UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

JACI BRASIL TONELLI

**Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a
produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

JACI BRASIL TONELLI

**Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a
produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofias, Letras e Ciências Humanas, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa Dra Eliane G. Lousada

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Td	<p>Tonelli, Jaci Brasil Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico / Jaci Brasil Tonelli ; orientador Eliane Lousada. - São Paulo, 2017. 233 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.</p> <p>1. gênero textual. 2. capacidades de linguagem. 3. artigo científico. 4. escrita acadêmica . 5. letramento acadêmico. I. Lousada, Eliane , orient. II. Título.</p>
----	--

Nome: **Jaci Brasil Tonelli**

Título: **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof(a) Dr(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a) Dr(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

TONELLI, J.B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta dissertação teve por objetivo estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês dos alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais. Para tal, tivemos como objetivos específicos a produção do modelo didático (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) do gênero textual *artigo científico em francês da área de estudos literários* e, a partir dele, a elaboração de uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) visando a ensinar as características do gênero textual em questão para os alunos inscritos na disciplina de graduação *Monografia*. Com vistas a entender de que forma a atuação do professor, no momento da aplicação da sequência didática (SD), contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, as aulas da SD foram filmadas e transcritas. Além disso, analisamos a influência dos comentários realizados pela professora-pesquisadora às primeiras versões dos artigos no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Para desenvolver nossa pesquisa, adotamos o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 e MACHADO, 2009), que tem suas bases nos estudos de Vigotski (1998; 1997; 2010; 2011; 2013) sobre o desenvolvimento humano. Servimo-nos dos conceitos de instrumento e zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1997; 2010; 2011; 2013) para entender o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; de modelo didático (DI PIETRO et al., 2004) e sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para realizar a didatização do gênero textual; de gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) para compreender como se deu a atuação da professora na aplicação da sequência didática. Apoiamo-nos, igualmente, em alguns estudos ligados à escrita acadêmica e às dificuldades de escrita encontradas pelos universitários e pós-graduandos. Para tanto, usamos a noção proposta por Bazerman (2009; 2013) de que os gêneros textuais funcionam como *frames* para o desenvolvimento de tipos de pensamentos ligados às disciplinas; e, com base nas categorias de análise do ISD e nas pesquisas realizadas por Matencio (2003) e Pollet (2004) sobre as dificuldades de produção textual encontradas em textos de universitários e pós-graduandos quanto à inserção de vozes de outros autores, elaboramos as categorias de retextualização para realizar as análises dos textos produzidos pelos alunos. As produções dos alunos foram analisadas, primeiramente, de acordo com o modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999/2012; 2006) para verificar se houve desenvolvimento das capacidades de linguagem e se ele poderia ser atribuído à sequência didática, à atuação da professora e/ou ao comentário da professora-pesquisadora. Em nossas análises, pudemos constatar que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo do semestre, especialmente, das capacidades de ação e discursivas, sendo grande parte desse desenvolvimento ligado às atividades dos módulos da sequência didática, aos gestos didáticos regulação local e institucionalização usados pela professora ao aplicar a sequência didática e ao comentário da professora-pesquisadora.

Palavras-chave: gênero textual; capacidades de linguagem; artigo científico; escrita acadêmica; letramento acadêmico

TONELLI, J.B. **Developing academic writing in French: the relationship between written works and teaching of the textual genre academic paper**. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This dissertation's goal was to study the development of language capacities of "Language Studies" undergraduate students related to academic writing in French throughout a semester by analyzing their written works. To this end, our specific objective was to create a didactic model (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) of the textual genre *academic paper in French at the department of literature studies* in order to elaborate a didactic sequence (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) aiming at teaching the characteristics of that textual genre to the students enrolled in the course *Monografia*. Aiming at understanding how the teacher's performance contributes to the development of the students' language capacities when applying the didactic sequence (DS), the classes were recorded and transcribed. Furthermore, we analyzed the influence of the remarks given by the researcher-teacher to the first versions of the papers in the development of the students' language capacities. In order to develop our research, we adopted the socio-discursive interactionism (SDI) theoretical and methodological framework (BRONCKART, 1999/2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 e MACHADO, 2009), which is rooted in Vigotski's (1998; 1997; 2010; 2011; 2013) studies on human development. We employed the concepts of instrument and zone of proximal development (VIGOTSKI, 1997; 2010; 2011; 2013) to understand the development of the students' language capacities; of didactic model (DI PIETRO et al., 2004) and didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) to accomplish the didactization of the textual genre; and of fundamental teaching gestures (SCHNEUWLY, 2009) to comprehend how the teacher's performance in the application of the didactic sequence took place. We also rely on studies related to academic writing and writing difficulties experienced by undergraduate and graduate students. To do so, we used the idea proposed by Bazerman (2009; 2013) that the textual genres work as frames to develop the kinds of thoughts related to the courses; and based on the SDI analyses categories and on the research accomplished by Matencio (2003) e Pollet (2004) about the difficulties of writing experienced by undergraduate and graduate students regarding the insertion of other authors' voices, we elaborated categories of retextualization to accomplish the analysis of the students' texts. The students' texts were first analyzed according to the textual architecture model (BRONCKART, 1999/2012; 2006) in order to verify if there was development of the language capacities and if it could be attributed to the didactic sequence, to the teacher's performance and/or to the remarks given by the researcher-teacher. In our analysis we could observe the development of the students' language capacities throughout the semester, specially of the action and discursive capacities, a great part of which connected to the didactic sequence activities, to the fundamental teaching gestures of local regulation and institutionalization used by the teacher when applying the didactic sequence and to the researcher-teacher remarks.

Keywords: textual genre; language capacities; academic paper; academic writing; academic literacy.

Résumé

Ce mémoire a eu pour but d'étudier le développement des capacités langagières liées à l'écriture académique en français des étudiants de la licence en Lettres (option langue française) durant un semestre, par le biais de leurs productions textuelles. Pour ce faire, nous avons eu comme objectifs spécifiques la production du modèle didactique (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) du genre textuel article scientifique en français du domaine des études littéraires e, à partir de celui-ci, l'élaboration d'une séquence didactique (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) visant à enseigner les caractéristiques de ce genre textuel aux étudiants inscrits au cours de licence Monographie. En vue de comprendre comment l'agir de la professeure lors de l'application de la séquence didactique (SD) a contribué au développement des capacités langagières des étudiants, les cours de la SD ont été filmés et transcrits. En plus, nous avons analysé l'influence des commentaires réalisés par la professeure-chercheure aux premières versions des articles dans le développement des capacités langagières des étudiants. Pour développer notre recherche, nous avons adopté le cadre théorique-méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) (BRONCKART, 1999/2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 e MACHADO, 2009) qui se base sur les études de Vigotski (1998; 1997; 2010; 2011; 2013) à propos du développement humain. Nous nous sommes servis des concepts d'instrument et de zone de développement proximal (VIGOTSKI, 1997; 2010; 2011; 2013) pour comprendre le développement des capacités langagières des étudiants ; de modèle didactique (DI PIETRO et al., 2004) et séquence didactique (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) pour réaliser la transposition didactique du genre textuel ; de gestes didactiques (SCHNEUWLY, 2009) pour comprendre comment s'est effectué l'agir de la professeure lors de l'application de la séquence didactique. Nous nous sommes appuyés également sur quelques études liées à l'écriture académique et aux difficultés d'écriture éprouvées par les étudiants. Parmi ces études, nous avons utilisé la notion proposée par Bazerman (2009 ; 2013) selon laquelle les genres textuels fonctionnent comme des *frames* pour le développement des types de raisonnement liés aux disciplines ; et, ayant pour base les catégories d'analyse de l'ISD et les recherches développées par Matencio (2003) et Pollet (2004) à propos des difficultés de production textuelle trouvées dans les textes des étudiants de premier et troisième cycle concernant l'insertion des voix d'autres auteurs, nous avons élaboré les catégories de retextualisation pour faire des analyses des textes produits par les étudiants. Les productions des étudiants ont été analysées, premièrement, selon le modèle de l'architecture textuelle pour vérifier s'il y a eu un développement des capacités langagières des étudiants et s'il pouvait être attribué à la séquence didactique, à l'agir de la professeure et/ou au commentaire de la professeure-chercheure. Dans nos analyses, nous avons pu constater qu'il y a eu un développement des capacités langagières des étudiants au long du semestre, surtout des capacités d'action et discursives. Nous avons observé également que la plupart de ce développement a été liée aux activités des modules de la séquence didactique, aux gestes didactiques de régulation locale et d'institutionnalisation utilisés par la professeure lors de l'application de la séquence didactique et au commentaire de la professeure-chercheure.

Mots-clés: genre textuel; capacités langagières; article scientifique; écriture académique; littératie académique

Sumário

Agradecimentos	4
Introdução	6
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	14
Descrição dos capítulos.....	15
Pressupostos teóricos.....	17
1. Interacionismo social.....	17
1.1 As funções psicológicas superiores.....	19
1.2 Desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal.....	22
1.3 Linguagem escrita.....	24
2. O interacionismo sociodiscursivo.....	27
2.1 O modelo de análise do ISD	29
2.2 Análise de um texto de acordo com o modelo do ISD	36
2.3 Ensino aprendizagem de gêneros textuais	40
2.4 Trabalho do professor no ensino aprendizagem de línguas	49
3. A escrita acadêmica	52
3.1 Panorama das pesquisas em escrita acadêmica	54
3.2 As dificuldades de escrita dos universitários	60
3.3 O artigo científico: o que dizem os estudos já realizados?	63
Metodologia.....	68
1. Contexto de pesquisa.....	68
1.1 A graduação em Letras – habilitação em francês.....	68
1.2 A disciplina Monografia.....	70
1.3 As professoras	75
1.4 Os alunos participantes.....	81
2. Etapas de coleta e produção de dados.....	81
2.1 A escolha do gênero artigo científico	81
2.2 Levantamento e coleta do corpus para elaboração do modelo didático.....	82
2.3 Aplicação da sequência didática.....	83
2.4 Constituição do corpus das produções dos alunos.....	86
2.5 Constituição do corpus dos vídeos das aulas.....	88
3. Procedimentos de análise.....	90
3.1 Produções dos alunos.....	90
3.2 Vídeos das aulas.....	95
Modelo didático e Sequência didática.....	98
1. Modelo didático do gênero textual <i>Artigo científico de estudos literários</i>.....	98
2. Descrição da sequência didática proposta	115
3. Aplicação da sequência didática proposta.....	124
3.1 Sinopse da aplicação da SD	125
3.2 Análise de excertos de transcrições das aulas.....	126
3.3 Síntese da análise da aplicação da SD	136
4. Síntese do capítulo	136
Resultados das análises das produções dos alunos.....	138
1. Situação de produção	140
1.1 As aulas da disciplina <i>Monografia</i>	145
2. Grupo A	146
2.1 Adélia.....	147
2.2 Ariano.....	156
3. Grupo C.....	165
3.1 Cecília	165

3.2 Cora	173
4. Síntese do desenvolvimento dos alunos	182
Discussão dos resultados.....	190
Considerações finais.....	198
Referências Bibliográficas	203
Apêndice.....	209
1. Sequência didática	209
1.1 Descrição da sequência didática elaborada.....	209
1.2 Sugestões para aplicação da sequência didática elaborada	209
1.3 Público-alvo	210
1.4 Sequência didática completa.....	210
Anexos	233

Lista de quadros

Quadro 1.1 – Capacidades e operações de linguagem	45
Quadro 2.1 – Revistas mais lidas pelos professores	82
Quadro 2.2 – Artigos selecionados para compor o corpus.....	82
Quadro 2.3 – Presença dos alunos nas aulas em que a sequência didática foi aplicada e realização das atividades previstas	87
Quadro 2.4 – Trechos transcritos dos vídeos das aulas	90
Quadro 2.5 – Capacidades de linguagem que esperamos que sejam mobilizadas na produção do gênero artigo científico em francês	91
Quadro 2.6 – Materiais e métodos usados para responder às perguntas de pesquisa.....	96
Quadro 3.1 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Contexto de produção	111
Quadro 3.2 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Infraestrutura geral	112
Quadro 3.3 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Coerência temática.....	112
Quadro 3.4 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Coerência pragmática	113
Quadro 3.5 – Operações de linguagem trabalhadas na sequência didática para ensinar a produzir o artigo científico de estudos literários	114
Quadro 3.6 – Descrição dos módulos da sequência didática e seus objetivos.....	115
Quadro 3.7 – Síntese das capacidades de linguagem trabalhadas pela SD e pela atuação da professora.....	136
Quadro 4.1 – Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação	147
Quadro 4.2 – Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas.....	149
Quadro 4.3 – Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas.....	151
Quadro 4.4 – Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal.....	152
Quadro 4.5 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação	156
Quadro 4.6 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas	158
Quadro 4.7 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas.....	160
Quadro 4.8 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal.....	162
Quadro 4.9 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação.....	165
Quadro 4.10 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas.....	167
Quadro 4.11 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas.....	168
Quadro 4.12 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal ...	170
Quadro 4.13 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação.....	174
Quadro 4.14 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas	175
Quadro 4.15 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas.....	177
Quadro 4.16 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal	178
Quadro 4.17 – Desenvolvimento Capacidades de ação – Grupo A e C	183
Quadro 4.18 – Desenvolvimento das Capacidades discursivas – Grupos A e C	185
Quadro 4.19 – Desenvolvimento das Capacidades linguístico-discursiva – Grupo A e C	185
Quadro 4.20 – Desenvolvimento da Característica transversal – Grupo A e C.....	187
Quadro 4.21 – Categorias de retextualização nas produções finais.....	187

Agradecimentos

À Eliane Lousada, pelo aprendizado teórico e metodológico ao longo destes anos. Agradeço também pela paciência e dedicação em compreender o que eu tentava dizer, lapidando o trabalho aqui apresentado.

À Luzia Bueno e Regina Celi, pelos conselhos na banca de qualificação e, sobretudo, pelas perguntas que me fizeram refletir. À Olivier Dezutter e Frédéric Saussez, agradeço pelos momentos de diálogo que me levaram a ver que havia outras questões a responder. À Teresa Cristina Rego, pelas leituras de Vigostki. À Verónica Galíndez, por despertar a fagulha que motivou a temática dessa pesquisa.

Aos colegas do grupo ALTER-AGE, Aline Sumiya, Arthur Marra, Emily Silva, Fernanda Soares, Flavia Fazon, Juliana Zani, Mariana Barioni, Priscila Melão, Renata Oliveira, Simone Dantas-Longhi, Suélen Rocha e Thiago Santos, pelas contribuições para a pesquisa aqui apresentada e para meu desenvolvimento como pessoa e pesquisadora. Agradeço mais especialmente à Ana Paula Dias, pela parceria e pela amizade, e ao Marcos Menezes, pelas conversas e risadas.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Aos participantes dessa pesquisa, pois sem a colaboração deles, ela não teria sido possível. Agradeço mais especialmente ao alunos que tiveram suas produções analisadas, pois seus textos me permitiram aprender a separar a professora da pesquisadora.

Aos colegas dos Cursos Extracurriculares, com quem aprendi muito.

À minha mãe, porque sem ela, sem seu apoio sempre tão firme e efusivo, eu não seria capaz de fazer essa pesquisa. A minha família, por ser a base na qual posso me apoiar pra crescer. Agradeço muito a minha irmã pela presença sempre carinhosa e ao meu cunhado pelas horas sem fim de “ajudas técnicas”.

Aos meus queridos amigos, que hoje sabem mais do que gostariam sobre o tema desta pesquisa, eu agradeço por todos os momentos de diversão nestes meses de mestrado. Ao Fabio e ao Blessa, agradeço por torcerem tanto por mim e terem mais confiança em mim do que eu mesma. Ao Diogo, por me lembrar do Batman que vive em mim. À Cinthia, por estar sempre presente, tal qual deve ser um carminho. À Juliana, por me lembrar de ser gentil, sempre.

À Bruna, agradeço pelas infinitas leituras e pela indescritível paciência.

Agradeço ao Dexter e ao Pretinho, que mesmo não sabendo ler, foram meus melhores companheiros de escrita.

Por fim, agradeço a todos os meus professores, especialmente à professora Neide, por me ensinarem tanto e me darem vontade de aprender mais.

Introdução

*O primeiro verso é o mais difícil
o leitor está à porta
não sabe ainda se entra
ou só espia
se se lança no livro*
Ana Martins Marques¹

A escrita acadêmica é, atualmente, um tema que vem sendo bastante explorado em pesquisas científicas, pois no contexto universitário não basta que o pesquisador realize sua pesquisa, é preciso que ele a materialize em um texto para que ela seja validada. Nos últimos anos, diversos estudos sobre textos acadêmicos vêm sendo feitos e publicados no Brasil (PERROTTA, 2004; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; MOTTA-ROTH, 2002; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b; 2005; MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013 ; LEITE, LEITE e PEREIRA, 2013).

Em algumas destas publicações, os autores têm como público-alvo universitários e pós-graduandos, por isso abordam a escrita acadêmica e/ou os gêneros textuais acadêmicos buscando detalhar suas características, além de propor atividades práticas e reflexivas para que os leitores desenvolvam as capacidades necessárias para a produção textual acadêmica. As dúvidas e os obstáculos encontrados ao produzir esses textos em língua materna são frequentemente citados nas obras como Perrotta (2004), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), Motta-Roth e Hendges (2010). Constatamos, portanto, que há uma preocupação por parte de alguns professores-pesquisadores brasileiros e estrangeiros (POLLET; GLORIEUX; TOUNGOUZ, 2010; BAZERMAN, 2013; BOCH, 2013; DELCAMBRE, 2014) em estudar e publicar nessa área visando a tratar as dificuldades que os universitários e pós-graduandos têm ao escrever.

Buscando mapear o ensino da escrita acadêmica no mundo, Thaïs e outros pesquisadores (THAISS et al., 2012, p. 5) produziram uma obra que tem como objetivos principais informar as decisões que vêm sendo tomadas por professores, diretores de currículos e administradores universitários quanto à maneira como o escrever vem sendo concebido, organizado e ensinado no ensino universitário e, também, contribuir para as crescentes publicações de pesquisas na formação de programas de escrita.

¹ MARQUES, A.M. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 18.

Nos artigos dessa coletânea, professores universitários e pesquisadores relatam de maneira frequente a resistência por parte dos professores universitários em perceber a necessidade de se ensinar a produzir os gêneros textuais demandados em contexto universitário, como se fossem conhecimentos que deveriam já existir antes da entrada na universidade, ou se desenvolver sem um ensino explícito.

No entanto, grande parte dos pesquisadores dessa área defende que se aprende a escrever escrevendo (MOTTA-ROTH, 2012, p. 105), ou seja, ao produzir textos, os universitários podem se desenvolver como *produtores de textos acadêmicos*, isso se tiverem acesso a práticas situadas de ensino, o que significa, em outras palavras, que a produção textual deve se dar dentro de um contexto em que a atividade de escrever seja significativa para o aluno.

Ao tratar das universidades germânicas, Braüer (2012, p. 480), afirma que a influência duradora dos pensadores do século XVIII, que viam o escritor como um médium através do qual a inspiração falava, levando-o a produzir um texto com uma mensagem clara para seu leitor, afeta, e muito, a percepção da escrita acadêmica e, conseqüentemente, o seu ensino. Diversos professores universitários, ainda hoje, são resistentes quanto à necessidade de ensinar os alunos a escrever, pois entendem que *os mais fracos*, ou seja, os que não *sabem* escrever, devem abandonar os estudos (BRAÜER, 2012, p. 468), ou pensam que essas habilidades deveriam ter sido adquiridas antes do ingresso na universidade (BOCH e FRIER, 2012, p. 215).

Na descrição de experiências de ensino de escrita acadêmica na Universidade de Grenoble, Françoise Boch e Catherine Frier (2012) apresentam, primeiramente, o contexto universitário atual francês. Com a democratização do ensino universitário nos anos 1980 e 1990, houve um aumento do número de alunos nas universidades, que levou estudantes com dificuldades de escrita e/ou aprendizado às universidades, isso significa que eles chegam à universidade e têm de produzir textos exigidos pelas disciplinas universitárias possuindo habilidades incompletas de escrita. Buscando encontrar soluções para essa questão, as pesquisadoras francesas colocaram em prática o ensino de um gênero pouco usado na universidade, a ficção acadêmica², como meio para desenvolver a escrita dos alunos. Nas análises realizadas após a realização da experiência de ensino, elas perceberam uma melhora

² A autoras definem a ficção acadêmica da seguinte maneira “dentro deste novo projeto pedagógico, o texto a ser produzido inclui ficção (história inventada) e narrativa (situações, personagens de ficção ou encenação dos protagonistas de diferentes debates) e isso deveria entreter o leitor. No entanto, é uma narrativa para exibir ideias, um ponto de vista sobre uma questão, um problema **acadêmico**, assim como um **aspecto** ficcional.” (BOCH; FRIER, 2012, p. 218, nossa tradução).

nas capacidades ligadas aos raciocínios típicos dos conhecimentos acadêmicos (BOCH e FRIER, 2012, p. 218). No entanto, ressaltam o fato de que esse tipo de iniciativa é localizada e marginal nas universidades francesas.

Nos países de língua inglesa, as publicações e pesquisas sobre esse tema têm sido realizadas há várias décadas, atestando a importância atribuída a este campo de pesquisa. Podemos citar como exemplo as obras de Swales e Feak (1994; 2009), que tratam da escrita acadêmica tanto para falantes nativos da língua inglesa quanto para não nativos. Já Coffin et al. (2003) exploram essa temática tendo como base a ideia de que as regras e convenções que regem a produção textual acadêmica não fazem parte do conhecimento possuído por universitários e devem, portanto, ser ensinadas.

Dentre os diversos estudos sobre escrita acadêmica realizadas no Estados Unidos, destacamos uma das linhas de pesquisa, a *Writing Across the Curriculum* (WAC), que se opõe às disciplinas que ensinam os universitários americanos a escrever, mais conhecidas como GWSI, *general writing skill instructions*, sem focar em nenhum conteúdo em especial. No GWSI, escrever é visto como uma habilidade autônoma generalizável para todas as situações.

Contrapondo-se a essa ideia, um dos membros da WAC, Russell (1995, p. 60) desenvolve a seguinte metáfora ao tratar da escrita: ele a compara a jogar a bola. Ora, um curso que ensinasse a essência da bola não faria com que os alunos desenvolvessem as capacidades necessárias para jogar golf ou futebol. Isto é, existem diferentes jogos que usam a bola como ferramenta, sendo que ela varia (pode ser pequena, grande, macia, oblonga, rígida) de acordo com o objetivo do jogo, e não é porque você aprendeu e sabe jogar basquete, que se torna apto a jogar qualquer outro jogo que tenha bola, como o tênis, por exemplo. Com suas bases na Teoria da atividade e em Bakhtin, Russell (1995, p. 60, nossa tradução) afirma que “o objetivo³ e a história de cada jogo também condiciona o uso da bola”.

Seguindo com sua metáfora, Russell (1995, p. 60) diz que, ao se tornar cada vez mais adepto de jogos com bolas, é mais possível, embora não haja certezas, que o indivíduo seja capaz de aprender um novo jogo mais rápido. No entanto, não significa que a “habilidade em usar bolas” seja autônoma e geral em todos os sentidos. Com essa metáfora, Russell mostra que o ensino da escrita em contexto universitário não deve ser feito visando apenas ao desenvolvimento geral da escrita, já que cada texto está ligado a um situação de comunicação e a objetivos específicos. Em outras palavras, nessa perspectiva, não há uma escrita

³ Em inglês “the object(tive) and the history of each game also condition the uses of the ball”

acadêmica “geral” , ela depende das situações de comunicação em que os textos são produzidos.

Nessa forma de ver o ensino da escrita acadêmica, percebemos que as práticas de ensino situadas têm papel crucial para o desenvolvimento tanto da escrita quanto do raciocínio científico esperado para a produção de textos em meio universitário.

Outro integrante da WAC, Bazerman, desenvolve uma linha de trabalho que visa ao aprendizado da escrita acadêmica por meio de gêneros. Esse pesquisador afirma que escrever ajuda a organizar os pensamentos e integrar o conhecimento (BAZERMAN, 2009, p.290). Nessa perspectiva, alunos aprendem a produzir os tipos de pensamento apropriados para os gêneros pedidos, usando os conceitos e os instrumentos discursivos esperados nos gêneros e aprendem como colocar suas descobertas, análises e pensamentos no projeto comum de aprendizados acadêmicos (BAZERMAN, 2009, p.291).

Ainda em língua inglesa, existem as pesquisas realizadas pela *Academic Literacies* (ACLITS), que têm por base os estudos sobre letramento desenvolvidos por Street e Lea (1998). Nessa corrente, chamada de *New Literacy Studies*, entende-se que existam vários letramentos, adquiridos e usados em diferentes situações, já que as práticas de ler e escrever são sociais e ocorrem em contextos sociais específicos (RUSSEL; LEA; PARKER; STREET; DONAHUE, 2004, p. 399). Para eles, o letramento não é algo que uma vez adquirido possa ser aplicado em qualquer contexto em que se exija o domínio da escrita, sendo assim podemos falar em tipos de letramento, como o letramento acadêmico. Esses pesquisadores interessam-se, sobretudo, pelos desdobramentos políticos e ideológicos ligados ao(s) letramento(s) e pelas noções de letrados e iletrados (STREET, 2014).

Lea e Street (1998, p. 157) afirmam que o aprendizado no ensino superior passa pela adaptação a novas maneiras de pensar, interpretar e organizar o conhecimento. Com isso, definem as práticas de letramento acadêmico como constitutivas do processo central pelo qual os estudantes aprendem novos assuntos e desenvolvem seu conhecimento sobre novas áreas de estudo (LEA; STREET, 1998, p. 157). Esses pesquisadores compreendem que “uma abordagem prática para o letramento leva em conta os componentes cultural e contextual das práticas de escrita e leitura, e isso tem importantes implicações para um entendimento do aprendizado do aluno” (LEA; STREET, 1998, p. 157, nossa tradução).

