por Sophie Moirand e Catherine Kerbrat-Orechioni.

Anexos referentes à parte: "Considerações sobre o Curso de Alemão Instrumental" - Prof. Gerhard Fuhr

ANEXO 1

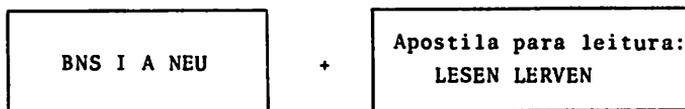
S 1  
E  
M 2  
E  
S  
T 3  
R  
E 4



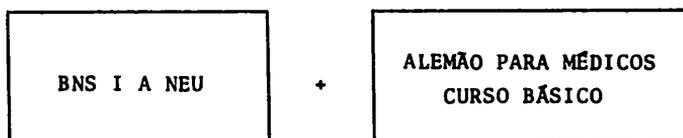
## ANEXO 2:

## Modelo do material didático:

## CURSO BÁSICO:



## para Medicina:



## CURSOS DE LEITURA