As dificuldades para produzir os textos acadêmicos que descrevemos dizem respeito, não apenas à língua materna, mas também à língua estrangeira. De fato, atualmente, essas questões começam a ser colocadas também para línguas estrangeiras, como resultado da

internacionalização das universidades em geral e, no caso da Europa, com o Processo de Bolonha, em 1999, que trouxe a unificação dos sistemas universitários da União Europeia (THAISS, 2012, p.7). Nesse contexto, houve um aumento de iniciativas para o ensino de inglês para propósitos acadêmicos e profissionais e a explosão da acessibilidade a recursos e modelos de ensino da escrita via internet.

Com efeito, quando se trata da produção de gêneros acadêmicos em língua estrangeira, percebemos que a dificuldade é ainda maior, pois, além do não conhecimento das características dos gêneros textuais em língua estrangeira, existe, muitas vezes, o não domínio dessa língua por parte dos pesquisadores e alunos de graduação (GUIMARÃES-SANTOS, 2013), o que aumenta consideravelmente a dificuldade para escrever.

Por isso, consideramos que, no atual momento de internacionalização das universidades brasileiras, o domínio dos gêneros acadêmicos em línguas estrangeiras é crucial para que as universidades brasileiras possam se destacar no cenário mundial (LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015; SILVA; LOUSADA, 2014). Por isso, é importante formar universitários e pesquisadores para atuarem no cenário internacional, seja para realização de intercâmbios durante a graduação, seja para atuação como pós-graduandos, já que esta é a perspectiva que se delineia para a esfera da carreira acadêmica no futuro com inúmeros convênios entre universidades.

Apesar de sabermos que o inglês tem papel preponderante como língua de divulgação científica, a língua francesa é também um dos canais importantes para divulgar as pesquisas brasileiras, pois diversos eventos acadêmicos são realizados nesta língua, assim como inúmeras revistas científicas são publicadas em francês. Além disso, nós compartilhamos o ponto de vista de pesquisadores, como Dion (2012), Gajo (2013), que defendem o plurilinguismo na ciência.

Portanto, compreendemos que ensinar os alunos do curso de Letras da habilitação em francês a produzir gêneros textuais acadêmicos nessa língua é de grande importância para a formação desses alunos, por duas razões: para o letramento acadêmico deles enquanto universitários e potenciais pesquisadores e também para que eles tenham bases para futuramente ensinar a produzir esses gêneros. Entendemos como letramento acadêmico, “as práticas sociais que se valem da escrita no meio acadêmico, sendo objetos de apropriação da esfera universitária” (SILVA; LOUSADA, 2014, p.84). Isso pois, como futuros professores ou pesquisadores em língua francesa, possuir conhecimentos sobre gêneros textuais que circulam nas esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica (LOUSADA;

DEZUTTER, 2016) lhes permite serem mais preparados para atuar no mercado de trabalho, seja como professores que terão ferramentas para ensinar a escrita acadêmica a seus alunos, seja como pesquisadores que se servirão dela para produzir os textos esperados na esfera da carreira acadêmica.

Ora, durante a graduação, os estudantes precisam ter acesso a práticas de letramento acadêmico que lhes permitam conhecer e ser capazes de produzir os textos pedidos na universidade. Entretanto, atualmente, no curriculum do curso de Letras da Universidade de São Paulo, existem poucas disciplinas oferecidas aos alunos que visem ao desenvolvimento da escrita acadêmica na graduação⁴, mesmo que os professores das mais diversas disciplinas esperem que os alunos sejam capazes de produzir textos pertencentes à esfera dos estudos universitários (LOUSADA; DEZUTTER, 2016), como o resumo e a resenha.

Como uma maneira de tratar essa questão, recentemente, em 2012, alguns dos professores do Departamento de Letras Modernas criaram o Laboratório de Letramento Acadêmico, um projeto que tem por objetivo oferecer atendimento aos alunos com vistas ao desenvolvimento da produção textual acadêmica (FERREIRA; LOUSADA, 2016). A iniciativa foi inspirada nos *Writing Centers*, espaços presentes em universidades anglófonas e comuns em países como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, que oferecem diferentes tipos de serviços (atendimento individual, oficinas, palestras, material *online* etc.) tendo como finalidade ensinar os alunos a aprender a produzir os textos pedidos pelos professores.

Nossa pesquisa surge justamente de uma experiência realizada em parceria com o Laboratório de Letramento Acadêmico. Desenvolvemos, no segundo semestre de 2013, pela primeira vez, um trabalho que associava os serviços do Laboratório de Letramento Acadêmico a uma disciplina obrigatória (*Monografia*) da habilitação em francês do curso de Letras. Propusemos a parceria à professora responsável pela disciplina e oferecemos, durante o semestre, atendimentos individuais aos alunos, assim como ateliers que abordavam algumas características dos gêneros pedidos (projeto de pesquisa e artigo científico) pela professora como forma de avaliação⁵, dessa forma, foi possível executar uma aplicação piloto que acabou dando origem ao projeto de mestrado.

⁴ No primeiro semestre de 2015, foi oferecida, pela primeira vez, uma disciplina optativa que tinha esse objetivo. Além disso, são oferecidas apenas disciplinas de produção de texto em que os professores não se focam na escrita acadêmica.

⁵ Neste momento, a pesquisadora desenvolvia seu projeto de iniciação científica e, conversando com a professora responsável pela disciplina, surgiu a ideia de aplicar algumas das atividades já imaginadas no projeto de IC e outras que foram elaboradas especialmente para a disciplina, como parte das ações do

Durante o semestre, pudemos acompanhar as dificuldades dos alunos da graduação em produzir textos acadêmicos em francês e, por meio de seus textos, percebemos que eles têm um triplo desafio ao escrever: i) encontrar um objeto de estudo, ou seja, exercer seu papel de pesquisadores, sendo capazes de achar um ponto interessante a ser explorado dentro das possibilidades propostas pela disciplina; ii) produzir um texto que se adeque ao gênero textual e, finalmente, iii) fazê-lo em uma língua estrangeira, quando muitas vezes não a dominam completamente.

A partir dessa experiência piloto, vimos a importância de parcerias entre a área de estudos linguísticos e outras disciplinas, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas aos gêneros textuais pedidos aos alunos pelos professores. Foi essa experiência piloto que deu origem a nosso projeto de mestrado. Dessa forma, na presente pesquisa, nos propusemos a estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês dos alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais.

Para tanto, realizamos um trabalho em conjunto com uma disciplina de estudos literários em língua francesa (*Monografia*), a mesma na qual foi realizada a experiência piloto. Nessa disciplina, esperava-se dos alunos que produzissem um artigo científico em francês que abordasse algum aspecto do autor estudado em sala. O artigo científico é um dos gêneros textuais da esfera da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016) que tem por objetivo divulgar pesquisas concluídas ou em curso, sendo usado como um dos meios de quantificar a produtividade dos pesquisadores. Por meio dele, outros pesquisadores têm acesso aos resultados finais ou parciais de pesquisas, permitindo que eles sejam discutidos no meio acadêmico. Por esses motivos esse é um dos gêneros textuais de mais prestígio na academia (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010), sendo, por isso, pedido pelos professores como trabalho final em disciplinas de pós-graduação. No entanto, como dissemos, os alunos estavam na graduação e não necessariamente tinham uma pesquisa que pudesse ser associada à disciplina *Monografia*. Conforme indicamos, este foi um dos grandes desafios que nossa pesquisa procurou estudar.

Para realização de nossa pesquisa, dispusemos de 3 aulas da disciplina *Monografia* para a aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) visando ao ensino de características distintivas do gênero textual *artigo científico da área de estudo literários*. Também foram oferecidos aos alunos atendimentos individuais propostos

pelo Laboratório de Letramento Acadêmico, nos quais era possível realizar *brainstorms* para discutir ideias para o artigo a ser elaborado, organizar o texto a ser escrito por meio da elaboração de um plano, organizar e/ou revisar o texto já escrito, tirar dúvidas sobre o gênero textual a ser elaborado etc.

Porém, mais do que focalizar apenas no ensino aprendizagem desse gênero, consideramos importante ressaltar que visávamos ao desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos em língua francesa de forma geral, pois ele pode permitir que eles passem a conhecer esse gênero acadêmico em francês. Esse aspecto nos parece importante, pois, não podemos esquecer, que os alunos do curso de Letras são ou serão, potencialmente, professores de língua estrangeira.

Tendo por objetivo principal estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês dos alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais, esta dissertação possui como objetivos específicos a descrição do gênero textual o artigo científico em francês da área de estudos literários e a elaboração de atividades para ensinar suas características, além da análise das produções dos alunos. Para tal, realizamos um modelo didático do gênero e, a partir dele, elaboramos uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) visando a ensinar as características do gênero textual em questão. Em seguida, analisamos os textos produzidos pelos alunos para verificar se e de que maneira as atividades da sequência didática contribuíram (ou não) para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem (BRONCKART; PASQUIER; DOLZ, 1993). Buscamos também analisar de que forma a atuação do professor, no momento da aplicação da sequência didática, contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; para tanto, as aulas da aplicação da sequência didática foram filmadas.

Esta pesquisa se inscreve na mesma linha de outras pesquisas já realizadas pelo grupo ALTER-AGE⁶ que tratam do ensino de gêneros textuais em língua francesa (GUIMARÃES-SANTOS, 2012; ROCHA, 2014; MELÃO, 2014; OLIVEIRA, 2014), e mais especificamente na linha que estuda o ensino da escrita acadêmica e trata do letramento acadêmico em francês

⁶ O grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino), cadastrado no CNPq, foi criado em 2011. Seus trabalhos filiam-se aos trabalhos do Grupo ALTER, que têm tido repercussão nacional e internacional a partir da publicação de Machado (1998) e, sobretudo, da tradução de Bronckart (1999). O grupo propõe-se a estudar, sobretudo: i) a noção de gênero textual e seus desdobramentos para a didática das línguas; ii) a problemática da formação inicial e contínua de professores, pelo prisma do trabalho educacional; iii) questões ligadas à didática das línguas em geral, tanto materna quanto estrangeira; iv) o campo da leitura e produção de textos acadêmicos. (Fontes: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094> e <http://dlm.fflch.usp.br/frances/ALTER-AGE>)

(BARIONI, 2012; GUIMARÃES-SANTOS, 2013; TONELLI, 2014; SILVA; LOUSADA, 2014; LOUSADA, ROCHA, GUIMARÃES-SANTOS, 2015; DIAS, pesquisa em andamento), assim como de outros trabalhos desenvolvidos pelo grupo ALTER sobre o ensino gêneros textuais, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Ademais, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação está ligada, mesmo que indiretamente, ao projeto internacional interuniversidades *Le développement des compétences en littéracie académique, une clé de la réussite universitaire*, do qual participam a Universidade do Estado de São Paulo, a Universidade São Francisco, a Universidade de São Paulo e a Université de Sherbrooke.

Para realizar nossa pesquisa, baseamo-nos no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2012, SCHNEUWLY e DOLZ, 2004 e MACHADO, 2009), uma vertente do interacionismo social (VIGOTSKI, 1998; 1997; 2010; 2011; 2013), que afirma ser por meio das interações com os outros, via linguagem, que o sujeito se desenvolve.

Dentro dessa mesma linha teórica, apoiamo-nos nos conceitos de sequência didática e de modelo didático (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para propor a didatização de gênero textual *artigo científico da área de estudos literários*. Servimo-nos dos conceitos de gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) para compreender como se deu a atuação da professora na aplicação da sequência didática e como ela pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Temos também como base de reflexão alguns estudos ligados à escrita acadêmica e às dificuldades de escrita encontradas pelos universitários e pós-graduandos. Como veremos no capítulo de Fundamentação Teórica, usamos a noção proposta por Bazeman (2009; 2013) de que os gêneros textuais funcionam como *frames* para o desenvolvimento de tipos de pensamentos ligados às disciplinas. Ademais, baseamo-nos nas pesquisas realizadas por Matencio (2003) e Pollet (2004) sobre as dificuldades de produção textual encontradas em textos de universitários e pós-graduandos quanto à inserção de vozes de outros autores para realizar as análises dos textos produzidos pelos alunos.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Essa pesquisa de mestrado tem, portanto, por objetivo estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês de alunos da graduação em

Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais.

Para atingir nosso objetivo principal, formulamos alguns objetivos específicos. Primeiramente, traçamos as características ensináveis do gênero textual *artigo científico de estudos literários*, ou seja, construímos o modelo didático desse gênero, baseando-nos em trabalho já desenvolvido previamente por Tonelli (2014); em seguida, produzimos uma sequência didática, voltada para os alunos de Monografia, a partir do modelo didático e da produção inicial dos alunos; depois de aplicada a sequência didática, comparamos as produções inicial e final, para, então, analisar se houve desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo do semestre. Paralelamente à análise dos textos produzidos pelos alunos, interessamo-nos também por estudar a influência da atuação do professor durante a aplicação da SD no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, por meio de análise das interações em sala, pois acreditamos que somente assim teremos pistas mais completas sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Para essa análise, procuraremos estudar os gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) empregados pela professora ao aplicar a SD. Além disso, como a pesquisadora realizou comentários sobre a produção inicial dos alunos, propomo-nos também a verificar se e de que maneira eles levaram ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Para atingir os objetivos descritos acima, nossas perguntas de pesquisa são:

1. Qual é o Modelo Didático (MD) do *artigo científico de estudos literários*?
2. Qual Sequência Didática (SD) pode ser elaborada para ensinar a produzir um *artigo científico de estudos literários* para os alunos inscritos na disciplina Monografia?
3. Quais são as diferenças entre a produção inicial e a produção final dos alunos? Há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos?
4. Qual a influência da atuação do professor durante a aplicação da sequência didática no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos?
5. O comentário feito pela professora-pesquisadora nas produções iniciais influenciou o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos? De que maneira?

Descrição dos capítulos

Nesta introdução, apresentamos a problemática de nossa pesquisa de mestrado, detalhando nossas perguntas de pesquisa. No **capítulo 1**, descrevemos os pressupostos teóricos nos quais nos embasamos, começando pelos conceitos do Interacionismo social que

no permitem pensar sobre o desenvolvimento humano, para, em seguida, descrever a abordagem do Interacionismo sociodiscursivo, que focaliza o papel da linguagem nesse desenvolvimento. Além de definir a maneira como essa corrente entende os gêneros textuais e propõe seu ensino, trazemos também a descrição dos gestos didáticos. Por fim, apresentamos as concepções de escrita acadêmica, assim como a descrição de pesquisas realizadas nesta área que descreveram o artigo científico e as dificuldades encontradas por universitários e pós-graduandos ao produzir textos acadêmicos.

No **capítulo 2**, descrevemos a metodologia usada para desenvolver esta pesquisa: o contexto em que foi realizada, as etapas de coleta e produção de dados e os procedimentos de análise. No **capítulo 3**, apresentamos o modelo didático do gênero *artigo científico de estudos literários*, a sequência didática proposta para seu ensino e a descrição da atuação da professora na aplicação da sequência didática.

As análises das produções dos alunos estão no **capítulo 4**, divididas em 4 seções: a análise da situação de produção, as análises dos alunos do Grupo A e do Grupo C e a síntese do desenvolvimento dos alunos. Em seguida, trazemos as **Discussões dos resultados** da pesquisa, em que retomamos as perguntas de pesquisa para discutir e relacionar as análises realizadas, para, por fim, apontarmos possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras, nas **Considerações Finais**. Nos **apêndices**, encontram-se os módulos da sequência didática proposta e nos **anexos**, estão as produções dos alunos que foram objeto de análise.

Pressupostos teóricos

So what can we do until the muse arrives or even in the likely case the muse never visits? We can work from the outside in, or from the inside out, or moving back and forth.
Charles Bazerman⁷

Detalharemos, neste capítulo, os pressupostos teóricos em que nos baseamos para desenvolver nossa pesquisa. Primeiramente, apresentamos os trabalhos de Vigotski, um dos teóricos fundadores do Interacionismo social, nos quais nos apoiamos para compreender o desenvolvimento humano. Esse autor dá-nos subsídios para refletirmos sobre o papel da linguagem na aprendizagem (VIGOTSKI, 1997) e propõe os conceitos de instrumento e zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998), que são a base para a concepção de ensino aprendizagem adotada em nosso trabalho. Em seguida, detalhamos as contribuições do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), corrente advinda do Interacionismo social, para nossa pesquisa, descrevendo a maneira proposta pelo ISD para entender a linguagem e seu caráter formador, assim como o modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999/2012; 2006a), que nos permite realizar as análises linguísticas dos próximos capítulos. A partir dessa base linguística, explicaremos os conceitos de modelo didático e sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) propostos pelo ISD, conceitos esses que propõem uma forma de didatizar os gêneros textuais buscando o desenvolvimento das capacidades de linguagem (BRONCKART; PASQUIER; DOLZ, 1993) dos alunos. Por fim, trazemos reflexões teóricas ligadas à escrita acadêmica e às dificuldades que universitários e pós-graduandos encontram ao elaborar os textos exigidos na universidade, assim como estudos realizados por especialistas sobre o gênero artigo científico.

1. Interacionismo social

Vigotski desenvolveu estudos em diversas áreas do conhecimento, tendo como base a concepção monista de Spinoza e o materialismo dialético, além da leitura crítica do que outros psicólogos e pesquisadores de sua época produziam. Buscou, durante sua vida, “compreender e explicar a determinação histórica e cultural da conduta a partir da tradição social e coletiva do humano”, assim como “compreender e explicar a determinação histórica e

⁷ BAZERMAN, C. **A rhetoric of literate action: literate action**. Volume 1. Fort Collins: The WAC Cleanringhouse, 2013. p. 104

sociocultural da conduta pessoal a partir da tradição filosófica e moral da autodeterminação” (REGO; BRAGA, 2013, p. 517). O psicólogo russo preocupava-se em compreender o indivíduo como protagonista, sempre imerso na cultura, na sociedade e na história, por isso a corrente que decorre de seus trabalhos é chamada de sociointeracionista, interacionismo social ou teoria histórico-cultural. Vigotski (2011, p. 864) explica que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem”, tomando a cultura não apenas como os produtos elaborados por artistas, mas entendendo-a de uma maneira mais larga. Entre as principais questões que o motivavam estão o desenvolvimento humano, as relações entre pensamento e linguagem, a arte e a importância que ele atribui à escola.

Interessam-nos, para a realização de nossa pesquisa, os trabalhos vigotskianos que tratam do desenvolvimento humano, especialmente a maneira como o autor o compreende.

A maioria desses escritos trata do desenvolvimento infantil, no entanto, compreendemos ser possível apoiarmo-nos em suas reflexões para compreender o desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e não apenas na infância, por isso nos servimos de seus trabalhos, tal como outros pesquisadores já fizeram⁸. Nesta seção, buscaremos apresentar alguns conceitos vigotskianos para a compreensão de sua visão de mundo, assim como aqueles que permitiram a realização desta pesquisa de mestrado, sendo esses conceitos nossa base teórica. Abordaremos, mas não de forma exaustiva, as noções de funções psíquicas superiores, de zona de desenvolvimento proximal e descrevemos como Vigotski vê a linguagem escrita.

O primeiro ponto a ser compreendido nesta perspectiva teórica é a busca pelo estudo de fenômenos enquanto uma totalidade complexa. Vigotski (2001/2010) entende que a decomposição em elementos como método de análise é inadequada e insuficiente, pois ao se decompor um elemento, não é possível chegar à explicação de suas propriedades.

Ao tomarmos um dos exemplos dados por Vigotski (2001/2010), sua posição fica mais clara; ele nos explica que, se temos a água como objeto de estudo, ao decompô-la, teremos duas substâncias: hidrogênio e oxigênio, mas ao estudá-las separadamente não saberemos mais sobre a água, já que o oxigênio é inflamável e a água não. É preciso,

⁸ Podemos citar os trabalhos desenvolvidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006), assim como autores que baseiam nela como Yvon(2011), os estudos realizados pela Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAÍTA, 2004; SAUJAT, 2004) e pelos grupos ALTER (MACHADO, 2004;2010, ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006, 2010; BUENO, 2007) e ALTER-AGE (GUIMARÃES-SANTOS, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013; ROCHA, 2014; OLIVEIRA, 2014, MELAO, 2014; MENEZES, 2015; SANTOS, 2015; SOARES, 2016; SANTOS, 2016; BARIONI, 2016),

portanto, buscar unidades mínimas de análise que deem conta do todo, sem perder as marcas da totalidade.

De acordo com o pensador russo, para compreender a totalidade é preciso decompô-la em unidades. “Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKI, 2001/2010, p. 8). Para ele, “as unidades representam, à diferença dos elementos, aqueles produtos de análise que não perdem as propriedades inerentes ao conjunto, mas que preservam, de forma primária, essas propriedades próprias do conjunto.” (VIGOTSKI, 2011, p. 686),

Com vistas a tornar sua tese ainda mais clara, Vigotski dá como exemplo o estudo da palavra como unidade que pode dar conta das relações entre linguagem e pensamento, pois o significado da palavra “é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade de pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2001/2010, p. 10). Portanto, dentro dessa perspectiva teórica, busca-se sempre encontrar unidades que possam ser analisadas sem que elas percam as características do todo, tendo o cuidado de evitar a decomposição em unidades tão distantes do todo que nos impeçam de realizar análises profícuas. O que nos leva a compreender que, ao analisar um texto, concentrar-nos-emos em suas unidades mínimas, como os tempos verbais, mas sempre tendo em vista os efeitos de sentido que o uso desse ou daquele tempo verbal traz para o texto como um todo.

1.1 As funções psicológicas superiores

No interacionismo social, entende-se que todas as relações são mediadas, seja por instrumentos, seja por signos. Ao longo de nossa vida, desenvolvemos relações mediadas com a natureza, isto é, para nos relacionarmos com os outros e com o mundo nos valem de objetos e/ou símbolos para atingirmos nossos objetivos, agindo de forma mediada por meio desses instrumentos físicos ou simbólicos.

Nesse processo, a atividade psíquica humana se torna uma atividade mediatizada, os instrumentos e os signos passam a fazer parte dela, estruturando-a e modificando-a (SCHNEUWLY, 2008). E a partir dele surgem as funções psicológicas superiores, habilidades tipicamente humanas como o controle consciente do comportamento, a atenção voluntária, o pensamento abstrato, a linguagem, entre outras. Segundo Vigotski (2011, pp.697-8), “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade.”

Em nossa pesquisa, buscamos compreender de que forma certas funções psicológicas superiores se desenvolvem, já que nosso trabalho tem como tema a produção escrita em língua estrangeira, considerada por Vigotski (1997, pp. 340-341-343) como uma nova função verbal, ou seja uma outra função psicológica superior. Ele a caracteriza como diferente da linguagem oral, porque demanda o surgimento de várias funções psíquicas e motoras, sendo uma atividade abstrata, voluntária e consciente.

Podemos então nos perguntar de que forma desenvolvemos algo que, para nós adultos, faz parte de nosso cotidiano, como a habilidade de prestar atenção voluntariamente ou de produzir um texto. Os inatistas diriam que passamos por processos de maturação que nos levaram a esse estágio do desenvolvimento, já Vigotski, opondo-se a essa corrente, afirma que “se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente” (VIGOTSKI, 2011, p. 695).

Ou seja, na interação social, o indivíduo entra em contato com uma forma, cultural e histórica, de lidar com o mundo, para em seguida internalizá-la, tornando-a parte de sua psique. O que quer dizer que toda função psicológica superior aparece duas vezes no comportamento da criança (ou do indivíduo): primeiramente no âmbito *interpessoal*, isto é, na interação com os outros, para que num segundo momento ela seja internalizada e se torne *intrapessoal*. Um dos exemplos dados por Vigotski (1997) para que esse duplo movimento fosse compreendido era a fala; ela surge inicialmente no âmbito social, quando a criança está em interação com os outros, tendo como objetivo principal a comunicação com os outros, a influência sobre os outros. Num segundo momento a fala será internalizada, sendo capaz de reorganizar os processos mentais, mas até chegar a esse ponto, passará também por outro momento: a fala egocêntrica⁹, em que a criança falará consigo mesma em voz alta, no entanto, com o tempo essa forma ainda externa desaparecerá, dando lugar à fala interior.

Vigotski (2013, p.138), ao observar o desenvolvimento das formas superiores de atividade da consciência, afirma que os dados de pesquisa mostram que todas estas funções atuam em estreita conexão com atividade externa e só posteriormente parecem internalizar-se, transformando-se em atividade interna.

Outro exemplo, estudado por Luria, um dos pesquisadores que trabalhava com Vigotski, é a “capacidade de auto-instruir-se”(OLIVEIRA, 1995). A partir dos comandos recebidos dos adultos, “a criança passa a dar instruções faladas a si mesma e começa a subordinar seu próprio comportamento a essas instruções.” (OLIVEIRA, 1995, p. 151). Nesse

⁹ Neste trabalho não detalharemos os conceitos de fala egocêntrica e fala interior.

exemplo, vemos, que mesmo no processo de internalização da função, há um momento em que ela tem uma forma externa: a criança instrui-se a si mesma em voz alta, para que num segundo momento, o ato seja totalmente internalizado e a criança apenas pense, ou fale de si para si, a instrução. É interessante ressaltar que em momentos de conflito ou dificuldade, até mesmo adultos podem recorrer a uma instrução em voz alta, mas ela soará confusa para alguém que esteja ao seu lado, pois terá a forma abreviada e predicativa de uma fala para si mesmo.

Nesse exemplo, também é possível perceber que essa função psicológica superior surge na interação da criança com os outros, isto é, quando recebe instruções, para que, em seguida, essa forma cultural se internalize, dando à criança uma maneira de organizar seu comportamento. “Esse procedimento, afirma Luria, é social na origem, dependente da fala em sua estrutura e voluntário.” (OLIVEIRA, 1995, p. 151).

Dessa forma, vemos que a estrutura mental não é inata, ela é histórica e cultural e se modifica continuamente. Quando uma nova função se internaliza, ela reorganiza toda nossa forma de lidar com o mundo, pois a interiorização se dá pela diferenciação do que antes era indiferenciado.

Ao tratar da localização das funções psicológicas superiores, Vigotski (2013, p. 135) nos explica que a investigação “nos muestra que una función específica no está ligada nunca a la actividad de un centro determinado y que es siempre produto de la actividad integrada de diversos centros, rigurosamente diferenciados y relacionados jerárquicamente entre sí.” O que indica a existência de uma função de conjunto e de sistema integrado entre as partes do cérebro.

Do mesmo modo que o cérebro age de forma integrada, Vigotski (2013) afirma que não há interação entre mente e corpo, pois eles são um só, entendidos como uma totalidade. Essa pode nos parecer a premissa vigotskiana mais difícil de ser compreendida, mas se pensarmos que nós, indivíduos imersos em nossa cultura, temos motivações fisiológicas, como a fome, totalmente conectadas ao nosso psiquismo, percebemos que corpo e mente são unos.

A partir dessa explicação, é possível perceber que todas nossas ações são ao mesmo tempo fisiológicas e psicológicas, agimos com a mente e com o corpo. Por exemplo, posso estar com muita fome, no entanto, não vou comer algo que esteja no chão, porque *sei* que pode me fazer mal, ou ainda, posso dizer a uma amiga que estou com *fome de chocolate*. Assim percebemos que todos nossos processos, inclusive os que chamamos de fisiológicos,

são imbuídos de marcas de nossas escolhas voluntárias, marcadas fortemente pela nossa relação com a cultura e a história nas quais estamos imersos. Observemos que, nesse ponto, retomamos a ideia da totalidade complexa, pois ao entender o homem como corpo e mente, consideramo-lo uma totalidade e podemos escolher estudar uma unidade, sem perder de vista o todo.

1.2 Desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal

Após compreender como as funções psicológicas superiores se constroem, podemos nos perguntar o que motiva o desenvolvimento e de que forma o ensino pode se beneficiar desses conhecimentos para promover o desenvolvimento dos indivíduos.

Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento se dá em sobressaltos, nunca de forma linear; é face a novas dificuldades, novos problemas que o sujeito se desenvolve (VIGOTSKI, 1996). Por isso, “à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

É, portanto, através da exposição a novos problemas que o desenvolvimento pode ocorrer. Será o conflito, a controvérsia que poderá funcionar como motor do desenvolvimento. Mas de que tipo de conflito estamos falando? É preciso entender que, nessa perspectiva, o indivíduo se vê confrontado a sua realidade histórica e social e, nesse conflito, são produzidas contradições entre o externo (o mundo) e o interno (o indivíduo), sendo elas motivadoras do desenvolvimento. Schneuwly (2008, p.36), reformulando Vigotski, afirma que é ao colocar em tensão o sistema interior/exterior, isto é, os dois polos da contradição, que se cria o movimento do desenvolvimento.

A partir dessas reflexões, é possível entender de que maneira a escola, o professor, o sistema educacional podem agir se desejam motivar o desenvolvimento, pois, segundo Vigotski (1996, p. 271), “el maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen.” O professor deve atuar como o motivador da contradição, buscando colocar o aluno em contato com o que ainda não sabe, mas que pode aprender com um outro. “El próprio processo de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas” (idem, ibidem).

O que nos leva a compreender que “a aprendizagem seria perfeitamente inútil se ela só puder utilizar o que já veio à maturidade no desenvolvimento, se ela não fosse em si mesma a fonte do desenvolvimento, a fonte do novo.” (VIGOTSKI, 1997, p.358, nossa tradução).

Vigotski (1997) afirma ainda que a aprendizagem precede o desenvolvimento, e, é ao aprender o novo, que o indivíduo pode se desenvolver. No excerto abaixo fica clara a importância da aprendizagem (e do ensino) para o desenvolvimento:

a aprendizagem não é equivalente ao desenvolvimento, mas uma organização correta da aprendizagem ativa o desenvolvimento intelectual da criança e coloca em andamento uma série de processos de desenvolvimento que não poderiam se dar sem ela. Assim, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, adquiridas ao longo do desenvolvimento histórico. Cada aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que desperta os processos que, sem ela, não podem aparecer. (VIGOTSKI, 1934/2011, p. 243, nossa tradução).

O professor deve, portanto, atuar neste espaço; ensinar ao aluno o que ele ainda não sabe, mas que ele pode realizar em colaboração. Vigotski (1997) nomeia esse espaço de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para ele, ao atuar na ZDP, o ensino funcionaria como um motor que anima na criança processos internos, que levaria ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, retomando a ideia já apresentada de que essas funções surgem primeiramente no âmbito interpessoal.

Isto posto, a escola deve fornecer ao aluno os instrumentos, as situações desafiadoras, os conflitos, os novos conteúdos para que ao aprender o novo, o aluno se aproprie desse novo, resolva essa contradição, podendo assim chegar ao desenvolvimento, modificando seu comportamento. Como já afirmamos, o aprendizado ocorre sempre antes do desenvolvimento, no entanto, “o ensino não implanta mecanicamente novas funções psíquicas na criança, mas coloca a disposição os instrumentos¹⁰ e cria as condições necessárias para que a criança ou o aluno possa construí-las” (SCHNEUWLY, 2008, p. 39, nossa tradução). O que nos coloca face a questões complexas ao tentar agir na ZDP dos alunos, pois não há garantias de que haverá desenvolvimento. Não é por atuarmos neste espaço que conseqüentemente o aluno vai aprender e se desenvolver.

Schneuwly (2008, p.38) discute essa questão do ponto vista didático:

Há um tempo fictício do ensino, aquele em que fazemos como se o aluno seguisse passo a passo um ensino que decompõe em capacidades diversas os sistemas psíquicos complexos para torná-los acessíveis. Essa ficção é necessária para dar acesso, para construir com os alunos esses sistemas. O aluno, seguindo essa ficção, usando os ingredientes dados, imergindo nas situações propostas, em resumo, aprendendo, constrói sozinho seus novos sistemas psíquicos segundo uma lógica que certamente não é aquela do passo a passo do ensino, mas que procede por reestruturação súbita de pedaços inteiros de seu funcionamento em certos momentos. (nossa tradução)

¹⁰ Em francês, a palavra usada pelo autor é “outil” que poderia ser traduzida por “ferramenta” ou “instrumento”, como em outras traduções dos trabalhos de Schneuwly e Dolz, o termo usado é instrumento, optamos por manter essa uniformidade.

Nesse processo, quando o professor busca agir na ZDP dos alunos, a imitação tem um papel importante, pois para Vigotski, “quando nós dizemos que a criança age por imitação, isso não significa que ela tem os olhos fixos sobre alguém para imitá-lo. Se eu refaço amanhã uma coisa que eu vi fazer hoje, é uma imitação” (VIGOTSKI, 1997, p. 365, nossa tradução) Ou seja, ao fazer sozinhos uma tarefa que nos foi ensinada, buscando desempenhá-la tal como nos foi ensinada, estamos trabalhando com a ajuda daquele que nos ensinou. Ao produzir um texto, rememoramos os comentários que o professor fez em sala, relemos o texto trabalhado em classe e buscamos produzir um texto que seja semelhante a ele. No trabalho de Rocha (2014), que analisou o desenvolvimento da produção escrita em francês visando observar se e de que maneira os alunos desenvolviam as capacidades de linguagem ligadas ao estilo ao produzir o gênero relato de viagem, foi possível perceber que os alunos produziram metáforas, tais como aquelas que estavam no texto que foi trabalhado em sala, na sequência didática proposta; ou como as que viram em outros textos e estão disponíveis no arquitexto (Bronckart, 1999/2012), com os quais tiveram contato em outras situações. No momento de suas produções, eles rememoraram os textos vistos em aula e fora dela, buscando imitá-los, produzindo estruturas que eles tinham entendido como importantes para esse gênero textual.

Além disso, nos processos de ensino, o aluno torna-se consciente de seus saberes, pois ele “aprende na escola e, em particular, graças à língua escrita e à gramática, a tomar consciência do que ele sabe e, conseqüentemente, a usar voluntariamente seus próprios *savoir-faire*” (VIGOTSKI, 1997, p.345, nossa tradução). O ensino permite que o saber se torne voluntário, intencional e consciente.

Em nossa pesquisa, retomamos os conceitos de ZDP e de instrumento a partir dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores, como Bronckart, da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, que propõem o trabalho com gêneros textuais visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, por meio de sequências didáticas. Detalharemos esses conceitos na seção 2.3 deste capítulo.

1.3 Linguagem escrita

Vigotski interessou-se também por estudar a construção da linguagem escrita, já que ele também a considera como uma função psicológica superior. Isso porque para que ela se desenvolva são necessários vários meios de mediação semiótica, ou seja, ela não é apenas uma nova versão da fala, mas sim uma função particular e específica. Dessa forma, é considerada pelo pensador russo como a álgebra da linguagem, permitindo ao indivíduo o

acesso ao plano abstrato mais elevado da linguagem, o que o leva também a reorganizar o sistema psíquico da língua falada (VIGOTSKI, 1934/1997).

Ressaltamos aqui a importância dada por Vigotski à escrita¹¹ e Marta Kohl Oliveira corrobora essa ideia afirmando que “a escrita fornece, também, ao seu usuário, instrumentos externos que facilitam a utilização de procedimentos de controle cognitivo” (OLIVEIRA, 1995, p. 154).

A escrita permite ao indivíduo inúmeros processos e torna-o parte da sociedade ocidental, caracterizada pela importância dada à cultura escrita. Oliveira (1995, p. 154) nos explica que “a escrita favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito”, através dela “o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito, e a consciência metacognitiva, pela possibilidade de verificação do discurso escrito como produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal” (OLIVEIRA, 1995, p. 154). Ou seja, ao aprender a ler e escrever, há uma reconfiguração, que nos permite realizar inúmeras outras atividades, resignificando nossa relação com o mundo.

Ao tratar da linguagem, Vigotski (1997) coloca o monólogo como forma de linguagem superior, mais complexa que o diálogo por não possuir um interlocutor efetivamente atuante. Dessa forma, o monólogo é uma função psicológica superior que se constitui a partir de uma outra função já considerada como superior, o diálogo. Para realizar um monólogo, o sujeito internaliza o outro, imaginando suas potenciais questões e respondendo-as, ou seja, o monólogo indica um melhor controle dos processos psíquicos.

Entendemos, portanto, nessa perspectiva, que a língua escrita é uma forma específica do monólogo. Ao produzir um texto escrito, o indivíduo se exprime fora de uma situação conversacional, o que caracteriza uma grande abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, dirigir-se a alguém que não está presente, imaginando-o, ou seja, a língua escrita se concretiza sem um interlocutor, sendo mais abstrata do que a língua falada (VIGOTSKI, 1933/2011, p. 152, nossa tradução). Essa maneira de vê-la permite evitar a redução da língua escrita a um dado puramente cognitivo e concebê-la como uma construção social (SCHNEUWLY, 2008, p. 115).

Segundo Vigotski (1933/2011, p.154, nossa tradução), “na língua escrita, ela [a criança] deve tomar consciência do processo de expressão do pensamento pelas palavras”. Ainda sobre a tomada de consciência, podemos dar como exemplo a aprendizagem da gramática, pois quando chega à escola, a criança já conhece as conjugações dos verbos, é

¹¹ Em seus textos, Vigotski também atribui grande importância à matemática, mas, como em nosso trabalho interessamo-nos pela produção escrita, optamos por tratar mais detalhadamente desse tema.

capaz de se exprimir em sua língua, então qual seria o interesse de ensinar as regras gramaticais? Vigotski nos responde que o papel da gramática é essencial, pois

se temos uma habilidade e não sabemos que a possuímos, usamos essa habilidade automaticamente. Mas quando temos necessidade de fazer voluntariamente algo que já fizemos involuntariamente sem problemas, teremos grandes dificuldades de fazê-lo em uma situação inabitual. (VIGOTSKI, 1933/2011, p.154, nossa tradução)

É a partir da tomada de consciência que se torna possível a reutilização voluntária daquela habilidade em uma outra situação. Pensando no desenvolvimento da escrita, Vigotski (1933/2011, p. 157, nossa tradução) afirma que

há sempre uma interdependência direta e imensa entre o desenvolvimento da compreensão da gramática e do desenvolvimento da língua escrita, ou seja, entre a tomada de consciência pela criança do que ela faz e a construção voluntária da língua escrita.

Aqui propomos um entendimento da gramática de maneira mais ampla, pensando não apenas nas regras de conjugação, mas também em outras regras que podem organizar um texto. E ressaltamos o papel da tomada de consciência para ações que já eram realizadas anteriormente, tal como diz Vigotski (1933/2011, p. 156, nossa tradução):

é raro que alguém seja capaz de contar como faz um nó, mas todos podem fazê-lo. Algo de idêntico se passa com a criança com a linguagem. Ela não tem consciência de como fala. Ela fala também mais ou menos automaticamente. A linguagem escrita pede à criança como nós já mostramos, uma construção voluntária. Ela é obrigada a prestar atenção em como a constrói.

Portanto, para a realização da produção textual, várias etapas devem acontecer: há uma interiorização do processo de planificação, o sujeito precisa representar para si a situação de comunicação, imaginando seu interlocutor potencial e as maneiras de atingir seu objetivo de comunicação (VIGOTSKI, 1934/1997; SCHNEUWLY, 2008). Para Vigotski, o processo da escrita pode ser esquematicamente resumido no seguinte modelo: a produção textual inicia-se por um motivo, ou seja, algo que mobilize a produção de um texto, que será seguido da emergência de um pensamento que leva à linguagem interior, passando, a seguir, para o plano semântico e finalmente para o plano frásico, momento em que, de fato, o texto começa a ser linear, ou seja, há a ação de textualizá-lo (SCHNEUWLY, 2008, p. 110-1).

Nesse longo processo, o indivíduo acaba por desenvolver um grande controle sobre seus processos psíquicos, o que significa que a escrita mobiliza novas capacidades que permitem um melhor controle do comportamento, especialmente em situações em que precisamos resolver problemas complexos. (SCHNEUWLY, 2008, p. 112-3). Entendemos, portanto, que o desenvolvimento de capacidades que permitam uma melhor produção escrita, levam o indivíduo a aumentar suas habilidades de raciocínio lógico, tal como a matemática,

fazendo com que ele seja capaz de, por meio da escrita, da textualização, chegar a conclusões sobre seus objetos de estudo.

2. O interacionismo sociodiscursivo

Tomamos o interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, como base teórica e metodológica para o desenvolvimento de nossa pesquisa pois ele, baseando-se fortemente nos conceitos vigotskianos de desenvolvimento humano, propõe, a partir de uma maneira de olhar os textos empíricos, um modelo para analisá-los, e, sobretudo, uma forma de didatizar os gêneros textuais, buscando meios para que os alunos adquiram capacidades linguageiras por meio de práticas situadas de ensino.

Essa corrente teórica surge na Suíça, na Unidade de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart. Uma das grandes preocupações que deu origem a essa abordagem foi encontrar meios para fazer com que os alunos possam se tornar capazes de ler e escrever em língua materna, com vistas a agir no mundo. A equipe elaborou vários conceitos ligados ao ensino por meio de gêneros textuais, como a noção de modelo didático e sequência didática, e, em decorrência dessas primeiras pesquisas, atualmente, eles também se interessam em entender como os objetos de ensino são apresentados pelos professores em sala, chegando à elaboração do conceito de gestos didáticos que explanaremos mais à frente.

Nesta seção, explicaremos as bases do interacionismo sociodiscursivo, além da maneira como ele vê os textos, para, em seguida, detalhar seu modelo de análise e a forma proposta por seus teóricos para colocar em prática o ensino aprendizagem de gêneros textuais, metodologia de trabalho adotada por nós para a execução de nossa pesquisa.

Bronckart (2006a, p. 10) afirma que “a especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para a ciência humana.” É precisamente essa afirmação que leva essa corrente teórica a afirmar que as práticas linguageiras situadas levam ao desenvolvimento humano, permitindo o aperfeiçoamento dos saberes, das capacidades de agir e da construção da identidade (BRONCKART, 2006a, p.10). Nesse sentido, o ISD propõe-se a realizar uma das vertentes do interacionismo social, interessando-se pelos modos de desenvolvimento dos indivíduos, especificamente por meio da linguagem.

Nessa perspectiva teórica, entende-se que a linguagem, além de meio de expressão, é também um dos instrumentos que permitem o surgimento e a organização das funções

psicológicas superiores, pois como já dissemos, o ISD apoia-se nos conceitos de desenvolvimento vigotskianos. Ou seja, é no contato com o mundo do qual fazemos parte, por meio da linguagem, que se dá nossa apropriação e interiorização de saberes, conceitos.

Dessa forma, o ISD interessa-se tanto pela linguagem quanto pelo ensino e, em decorrência disso, propõe um modelo de análise para os textos, enquanto produtos empíricos de uma ação linguageira. Com efeito, para Bronckart (2006a, p.139), os textos podem ser definidos como equivalentes linguísticos das atividades de linguagem de um grupo ou de uma ação de linguagem, sendo totalmente determinados pela ação que os motiva, por isso o autor afirma que “o texto é uma unidade comunicativa” (BRONCKART, 2006a, p. 139-140).

Por isso, entendemos que para produzir um texto, o produtor precisa realizar escolhas quanto à estrutura e à organização do texto, ao seu conteúdo e aos recursos linguísticos nele materializados. “Nessa perspectiva, os **gêneros de texto** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso”(BRONCKART, 2006a, p. 143).

No entanto, eles “são organizados em *nebulosas*, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definitiva” (BRONCKART, 1999/2012, p. 108), alguns deles podem ser claramente delimitados por avaliações sociais, já outros serão mais dificilmente classificáveis, tendo critérios mais móveis e fluídos (BULEA-BRONCKART, BRONCKART, 2012, p.6). No caso de nossa pesquisa, isso pode ser evidenciado pelas características específicas que o artigo científico tem de acordo com o campo disciplinar em que se encontra.

Em nosso cotidiano, vivenciando situações variadas, recorremos aos gêneros de textos já existentes para nos comunicarmos, de acordo com a situação de ação de linguagem em que nos encontramos, com base nos gêneros que estão no **arquitexto**. Para Bronckart, o arquitexto é como um de reservatório de textos que fornece modelos aos quais toda nova atividade de linguagem deve fazer referência, seja para reproduzir os modelos, seja para contestá-los e transformá-los (BULEA-BRONCKART, BRONCKART, 2012, p.6).

Fazemos, portanto, a todo momento, escolhas a partir do reservatório de modelos textuais presentes no arquitexto que mais se adequa à situação em que estamos (BRONCKART, 1999/2011, p. 100-101). Entretanto, será sempre necessário adaptar o gênero textual escolhido, pois cada situação tem propriedades distintas, que dará ao texto produzido características do gênero em questão e dos ajustes realizados pelo produtor para adequá-lo à

situação; nesse momento, também entram em ação as características pessoais do autor do texto, pois ele poderá inserir escolhas pessoais.

Isso posto, ao produzir um texto, o indivíduo escolherá dentre as formas presentes no arquitexto, com as quais entrou em contato por meio de interações sociais, o melhor modelo textual para a situação em que se encontra. Bronckart (2006a) afirma ainda que o arquitexto é “uma organização – por mais vaga que seja – de textos preexistentes” (BRONCKART, 2006a, p. 145), nele os textos coexistem, enquanto a intertextualidade seria “a designação dos diversos processos de interação, implícita ou explícita entre textos (citações, remissões, pastiches etc.)” (BRONCKART, 2006a, p. 145) sendo que ela também pode estar presente no momento em que se produz um texto.

Ao pensarmos no arquitexto e em seus modelos de referência indexados às situações de comunicação, é possível compreender que os alunos mobilizam não apenas escolhas linguísticas e discursivas que eles viram na sequência didática, mas também outras formas com as quais eles possam ter tido contato ao longo de sua vida. No nosso caso, em se tratando de estudantes universitários no último ano da graduação, parece-nos evidente que os alunos já tinham alguns modelos de referência para a produção de artigos científicos. Da mesma forma, podemos pensar que, é importante expandir a quantidade de modelos textuais com os quais os alunos têm contato na sequência didática, para que possam mobilizá-los tanto nos momentos em que precisam produzi-los, quanto nas situações em que é preciso compreender um texto.

Por fim, parece-nos importante lembrar o que Bronckart (1999/2012, p. 103) afirma sobre o papel dos gêneros textuais:

a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E (...) é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana

Isso justifica estudos sobre os gêneros textuais, visando à elaboração de meios para ensiná-los.

2.1 O modelo de análise do ISD

Dada a importância da situação que motiva a produção do texto, o modelo de análise textual proposto pelo ISD é descendente, partindo das atividades sociais que originam os textos para, depois, observar o texto (BRONCKART, 2006a, p.143). Dessa maneira, ao realizar uma análise textual segundo o modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999/2012; 2006a), levaremos primeiramente em consideração as representações que o agente tem dos contextos físico e sociossubjetivo em que o texto é produzido. Ou seja, é preciso

entender a situação física em que o texto é produzido, determinando : o lugar físico de produção do texto, o momento em que ele foi produzido, o emissor (ou produtor, ou locutor) que elabora o texto oral ou escrito e o receptor (ou co-produtor ou interlocutor) que tem contato concreto com o texto.

Depois, detalha-se a situação sociossubjetiva de produção textual: o lugar social em que o texto é produzido, as posições sociais ocupadas pelo emissor e pelo receptor e o(s) objetivo(s) do agente-produtor (ou do enunciador). Aqui ressaltamos o fato de que um mesmo emissor pode ocupar diversos papéis diferentes, ou seja, a pessoa (emissor) Willian Bonner desempenha o papel de pai ao falar com seus filhos em sua casa, já ao ler uma notícia, está ocupando o papel de jornalista e editor-chefe do Jornal Nacional. O emissor é o mesmo nos dois casos, no entanto se coloca como um enunciador diferente em cada um deles, pois o papel social e a imagem que Bonner deseja veicular de si muda de acordo com a situação.

Em seguida, analisa-se o texto observando as três camadas superpostas que o compõem: a infraestrutura textual, a coerência temática e a coerência pragmática ou mecanismos de responsabilidade enunciativa.

No nível da **infraestrutura** observamos o planejamento geral do conteúdo temático e os tipos de discursos usados, sendo eles quatro: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração (BRONCKART, 1999/2012), que indicam a escolha e mobilização de mundos discursivos indicando a implicação ou a autonomia e ação de narrar ou de expor, sempre visíveis por marcas linguísticas. Esquemáticamente, temos:

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

(BRONCKART, 1999/2012, p. 157)

O **discurso interativo** é caracterizado pelo uso de tempos verbais do presente, do passado e a forma perifrástica do futuro, pela presença de marcas da situação de interação, do uso de dêiticos espaciais (aqui) e temporais (agora) e de verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa (BRONCKART, 1999/2012, p. 168-9), indicando-nos tratar-se do mundo do expor implicado. Como pode ser visto no exemplo:

Não quero mais ouvir falar de briófitas e adjacentes....não vou precisar de nada disso, mesmo!. Conversa via papel entre Tatizinha (eu, com muito prazer!) e Mari. ATENÇÃO... aproveitem cada segundo dessa mensagem (...)
<http://banheirofeminino.globo.com>¹²

Já o **discurso teórico** tem como características principais a utilização de formas do presente e do futuro do pretérito, com valor genérico, a ausência de marcas que nos remetam ao momento da enunciação, como dêiticos de tempo ou espaço, assim como de pronomes, verbos e adjetivos de primeira e segunda pessoa, por outro lado, estão presentes as modalizações lógicas e os conectores com valor lógico-argumentativo (BRONCKART, 1999/2012, p. 171-2) que nos informam que o agente mobilizou o mundo do expor autônomo. Como pode ser visto no exemplo abaixo, o verbete de dicionário que dá o significado de azul:

azul
nome masculino
uma das quatro cores primárias utilizadas em quadricromia, semelhante à do céu diurno sem nuvens
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/azul>

O **relato interativo** conta com o uso de uma variação dos tempos verbais usados para narrar, descritos por Benveniste e por Weinrich, ou seja, pretérito perfeito, imperfeito, e, por vezes, mais-que-perfeito, futuro simples e futuro do pretérito, além da presença de organizadores temporais, como advérbios, e de pronomes, verbos e adjetivos de primeira e segunda pessoa (BRONCKART, 1999/2012, p. 175-6), características que indicam a escolha do mundo narrar implicado. Exemplificado em:

Tinha uma relação sexo-sem-compromisso com um cara legal, mas super sem noção das coisas. De repente, ele começou a dizer q me adorava e que queria ficar comigo o tempo todo. Um pouco depois sumiu e não deu mais notícia, só deixou uma msg dizendo que não queria mais nada.
(...) Ele é burro ou retardado?
<http://banheirofeminino.globo.com>¹³

Por fim, a **narração** apresenta o mesmo sistema verbal do relato interativo, mas não possui marcas de primeira e segunda pessoa (BRONCKART, 1999/2012, p. 178-9), sendo, portanto, considerada como uma mobilização do mundo do narrar autônomo. Como no exemplo abaixo:

Na rua Gorókhovaia, num daqueles casarões cujo número de habitantes equivale à população de todo um povoado da zona rural, Iliá Ilitch Oblómov estava deitado na cama de seu quarto pela manhã. (GONTCHARÓV, Ivan. *Obломov*, 2012, p. 17)

Compreendemos, dessa forma, que

¹² Exemplo retirado de MACHADO, 2004, p. 20

¹³ Exemplo retirado de MACHADO, 2004, p. 21

os tipos de discurso, como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 1999/2012, p. 149)

A categoria dos tipos de discurso é particularmente importante para a elaboração das análises, pois, por meio dela, os diferentes posicionamentos enunciativos dos produtores se tornam evidentes. Tal aspecto é relevante no gênero textual sob o qual nos debruçamos neste trabalho, o artigo científico da área de estudos literários.

Os textos também podem ser caracterizados de acordo com os tipos de sequências que possuem. Bronckart (1999/2012) baseia-se no trabalhos de Adam (1992) para falar das sequências, que se constituem como protótipos, ou seja, “são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam”(BRONCKART, 1999/2012, p. 218). Elas podem ser: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.

A sequência narrativa prototípica conta com uma intriga, com início, meio e fim, podendo ser dividida em situação inicial, fase de complicação, onde surge o problema que causa a perturbação ocasionando a fase de ações que chegará a fase de resolução, seguida da fase de situação final, podendo vir acompanhada de uma fase de avaliação ou moral (BRONCKART, 1999/2012, p. 220). Pode ser exemplificada por uma fábula, já em um romance “essas sequências podem organizar-se de modo mais complexo” (BRONCKART, 1999/2012, p. 222). A sequência descritiva apresenta fases também, mas que não se organizam numa ordem linear obrigatória, sendo as fases partes prototípicas de um modelo abstrato. São elas: a fase da ancoragem, em que o tema-título é apresentado; a fase da aspectualização, nela o tema é decomposto em partes e a elas são atribuídas propriedades; a fase de relacionamento, em que, por meio de comparações, os elementos são assimilados a outros (BRONCKART, 1999/2012, p. 222-3).

Já sequência argumentativa tem como base a ideia de que o raciocínio argumentativo implica em uma tese, que pode ser exposta na seguintes fases: fase das premissas, fase da apresentação dos argumentos, fase da apresentação dos contra-argumentos e fase da conclusão (BRONCKART, 1999/2012, p. 226-7). Como nas duas primeiras sequências já apresentadas, o produtor do texto pode realizá-la de modo simplificado, deixando algumas fase implícitas.

A sequência explicativa tem suas bases no raciocínio explicativo, ou seja, surge, frequentemente, a partir de um fenômeno incontestável, explicitando suas causas ou razões. Podendo-se configurar em fases: a de constatação inicial, momento em que se introduz o

ponto incontestável; a de problematização; a de resolução e a fase de conclusão-avaliação (BRONCKART, 1999/2012, p. 228-9).

Por fim, a sequência dialogal realiza-se no segmentos de discursos interativos dialogados, estruturados em turnos de fala (BRONCKART, 1999/2012, p. 230). Trazemos abaixo o quadro elaborado por Machado (2004, p. 21) em que as sequências são descritas de maneira esquemática.

Quadro 1.1 – Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes (MACHADO, 2004, p.21)

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: premissas suporte argumentativo contra-argumentação conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: situação inicial complicação ações desencadeadas resolução situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações Transacionais Fechamento

Reiteramos, por fim, o caráter dialógico da sequências, ou seja, no momento em que os gêneros textuais são produzidos elas podem aparecer combinadas e de forma incompleta.

Já no nível da **coerência temática**, estão os mecanismos de textualização, que podem ser exemplificados pelos organizadores textuais, ou seja pelos elementos de conexão, assim como pela coesão nominal, que pode se dar por anáforas, catáfora, retomadas nominais ou pronominais; esses são os elementos que articulam as partes do texto, realizando as transições, articulações e conexões.

Por fim, os **mecanismos enunciativos** contribuem para estabelecer a coerência pragmática do texto, nos informando qual é o tipo de engajamento enunciativo do texto e quais são as avaliações emitidas sobre o que está sendo dito.

Ao produzir um texto, o autor constrói mundo(s) discursivo(s), com base nesses mundos, são distribuídas e organizadas as vozes que se responsabilizam pelo que é dito pelo texto. Nos textos, podem ser convocadas várias instâncias enunciativas como a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes dos personagens (BRONCKART, 2006a, p. 130).

O posicionamento enunciativo é explicitado por marcas linguísticas, como o uso de pronomes de primeira ou terceira pessoa, ou sintagmas nominais, dando ao texto sua coerência interativa, ou seja, a inserção de diversas vozes “visa ‘fazer visíveis’ as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto” (BRONCKART, 2006a, p. 149).

Já as avaliação ou comentários sobre o conteúdo são realizados por meio de modalizações, elas contribuem para estabelecer a coerência pragmática do texto e guiam o destinatário da interpretação dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1999/2012, p. 330).

Com base nas classificações existentes desde a Antiguidade, o modelo de análise da arquitetura textual conta com quatro funções de modalização, são elas: deônticas, indicando obrigação; lógicas, indicando possibilidade, dúvida ou certeza; pragmáticas, trazendo um julgamento sobre um dos aspectos da responsabilidade do personagem, tratando da capacidade de ação, das intenções e das motivos; ou apreciativas, indicando um juízo de valor (BRONCKART, 1999/2012, p. 132).

Diferentemente dos mecanismos de textualização, as escolhas e distribuições das funções de modalização parecem ser relativamente independente dos tipos de discurso (BRONCKART, 1999/2012, p. 334), no entanto, as modalizações podem ser mais ou menos frequentes de acordo com o gênero textual ao qual o texto pertence. Isto é, em obras enciclopédicas, as modalizações podem estar ausentes, sendo o conteúdo temático apresentado como um dado absoluto (grau zero da modalização), já em artigos científicos, elas podem ser frequentes pois o conteúdo temático mobilizado é objeto de debate (BRONCKART, 1999/2012, p. 334).

Ao realizar as análises, olhamos detalhadamente para cada uma das camadas, mas entendemos que elas estão relacionadas entre elas, já que todas essas escolhas materializadas no texto foram motivadas pela situação de produção.

As três camadas estão exemplificadas abaixo.

Os três níveis da arquitetura textual (BRONCKART, 2006a, p.147)

Além do uso modelo da arquitetura textual, recorreremos a outros autores, como Maingueneau (1991), Marcuschi (2003) e Plantin (2008) para complementar nossas análises, já que o próprio Bronckart (1999/2012) sugere que podemos nos apoiar em outros estudiosos que possam enriquecer nossas reflexões linguísticas.

Usaremos as reflexões de Maingueneau (1991) sobre as implicações das escolhas enunciativas dos autores, isso porque essas escolhas produzem diferentes efeitos de sentido nos leitores. Isto é, Maingueneau nos explica os diferentes valores que o “nous” pode ter um texto, ele pode representar um coletivo, pode ter o valor de nós de majestade ou ainda pode ser o “nous” inclusivo, no qual enunciador e leitor se fundem, causando um efeito de aproximação com quem lê ou ainda um “golpe discursivo” (MAINGUENEAU, 1991, p. 110), pois ao usar o nós inclusivo, o que é dito passa a ser comum ao pesquisador e a seu interlocutor, ficando o interlocutor “indefeso”, atingido pelo golpe argumentativo.

Usaremos trabalhos de Marcuschi (2003) sobre a análise da conversação, pois esse autor indica categorias presentes em textos orais ligadas à compreensão da função de planificação do texto. Interessam-nos, sobretudo, as definições dadas pela análise da conversação à pausas, silêncios e/ou hesitações.

Segundo Marcuschi (2003), as hesitações e pausas podem ser consideradas como momentos em que o falante organiza e planeja seu texto, ou ainda podem funcionar como um pedido de ajuda para o interlocutor. Dessa maneira, esse autor entende que os *fenômenos de hesitação* (repetições, pausas meditativas, preenchidas) podem ser indicadores de um

planejamento cognitivo do texto (MARCUSCHI, 2003, p. 64). Estas categorias serão usadas nas análises das transcrições das aulas.

Já Plantin (2008), ao discutir a questão da argumentação, nos traz apontamentos importantes sobre o uso de questões retóricas para a construção de um efeito argumentativo. Para explicar o efeito argumentativo da questão retórica, primeiramente, esse pesquisador diz que uma argumentação caracteriza-se como dialogal quando há ao menos dois discursos antagônicos (PLANTIN, 2008, p. 67). De nosso ponto de vista, os gêneros textuais acadêmicos têm como característica o fato de que tomam posição em relação a outros textos, já que ele pode opor-se ou estar de acordo com outros pesquisadores, linhas teóricas etc., portanto, é possível afirmar que esses gêneros textuais estão sempre em diálogo com outros textos.

Ao tratar do modelo de argumentação dialogal, esse autor afirma que um dos recursos usado é a pergunta argumentativa, sendo que ela tem sua origem na interação judiciária e sua sintagmática é a seguinte:

Pergunta -> Argumento -> [Conclusão = Resposta à Pergunta] (PLANTIN, 2008, p. 70)

Com essa base esquemática, a pergunta retórica possui um efeito argumentativo, pois leva o leitor a fazer para si a pergunta ali proposta, ao passo em que o texto continua, com o autor incluindo argumentos para responder à pergunta e chegar a uma conclusão que a responde, tendo por fim um efeito argumentativo.

2.2 Análise de um texto de acordo com o modelo do ISD

Nesta seção, apresentamos uma análise de um dos textos do corpus de artigos científicos de revistas para exemplificar o modelo que usamos. O artigo escolhido como exemplo foi *Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes: La description come lieu d'expérimentation*, de Julie Lemieux, publicado na Revista Recto-Verso em setembro de 2011.

Figura 1.1 – *Layout* do artigo na tela do computador

Começamos nossa análise pela descrição do contexto físico e sociossubjetivo: o texto foi publicado na internet estando disponível para consulta por qualquer pessoa apesar de sabermos que os leitores potenciais desse texto são estudiosos da literatura e mais especificamente da obra de Cendrars. Imaginamos que ele foi escrito bem antes de ser publicado pois, para ser publicado, primeiramente, um artigo científico deve passar por uma avaliação cega efetuada por pares, podendo inclusive passar por correções. A autora é uma pesquisadora da área de literatura que desenvolve uma pesquisa sobre Cendrars, que, na época da publicação, realizava seu doutorado na Universidade de Montreal. Entendemos que ela tem por objetivo, com seu artigo, colocar em discussão a análise literária sobre as descrições na obra desse autor, assim como projetar uma imagem de si, colocando-se no cenário acadêmico como uma pesquisadora que traz um novo olhar para a obra desse autor, baseado em uma pesquisa acadêmica, atestado por dados de análise.

Ao se propor a escrever um artigo científico para uma revista acadêmica, Lemieux está ciente das restrições e coerções às quais deve se submeter, já que tem acesso às normas de publicação da revista, assim como possui representações dos padrões de expectativa dos pareceristas da revista. Dessa forma, ao escrever ela se preocupa em apresentar claramente i. os objetivos de seu artigo, ii. dados que atestem a análise apresentada e iii. conclusões a partir

dos dados apresentados. Ela mobiliza o modelo indexado de “artigo científico” que possui em seu arcabouço textual e adapta-o a seu tema e as suas características individuais.

Após descrever a situação de linguagem em que a autora se encontra, já tendo identificado algumas das características que seu texto terá, passamos a descrição da organização temática e do plano global dos conteúdos. O texto tem 11 páginas, contando com nome da revista, título, nome da autora, o texto completo e as referências bibliográficas em notas de rodapé. Só é possível ler o resumo no próprio site da revista, pois ele não faz parte do arquivo em formato pdf que podemos baixar para ler em diversos suportes (e até mesmo imprimir).

O artigo é dividido em quatro partes: introdução à temática do artigo, em que são apresentados os objetivos e a justificativa do estudo; a descrição da poética do autor estudado; exemplos de descrição na obra de Cendrars e suas análises; e conclusões. Podemos assim, depreender que temos uma introdução, um breve quadro teórico que embasa a pesquisa, a análise e as reflexões a partir dela. Não há o entretítulo “introduction”, mas o artigo possuiu entretítulos para guiar a leitura, funcionando também como elementos de conexão para o texto, promovendo a continuidade e a fluidez dele.

No artigo, o tipo de discurso predominante é o discurso teórico, já que a autora cria um texto que evoca uma autonomia em relação ao momento e ao espaço em que o texto é produzido (BRONCKART, 1999/2012, p. 160), ou seja, para escrever, ela cria um mundo do expor autônomo. Como é possível ver no exemplo abaixo:

Chez Cendrars, loin d'être vue comme inférieure au récit, la description n'est pas, comme Philippe Hamon l'énonce, « toujours subordonnée à un narratif plus englobant et régissant ». Jouant des diverses possibilités qui s'offrent à lui, Cendrars compose des romans atypiques et difficiles à lire dont les traits caractéristiques varient énormément d'une oeuvre à l'autre. (LUMIEUX, 2011, p.4)

Esse tipo de discurso é marcado pelo uso do presente e não possui marcas da situação de ação de linguagem em que tem origem. Além disso, nele não há o uso de primeira e segunda pessoa do singular, ou seja, não possui marcas distintivas da implicação da autora. A primeira pessoa do plural, ou o pronome francês “on” podem ser usados, assim como frases passivas. Há ainda a presença de organizadores textuais estabelecendo relações lógicas e argumentativas entre as ideias, o uso de modalizações lógicas e uma grande utilização de anáforas nominais e pronominais (BRONCKART, 1999/2012, p. 172-174). Justamente, no excerto analisado acima, encontramos características presentes nessa descrição do discurso teórico, além de muitas características do artigo científico que serão detalhadas mais a frente.

O texto analisado como exemplo é composto, prioritariamente, por sequências

argumentativas e explicativas não prototípicas, isto é, elas não possuem todas as fases descritas por Adam e retomadas por Bronckart (1999/2012). No trecho abaixo, podemos ver uma sequência explicativa incompleta, quando a autora explica o que entende por descrição:

La description, par essence, qualifie quelque chose et énumère des caractéristiques qui, à plus ou moins grande échelle, forment un tout : Cendrars détourne souvent la description de ses fonctions de représentation en brisant l'effet de tout escompté. Enfin, le morcellement syntaxique et le relâchement de la logique structurant les énoncés en viennent à briser la description pour en faire une liste qui vaut par sa nature même plus que par ce qui est énuméré, par les mots en eux-mêmes. (LUMIEUX, 2011, p.4)

Da mesma forma, as sequências argumentativas também não são completas. Porém, mesmo sem usar sequências argumentativas completas, ao fim do artigo a acumulação de argumentos atesta a tese defendida pela autora, resultando num efeito argumentativo global, que pode levar o leitor a concordar com a análise proposta, já que ela foi embasada em exemplos das obras de Cendrars e comentada de maneira detalhada, buscando convencer o destinatário da validade dessa forma de se olhar para a obra do escritor francês.

A coerência temática do artigo se dá pela progressão do tema, avançando de um tema mais geral, as descrições, para chegar aos detalhes de alguns exemplos de descrições, que depois permitirão conclusões mais abrangentes sobre o procedimento de descrever na obra de Cendrars. A autora utiliza tanto anáforas quanto alguns conectores lógicos para ligar as ideias apresentadas. Neste trecho, vemos o uso de anáforas pronominais: “sans ouverture vers un extérieur au texte, la description perd son réalisme et ses fonctions initiales. Elle n'inclut pas le monde dans l'oeuvre, elle ne situe pas le récit dans le monde.” (LUMIEUX, 2011, p. 6)

Os conectores argumentativos são menos frequentes do que poderíamos imaginar, sendo as anáforas ou as retomadas mais usadas para dar coesão ao texto, assim como a repetição de palavras-chave. A fluidez do texto se constrói muito mais pela progressão temática do que pelo uso de palavras que estabeleçam relações lógicas.

No que se refere ao posicionamento enunciativo, as decisões tomadas pela autora são bastante complexas: ela alterna o uso de *nous* e *on*, ao se posicionar enunciativamente em seu artigo, e, na maior parte do tempo, usa as duas palavras com o mesmo valor, ou seja, buscando usar o “nós de majestade” (Maingueneau, 1991), bastante utilizado na academia. Em alguns momentos, também opta pelo uso do *il* impessoal. No excerto abaixo, temos o uso do *il* impessoal, numa fórmula impessoal clássica, seguida do uso de *nous* que poderíamos considerar como inclusivo, englobando a autora e os leitores, “En effet, *il* semble clair que, plus que l'usine, la description travaille à expliciter l'activité du personnage. Moins

descriptive des étapes de fabrication qu'elle le devrait pour **nous** « donner à voir », cette longue description caractérise Dan Yack” (LUMIEUX, 2011, p. 6, grifos nossos). Vemos, portanto, que a autora se serve de diversos posicionamentos enunciativos para criar efeitos persuasivos em seus leitores, ao mesmo tempo em que se projeta como uma pesquisadora que desenvolve uma análise literária.

Mas será, sobretudo, por meio do uso da voz do autor analisado por ela que podemos ver a inserção de suas análises, já que ela atribuiu ações ao autor. Em trechos como “Ne se limitant pas à la recherche d’un effet de réel, Cendrars tend à sortir le lecteur de sa zone de confort pour le conduire dans un univers personnel, la « stratégie d’écriture »” (LUMIEUX, 2011, p. 7), a autora nos apresenta sua análise tendo o autor como ator das ações que ela lhe imputa.

Aqui adentramos no último ponto do modelo de análise: as modalizações, que podem ser lógicas, deônticas, pragmáticas ou apreciativas. No texto usado como exemplo, não encontramos modalizações deônticas nem pragmáticas, ele possui modalização lógicas indicando possibilidade, como em “on peut déjà noter l’alliance de la forme du poétique et du récit « autobiographique » dans les récits d’aventures” (LUMIEUX, 2011, p. 2), já que a autora opta por não dar certas informações por meio de asserções, preferindo usar formulações que indiquem possibilidade. Por outro lado, as modalizações apreciativas podem aparecer no artigo como um todo, tanto caracterizando a obra ou o autor, quanto dando indícios da análise, como nesta frase: “avec un rythme particulier” (LUMIEUX, 2011, p. 2), em que uma caracterização da obra já pode nos dar uma pista para a análise que será efetuada.

Apesar de não muito detalhada a análise desse texto visa a tornar clara a maneira como o ISD realiza suas análises linguísticas, focando-se, sobretudo, na situação que motiva a produção do texto e que será determinante para as escolhas textuais.

É importante salientar que o modelo da arquitetura textual pode ser adaptado para cada pesquisa. Em nosso caso, optamos por focar certos aspectos como o posicionamento enunciativo e o gerenciamento de vozes, sem nos atermos às sequências, pois elas pareceram menos significativas para o ensino do gênero em questão.

2.3 Ensino aprendizagem de gêneros textuais

Em nossa pesquisa, retomamos os conceitos de ZDP e de instrumento, já apresentados, a partir dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, que propõem o trabalho com gêneros textuais visando

ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, por meio de sequências didáticas. Esses autores entendem a sequência didática como um instrumento que pode atuar na ZDP dos alunos.

Como já explicamos, os gêneros de texto “são fenômenos socio-históricos, culturalmente marcados e incarnam as atividades humanas”, por isso “sua apropriação e domínio são de extrema importância para que o indivíduo possa agir no mundo” (ROCHA e LOUSADA, 2012, p. 38). Bronckart (1999/2012, p. 137) afirma que

os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas relações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando o nome gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados.

Dessa forma, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), retomando o conceito vigotskiano de instrumento, afirmam que os gêneros textuais são como um “(mega)instrumento para agir em situações de linguagem”. Isso porque “a maestria de um gênero aparece, portanto, como coconstitutiva da maestria de situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44). Desse ponto de vista teórico, ser capaz de produzir o gênero textual mais adequado para uma dada situação de linguagem, indica o domínio dessa situação, o que já nos informa que o ensino da compreensão e da produção de gêneros textuais está ligado ao desenvolvimento de capacidades que permitam agir no mundo, adaptando-se às situações de comunicação.

Dolz e Gagnon, em um artigo sobre o ensino de um gênero oral, afirmam que os gêneros textuais “são ao mesmo tempo objeto de ensino e instrumento de aprendizagem para o francês e para as outras disciplinas escolares” (DOLZ, GAGNON, 2008, p.196, nossa tradução), sendo que eles podem ser usados como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 61). No caso de nossa pesquisa, o gênero artigo científico da área de estudos literários é produzido dentro de um projeto de classe em que ele é a avaliação final: ele será o meio para a professora verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado em sala e para se iniciarem nas práticas sociais ligadas ao meio acadêmico. Isso permite-nos dizer que o gênero em questão é objeto de ensino na sequência didática que propomos e instrumento para a aprendizagem (e verificação da aprendizagem) dos conteúdos da disciplina de estudos literários, funcionando, portanto, como um meio de articulação entre as práticas sociais do meio acadêmico e os objetos do ensino universitário.

Na perspectiva teórica em que nos encontramos, os gêneros são mediadores essenciais

da atividade humana, associados a esferas de atividade específicas, vistos como instrumentos para agir nas situações de linguagem (DOLZ, GAGNON, 2008, p.185). Segundo Dolz e Gagnon (2008, p.181), uma das maneiras para se classificar os gêneros são as esferas de atividades, já que os gêneros vão se diferenciar em função do objetivo de cada uma das esferas, por exemplo, os gêneros ligados à mídia, mesmo possuindo características textuais diferentes, terão, dentre seus objetivos, pontos em comum. No contexto acadêmico e universitário, Lousada e Dezutter (2016) propõem a existência de duas esferas: a dos estudos universitários e a da carreira acadêmica. Detalharemos as diferenças entre essas duas esferas na seção 3 deste capítulo.

Em nossa pesquisa, consideramos que o aluno, ao aprender a produzir artigos científicos da área de estudos literários em francês, pode desenvolver certas capacidades de linguagem que poderão ser mobilizadas para produção de textos tanto da esfera dos estudos universitários quanto da esfera da carreira acadêmica, ou seja, em outras situações de comunicação afins, que tenham objetivos semelhantes.

Essa mobilização das capacidades de linguagem em outras situações pode ocorrer, em nossa opinião, pois o aluno passa a contar com mais um modelo indexado no arquitexto (BRONCKART, 1999/2012, p. 100) ao ter contato tanto com as atividades para que ele aprenda a escrever um artigo, quanto com o próprio processo de escrita de um artigo. Ou seja, do ponto de vista linguístico-discursivo, o artigo científico possui características, como o uso de modalizações para nuançar as tomadas de posição enunciativa ou a presença de retomadas nominais e pronominais visando à coesão e à unidade do texto, que uma vez aprendidas e internalizadas, podem ser mobilizadas na produção de outros gêneros textuais que demandem o uso dessas características linguístico-discursivas.

No entanto, é preciso ter em mente que “toda a introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70), já que ele deixa de circular em suas práticas sociais habituais para se tornar um objeto de ensino, mesmo que dentro de um projeto com objetivo comunicativo. Como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 150), “quando um gênero entra na escola, produz-se um desdobramento, ele passa a ser, ao mesmo tempo um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”.

Segundo esses autores, ao se introduzir um gênero na escola tem-se objetivos específicos de aprendizagem. Eles são de dois tipos, de um lado, o domínio do gênero, para conhecê-lo e compreendê-lo, tornando-se capaz de produzi-lo, e, de outro lado, o

desenvolvimento de capacidades que estejam além do gênero e podem ser mobilizadas ao produzir outros gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 10).

Para propor o ensino de um gênero textual *artigo científico da área de estudo literários*, baseamo-nos no conceito de sequência didática (SD), tal como proposto pela Escola de Genebra. Nessa abordagem, trabalha-se com um “projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação.” Ou seja, as sequências didáticas “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43). Dentro de uma perspectiva vigotskiana, os alunos são expostos a uma forma ideal: o gênero textual tal como ele circula nas práticas sociais. E para que os alunos se apropriem dessa forma ideal, são realizadas atividades para que as características do gênero sejam percebidas pelos alunos.

Nesse processo,

o texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem. Pelo fato de ser permanente, esse comportamento torna-se, de uma certa maneira, observável, como um objeto exterior ao qual o próprio olhar pode orientar-se. Por meio desse objeto, é possível refletir sobre a maneira de fazer ou escrever um texto. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 95)

As atividades que levam à reflexão sobre os textos permitem o desenvolvimento de novos comportamentos de linguagem. Isso porque “a intervenção educativa dá uma forma particular ao desenvolvimento, porque coloca à disposição, em termos de instrumentalização do desenvolvimento da criança, instrumentos semióticos que lhe permitem construir e reconstruir suas próprias funções psíquicas.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 120). Vemos, portanto que o objetivo principal da SD é a construção (e a reconstrução) de funções psicológicas superiores ligadas à linguagem, em outras palavras, o desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio do contato com gêneros textuais. Para Dolz e Gagnon, “o desenvolvimento consiste na apropriação de instrumentos inicialmente distantes em seus usos, na (re)construção progressiva desse capital cultural inicialmente distante” (DOLZ, GAGNON, 2008, p.185, nossa tradução).

Portanto, a SD é definida como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2004, p. 82), podendo ser considerada como um instrumento, tanto para o professor quanto para o aluno.

Bronckart (2010, p.11) explica que os diversos objetivos de ensino de uma sequência didática são:

- objetivos referentes a uma determinada atividade de linguagem : saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto) ; saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação ;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual: saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado;
- objetivos referentes à escolha e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;
- objetivos referentes ao domínio dos diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto.

Constatamos, ao ler esse excerto, que, ao apresentar os objetivos a serem tratados por uma sequência didática, o autor faz referência às capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, que permitirão a produção do gênero textual em questão.

Segundo Bronckart, Pasquier et Dolz (1993), as capacidades de linguagem são três: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Schneuwly e Dolz (2004, p. 44) as definem da seguinte forma: as capacidades de ação referem-se ao fato do autor adaptar-se às características do contexto e do referente; já às capacidades discursivas estão ligadas à mobilização de modelos discursivos; enquanto as capacidades linguístico-discursivas estão ligadas ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas.

Nessa perspectiva, compreendemos que a sequência didática permitirá a apropriação de um construto histórico, o gênero textual, e nesse processo o indivíduo desenvolverá as capacidades de linguagem, que são um tipo de funções psicológicas superiores. Como afirmam Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 29, nossa tradução) :

Que ele ocorra em uma situação natural (no âmbito familiar, por exemplo) ou situação formal (no âmbito escolar, principalmente) o desenvolvimento das capacidades de linguagem faz parte, de maneira parcial, de um mecanismo de **reprodução**. Os modelos discursivos “ já estão lá” no meio linguageiro, e os adultos realizam atividades explícitas para que os aprendizes se apropriem delas.

Essas capacidades podem ser ainda elementarizadas em operações de linguagem (BRONCKART, 1999/2012), por exemplo, ao falarmos das capacidades de ação, as operações relacionadas a essa capacidade estão ligadas à “mobilização de conhecimentos sobre a situação e a adoção de um determinado gênero. Essa situação (de ação de linguagem) é vista sob o ponto de vista interno” (MACHADO, 2004, p. 26), já as operações ligadas às capacidades discursivas “envolvem a escolha dos tipos de discurso e de seqüências ; e as de seleção e elaboração dos conteúdos”, e por fim, ligadas às capacidades linguístico-discursivas

“teríamos ainda as operações de textualização, que envolvem as de conexão e segmentação, e as de coesão verbal e nominal ; as de regulação das vozes enunciativas e as de expressão de modalização ; as de construção de enunciados e as de seleção de itens lexicais.” (MACHADO, 2004, p. 26). Dessa forma, constatamos que toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.63).

Esquemáticamente, com base em Machado (2004), temos:

Quadro 1.1 – Capacidades e operações de linguagem

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem
Capacidades de ação Adaptação às características do contexto de produção	Mobilizar conhecimentos e representações sobre a situação de produção (contexto físico e sociossubjetivo); Adotar um determinado gênero; Mobilizar os conteúdos a serem ditos.
Capacidades discursivas Mobilização de modelos discursivos	Escolher os tipos de discurso e as sequências; Selecionar e organizar os conteúdos.
Capacidades linguístico-discursivas domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas	Textualizar, ou seja, estabelecer relações de conexão por meio da segmentação, dos conectores e da coesão verbal e nominal; Gerenciar as vozes enunciativas e as de expressão de modalização; Construir os enunciados, selecionando os itens lexicais.

Vemos, portanto, que o objetivo principal do trabalho com gêneros textuais é a instrumentalização dos alunos para agir no mundo por meio da linguagem. Segundo Dolz e Gagnon (2008, p. 194), o gênero é uma unidade de trabalho que dá sentido à atividade de ensino aprendizagem, pois fornece um horizonte de expectativas aos aprendizes, além de articular as práticas sociais de referência, em nosso caso, as práticas ligadas à carreira acadêmica, à pesquisa científica, e aos objetos do ensino universitário.

Por estamos no campo da língua estrangeira, interessa-nos, sobretudo, compreender os problemas que podem ocorrer no momento em que o aluno deve mobilizar os recursos da língua para dar conta de dizer aquilo que elaborou tematicamente e planejou. Fayol e Schneuwly (1987) estudaram os problemas que os alunos de língua materna encontram no momento em que textualizam, ou revisam seus textos. Listam como dificuldades a coesão, exemplificada pelo uso de anáforas, pronominais e nominais, assim como a organização da sequência de sintagmas verbais; além da conexão, exemplificada pelo uso de conectores e pela pontuação. Esses são pontos de difícil aquisição tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, por isso, em nossas análises, nos interessaremos pela coesão e conexão nos

textos produzidos para verificar o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Também inserimos a categoria de organização interna das frases dentro dos mecanismos de coesão para ter um critério para observar os erros linguísticos, como as concordâncias entre sujeito e verbo, entre determinante e substantivo etc.

Rocha (2014), em seu trabalho de mestrado, analisou os erros linguísticos presentes nas produções finais de relatos de viagem em língua francesa. Como a pesquisadora interessava-se em perceber a emergência do estilo nos textos, ela pode constatar que grande parte dos erros estava em momentos em que havia maior tentativa de exercer a liberdade textual. Isso a fez ver o erro de outra maneira: ele se torna “um forte indício de desenvolvimento e do desejo do aluno de se deslocar de um espaço estável para uma forma da língua mais dinâmica, não familiar” (ROCHA, 2014, p. 220). Podemos aplicar esse raciocínio para nosso corpus, tendendo a imaginar que, em momentos em que o esforço cognitivo para propor uma organização argumentativa é grande, os graduandos correm o risco de cometerem mais erros linguísticos.

Entendemos, ainda, que procedimentos psíquicos complexos estão na base da organização da construção de um texto, tal como já explicamos ao falar das capacidades de linguagem a serem mobilizadas. Delas ainda podem derivar etapas pelas quais um produtor passa, idealmente, no processo de elaboração de um texto, são elas: 1. Contextualização, adaptar-se às situações de comunicação; 2. Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; 3. Planificação e organização do texto em partes; 4. Textualização: utilização dos recursos da língua; 5. Releitura, revisão e reescrita do texto (DOLZ, GAGNON, VUILLET, 2008, p. 16 ou DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 24). Ter consciência dessas etapas pode levar os alunos a se tornarem melhores produtores de textos, pois a explicitação de regras, ou normas, pode levar ao controle do próprio comportamento.

Após explicarmos os objetivos de uma sequência didática, passamos às etapas de elaboração da mesma. Primeiramente, é preciso estabelecer o modelo didático (MD) do gênero a ser ensinado. Para fazê-lo, Di Pietro et al. (1997) apontam a necessidade de recorrer às teorias do discurso, do desenvolvimento e da didática das línguas sobre o gênero em questão, além de observar as práticas sociais do gênero e consultar os especialistas desse gênero de texto. Dolz e Gagnon (2008, p.188) apresentam o MD como contendo: os saberes de referência a mobilizar para trabalhar os gêneros, a descrição dos componentes textuais específicos e as capacidades de linguagem dos alunos.

Em nossa pesquisa, coletamos documentos autênticos para compor o corpus, ou seja artigos científicos da área de estudos literários. Em seguida, a partir da análise desse corpus, identificamos as características do gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 149-150) e, nesse momento, contamos com a ajuda de textos de especialistas para caracterizar o gênero estudado¹⁴. Com essas informações, construímos o MD do gênero que apontou suas características ensináveis, ou seja, “o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, *objetos potenciais para o ensino*” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.152). A partir do MD do gênero é possível produzir *n* sequências didáticas, selecionando os saberes a ensinar de acordo com as capacidades a serem desenvolvidas nos aprendizes. Ademais, o modelo didático permite ao professor conhecer as características ensináveis do gênero em questão, guiando suas abordagens para o ensino, pois “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76).

Após traçar as características ensináveis do gênero, passamos à segunda etapa: a elaboração da sequência didática propriamente dita. Ela é composta de: (i) apresentação da situação de produção do gênero (*mise en situation*), (ii) produção inicial, (iii) conjunto de módulos que trabalhem as características ensináveis do gênero em questão e (iv) a produção final, sempre propostos dentro de um projeto de classe. A figura abaixo exemplifica a descrição:

Figura 1.3 – Etapas da sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83).

A apresentação da situação é o momento em que os alunos são apresentados ao projeto de classe que resultará na produção do gênero textual. Por exemplo, se o gênero trabalhado é a notícia, o projeto de classe pode ser a criação de um jornal mural com as notícias elaboradas

¹⁴ Traremos algumas dessas informações na seção 3 deste capítulo.

pela turma. Nesse momento, são discutidas as representações que os alunos têm sobre o gênero a ser aprendido e o professor pede aos alunos que produzam um exemplar do gênero, usando como base os saberes que eles já têm, a partir de uma situação de produção dada. Se mantivermos o exemplo do jornal mural, a situação de produção poderia ser “você é um dos alunos-repórteres do jornal mural da escola, escreva uma notícia contando um fato ocorrido recentemente”.

A produção inicial do alunos, dentro da proposta da escola de Genebra, serve de guia, assim como o modelo didático, para a produção dos módulos, pois ela permite tanto ao professor quanto ao aluno descobrir o que ele já sabe fazer e o que ainda é preciso trabalhar para que o aluno possa desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a realização da produção final (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.86-87). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, p.9), a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial inteira, completa do gênero, ela pode ser simplificada ou parcial e constitui um momento de tomada de consciência dos desafios e das dificuldades do objeto a ser aprendido.

Portanto, a produção inicial ajuda a definir “o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.86), é ela que nos permite decidir quais serão as operações de linguagem e as capacidades de linguagem ligadas ao gênero que devem ser trabalhadas pelos módulos.

Ao elaborar os módulos da sequência didática, estamos no campo da engenharia didática, que estabelece sete princípios para a fabricação de exercícios, com base nos pressupostos vigotskianos sobre o desenvolvimento humano. São eles: 1) participação do aluno na atividade de linguagem ; 2) consideração da zona proximal de desenvolvimento dos alunos ; 3) organização dos exercícios de forma que eles elementarizem os objetos visados para o ensino para, em seguida, integrarem os novos elementos ao texto ; 4) fabricação de ferramentas semióticas que sirvam de suporte para os alunos; 5) diversificação e articulação dos exercícios; 6) explicitação dos conceitos com metalinguagem ; 7) respeito à voz e à escolha do aluno contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal (DOLZ, 2016, p. 250-1).

Com base nos princípios descritos acima, são elaborados os exercícios dos módulos que visam ao aprendizado das características do gênero textual, que tem como objetivo levar ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção desse texto. Ao final dos módulos, é pedido um novo texto, a produção final, que será comparado à produção

inicial produzida para verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, permitindo reflexões para fins de pesquisa ou funcionando com um meio para uma avaliação formativa.

Ao relatar a elaboração de uma sequência didática para ensinar o gênero textual debate público, Dolz, Schneuwly e Di Pietro (2004, p. 234) afirmam que “na sequência didática, o papel do professor é primordial, em todos os momentos. Ainda mais que é ele que pode, pelo menos em parte, definir o sentido que toma a sequência numa turma dada”. Os autores chegam à conclusão de que o professor desempenha três papéis ao colocar em prática uma sequência didática: explicitar as regras e constatações, intervir pontualmente lembrando os alunos das normas, dar sentido às atividades, colocando-as em relação com o projeto da classe (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 236). Eles ressaltam que a explicitação por meio de metalinguagem ou de uma linguagem técnica “favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 90).

2.4 Trabalho do professor no ensino aprendizagem de línguas

Após realizar diversas pesquisas sobre a aprendizagem dos alunos, os integrantes da Unidade Didática da Universidade de Genebra interessaram-se em olhar para os objetos de ensino por meio da maneira como eles são trabalhados pelos professores, tomando o trabalho do professor como o ponto de vista para descrever e compreender o objeto de ensino. Eles desenvolveram pesquisas extensas, publicadas na obra coletiva *Des objets à enseigner en classe de français*. Esse livro traz o arcabouço teórico e metodológico para olhar para o ensino sob a ótica do trabalho do professor e as análises referentes ao ensino do texto argumentativo e da subordinada relativa.

Primeiramente, os pesquisadores apresentam sua unidade de análise, a sequência de ensino, e a descrevem como o lugar temporal e espacial no qual se constrói, na interação entre alunos e professor, o objeto de ensino¹⁵; ela visa à construção de novas capacidades nos alunos para tornar o objeto a ser ensinado em objeto a ser aprendido (SCHNEUWLY, 2009, p. 25-6), “na sequência de ensino, o objeto de ensino torna-se presente e decomposto em elementos que o aluno pode estudar” (SCHNEUWLY, 2009, p. 25, nossa tradução).

Em seguida, caracterizando o trabalho docente, Schneuwly (2009, p. 31, nossa tradução) afirma que “ensinar consiste em transformar modos de pensar, de falar e de agir com a ajuda de instrumentos semióticos”, sem que isso seja feito de maneira direta, pois

não há ação direta possível do professor sobre seu objeto real de trabalho, os processos psíquicos dos alunos. De fato, não é ele que transforma o modo de pensar,

¹⁵ Schneuwly (2009) baseia-se na formulação de Chevallard (1985) para a transposição didática quando usa o conceito de “objeto de ensino”.

de falar e de agir; ele apenas cria as condições da eventual transformação deles pelos próprios alunos (SCHNEUWLY, 2009, p. 33, nossa tradução) .

Para embasar suas reflexões sobre o trabalho docente, Schneuwly (2009) apoia-se nas reflexões de vários pesquisadores, dentre os quais René Amigues (2004), pesquisador da equipe ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation). Para Amigues (2004), a atividade do professor pode ser descrita como aquela que prescreve tarefas tanto para si quanto para os alunos, organizando o trabalho em sala com o objetivo de que os alunos instaurarem uma relação cultural com o objeto de conhecimento. Para isso o professor pode usar ferramentas concebidas por outros, transformando-as para ganhar eficácia (AMIGUES, 2004, p. 44). Nesse processo de transformação, elas tornam-se instrumentos para ação em sala, operando aquilo que Rabardel (1995) chama de gênese instrumental. Na gênese instrumental, que tem suas bases em Marx e Vigotski, o indivíduo usa algo obtido no ambiente externo, um artefato (uma máquina, um objeto, uma atividade didática), apropriando-se dele, tornando-o um instrumento para si, para poder executar a atividade que queira realizar. No caso do professor, as adaptações que ele faz dos meios que estão a sua disposição para dar aula, mudando sua função inicial, são consideradas gêneses instrumentais.

No caso de nossa pesquisa, optamos por usar a noção de instrumento psicológico, sem recorrer ao conceito de gênese instrumental, pois a transformação de um instrumento em instrumento psicológico indica a apropriação de algo para fins de controle do comportamento, sendo que, em nossa pesquisa, interessamo-nos pelos instrumentos que permitam um maior controle do comportamento ligado à escrita.

Nessa maneira de ver o trabalho de ensinar, entende-se que “é pelo engajamento dialógico dos alunos que se realiza a co-construção desse meio, no qual estes podem se apropriar das ferramentas e técnicas de pensar” (AMIGUES, 2004, p. 47). Nesse processo, cabe também ao aluno fazer a gênese instrumental, transformando as atividades propostas em sala em instrumento de pensamento, que podem provocar reorganizações cognitivas. Segundo Amigues (2004, p.48), a gênese instrumental por parte dos alunos não se dá apenas solitariamente, isso ocorre nas ações desenvolvidas em sala, com nas atividades que visam à realização da tarefa, com o professor e com os colegas. Por outro lado, Amigues (2004, p.50) enfatiza que “a aprendizagem dos alunos representa para o professor um objetivo longínquo e incerto para o qual tende sua ação”, já que o professor trabalha num espaço ficcional, buscando o desenvolvimento dos alunos, sem ter a certeza de que ele acontecerá.

Para Schneuwly (2009), a parte central do ensino está em tornar o objeto de ensino presente e guiar a atenção sobre a totalidade ou certas dimensões do objeto, definindo o

ensino como um processo de dupla semiotização: tornar o objeto presente para fins de seu estudo e decompô-lo em elementos a serem estudados (SCHNEUWLY, 2009, p.42). Essa dupla semiotização se dá por meio de gestos fundamentais, nomeados pelos pesquisadores de **gestos didáticos**, são eles: colocar em prática dispositivos didáticos; regular; institucionalizar, construir a memória didática. Esses gestos são considerados por Schneuwly (2009) como fundadores do ensino, sendo constituintes do esqueleto dele.

Os gestos didáticos podem ser definidos da seguinte maneira (SCHEUWLY; DOLZ, 2009, pp.37-40) :

- **Colocar em prática dispositivos didáticos:** gesto ligado ao uso do material didático e à escolha do dispositivo didático a ser utilizado. Para fins de análise, os pesquisadores interessam-se pela maneira como o dispositivo didático decompõe e aborda por meio das consignas, reformulações, questões ou outro ato linguístico o objeto de ensino;
- **Regular:** gesto ligado à regulação do processo de aprendizagem, contribuindo para a construção do objeto, podendo ter duas formas principais: **regulação interna:** são ações que servem para obter informações sobre os conhecimentos dos alunos; **regulação local:** ocorrem durante a realização das atividades escolares, nas interações com os alunos; quando os alunos participam e o professor deve reagir. As regulações locais podem estar ligadas aos obstáculos encontrados pelos alunos, por isso, a análise dessas interações pode levar à construção do objeto ensinado.
- **Institucionalizar:** gesto que fixa de maneira explícita e convencional o status cognitivo de um saber para construir uma aprendizagem. A institucionalização dirige-se a um coletivo, visa a criar uma cultura comum que reflita as normas e se dá por reformulações e generalizações.
- **Construir a memória didática:** gesto transversal que liga os diversos elementos nos quais o objeto de ensino foi decomposto para formar um todo. Ocorre nos momentos em que o professor busca organizar os saberes reconstituindo o objeto de ensino que havia sido elementarizado para ser apreendido.

No entanto, é preciso compreender que os gestos didáticos funcionam como um sistema dinâmico em que existe um fluxo temporal dominante (SCHNEUWLY, 2009, p.41), é de se esperar que o primeiro gesto seja a colocação em prática do dispositivo, seguido da

regulação e da institucionalização, e a construção da memória didática se dê de maneira transversal. Mas essa ordem não é sempre a mesma, por exemplo, a regulação pode surgir a qualquer momento, podendo também levar à reformulação do dispositivo.

Em nossa pesquisa, por nos interessarmos pelas contribuições da atuação da professora para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao aplicar a sequência didática, utilizaremos o conceito de gestos didáticos para observar o ensino do gênero textual artigo científico de estudos literários também sob a ótica do trabalho do professor.

3. A escrita acadêmica

Nesta seção, exporemos os estudos que vêm sendo realizados sobre a escrita acadêmica e/ou sobre gêneros textuais que circulam nas esferas dos estudos universitários e/ou da carreira acadêmica.

Começamos explicando como entendemos essas duas esferas, segundo o que foi proposto por Lousada e Dezutter (2016). Esses pesquisadores, situando-se na área do letramento acadêmico, sugerem uma classificação dos textos produzidos em contexto universitário de acordo com o papel social do produtor e com o objetivo dos textos. Sendo assim, um gênero pode pertencer a mais de uma esfera, a depender do papel desempenhado pelo produtor e de seu objetivo. Esquemáticamente temos:

Figura 1.4 – Letramento acadêmico: duas esferas: estudos universitários e carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016)

A partir do que está proposto na figura 1.4, podemos depreender que alguns gêneros estão ligados à esfera dos estudos universitários por estarem associados ao aluno de graduação, tendo eles dois tipos de objetivos: a formação disciplinar, como o resumo de um livro, ou a formação profissional, como o planejamento de aula (para os cursos de licenciatura). Já os estudantes de pós-graduação encontram-se entre as duas esferas, produzindo tanto gêneros da esfera dos estudos universitários quanto da esfera da carreira acadêmica, pois estão em formação para aprender o *métier* de pesquisador. Por outro lado, o professor pesquisador pode produzir tanto gêneros que estão ligados à difusão da pesquisa, como a apresentação oral, quanto os textos profissionais, como os pareceres para artigos, os relatórios para instituições de fomento etc.

Após essa explanação, podemos perceber que a escrita acadêmica pode se desenvolver em duas esferas: a dos estudos universitários e a da carreira acadêmica. Porém, podemos dizer que as duas esferas têm em comum o espaço físico e social em que os textos circulam: a universidade. O que as diferencia é, sobretudo, os objetivos que cada texto tem; enquanto na esfera dos estudos universitários, os objetivos estão ligados à formação, seja profissional, seja como pesquisador, na esfera da carreira acadêmica os objetivos são relacionados ao avanço da ciência, dos conhecimentos ou à contribuição para o avanço da vida acadêmica.

No entanto, as esferas não podem ser compreendidas como rígidas, elas se assemelham à nebulosa dos gêneros textuais, tendo limites fluidos e em constante mudança, visando a responder às necessidades e aos objetivos dos produtores. Se tomamos o artigo científico como exemplo, vemos que sua esfera é a da carreira acadêmica, mas ele pode ocupar a esfera dos estudos universitários quando um professor de graduação traz esse gênero textual para a sala como forma de avaliação. Esse deslocamento pode levar o estudante de graduação a se inserir na esfera da carreira acadêmica, pois ele pode, futuramente, submeter o artigo elaborado a uma revista discente, assim, seu artigo, inicialmente produzido como um texto de formação, passa a ser um gênero textual da esfera da carreira acadêmica com objetivo de divulgação científica.

Tendo compreendido que a área da escrita acadêmica é bastante ampla, mas que pode ser delimitada de algumas maneiras, passamos à descrição dessa seção; ela é dividida em três partes. Primeiramente, apresentaremos um panorama das pesquisas que vêm sendo realizadas na área da escrita acadêmica, em seguida, traremos alguns estudos sobre a produção textual de

universitários que nos darão aportes para as análises, e, por último, detalharemos o que os textos de especialistas falam sobre o gênero artigo científico, já que esse é o gênero com o qual trabalhamos.

3.1 Panorama das pesquisas em escrita acadêmica

Nos últimos anos, os estudos sobre gêneros textuais ligados às esferas de estudos universitários e da carreira acadêmica em língua materna passaram a ter papel importante no cenário universitário brasileiro, isso justifica-se por dois motivos: a democratização do ensino universitário via políticas públicas que facilitaram a entrada das classes populares nas universidades, seja por meio do sistema de cotas ou de subsídios governamentais; e a preocupação por parte de pesquisadores e professores em ensinar a produzir os gêneros textuais mais pedidos em meio universitário, conscientes da necessidade de práticas de ensino que visem à aprendizagem da escrita acadêmica.

No que se refere ao português língua materna, alguns livros foram publicados nos últimos anos, com o objetivo de informar os universitários sobre como produzir textos que circulam na universidade. *Resumo, Resenha e Planejar gêneros acadêmicos* (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b; 2005) trazem atividades práticas para que os alunos possam aprender a produzir os gêneros textuais mais frequentemente pedidos pelos professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Já Motta-Roth e Hendges (2010) e Perrotta (2004), apresentam as características mais relevantes de alguns gêneros textuais, concentrando-se, sobretudo, no artigo científico, no caso de Motta-Roth e Hendges, e na dissertação ou na tese, no caso de Perrotta.

Ademais, muitos desses autores desenvolvem práticas, em suas universidades, que buscam a aprendizagem da escrita acadêmica por meio de ações voltadas ao letramento acadêmico. Motta-Roth coordena o Laboratório de Leitura e Redação [LabLeR], na Universidade Federal de Santa Maria, e Lousada fundou, com M. Ferreira, o Laboratório de Letramento Acadêmico, na Universidade de São Paulo. Em ambos os casos, trata-se de espaços que propõem atividades que objetivam a promoção da aprendizagem da produção de gêneros textuais pedidos no contexto universitário e acadêmico (FERREIRA; LOUSADA, 2016).

Outros pesquisadores brasileiros também interessam-se por estudar as características dos gêneros textuais da esfera da carreira acadêmica e/ou dos estudos universitários, como Evandro Gonçalves Leite, Francisco Edson Gonçalves Leite e Regina Celi Mendes Pereira, que desenvolveram um estudo (LEITE; LEITE; PEREIRA, 2013) sobre resumos acadêmicos

(abstracts) publicados em periódicos de literatura, dentro do Projeto Atelier de Textos Acadêmicos (ATA). O ATA visa a integrar graduação e pós-graduação no acompanhamento e desenvolvimento das práticas de letramento acadêmico dos discentes, tendo por objetivo criar um espaço de oficina para elaboração e análise de textos das esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica. Esse espaço é acessível a graduandos de variadas áreas de conhecimento científico, viabilizando a investigação das distintas nuances que envolvem a elaboração desses textos em sua interface com diferentes formas de construir conhecimentos. Ou seja, mais uma ação, dentro de uma universidade, que coloca como central o aprendizado da escrita acadêmica.

Cristovão e Vieira (2016), apresentando os resultados parciais de um projeto internacional que busca mapear o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação superior na América Latina reconhecendo seus locais de práticas e das iniciativas de investigação, listam os Centros de Escrita no Ensino Superior existentes no Brasil. Além dos três espaços já mencionados acima, existem também o Laboratório de Estudos do Texto, na UEPG e as Cátedras UNESCO para o desenvolvimento da leitura e escrita para alunos da graduação e pós-graduação localizadas em duas Instituições de Ensino Superior brasileiras, uma na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a outra na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo que na UFPB, a cátedra está ligada ao Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA).

Outros pesquisadores ligados ao ISD, como Luzia Bueno, realizam pesquisas e publicações sobre os gêneros textuais que circulam na universidade, como o artigo científico (SILVA; PEREIRA; BUENO, 2014) e a comunicação oral (ZANI, pesquisa em curso).

Já Florência Miranda (2014), trabalhando com o português como língua estrangeira numa universidade argentina, explora dados de produções de alunos de graduação ao produzirem o gênero “resumo para congresso”. Em suas análises, ela deixa de lado os erros linguísticos e interessa-se por características que revelam o não domínio do gênero, apontando a existência de duas dificuldades dos alunos em suas produções iniciais: problemas textuais que indicam desconhecimento do gênero textual e indícios linguísticos que indicam o desconhecimento por parte dos alunos das práticas de realização de pesquisa acadêmica ou de apresentação de trabalhos científicos.

Após as análises e apresentação do modelo didático do gênero textual “resumo para congresso”, Miranda propõe algumas sugestões para explorações didáticas desse gênero, reiterando a importância de fazer com que os alunos conheçam melhor as práticas de pesquisa

científica, permitindo assim que tenham consciência das implicações e exigências sociossubjetivas da elaboração de um resumo para congresso, evitando os erros cometidos, como por exemplo os problemas na formulação dos objetivos (formulação confusa do objeto de estudo; formulação do objetivo como tentativa; objetivo muito ambicioso) ou a não citação das teorias que embasam o estudo. A pesquisadora conclui que

A partir da análise dos exemplos de produções dos estudantes se verifica que existe um desconhecimento profundo da prática de pesquisa ou de reflexão que precede a participação em eventos científicos ou acadêmicos. (...) De fato, se não existir compreensão profunda do que tais elementos implicam para o autor do resumo, dificilmente o estudante poderá simular/exercitar a produção desse gênero de textos. (MIRANDA, 2014, p. 53)

Já no cenário mundial, os trabalhos mais conhecidos sobre a descrição e o ensino de gêneros textuais acadêmicos estão na área do inglês, como os de John Swales (1990; 2004). Esse autor propôs o modelo Introdução – Métodos – Resultados e Discussão (IRMD), a partir da análise de artigos científicos, em inglês, de várias áreas do conhecimento. Para ele, cada parte do modelo é constituída de movimentos, que por sua vez, são compostos de passos, descritos com vista ao ensino. Seus trabalhos são referência para inúmeras pesquisas sobre o artigo científico, não apenas em língua inglesa.

Além de Swales, Charles Bazerman e Carolyn Miller, também desenvolvem suas pesquisas na linha da sociorretórica, sendo que estes fazem parte de uma corrente chamada WAC (*Writing across de curriculum*). Bazerman e Miller propõem discussões sobre a produção escrita e seu ensino em meio universitário, tendo, tal como nós, como base teórica, os estudos vigotskianos sobre desenvolvimento (DIONÍSIO; MILLER; BAZERMAN; HOFFNAGEL, 2011) e realizando o ensino por meio de gêneros.

Ainda em língua inglesa, existem os estudos desenvolvidos pela corrente *Academic Literacies* (ACLITS). Na verdade, tanto a WAC quanto a ACLITS são uma resposta ao fluxo de novos alunos no contexto universitário. São iniciativas e correntes de pesquisa que entendem a necessidade de se discutir e ensinar as práticas textuais realizadas em meio universitário e acadêmico. Para a ACLITS, com base nos estudos de Street e Lea (NLS – *New Literacy Studies*), o letramento não é algo que, uma vez adquirido, pode ser aplicado em qualquer contexto em que seja preciso demonstrar o domínio da escrita, já que as práticas de ler e escrever são profundamente sociais e ocorrem em contextos sociais específicos permeados com complexidades ideológicas, isso pode ser exemplificado pelos diferentes valores atribuídos a certos gêneros (RUSSEL; LEA; PARKER; STREET; DONAHUE, 2009, p. 399) de acordo com o meio em que circulam. Entende-se, na verdade, que existem diversos

letramentos a serem adquiridos ao longo da vida de acordo com as necessidades sociais e/ou profissionais, o que justifica, inclusive, a preocupação em propor programas sólidos de formação para o aprendizado dos gêneros pedidos em meio universitário.

Na perspectiva da ACLITS, considera-se que existem 3 modelos de escrita de estudantes universitários: modelo *study skills*, domínio e aplicação das regras de sintaxe, pontuação, ortografia asseguram o desempenho na escrita acadêmica; modelo *academic socialization*, que prevê a aculturação aos discursos e aos gêneros das disciplinas de maneira explícita para permitir que os estudantes tornem-se escritores bem sucedidos; modelo *academic literacies*, que engloba características dos dois outros (RUSSEL; LEA; PARKER; STREET; DONAHUE, 2009, p. 400).

Nessas duas abordagens da escrita acadêmica, a WAC está mais interessada em provocar uma mudança pedagógica e a ACLITS ocupa-se mais da elaboração de pesquisa e de arcabouços teóricos, que buscam dar subsídios para discutir as dificuldades que os universitários encontram ao ter que produzir os textos pedidos pelos professores (RUSSEL; LEA; PARKER; STREET; DONAHUE, 2009). Enquanto a WAC faz um exame das dificuldades dos alunos, buscando meios pedagógicos para tratá-las, a ACLITS volta-se para questões de poder, para as complexidades ideológicas ligadas à produção textual na universidade.

Dentre essas linhas anglofônas, interessam-nos, particularmente, os trabalhos de Bazerman (2009; 2013). Esse autor, ao ter por base noções hegeliana e vigotskiana do desenvolvimento, compreende que o processo de desenvolvimento está associado à criação de estruturas de entendimento, percepção e ação, por meio da autorregulação, sendo que esse desenvolvimento se dá por uma síntese que reformula, no novo sistema funcional, o material existente anteriormente, sendo esse movimento frequente. Essa forma de ver o desenvolvimento, permite-nos entender porque “escrever ajuda os escritores a reorganizarem seus pensamentos e reintegrarem seu conhecimento numa imagem mais compreensiva” (BAZERMAN, 2013, p.290).

Trabalhando com os gêneros, Bazerman entende-os como um *frame* para o desenvolvimento da escrita e dos raciocínios ligados aos aprendizados disciplinares, ou seja, os alunos aprendem a produzir os tipos de raciocínios apropriados para os gêneros pedidos (BAZERMAN, 2009). Isso porque, para ele, os gêneros podem ser vistos como maneiras de coordenar atividades conjuntas e pensamento regulado (BAZERMAN, 2009).

Esse pesquisador considera também que os efeitos cognitivos do letramento são

variados e ligados às práticas institucionais nas quais ele foi usado. E sua base nos conceitos de Vigotski, que vê o aprendizado como algo que precede o desenvolvimento, pode explicar o fato de que o gênero possa facilitar o desenvolvimento de modos de conhecimento específicos de uma disciplina de alto nível (BAZERMAN, 2009).

Dentre os pesquisadores que estudam gêneros textuais das esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica em língua francesa, encontramos duas áreas de atuação: aquela que descreve as especificidades linguísticas dos textos, colocando-se numa perspectiva que visa apreender, através da descrição linguística, os fundamentos das comunidades discursivas (BOCH; RINCK, 2010) e a que analisa as dificuldades dos estudantes ao produzir textos das esferas dos estudos universitários e/ou da carreira acadêmica. Encontramos poucos trabalhos voltados para o ensino e/ou para o relato de experiências de ensino.

Nesse último item, destacamos a Université Libre de Bruxelles que possui o CMU¹⁶ e a Université de Sherbrooke que criou o CIRCE¹⁷.

Criado há mais de 30 anos, o CMU, Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français é um espaço voltado ao ensino da produção textual acadêmica, tendo publicações que relatam suas experiências de ensino (POLLET, 2012), e um grupo de pesquisa, o Ludes¹⁸, Groupe de recherche en Littéracies Universitaires et Didactique des Écrits Scientifiques, que reúne pesquisadores de diversas universidades interessados em pesquisas sobre o letramento acadêmico. Eles já desenvolveram projetos de pesquisa interuniversidades, com a criação de grandes corpus de textos científicos, como o SCIENTEXT.

Já o CIRCE, Carrefour institutionnel de rédaction et de communication efficace, oferece parcerias, de acordo com as necessidades de cada programa universitário. Dessa forma, são propostos: cursos completos, oficinas ou módulos dentro de cursos disciplinares, de acordo com a necessidade de cada programa (de graduação ou pós-graduação), acompanhamento individual para a redação dos textos pedidos pelos professores e recursos para a autoformação.

Os pesquisadores ligados ao CIRCE integram parte da equipe que atua no projeto internacional interuniversidades *Le développement des compétences en littéracie académique, une clé de la réussite universitaire*, do qual participam a Universidade do Estado de São Paulo, a Universidade São Francisco, a Universidade de São Paulo e a Université de

¹⁶ <http://cmu.ulb.ac.be/>

¹⁷ <http://www.usherbrooke.ca/centredelanguages/espace-etudiant/circe/>

¹⁸ <http://ludes.ulb.ac.be/>

Sherbrooke. Esse projeto visa a compartilhar as experiências realizadas em cada instituição, assim como realizar uma coleta de dados junto aos estudantes (DEZUTTER et al. 2016) para conceber um módulo de formação para os professores universitários com o foco no desenvolvimento do letramento dos universitários.

Para nossa pesquisa, detemo-nos especialmente nos trabalhos que traçam as características do artigo científico em francês a partir de análises linguísticas (GROSSMAN; RINCK, 2004; RINCK, 2006; JACQUES, 2013) e naqueles que discutem as dificuldades de escrita dos universitários (POULET, 2004; POLLET; GLORIEUX; TOUNGOUZ 2010; RINCK, 2011, BOCH, 2013; DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2010).

Em francês língua estrangeira, alguns estudos sobre gêneros textuais acadêmicos já foram realizados tendo por base o ISD. Guimarães-Santos (2013) apresenta, em seu trabalho de mestrado, um resumo do que encontrou sobre a escrita acadêmica, baseando-se, sobretudo em textos de língua inglesa, como Coffin et al. (2003) e propõe um projeto didático de gêneros para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos universitários. Já Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015), tratam do ensino do oral para fins de mobilidade estudantil, trazendo uma proposta baseada em gêneros textuais e nos agires que precisarão ser mobilizados em situação de intercâmbio. Pensando, igualmente, nos estudantes que desejam realizar um intercâmbio em um país francófono, Silva e Lousada (2014) propõem a descrição do gênero textual “plano de estudos”, ou seja, seu modelo didático, assim como uma sequência didática para ensiná-lo. Dias (pesquisa em curso) elaborou sequências didáticas para desenvolver as capacidades de linguagem ligadas ao *résumé* e à *note de lecture* visando um público interessado na mobilidade internacional, seja para realizar um semestre de intercâmbio, seja para participar da esfera da carreira acadêmica em língua francesa.

Colocamo-nos, portanto, numa perspectiva que entende que a escrita acadêmica ocupa um espaço central nas esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica, já que, para que uma pesquisa seja validada, é preciso que ela seja transformada em texto (dissertação, tese, artigo científico), ou, para que um aluno seja aprovado em uma disciplina, de graduação ou pós-graduação, ele precisa mostrar ao professor, por meio de gêneros textuais (artigos científicos, trabalhos finais, resenhas, resumos, seminários etc.), que se apropriou do conteúdo trabalhado em sala. Ou seja, os textos produzidos pelos alunos devem mostrar que eles dominam o conteúdo da disciplina, assim como as características da produção textual do contexto universitário e/ou acadêmico (GUIMARÃES, 2013, p.18). No entanto, o ensino dos gêneros textuais a serem produzidos é, muitas vezes, uma parte invisível do curriculum

(COFFIN, 2003, p.3), sendo realizado de maneira informal, ou esperando-se que os alunos já possuam esses conhecimentos (THAISS et al., 2012). Em nossa pesquisa, posicionamo-nos pela defesa do ensino das características dos gêneros textuais necessários para o sucesso universitário e/ou acadêmico, entendendo que a universidade, e os professores, não podem esperar que os alunos já estejam familiarizados com as práticas de escrita das esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica antes mesmo de entrarem na universidade.

3.2 As dificuldades de escrita dos universitários

Ao nos debruçarmos sobre os estudos realizados sobre a escrita acadêmica, sobretudo as publicações voltadas aos jovens pesquisadores ou que tratam dos problemas encontrados em suas produções (BOCH, 2013; POLLET; GLORIEUX; TOUNGOUZ, 2010; BOCH, 2013; RINCK; BOCH; GROSSMANN, 2006; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; PERROTA, 2004), algumas dificuldades são apontadas pelos pesquisadores: a construção do objeto de estudo, da problemática; a construção do posicionamento de autor-pesquisador na escrita do texto; a escolha do posicionamento enunciativo e a inserção e o manejo de fontes. Detalharemos dois aspectos: a construção do objeto de estudo e a inserção e o manejo de fontes.

Primeiramente, ao falar da construção do objeto de estudo, é preciso entender o que caracteriza um estudo científico. Umberto Eco, em *Como se faz uma tese*, obra de referência nos cursos de metodologia de pesquisa em ciências humanas, afirma que, para um estudo ser científico, deve responder aos seguintes critérios: a. ter como objeto algo reconhecível, sendo o objeto descrito de forma a ser reconhecido pelo leitor (ECO, 2008, p.21); b. dizer algo inédito ou revisitar um objeto já estudado de um outro ponto de vista (ECO, 2008, p.22); c. ser útil ao demais, contribuindo para pesquisas daquela área (ECO, 2008, p.22); d. fornecer elementos que permitam a verificação e a contestação dos resultados apresentados (ECO, 2008, p.23). Esses critérios se aplicam sobretudo aos gêneros textuais produzidos na esfera da carreira acadêmica, mas podem também ser critérios para gêneros produzidos na esfera dos estudos universitários, quando pensamos que alunos de graduação produzem trabalhos de conclusão de curso (TCC ou TGI) e artigos científicos, como forma de avaliação.

Isso posto, a construção do objeto de pesquisa é levantada como uma dificuldade frequente (POLLET; GLORIEUX; TOUNGOUZ, 2010; BOCH, 2013; DELCAMBRE, 2014¹⁹, entre outros). Françoise Boch (2013), a partir da análise da introdução 40 artigos

¹⁹ Conferência disponível em https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/l_ecriture_scientifique_entre_dimension_individuelle_et_dimensi

Matencio chega a conclusão de que

as dificuldades vivenciadas pelos alunos em relação ao gerenciamento de vozes (ao tratamento dos mecanismos enunciativos) são o grande obstáculo para que eles produzam reformulações do objeto de discurso que mantenham o princípio da equivalência semântico-pragmática com o texto-base. Nossos dados demonstram, também, que esses problemas se originam na dificuldade do aluno em perceber os traços que distinguem os modos de organização e funcionamento dos discursos científicos e de divulgação daquele que se tem no discurso didático, que lhe é mais familiar. (MATENCIO, 2003, p. 9)

Há, portanto, uma dupla dificuldade: por um lado, compreender e reformular o texto-base sem traí-lo e, por outro lado, perceber adequadamente a situação de produção em que se encontra, em que é necessário explicitar marcas de conflito, o que é próprio dos discursos científicos e de divulgação.

Já Pollet (2004; POLLET; GLORIEUX; TOUNGOUZ, 2010), analisando produções de jovens universitários, graduandos (provas com respostas a questões abertas) e pós-graduandos (dissertações e dissertações profissionais), se serve dos conceitos de estocagem e reconstrução para caracterizar as produções que não atendem à “elaboração” esperada pelos professores (POLLET, 2004, p. 83). Na estocagem, as informações são apresentadas sucessivamente, sem que o produtor do texto estabeleça relações entre elas, como se não participassem de um todo (POLLET, 2004, p. 83). A pesquisadora afirma que “a observação de provas do curso de *História do direito e das instituições* mostra que, frequentemente, as respostas transmitem um estoque de informações, mesmo quando é pedido ao aluno que dê sua opinião ou faça a análise de um documento” (POLLET, 2004, p. 83, nossa tradução). Enquanto na reconstrução, que ainda não atinge o ideal, ou seja a “construção” ou a “elaboração”, os alunos isolam algumas informações, reconstroem um sentido ou um questionamento, que muitas vezes está bastante distante do sentido inicial (POLLET, 2004, p. 83).

Em suas análises, a autora conclui que os textos produzidos pelos universitários se caracterizam ou pela estocagem de informações, ou pela reconstrução inadequada baseada em dados retirados do texto base da disciplina (POLLET, 2004, p. 87-88), apontando que a dificuldade dos alunos é tripla: i. partir de uma fonte escrita, contendo dificuldades de vocabulário e/ou sintaxe, ii. reelaborar os conceitos ou ideias lidos nos textos bases, iii. a compreensão da *consigne*, ou seja, do que o professor pede que seja feito, o que pode incluir ações muito distintas como explicar, expor e demonstrar. Isso torna a elaboração dos textos mais complexa para os alunos, já que não se trata de copiar algo apresentado em aula, mas sim de estabelecer ligações, seja entre os documentos da aula, a teoria e, até mesmo, um ponto

de vista pessoal. Dessa forma, percebemos que Pollet levanta um tema importante, pois para além das dificuldades de escrita, existem obstáculos que evidenciam a falta de habilidade no manejo dos saberes, na proposição de relações entre as informações, na capacidade de análise, que nos leva à falta habilidade por parte dos universitários de problematizar.

A autora ainda afirma que os alunos têm muita dificuldade em inserir as citações: em alguns casos, a citação é inútil, não contribuindo para o desenvolvimento do tema do trabalho; já em outros não há integração da citação ao texto (POLLET; GLORIEUX; TOUNGOUZ 2010, p. 75).

Pollet (2004) e Matêncio(2003), assim como Machado (2010), ao tratar do processo de sumarização, e Muniz-Oliveira (2004), ao se interessar pela inserção de vozes nas resenhas, afirmam que o processo de compreensão e interpretação do(s) texto(s) de base tem grande importância, pois ele precede a escrita de um texto que está baseado na leitura e compreensão de outros textos.

Proporemos categorias próprias no capítulo de Metodologia para analisar nossos dados a partir desses estudos, já que essas pesquisas se referem à mobilização de conteúdos de outros textos por parte de universitários para a escrita dos textos pedidos na esfera universitária (resumo, resenha etc.) e à descrição das dificuldades encontradas por eles. Entendemos ser possível usar esses estudos como base, porque imaginamos que a elaboração de artigos científicos encontrará obstáculos semelhantes, sobretudo, em nosso caso, por se tratar de uma maneira de avaliar o desempenho do aluno em uma disciplina escolar.

3.3 O artigo científico: o que dizem os estudos já realizados?

Para falar das características do gênero artigo científico já catalogadas por especialistas, tomamos por base os trabalhos desenvolvidos sobre esse gênero em língua portuguesa e também em estudos linguísticos realizados a partir de artigos científicos em língua francesa. Ressaltamos que o modelo proposto por Swales (1990), IMRD (Introdução – Método – Resultados (e) Discussão), a partir de artigos científicos em língua inglesa, serve como base para a maioria dessas pesquisas, pois esse autor é uma referência quando falamos desse gênero, o que leva os pesquisadores a basearem-se no trabalho dele, aprofundando-o, completando-o ou refutando-o com dados de textos empíricos.

Em nossa explanação, apresentaremos algumas das especificidades de um artigo científico, enfocando as características da área de Letras e, mais especificamente, da área de estudos literários, tendo sempre em mente as questões ligadas às dificuldades já apresentadas

na seção anterior e também o fato de que uma pesquisa acadêmica, normalmente, está ligada a produção desse gênero.

Motta-Roth e Hendges (2010, p. 65) descrevem o artigo científico como um texto “produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico”, servindo como meio de comunicação na comunidade acadêmica. Em seguida, as autoras apresentam as características do gênero textual, começando pela introdução, que deve conter os objetivos da pesquisa e sua justificativa. Baseando-se no modelo proposto por Swales (1990), as autoras afirmam que a introdução: “(1) apresenta um território de conhecimento; (2) constrói um nicho para sua pesquisa; (3) ocupa esse nicho com seu trabalho” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 83). Ou seja, o pesquisador constrói textualmente sua problemática, tal como já apresentamos previamente ao trazer os estudos de Boch (2013).

Após a introdução, o artigo costuma ter uma seção em que são apresentados o embasamento teórico que sustenta a pesquisa, seguida do detalhamento da metodologia usada para desenvolver a pesquisa. Motta-Roth e Hendges (2010: 90), ao tratarem da revisão da literatura no artigo científico, afirmam que ela possui várias funções, dentre elas estão “*utilizar, reconhecer e dar crédito* à criação intelectual de outra (os) autoras(es)” e também “*emprestar uma voz de autoridade posicionamento intelectual ao texto*”. Isso porque ao citar outras obras, ele mostra que conhece o que já foi desenvolvido e busca produzir novos conhecimentos por meio de sua(s) pesquisa(s).

Com base na análise linguística de artigos científicos em língua francesa, Rinck (2006) e Rinck, Boch e Grossmann (2006) afirmam que os pesquisadores experientes não citam textualmente, preferindo fazer referência, por meio de reformulações, evocação ou alusão a o que outros teóricos já atestaram. Por outro lado, os pesquisadores iniciantes fazem uso frequente de citações em seus primeiros escritos de pesquisa, o que pode ser constatado em comparações entre artigos de doutorando e pesquisadores experientes (RINCK, 2006, p. 175).

Por fim, há a seção análise e discussão dos resultados, momento em que “os dados obtidos no estudo são apresentados, comentados, interpretados (...) e discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 125). Essa organização dos conteúdos tem base no modelo IMRD, forma representativa da ciência, do fazer científico, e cada campo disciplinar molda esse modelo de acordo com sua maneira de pensar.

Fanny Rinck (2006) desenvolveu sua tese de doutorado sobre o artigo científico em francês, analisando e comparando 220 artigos de ciências da linguagem e estudos literários. Ela afirma que a maneira de escrever o artigo científico revela como cada disciplina olha para o saber, sendo a tendência epistemológica que guia as escolhas, textuais e organizacionais, do artigo. Dessa forma, em linguística e estudos literários, a estrutura IMRD, aparece raramente (RINCK, 2005, p. 3), sendo a estrutura dos artigos dessas áreas extremamente variada.

Para descrever o continuum da variação existente nos artigos dessas áreas, a pesquisadora propõe a imagem abaixo.

Figura 1.5 Estrutura do texto: distribuição dos artigos em um eixo entre dois modelos de textualidade (RINCK, 2005)

Com base em suas análises, Rinck descreve as duas imagens mais frequentes para a apresentação da pesquisa nos artigos: enquanto alguns pesquisadores dividem a pesquisa em componentes, outros colocam a pesquisa como explicação em linguagem natural, sem formalização ou estruturação (RINCK, 2005; 2006), ou seja, enquanto alguns artigos têm seções nomeadas e numeradas, outros possuem apenas um texto corrido sem seções ou entretítulos. Ela acrescenta ainda que os artigos de estudos literários, seguindo a tradição do comentário e da explicação, não seguem um modelo que diferencia o quadro teórico da pesquisa do material estudado (RINCK, 2005, p. 5).

Geralmente, os artigos de estudos literários possuem uma forma contrária a das ciências duras e experimentais, esses artigos “expõem uma criação mais *savante*²⁰ do que

²⁰ Palavra francesa equivalente a erudito, aquele que detém conhecimentos; quando usado como adjetivo trata do que apresenta uma grande habilidade adquirida pelo estudo, por uma experiência de reflexão. Fonte: <http://www.cnrtl.fr/definition/savant>

científica, prioritariamente fundada nas palavras e propicia à procura de efeitos estilísticos” (RINCK, 2006, p. 184)

Jacques (2013) afirma, ao falar da estrutura do artigo científico, que existem certas expectativas quanto aos conteúdos mobilizados e a sua organização. Em sua pesquisa, ela estuda esses aspectos por meio de análises dos entretítulos usados nos artigos. Dessa forma, a pesquisadora propõe uma divisão para os tipos de entretítulos em: metatextuais, como introdução, conclusão etc.; textuais, que se descreve textualmente o que a seção contém como “A escrita acadêmica em francês” e mistos, no quais há uma mistura das duas categorias anteriores (JACQUES, 2013). Em seguida, ela usa essas categorias na análise de um corpus de artigos de ciências humanas: sociologia, ciências da informação e da comunicação e do tratamento automático das línguas

A partir da grande frequência de entretítulos que fogem a uma descrição da realização da pesquisa, Jacques afirma que “a preocupação fundamental do pesquisador não é mais de dar a seus pares os meios de reproduzir a pesquisa, o que é segundo Pontille (2007), o objetivo principal do modo expositivo formatado pelo IMDR, mas sim de construir uma visão intelectual de um objeto” (JACQUES, 2013, p. 211, nossa tradução). Vemos, portanto, que na área das ciências humanas, e mais especificamente, nos estudos literários os artigos se distanciam do modelo IMDR.

Outro aspecto desse gênero descrito nos estudos dos especialistas é o posicionamento enunciativo adotado, ou seja, o pesquisador deve decidir se ele usa a primeira pessoa do singular, eu, a primeira pessoa do plural, nós, ou, ainda, optar pelo total apagamento do sujeito que escreve, elaborando frases na voz passiva ou usando expressões como “a pesquisa/o estudo”.

Perrotta (2004, p. 33) sugere que o pesquisador deve decidir qual posicionamento enunciativo parece-lhe mais adequado para seu(s) público(s) e seu(s) objetivo(s), pensando nas implicações do uso de cada uma delas. Afinal, se o pesquisador busca aproximar-se do leitor e/ou assumir claramente a autoria das ideias, a primeira pessoa do singular é a mais indicada. No entanto, se o pesquisador deseja mostrar que faz parte de um grupo de pesquisa e este contribuiu para o trabalho ali apresentado ou ainda quer mostrar seu orientador participou ativamente do trabalho desenvolvido, é sugerido que opte pela primeira pessoa do plural. Ainda há a possibilidade de usar a terceira pessoa do singular e/ou a voz passiva, apresentando a pesquisa de modo mais objetivo e impessoal. Vemos, dessa forma, que ela

questiona qual pessoa do discurso pode ser usada quando produzimos um texto acadêmico ao invés de dar uma resposta pronta.

Segundo Rinck , 2006, p. 303)

a ideia é que as características enunciativas do artigo (o apagamento enunciativo, as marcas pessoais, o subjectivemas, o desdobramento e a hierarquização dos pontos de vista) devem contribuir para servir a essa dimensão: a construção do saber repousa sobre procedimentos textuais tais que o dito se encontre legitimado e se apresente como mais ou menos convincente para o leitor.

Dessa forma, as escolhas enunciativas de um pesquisador ao escrever um artigo científico estão ligadas à ideia de que todas elas contribuem para a argumentação que o texto constrói, sendo que o uso de formas impessoais que buscam o apagamento enunciativo e as formas em que há maior engajamento enunciativo, como com o uso de “nous” e “je” estão em constante tensão (RINCK, 2006, p. 316) no interior do artigo científico. Retomaremos esta discussão no capítulo em que elaboramos o modelo didático do gênero.

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas e metodológicas de nossa pesquisa, buscando, num primeiro momento, detalhar a maneira como entendemos o desenvolvimento humano e a importância da linguagem nesse processo. Em seguida, descrevemos o modelo de análise textual que adotamos, assim como a concepção do ensino de gêneros textuais. Por fim, trouxemos um panorama de pesquisas realizadas sobre a escrita acadêmica e sobre o gênero textual artigo científico. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia usada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Metodologia

La question ce n'est pas de manger, ce n'est pas de vivre, c'est de savoir pourquoi.
Muriel Barbery²¹

Nossa pesquisa tem por objetivo estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês de alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais. Para tanto, verificamos se e de que maneira as atividades da sequência didática proposta, a atuação da(s) professora(s) na aplicação da mesma e os comentários da professora-pesquisadora influenciaram as produções finais dos alunos; buscamos, portanto, entender se e em que medida essas ações (BRONCKART, 2006a, pp. 138-9) didáticas puderam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Neste capítulo, detalhamos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa apresentando, primeiramente, o contexto de aplicação da pesquisa, descrevendo também as professoras e os alunos participantes. A seguir, detalhamos as etapas de coleta e produção de dados, explicando os motivos para a escolha do gênero artigo científico como gênero textual a ser ensinado, a maneira como o corpus foi coletado para que o modelo didático do gênero pudesse ser elaborado e como se deu a constituição do corpus das produções dos alunos. Na seção 2.3, descrevemos a aplicação da sequência didática, para, em seguida, descrever os trechos das aulas que foram transcritos e serão usados para entender a influência da atuação do professor no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Por fim, trazemos os procedimentos que usamos para realizar as análises.

1. Contexto de pesquisa

1.1 A graduação em Letras – habilitação em francês

Nossa pesquisa foi aplicada no contexto da graduação em Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, mais especificamente na habilitação em língua francesa. Faremos aqui uma breve explanação desse curso universitário, buscando problematizar alguns pontos diretamente relacionados ao nosso trabalho.

O curso de Letras é, atualmente, um dos que tem a menor concorrência candidato/vaga no vestibular da FUVEST. Em 2014, a concorrência foi de 3,76 candidatos para cada uma das

²¹ BARBERY, M. *Une gourmandise*. Paris: Gallimard, 2000. p.165-6.

850 vagas oferecidas (425 no período matutino e 425 no período noturno)²². Podemos imaginar, a partir dessa informação, que as competências de produção escrita dos alunos que passaram em um vestibular com menos exigências podem necessitar de mais aprimoramento, o que justifica uma preocupação com o letramento acadêmico dos alunos, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira.

Em seu primeiro ano, o aluno da graduação em Letras cursa o Ciclo Básico, composto por oito disciplinas, oferecidas em dois semestres: Introdução aos estudos clássicos I e II, Introdução aos estudos de língua portuguesa I e II, Elementos de linguística I e II e Introdução aos estudos literários I e II. Essas matérias visam a dar subsídios para as disciplinas que serão cursadas posteriormente. Além disso, a partir das notas obtidas no Ciclo Básico, os alunos passam por um processo de ranqueamento, podendo, ou não, conseguir cursar uma das habilitações oferecidas (em línguas estrangeiras e/ou em linguística).

No caso da habilitação em língua francesa, uma das mais procuradas pelos alunos, são oferecidas 100 vagas por ano, ou seja, 50 para o período matutino e 50 para o período noturno.

Ressaltamos que todos os alunos que ingressam no curso de Letras têm direito de cursar a habilitação em língua portuguesa, assim como, também, podem optar por cursar a licenciatura, que lhes dará um diploma que, efetivamente, lhes permite dar aula no ensino regular e visa a promover a formação docente.

A habilitação em língua francesa tem duração de 8 semestres e sua carga horária obrigatória se divide igualmente em matérias que ensinam a língua e a literatura desse idioma. As aulas são prioritariamente ministradas em língua francesa e não é requerido dos alunos nenhum conhecimento prévio do idioma.

São oferecidos 7 semestres de disciplinas de língua (de Língua Francesa I a VII) a começar pelo primeiro semestre após o Ciclo Básico e 7 semestres de disciplinas de literatura que começam no segundo semestre após o Ciclo Básico. Ou seja, os alunos começam a ter contato com a literatura de expressão francófona, após terem cursado um semestre de língua francesa.

Já no primeiro semestre de disciplinas de literatura, os alunos devem produzir pequenos textos em língua francesa, como por exemplo um comentário sobre uma obra ou a introdução para uma antologia de textos temáticos, e as exigências vão se complexificando ao longo dos semestres. Os professores de estudos literários avaliam os alunos por meio de

²² Fonte: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-11/fuvest-18-carreiras-da-usp-tem-menos-de-4-candidatos-por-vaga.html>

resenhas de textos teóricos ou de questões dissertativas respondidas em sala, nas quais é preciso relacionar um trecho de um texto crítico com um excerto de uma obra literária. Vemos, portanto que, muitas vezes, os alunos devem produzir textos na língua francesa cujas características não dominam completamente nem mesmo em português. Dessa forma, uma das dificuldades apontada pelos alunos está no fato de que a progressão das aulas de língua francesa está longe de acompanhar as expectativas quanto aos textos que devem produzir para as disciplinas de estudos literários. Essa informação pode ser obtida na página do *Facebook* da Letras quando os alunos veteranos descrevem para os calouros a habilitação em língua francesa.

Na grade de disciplinas, sejam obrigatórias ou optativas, não há oferecimento de disciplinas que tratem da escrita acadêmica em francês, e, até mesmo em língua portuguesa, não há disciplinas na FFLCH que tenham por objetivo ensinar a escrita acadêmica. No primeiro semestre de 2015, um grupo de professores ofereceu, pela primeira vez, uma disciplina optativa que visava ao ensino da escrita acadêmica em língua portuguesa. A matéria “Práticas de leitura e escrita acadêmicas para estudantes da graduação” teve 300 inscritos apesar de suas 50 vagas, o que demonstra existir uma carência de ofertas e uma grande procura por parte dos alunos por esse tipo de formação.

1.2 A disciplina Monografia

Monografia é uma disciplina obrigatória, oferecida nos semestres pares, para alunos que já tenham cursado a disciplina Francês VII, isto é, alunos que estejam no 10º semestre da habilitação em língua francesa. Essa disciplina tem por objetivo o estudo monográfico de um autor francófono ou de um tema da literatura de expressão francófona (um movimento literário ou um gênero) e o professor responsável pode escolher livremente a temática. Nos últimos anos, foram abordados: Roland Barthes, Marcel Proust, Pascal Quignard e Voltaire. A disciplina tem a carga horária de 2 aulas de uma hora e meia por semana, totalizando 60 horas, e vale 4 créditos.

Desde o ano de 2012, uma das professoras responsáveis pela disciplina, passou a exigir um artigo científico como forma de avaliação, trabalhando com a entrega de algumas versões ao longo do semestre. Nos anos anteriores, os professores aplicavam provas com questões dissertativas ou pediam trabalhos finais, ou seja, textos pertencentes às esferas escolar e universitária que visam, sobretudo, a verificar se os alunos aprenderam o conteúdo trabalhado em sala. Porém, esses textos existem apenas nos espaços escolares e universitários ou em concursos de admissão, sendo difícil para os alunos encontrarem exemplares desses

textos para se adequarem às expectativas dos professores, precisando recorrer a meios informais, como perguntar a colegas.

Ao solicitar o artigo científico como forma de avaliação, a professora trouxe um gênero textual da esfera da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016) para ser a forma de avaliação dos alunos, ou seja, a professora insere um gênero acadêmico na esfera dos estudos universitários (LOUSADA; DEZUTTER, 2016) dando aos alunos múltiplas possibilidades: i. entrar em contato com um gênero textual de referência da carreira acadêmica; ii. executar ações típicas de um pesquisador para produzir o artigo científico, o que pode levar o aluno a se interessar pela carreira acadêmica; iii. produzir um texto que pode ser publicado em uma revista discente.

Essa mudança no gênero textual pedido como forma de avaliação mostra que as expectativas do ministrante da disciplina são de que o aluno produza uma análise ou uma crítica literária, objeto da disciplina, adequando-se, metodológica e teoricamente, ao que se espera de pesquisadores da área de estudos literários. Voltemo-nos para o contexto e momento específicos em que nossa pesquisa foi aplicada.

No semestre em que aplicamos a nossa pesquisa, houve uma greve de funcionários, professores e alunos que fez com que as aulas do segundo semestre começassem em 22 de setembro de 2014. As aulas da disciplina terminaram no dia 17 de dezembro, com a realização de reposições de aula ao longo do semestre para que toda a carga horária da disciplina fosse ministrada. Os alunos tiveram até o dia 14 de janeiro de 2015 para entregar seus artigos.

Nesse semestre, a professora responsável, por ser especialista em Voltaire, optou por trabalhar com esse autor. Sua proposta de curso perpassava a tradição e subversão em Voltaire, por meio da análise de três obras: *Micromégas*, *Candide* e *Traité sur la Tolérance*.

Durante o semestre, a professora explorou as três obras por meio de aulas expositivas e leituras. Foram propostas diversas avaliações ao longo do curso, sendo que o artigo científico seria o trabalho final da disciplina e valeria 60% da nota²³. Para guiar os alunos a produzi-lo, a docente responsável lhes sugeriu alguns títulos que indicavam temas que poderiam ser explorados nos artigos científicos. Ressaltamos que a primeira versão dos artigos não valia nota, o que justifica o fato de nem todos os alunos terem produzido os textos.

²³ Os outros elementos que compuseram a nota final foram 3 verificações de leitura (uma para cada obra explorada em sala) e a produção de um diálogo entre um personagem de Voltaire e um personagem da literatura brasileira.

Trazemos abaixo a ementa e o cronograma propostos pela professora da disciplina. O cronograma apresentado abaixo pode não ter sido seguido exatamente como previsto.

FLM 0496- Monografia
2º semestre de 2014

Tradition et subversion chez Voltaire

À partir de 1760, Voltaire cherche à atteindre un grand nombre de personnes pour les amener à réfléchir sur les questions sociales, politiques et philosophiques telles que : le bonheur, la foi, la censure, les persécutions, la liberté d'expression, les découvertes scientifiques, la guerre, l'esclavage, la vanité des aristocrates, la tolérance et le relativisme. Pour cela, il fallait des textes qui amusaient et instruisaient le lecteur cultivé, friand de suivre les grandes polémiques: "Il faut être court et à la portée de tout le monde" affirmait l'auteur.

Dans cette entreprise d'attirer le public sur les problèmes contemporains, le philosophe se servait surtout de l'humour corrosif et de l'ironie mordante. Voltaire était un grand lecteur des Anciens, ses maîtres à penser étaient Socrate, Aristote, Lucien de Samosate, Horace, Sénèque et Cicero. Grâce au collège Louis le Grand, il reçoit une solide formation classique. De cet héritage gréco-latin vient son style élégant, concis, dépouillé et elliptique.

La passion de la tradition alliée aux élans innovateurs a contribué pour la création d'une nouvelle forme d'expression. Si Voltaire reprend les conventions des genres ("conte", "traité", "essai") c'est pour mieux les subvertir. Ainsi, au travers d'une écriture fragmentaire, singulière et provocatrice, il réussit à ébranler les bases de l'Ancien Régime.

Dans ce cours, il s'agit d'analyser le style, les formes discursives et la rhétorique voltairienne. Pourquoi lit-on son oeuvre aujourd'hui? À notre avis, le succès des textes de Voltaire vient plus de la manière de dire de l'écrivain que de la hardiesse des idées exprimées.

Lectures obligatoires

Micromégas, histoire philosophique (1752)

Candide ou l'optimisme (1759)

Traité sur la tolérance (1763)

Pour *Micromégas* et *Candide*, nous recommandons *Romans et contes*, édition établie par Frédéric Deloffre, avec la collaboration de Jacqueline Hellegouarc'H, et Jacques Van Den Heuvel. Paris, Gallimard, 1979. Pour le *Traité sur la tolérance*, consultez *Mélanges*. Préface par Emmanuel Berl. Texte Établi et Annoté par Jacques Van Den Heuvel. Paris, Gallimard, 1961. Néanmoins, il y a plusieurs éditions disponibles des textes de Voltaire, elles seront toutes acceptées.

Bibliographie

Oeuvre de Voltaire

Mélanges. Préface par Emmanuel Berl. Texte Établi et annoté par Jacques Van Den Heuvel. Paris: Gallimard, 1961.

Dictionnaire Philosophique. Chronologie et préface par René Pomeau. Paris: Flammarion, 1964.

Romans et Contes. Chronologie, préface et notes par René Pomeau. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

L'affaire Calas et d'Autres Affaires. Ed. J. Van den Heuvel, Paris: Gallimard, 1975.

Correspondance (octobre 1760-décembre 1762). Texte établi et annoté par Theodore Besterman. Notes traduites par Frédéric Deloffre. Paris : Gallimard, 1980.

Correspondance (janvier 1763-mars 1765). Texte établi et annoté par Theodore Besterman. Notes traduites par Frédéric Deloffre. Paris: Gallimard, 1981.

Correspondance (juillet 1772-décembre 1774). Texte établi et annoté par Theodore Besterman. Notes traduites par Frédéric Deloffre. Paris: Gallimard, 1987.

Bibliographie générale

- ARISTOTE. *Rhétorique*. Livres I et II texte établi et traduit par Médéric Dufour. Livre III Texte établi et traduit par Médéric Dufour et André Wartelle. Paris: Gallimard, 1991.
- AUERBACH, Erich. "A Ceia Interrompida". In: *Mimesis*. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2004, pp. 353-386.
- BARTHES, Roland. "Le Dernier des Écrivains Heureux". In: *Essais Critiques*. Paris: Seuil, 1964, pp. 94-100.
- COTONI, Marie-Hélène. "Les références à la Bible dans le *Traité sur la tolérance*." In: *Lectures d'une oeuvre: Traité sur la tolérance de Voltaire*. Organisé par François Bessire et Sylvain Menant. Paris: Edition du Temps, 1999, PP. 71-81.
- CRONK, Nicholas. "Comment lire le *Traité sur la tolérance*? : la presentation typographique de l'édition Cramer". In: Cronk, Nicholas (sous la direction de). *Études sur le Traité sur la tolérance*. Oxford Foundation, 2000, pp. 120-135.
- DOMENECH, Jacques. "Un long cortège d'ennemis". In: *Europe*. Paris, 1994, pp.39-52.
- FUMAROLI, Marc. "L'Anti-Émile: Voltaire et ses Éducateurs Jésuites". In: *Revue Voltaire*. Paris: PUPS, 2003, pp. 217-232.
- HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. *Voltaire dans ses Lettres de Jeunesse (1711-1733): Formation d'un Épistolier au XVIIIème siècle*. Paris: Klincksieck, 1992
- _____. "Voltaire et ses images dans la correspondance". In: *Voltaire en Europe. Hommage à Christiane Mervaud*. Sous la direction de Michel Delon et Catriona Seth. Oxford: Voltaire Foundation, 2000, pp. 299-306.
- HAZARD, Paul. *La crise de la conscience européenne. (1680-1715)*. Paris: Fayard, 1961.
- JACOB, François. "Mon frère le Chinois? La Chine dans le *Traité sur la tolérance*". *Études sur le Traité sur la tolérance*. Cronk, Nicholas (org.) Oxford: Voltaire Foundation, 2000, 214-23.
- LANSON, Gustave. *Voltaire*. Paris: Hachette, 1960.
- LEPAPE, Pierre. *Voltaire: Nascimento dos Intelectuais no Século das Luzes*. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- MAGNAN, André (GOULEMOT, Jean; MASSEAU, Didier). *Inventaire Voltaire*. Paris: Gallimard, 1995.
- MAUZI, Robert. *L'idée de Bonheur dans la littérature et la pensée française au XVIIIème*. Paris: Armand Colin, 1969.
- MENANT, Sylvain. *L'Esthétique de Voltaire*. Paris: Sedes, 1995.
- _____. "La Rhétorique dans le *Portatif*". In: *Revue de Histoire Littéraire de France*, nº1, Paris, 1995.
- MENANT, Sylvain. "Le titre et le genre du *Traité sur la tolérance*". *Études sur le Traité sur la tolérance*. Cronk, Nicholas (org.) Oxafood: Voltaire Foundation, 2000, pp. 136-149.
- MERVAUD, Christiane. *Voltaire et Frédéric II, une Dramaturgie des Lumières 1736-1778*. Oxford: Voltaire Foundation, 1985
- _____. *Voltaire en toutes lettres*. Paris: Bordas, 1991.
- POMEAU, René. "Voltaire au collège". *Revue d'Histoire Littéraire de la France*. Paris, Seuil, 1986.
- _____. "Nouveau regard sur le dossier Calas". *Europe*, nº 398, Paris, 1962.
- _____. *La religion de Voltaire*. Paris: Nizet, 1995.
- RICOEUR, Paul. "Tolérance, intolérance, intolérable". *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*. Tome 134- Actes des journées d'études sur l'Edit de 1787. Réunis par Claude Lauriol, 1988, PP. 435-50.
- SPITZER, Léo. "Quelques Interprétations de Voltaire". In: *Études de Style*. Paris: Gallimard, 1970, pp. 336-366.
- STAROBINSKI, Jean. "Le Fusil à Deux Coups de Voltaire". In: *Le Remède Dans le Mal. Critique et Légitimation de l'Artifice à l'âge des Lumières*. Paris: Gallimard, 1989.
- TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Tradução de Sérgio Goés de Paula. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1989.
- VALÉRY, Paul. "'Paul Valéry et Voltaire': propos inédits". *Revue d'Histoire Littéraire de la France*. Paris: Seuil, 1968.
- VIALA, Alain. *Naissance de l'écrivain*. Paris: Minuit, 1985.

Figura 2.1 – Ementa e cronograma da disciplina

FLM 0496- Monografia Tradition et subversion chez Voltaire

Setembro

Segunda-feira- 29 Apresentação do curso. La fascination que Voltaire exerce encore aujourd'hui. Le dramaturge et le poète. L'épopée La Henriade (1724).

Outubro

1º quarta-feira - La cour du Roi Soleil. L'absolutisme. Les Arts. Transition entre le XVIIème et le XVIIIème siècle. Le Siècle de Louis XIV (1752). Voltaire et le théâtre classique: un lecteur et critique de Racine, Corneille et Molière

6 segunda-feira - Qu'est-ce que les Lumières? L'article "Philosophe" de Dumarsais. Pierre Bayle: séparation entre morale et religion. John Locke: séparation entre l'Église et l'État. La désacralisation de la Bible.

8 quarta-feira - La contribution de Voltaire à la vulgarisation des sciences. Le rôle de Madame de Châtelet dans sa vie. Polémique sur le théâtre : Voltaire & Rousseau.

13 segunda-feira - La correspondance et les correspondants de Voltaire. Les grands épistoliers antiques: Cicéron et Sénèque. L'art d'écrire une lettre: les secrétaires. Des correspondants puissants: Frédéric II de Prusse, Cathérine II de Russie. La vogue du genre épistolaire.

15 quarta-feira - Contrôle de Lecture Micromégas. Début de l'analyse: l'incipit, les marques du sarcasme et de l'ironie.
Le point de vue. Lucien de Samosate. Les thèmes: le relativisme, les vanités humaines.

20 segunda-feira - Suite de l'analyse de Micromégas. Le style voltairien: litote, l'euphémisme, l'antiphrase et les sous-entendus.

22 quarta-feira - Le rôle des salons. L'importance du voyage dans les contes de Voltaire. Le conte: genre insaisissable. Qu'est-ce qu'un conte philosophique?

27- segunda-feira- recesso escolar

29- quarta-feira- Analyse de l'article "Fausseté des vertus humaines" du Dictionnaire Philosophique: une rhétorique riche en figures de pensée.

Novembro

3- segunda-feira - La littérature clandestine, littérature de combat: les pamphlets de Voltaire. Paris au XVIIIème siècle.

5- quarta-feira - Contrôle de Lecture de Candide ou de l'Optimisme. Analyse du chapitre premier "Comment Candide fut élevé dans un beau château, et comment il faut chasser d'icelui."
Le poème sur le désastre de Lisbonne. Le débat sur la Providence. "Candide ou a velocidade" de Italo Calvino.

Sábado 8 de novembro – reposição de aula 9h-10h40 - Les armes de Voltaire: satire, ironie et parodie. Analyse du chapitre XXII "Ce qui arriva en France à Candide et à Martin".

Segunda- feira -10 de novembro- não haverá aula

Quarta-feira 12 de novembro não haverá aula

17 - Segunda-feira - "Le fusil à deux coups de Voltaire" Jean Starobinski. "A moral do Jardim" Franklin Matos.

19- quarta-feira - Le récit principal/ Les récits enchâssés. Analyse des chapitres 17 et 18 – "L'Eldorado". "Il faut être court et un peu salé". L'effet des phrases courtes. L'onomastique.

24-segunda-feira - L'esclavage: analyse du chapitre XIX "Ce qui leur arriva à Surinam, et comment Candide fit connaissance avec Martin" en rapport avec le chapitre 5 du livre XV de l'Esprit de Lois de Montesquieu et de l'entrée "esclavage" de l'Encyclopédie.

26-quarta-feira - Analyse des chapitres 28, 29 et 30. Analyse d'un extrait de la lettre VI des Lettres philosophiques. "Le souper interrompu" Auerbach.

Sábado 29 de novembro – reposição de aula 9h-10h40 - L'article "Éloquence" de l'Encyclopédie. Voltaire : élève de Jésuites. La rhétorique d'Aristote (Éthos, Pathos, Logos). Les tâches de l'orateur.

Dezembro

1º Segunda-feira - L'affaire Calas. La mobilisation de l'opinion publique.

3 Quarta-feira - Début de l'analyse du Traité sur la tolérance. La composition du livre. Le titre et le genre. L'importance des notes.

8 Segunda-feira - Socrate: auteur tutélaire du XVIIIème siècle. Analyse du chapitre VII "Si l'intolérance a été connue des grecs".

10 Quarta-feira - Voltaire pragmatique: la tolérance et l'économie. L'argent dans le Traité sur la tolérance.

15 Segunda-feira - Analyse du chapitre XXIII "Prière à Dieu". Voltaire et le terme "tolérance". L'éthos dans le Traité sur la tolérance.

17 Quarta-feira - L'art de la polémique: les ennemis de Voltaire.
La rhétorique d'Aristote et les stratégies voltairiennes contre la tyrannie

22 Segunda-feira - La réception critique de Voltaire au XIXème et au XXème siècles.

Rendre le travail : dialogue entre un personnage de Voltaire et un personnage de la littérature française ou brésilienne (le siècle de votre choix). Le dialogue doit aborder des thèmes discutés en salle de classe.

Figura 2.2 – Cronograma da disciplina

Utilizaremos tanto a ementa, quanto o cronograma para olhar para as produções dos alunos, buscando verificar se os textos teóricos convocados para realização das análises literárias estavam presentes na bibliografia do curso e/ou foram tratados em aula.

1.3 As professoras

Nesta seção, detalhamos os perfis da professora responsável pela disciplina *Monografia*, da professora que aplicou a sequência didática e da professora-pesquisadora. As informações que compõem os perfis foram obtidas por meio de um questionário enviado por

email para as professoras e pela consulta do curriculum lattes delas. Todavia, antes de descrever seus percursos como docentes, gostaríamos de problematizar o lugar ocupado por essas professoras em sala de aula.

Diferentemente de outros semestres, a professora responsável pela disciplina foi uma pós-doutoranda, o que pode ter causado sentimentos mistos nos alunos: por um lado, era a oportunidade de ter aula com uma especialista, por outro, não era a professora que eles esperavam encontrar em sala quando realizaram a matrícula pelo sistema Júpiter, sistema de informática que gerencia a graduação.

Já a professora²⁴ que aplicou a sequência didática proposta pela pesquisadora era uma mestrande, que, há poucos semestres, estava na posição de aluna naquela mesma disciplina. Isso também pode ter ocasionado algum desconforto, tanto para os alunos, por, talvez, duvidarem da jovem professora, quanto para a professora, por ainda ser inexperiente e mesmo assim estar atuando como docente em uma disciplina da graduação cursada por colegas de intercâmbio.

Por fim, há ainda a figura da professora-pesquisadora que esteve presente em todas as aulas para acompanhar a aplicação da sequência didática e realizar a filmagem das aulas. Foi ela quem leu e comentou as primeiras versões dos artigos. A pesquisadora também é uma jovem professora e pode ter sido percebida pelos alunos como alguém inexperiente.

Portanto, percebemos que nenhuma delas se enquadra na categoria “professor universitário”, o que pode ter ocasionado o entra e sai de alguns alunos nas aulas em que a sequência didática foi aplicada, assim como a não frequência dos plantões oferecidos pelo Laboratório de Letramento Acadêmico, embora os alunos tenham dito que a iniciativa de propor aulas e atendimentos para ensinar a produzir o gênero textual que deveriam escrever era muito boa.

1.3.1 A professora responsável – Simone²⁵

Pós-doutoranda no programa de pós-graduação em Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês da FFLCH/USP, Simone ministrou pela primeira vez a disciplina Monografia no segundo semestre de 2014.

Sua primeira experiência como professora foi com o ensino de xadrez, lecionou esse esporte para crianças em clubes e escolas durante muitos anos. Já a primeira experiência como professora de língua francesa foi em 2001, nos Cursos Extracurriculares de francês da

²⁴ Membro do mesmo grupo de pesquisa da pesquisadora.

²⁵ O nome das professoras e de todos os participantes foram trocados para manter o anonimato.

FFLCH, na época sob a coordenação da profa. Dra. Sabina Kundman. Descreve essa experiência como prazerosa e rica em aprendizado. Segundo ela, “os Cursos Extracurriculares da Letras contribuíram de forma decisiva para minha formação como docente. Há, via de regra, uma clientela exigente e somos motivados para trabalhar.” Também atuou com professora de língua francesa em outros contextos e, mesmo quando não se adaptou às metodologias usadas, acredita que as experiências foram válidas.

Após defender o doutorado, ela trabalhou, durante dois anos, como professora visitante da Universidade Federal de Viçosa, ministrando disciplinas de língua e literatura francesa na graduação em Letras e também na pós-graduação.

Para Simone, atualmente, figura do professor não é valorizada, embora para ela seja uma carreira na qual vale a pena apostar, pois gosta da profissão e entende que, para quem estuda literatura, a docência é o caminho natural.

Decidiu cursar Letras por sua paixão pela literatura, já a escolha pela habilitação em língua francesa teve relação com a influência familiar, pois um dos seus tios era francês e seus pais sempre a incentivaram a conhecer mais sobre essa cultura. Aprendeu a língua francesa nas aulas da graduação, além de ter estudado por quatro anos numa escola de idiomas, porém afirma ter aprendido muito por esforço próprio e sente que poderia fazer mais cursos específicos de didática para se aprimorar enquanto docente.

Simone, já no início da graduação, vislumbrou a possibilidade de seguir carreira acadêmica, por ser fascinada pelo mundo da pesquisa, por livros, por bibliotecas, descobertas, polêmicas, discussões, debates, enfim, tudo o que caracteriza o mundo universitário. Num primeiro momento, interessava-se pela literatura brasileira e, mais tarde, percebeu que a literatura francesa também lhe atraía.

Realizou seu mestrado e doutorado no mesmo programa de pós-graduação em que desenvolve o pós-doutorado, atuando sempre sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Passos. É autora dos livros Monteiro Lobato e a presença francesa em *A Barca de Gleyre* (2007) e Voltaire e as estratégias de uma *mise en scène* (2013).

Simone faz parte do corpo editorial da revista *Non plus*, publicação discente do programa em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês, possui um artigo publicado em revista acadêmica nacional, vários trabalhos completos publicados em anais de congressos, além de dois capítulos em livros.

Suas áreas principais de interesse são a literatura brasileira e francesa, concentrando-se sobretudo nos seguintes temas: relações Brasil/França, pré-modernismo, Monteiro Lobato,

epistolografia, século das luzes, Voltaire, retórica e tolerância. Recentemente, descobriu também o mundo da literatura francófona.

1.3.2 A professora que aplicou a sequência didática – Virgínia

Mestranda no programa de pós-graduação em Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês da FFLCH/USP, Virgínia atua como monitora nos Cursos Extracurriculares de francês da FFLCH desde agosto de 2014. Anteriormente, já havia ministrado aulas individuais de português e francês, além de ter dado aula para pequenos grupos em empresas durante um ano.

Virgínia decidiu cursar a graduação em Letras porque sempre gostou muito de ler e escrever. Durante o Ensino Médio, chegou a pensar em fazer faculdade de Jornalismo, por detestar a ideia de dar aula e desconhecer as outras possibilidades oferecidas pelo curso de Letras. Ao iniciar a graduação, optou pela habilitação em língua francesa por achar a pronúncia desse idioma muito bonita.

Ao longo de sua formação como bacharela em Letras, realizou uma iniciação científica no mesmo programa em que desenvolve seu mestrado e também fez um semestre de intercâmbio em uma universidade francesa.

Durante seu percurso como estudante de francês, sempre se interessou por cursos e formações que pudessem desenvolver seu nível de francês. Dessa forma, participou das formações oferecidas pelo Departamento de francês e fez um curso de *master* na França voltado para o ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE).

A mestranda afirma que a decisão de se tornar professora ocorreu a partir de um conjunto de fatores: o contato com as pesquisas desenvolvidas por sua orientadora, as reuniões do grupo de pesquisa do qual faz parte e a participação como monitora em eventos em que a questão do ensino de língua francesa estava quase sempre presente. Além disso, ela afirma ter sido seduzida pela elaboração de atividades didáticas para o ensino da língua quando desenvolveu sua iniciação científica.

Virgínia também atua, desde 2014, como monitora de língua francesa do Laboratório de Letramento Acadêmico, pois realiza sua pesquisa de mestrado sobre gêneros textuais ligados à esfera dos estudos universitários. Até o momento, não teve artigos científicos publicados, no entanto, já realizou revisões para periódicos acadêmicos e participou de diversos congressos, apresentando pôsteres ou comunicações orais.

Suas áreas de interesse são o ensino-aprendizagem de gêneros e língua francesa.

1.3.3. A professora-pesquisadora²⁶

Mestranda no programa de pós-graduação em Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês da FFLCH/USP, atuo como monitora nos Cursos Extracurriculares de francês da FFLCH desde julho de 2012. Anteriormente, trabalhei como jornalista e fui professora de português língua estrangeira pelo programa *Professeur Assistant*²⁷ no ano escolar 2011-2012.

Realizei minha primeira graduação em Jornalismo, no entanto, depois de um tempo atuando nessa área, acabei me decepcionando e tive vontade de voltar a estudar para abrir meus horizontes. Num primeiro momento, pensei em fazer o mestrado em Letras na área de jornalismo literário, mas isso não foi possível por conta do meu trabalho. Assim, acabei fazendo o vestibular em 2007 e entrando no curso de Letras. Como eu já estudava francês, por prazer, numa escola de idiomas, optei por fazer a habilitação nessa língua.

Para me formar enquanto professora, frequentei formações (promovidas pela USP e também por outras instituições) e também desenvolvi dois projetos de iniciação científica na área dos estudos linguísticos em francês. O interesse pela área acadêmica surgiu durante a graduação, com a realização das iniciações científicas e a participação nas reuniões do grupo de pesquisa do qual faço parte, portanto, para mim, o mestrado pareceu uma etapa natural. Optei por continuar a trabalhar com letramento acadêmico em francês nesta pesquisa, pois, durante minha segunda iniciação científica, percebi que essa área era ao mesmo tempo carente de pesquisas e promissora.

Sempre gostei de ensinar e de dividir o que sei com os outros, mas foi apenas no momento em que fui selecionada para participar do programa *Professeur Assistant* que, de fato, abandonei o jornalismo para me dedicar à docência. Nesse primeiro momento, ensinei o português como língua estrangeira para adolescentes franceses e foi apenas ao voltar da França, em 2012, que comecei a atuar como professora de francês de maneira efetiva no contexto dos Cursos Extracurriculares de francês. Eu diria que me tornei professora pela oportunidade de dividir, porque estar em sala dando aula é realizar uma troca, já que ao mesmo tempo em que eu ensino, aprendo muito.

Além do trabalho como professora de francês, sou monitora do Laboratório de Letramento Acadêmico desde de agosto de 2012, oferecendo monitorias de escrita acadêmica

²⁶ Nesta seção, optamos pelo uso da primeira pessoa.

²⁷ Programa do governo francês que leva estudantes para ensinar suas línguas maternas como professores assistentes no ensino básico francês por cerca de um ano escolar.

em francês. Desde março de 2015, atuo também como tutora, acompanhando professores iniciantes na preparação de aulas.

Desde o início de minha carreira acadêmica, minha orientadora me estimulou a participar de congressos nacionais e internacionais para que pudesse discutir com outros pesquisadores a pesquisa em curso. Dessa forma, já realizei mais de quinze apresentações de pôsteres e de comunicações orais, tanto no Brasil quanto no exterior. Durante a graduação produzi dois artigos científicos, um em português e outro em francês, como avaliação final em disciplinas do bacharel e da licenciatura, um deles foi publicado na revista discente *Non plus*. Atuo como parte do corpo editorial da revista *Non plus*, atualmente em seu número 8, desde maio de 2014.

Como professora, busco sempre estudar , aprender , testar novas abordagens ou maneiras de entender e/ou explicar algo. Como pesquisadora, me interesso pelos estudos linguísticos, por teorias de desenvolvimento, sobretudo vigotskianas, pela didática das línguas estrangeiras e pelos estudos sobre o trabalho do professor.

Para realizar esta pesquisa, eu desenvolvi o modelo didático e a sequência didática e a Virgínia aplicou as atividades em sala. Essas atividades foram enviadas por *email* para Virgínia pouco tempo antes das aplicações, além disso, tivemos conversas informais em que eu expliquei para ela o que esperava de certas atividades. Para as atividades da terceira aula, preparei uma versão do professor com as respostas para facilitar a aplicação.

Durante as aulas, eu sempre estava presente, então podia sinalizar para ela o que era preciso fazer, por exemplo, fazendo uma mímica que indicava para ela que deveria escrever na lousas as informações, ou ainda fazer comentários e/ou responder às perguntas dos alunos.

No momento em que os alunos entregaram suas primeiras versões, eu as li com o objetivo de entender o que eles já eram capazes de fazer, com vistas a melhor elaborar as atividades dos módulos da sequência didática. A partir do que estava nessa primeira versão dos artigos, elaborei comentários que foram enviados individualmente por *email* para os alunos. Os comentários se concentraram, sobretudo, nos objetivos expostos (ou não) na primeira versão do artigo, já que uma de nossas preocupações era de que os alunos tivessem clareza nos objetivos que seus artigos teriam.

Nos comentários, sugeri muitas vezes aos alunos que frequentassem os atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico.

1.4 Os alunos participantes

A turma de Monografia tinha 18 alunos matriculados. Desses 18, todos frequentavam as aulas, mas, ao final do semestre, apenas 17 entregaram o trabalho final. Apenas uma das alunas, que realizou a matrícula por engano, não entregou o trabalho final. Para fins de análise, usaremos apenas os textos de 4 alunos, com base em critérios que serão detalhados na seção 2.4.

O perfil da turma é bastante variado, mas a maioria dos alunos estava cursando Monografia como última disciplina do bacharelado em Letras. Podemos dividir os alunos em dois grupos: aqueles que apenas estudaram francês nas aulas oferecidas pela graduação e os que fizeram cursos complementares (em escolas de idiomas ou nos Cursos Extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH). Dentre os alunos que estudavam francês fora da faculdade, há também aqueles que realizaram intercâmbio em alguma universidade francófona, o que lhes permitiu uma maior fluência na língua. Além disso, alguns dos alunos desenvolveram projetos de iniciação científica durante a graduação e, por estarem no fim da graduação, já vislumbravam a ideia de ingressar no mestrado.

A turma era composta majoritariamente por mulheres (83,3%) e a faixa etária variava de 22 anos a 60 anos, sendo que a maioria da turma era de jovens (83,3%), imagem que pode ser considerada representativa do perfil dos alunos da habilitação em francês.

2. Etapas de coleta e produção de dados

2.1 A escolha do gênero artigo científico

O artigo científico de estudos literários foi escolhido pela professora da disciplina como gênero textual a ser ensinado visando ao letramento acadêmico dos alunos por dois motivos: primeiramente, por ser um texto de prestígio no meio acadêmico, o que leva os professores, especialmente da pós-graduação, a pedirem esse gênero como forma de avaliação final, e também, porque, atualmente, a última disciplina da habilitação em língua francesa da graduação em Letras é uma disciplina de estudos literários, o que justifica a escolha deste tipo de artigo científico para ser o objeto de ensino desta pesquisa.

Ressaltamos também que, nos últimos três anos, a disciplina *Monografia* teve como forma de avaliação um artigo científico, o que justifica a preocupação em ensinar os alunos a produzir o tipo de texto que os avaliará, buscando dar subsídios para que eles consigam produzir textos adequados ao gênero textual e às expectativas dos professores.

2.2 Levantamento e coleta do corpus para elaboração do modelo didático

Para realizar o levantamento do corpus de artigos científicos da área de estudos literários, enviamos um *email* aos professores de literatura francófona da área de língua francesa do Departamento de Letras Modernas da FFLCH pedindo que nos informassem quais eram os periódicos em língua francesa que mais consultavam. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2.1 – Revistas mais lidas pelos professores

Professor	Revistas
Alexandre Bebianio	Plataformas de busca de revistas
Álvaro Faleiros	Meta TTR Poétique Palimpsestes (Revistas voltadas para a área de tradução e tradução poética)
Ana Luiza Reis Bedê	Revue d'Histoire Littéraire de la France Poétique Europe
Claudia Amigo Pino	Critique Littérature Genesis Études Littéraires Cahiers de narratologie
Gilberto Passos	Respondeu informando que não tem o hábito de consultar revistas eletrônicas
Verónica Galindez	Recto-Verso Littérature Genesis

A partir dessa lista, escolhemos as revistas que disponibilizam artigos gratuitos *online*, chegando a 5 publicações. Escolhemos um artigo de cada revista, selecionando sempre um texto disponível no número gratuito mais recente de cada uma delas. Esse corpus foi analisado de acordo com o modelo da arquitetura textual (descrito no capítulo de pressupostos teóricos) para a produção do modelo didático do gênero. Os cinco artigos escolhidos podem ser vistos abaixo:

Quadro 2.2 – Artigos selecionados para compor o corpus

Revista	Artigo
Cahier de narratologie	Quand des pages de roman deviennent... des pages d'histoire
Études Littéraires	"La lâcheté n'est point un crime, le courage n'est pas une vertu" : défaillances de l'Histoire, défaillances du corps dans Lorenzaccio, Chatterton et

	Ruy Blas
Genesis	Pleins et déliés dans les manuscrits de D'Alembert
Recto-verso	Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes: la description comme lieu d'expérimentation
Revue de l'histoire Littéraire de la France	Cyrano de Bergerac d'Edmon Rostand: Le théâtre dans le théâtre

Contamos ainda com o modelo didático do artigo científico já realizado por nós (Tonelli, 2014) para nos guiar no detalhamento das características específicas do artigo científico da área de estudos literários. O modelo didático do gênero *artigo científico de estudos literários* será apresentado no próximo capítulo.

2.3 Aplicação da sequência didática

No início do semestre, conversamos com a professora responsável pela disciplina para apresentar nosso projeto e propor o trabalho em conjunto. Ela mostrou-se muito interessada e disponibilizou três aulas para que pudéssemos aplicar as atividades da sequência didática. Para ela, seria impossível que dispusemos de mais aulas, já que era preciso que ela cumprisse o programa que havia proposto para a disciplina, ou seja, a prioridade era que as obras de Voltaire fossem discutidas em sala.

Dessa forma, programamos a sequência didática para ser aplicada em três aulas, totalizando 3 horas e 30 minutos. As aulas foram ministradas em: 29 de outubro de 2014 (uma hora), 1 de dezembro (uma hora e meia) e 8 de dezembro (uma hora). Esquemáticamente, a aplicação da sequência e as atividades exigidas pela professora da disciplina deram-se da seguinte maneira:

- **Aula 1 (29/10/2014):** apresentação da situação.
 - Parte 1: O que é um artigo científico para que ele serve; o que é a pesquisa científica e se os alunos se interessam por ela;
 - Parte 2: Compreender, identificar e produzir pesquisas e objetivos de pesquisa.
- **Entrega da primeira versão do artigo científico** (de 17 à 23/11/2014).
- **Aula 2 (01/12/2014):**
 - Módulo 1 – O leitor – Tomar consciência de quem é o leitor dos textos produzidos na universidade.
 - Módulo 2 – Como pode-se começar um artigo? – Identificar as características do resumo e da introdução do artigo científico e aprender estratégias para começar seu artigo.

- Módulo 3 – O processo de escrita – Discutir o processo de escrita dos alunos.
- **Aula 3 (08/12/2014):**
 - Módulo 4 – Leitura detalhada de um artigo – Identificar as formas de inserção de vozes (da teoria e outras) e descobrir, por meio da análise de excertos, as maneiras possíveis de expor a análise literária.
 - Módulo 5 – Textualização e revisão – Propor aos alunos esquemas e sugestões para que eles possam, em autonomia, organizar e revisar seus textos.
- **Entrega da versão final do artigo científico (14/01/2015).**

No primeiro dia de aplicação, a professora responsável disse que poderíamos começar a realizar nossas atividades às 8h30²⁸, pois ela havia previsto trabalhar alguns conteúdos na primeira meia hora de aula. Já no segundo dia de aplicação, pudemos usar a aula inteira. Por fim, na terceira aula, também começamos a realizar nossas atividades às 8h30. Ressaltamos que a professora responsável tinha uma grande preocupação de, ao mesmo tempo, cumprir o programa e o calendário de aulas e abrir um espaço para que as atividades da sequência didática pudessem ser aplicadas, ajudando os alunos na produção do trabalho final.

Faremos aqui apenas um breve relato da aplicação, já que a sequência didática e os objetivos de cada módulo serão detalhados no próximo capítulo.

Em todas as aulas em que a sequência foi aplicada, a professora responsável pela disciplina estava presente, assim como a pesquisadora. Todas as aulas foram filmadas para que também pudssemos analisar se e de que maneira se deu a influência da atuação da(s) professora(s) no momento da aplicação da sequência didática.

A primeira aula, também chamada de *mise en situation* ou apresentação da situação, visava, primeiramente, despertar os conhecimentos que os alunos já tinham sobre o artigo científico, para em seguida, trabalhar a formulação de objetivos e perguntas de pesquisa a partir dos temas já propostos e já apresentados pela professora responsável pela disciplina.

Os alunos deveriam entregar suas primeiras versões no dia 17 de novembro, mas o prazo foi estendido para dia 23 de novembro, pois como essa primeira versão não valia nota, muitos alunos não entregaram no dia 17. A professora responsável pela disciplina e pesquisadora insistiram para que os alunos entregassem a primeira versão, o que pode ser visto por meio da mensagem abaixo, elaborada pela pesquisadora e enviada pela professora aos alunos no dia 17 de novembro:

²⁸ As aulas no período matutino começam às 8h e terminam às 9h30.

Chers étudiants,

A escrita e a entrega de uma primeira versão do artigo que vocês devem entregar ao final do curso possui uma função dupla:

- nos informar sobre o estágio em que está a reflexão de vocês e sobre o que vocês já sabem sobre o gênero a ser produzido para que assim nós possamos desenvolver atividades para vocês e também orienta-los no desenvolvimento da sua reflexão;
- fazer com que vocês se vejam face à tarefa a ser realizada, passando a refletir sobre ela.

Ficamos no aguardo e logo que eu receber as primeiras versões darei um feedback.

Vocês podem me enviar suas primeiras versões por email: jaci.tonelli@usp.br . Assim enviarei os comentários por email.

Bien cordialement

Jaci

Figura 2.3 – Mensagem eletrônica enviada aos alunos

Até o dia 23 de novembro, 8 alunos entregaram suas primeiras versões, por meio delas, a professora responsável pela disciplina poderia ter uma ideia do que eles já haviam feito e do que estavam planejando produzir até o final do semestre. Com as análises dessas primeiras versões, nós pudemos elaborar as atividades dos módulos da sequência didática de acordo com as capacidades de linguagem que os alunos ainda precisavam desenvolver para a escrita do gênero textual, considerando-as como produções iniciais. Tanto a professora responsável pela disciplina quanto a pesquisadora leram as produções e deram um *feedback* para os alunos.

A segunda aula, que ocorreu após a entrega das primeiras versões, teve como objetivo apresentar resumos de artigos científicos assim como um trecho de uma introdução, buscando detalhar as características dessas partes do artigo. As atividades também levaram os alunos a se questionar sobre o leitor dos textos que produzem na universidade. Por fim, no módulo 3, foram discutidas as maneiras usadas pelos alunos para organizar seu processo de escrita.

Na terceira aula, passamos a uma leitura mais detalhada de um artigo, buscando trabalhar a inserção de vozes e as maneiras usadas pelos pesquisadores para mostrar as análises dos textos literários num artigo científico. Não foi possível trabalhar a totalidade das atividades propostas por dois motivos: os alunos fizeram diversas perguntas sobre o uso de citações em seus artigos, tomando mais tempo da aula do que havíamos previsto e também porque a professora responsável nos permitiu usar apenas uma hora da aula, ou seja, em decorrência da aula mais curta, não conseguimos realizar todas as atividades que havíamos elaborado.

Ainda assim, neste último dia de aplicação, trouxemos quadros que visavam ajudar os alunos a serem capazes de revisar seus textos, tanto no plano global quanto no plano linguístico.

Ressaltamos que, em nenhuma das aulas em que as atividades da sequência didática foram aplicadas, a turma inteira estava presente. Além disso, era comum que os alunos chegassem um pouco atrasados e também que alguns deles saíssem no meio da aula.

Durante todo o semestre, as monitoras do Laboratório de Letramento Acadêmico estiveram disponíveis nos horários de plantão para atender os alunos, mas nenhum deles foi aos atendimentos. Nos comentários sobre as primeiras versões, a professora-pesquisadora sugeriu a vários alunos que fossem ao Laboratório, porém nenhum desses alunos compareceu.

2.4 Constituição do corpus das produções dos alunos

Para constituir o corpus das produções dos alunos a serem analisadas para respondermos a nossas perguntas de pesquisa, seguimos dois critérios: i) entrega da primeira versão do artigo e ii) presença nas aulas em foram aplicados os módulos 1, 2, 3, 4 e 5 da sequência didática. Seguindo esses critérios, chegamos a um corpus de 8 textos, ou seja, analisaremos as produções de quatro alunos. Em outras palavras, podemos dizer que selecionamos os dados dos alunos que entregaram a produção inicial e a final e que, além disso, tivessem participado às duas aulas ministradas depois da entrega da versão inicial.

Nossos critérios se justificam, pois apenas assim é possível comparar a primeira versão à versão final, verificando se houve desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e relacionando-o com a sequência didática proposta.

Consideramos que a professora responsável pela disciplina apresentou a situação de produção do artigo científico como projeto de classe, ao falar que a produção desse gênero textual seria a avaliação final, por isso, mesmo os alunos ausentes na primeira aula da sequência didática, em que foi apresentada a situação de produção, foram expostos, em alguma medida, a essa situação de produção. Além disso, a mensagem elaborada pela pesquisadora e enviada pela professora (figura 2.3) também detalha a situação de produção do artigo.

Para melhor compreensão das produções que serão analisadas, é possível visualizar no quadro a seguir a participação de todos os alunos. Visando facilitar a exposição dos dados, dividimos os alunos em quatro grupos:

- Grupo A (dois alunos): os que entregaram as duas versões e estavam presentes em todas as aulas em que a sequência didática foi aplicada;

- Grupo C (duas alunas): os que entregaram as duas versões e estiveram presentes nas duas aulas em que os módulos 1,2,3,4 e 5 foram aplicados, estando ausentes apenas na aula de apresentação da situação;
- Grupo E: os que entregaram as duas versões e estiveram presentes em apenas uma aula em que a sequência didática foi aplicada ou em nenhuma aula, e por isso, não terão suas produções analisadas;
- Grupo F: os que não entregaram a primeira versão de seus artigos, e portanto, não terão suas produções analisadas.

Os nomes dos alunos foram trocados para manter seu anonimato.

Quadro 2.3 – Presença dos alunos nas aulas em que a sequência didática foi aplicada e realização das atividades previstas

	1ª aula	1ª versão do artigo	2ª aula	3ª aula	Versão final do artigo
Grupo A					
Adélia	X	X	X	X	X
Ariano	X	X	X	X	X
Grupo C					
Cecília	*teve contato através dos colegas	X	X	X	X
Cora	*teve contato através dos colegas	X	X	X	X
Grupo E					
Elba		X	X		X
Eleonora		X	X		X
Elis		X			X
Elza		X			X
Grupo F					
Fabiana					X
Fabio				X	X
Fatima	X				X
Felipe	X		X		X
Fernanda	X		X	X	X
Fiona	X		X	X	X
Flavia					X
Francisco					X
Francine	X			X	
Flora			X		X

A professora considerou essa primeira entrega do artigo como a **primeira versão**, por isso, é dessa forma que, às vezes, vamos chamá-la, no entanto, segundo nossa abordagem teórico-metodológica, essa primeira versão é uma produção inicial, ainda que não tenha as mesmas características e nem o mesmo tamanho que o trabalho final. Ao realizar as análises portanto, utilizaremos os dois termos para nos referir a ela, isto é, para fins de análise, consideraremos a primeira versão como produção inicial e a versão final do artigo como produção final, e elas serão identificadas da seguinte maneira: Adélia PI (produção inicial), Adélia PF(produção final), Ariano PI e Ariano PF e assim sucessivamente.

2.5 Constituição do corpus dos vídeos das aulas

Ao realizar a gravação em vídeo das aulas em que a sequência foi aplicada obtivemos três vídeos, que nomearemos da seguinte forma:

- *Mise en situation*, ou VMS: vídeo de 1 hora e 14 minutos, da aula de 29 de outubro de 2014;
- Módulos 1, 2 e 3: um vídeo de 1 hora e 16 minutos, ou VM1, e outro, VM3, de 4 minutos, da aula de 01 de dezembro de 2014;
- Módulos 4 e 5, ou VM4: vídeo de 1 hora e 12 minutos, da aula de 08 de dezembro de 2014.

Para termos uma visão de todo da aplicação da sequência didática, elaboramos uma sinopse (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2009) que resume a aplicação da sequência didática, facilitando o trabalho de análise. Esse procedimento metodológico foi proposto para permitir que pesquisadores tivessem acesso às maneiras como os professores tratam os objetos de ensino em sala. Isso porque a sinopse tem por objetivo realizar a redução de uma grande massa de informações, já que, a partir de transcrições das aulas filmadas, conversas com os professores, atividades usadas em sala e todo o material que se possa conseguir, são feitos quadros que sintetizam sequências de ensino para que diferentes tipos de análises possam ser realizados: comparações entre aulas, comentários panorâmicos sobre o tratamento do objeto de ensino etc. Em nosso caso, realizamos a transcrição de 44% das aulas correspondentes às atividades que queríamos analisar (possuíamos as atividades aplicadas em todas elas) e visualizamos os trechos não transcritos para realizar a sinopse de maneira detalhada.

Na figura abaixo, detalhamos as informações sobre as aulas da sequência didática:

Sinopse da aplicação da Sequência Didática							
Aulas dadas	29/10/2014 – VMS (Video Mise en Situation)		01/12/2014 – VM1 e VM3 (Videos Módulos 1,2 e 3)			08/12/2014 - VM4 (Video Módulos 4 e 5)	
	Parte 1	Parte 2	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5
Gravadas	X	X	X	X	X	X	X
Transcritas	-	45:21 -54:35 01:00:50 – 01:12:10	08:34 – 10:54	40:55 – 42:40 57:49 – 01:12:00	00:00 – 02:59	00:00 – 08:56 15:58 – 17:14 19:17 – 22:20 22:21 – 51:29 59:18 – 01:04:52	-
Resumidas e descritas	X	X	X	X	X	X	X

Figura 2.4 – Excerto da sinopse: aulas gravadas e aulas transcritas

No caso da pesquisa realizada e descrita por Schneuwly e Dolz (2009), os pesquisadores se interessaram em verificar de que maneira os objetos de ensino “texto argumentativo” e “oração subordinada relativa” eram trabalhados em classe pelos professores. Já em nosso caso, como as atividades propostas foram elaboradas por nossa própria pesquisa, realizamos algumas adaptações na sinopse proposta por eles, substituindo a categoria “níveis” pela operações de linguagem.

Dessa forma, o quadro para elaboração da sinopse contam as seguintes informações:

Sinopse da aplicação da Sequência Didática				
Módulo e Operação de linguagem	Referências	FTS	Material	Descrição
Intermédio	VMS 00:00 – 01:14	M		Professora se apresenta, perguntando se os alunos se lembram dela, do dia em que foram informados sobre a participação deles na pesquisa, em seguida, distribui as folhas com a atividades e apresenta os objetivos das atividades (lendo o que está na folha).
Apresentação da situação – Parte 1 Representação da situação de produção do artigo científico	VMS 01:15 – 16:30	D Q	Atividades da SD impressas	A professora lê a atividade 1 da parte 1 e pede aos alunos para discutirem em duplas, eles realizam a discussão em duplas durante cerca de 5 minutos. Após algum tempo, ela pede duplas que digam para a classe o que discutiram, relendo as questões da atividade e perguntando “qu'est-ce que vous avez pensé de ça?”. Ela organiza as falas do grupo, incitando todos a participarem. Faz perguntas adicionais às que estão nas atividades da sequência didática para que os alunos se expressem, como por exemplo “tu as aimé faire cette recherche?”. Também faz comentários como “très bien” após as falas dos alunos.
Apresentação da situação – Parte 2	VMS 16:31 – 24:30	D Q	Atividades da SD	A professora diz aos alunos para discutirem em duplas a atividade 1 da parte 2. Após cerca de 5 minutos, ela pede às duplas que digam para a classe o que discutiram. Ela organiza

Figura 2.5 – Excerto da sinopse

- **Módulo e operação de linguagem:** são detalhados o módulo e a operação de linguagem trabalhada pela professora e/ou pelas atividades da SD;
- **Referência:** são informados os vídeos e os *timecodes* indicando os minutos;
- **FTS:** Forma de trabalho social: as siglas indicam se o trabalho realizado no trecho referenciado foi feito individualmente (I), em duplas (D), em grupo (G), por meio do par pergunta-resposta entre o professor e a classe (Q), por meio de explicação do professor e escuta dos alunos (M) ou se no trecho foi realizada uma correção (C), individual ou em grupo.
- **Material:** tudo que foi usado em sala: lousa, atividades impressas etc.

- **Descrição:** texto sucinto que descreve as ações de alunos e professores.

As informações da sinopse dão ao pesquisador e ao leitor uma visão de todo da aplicação de uma sequência didática. A sinopse da aplicação da SD será apresentada no próximo capítulo, logo após a descrição da sequência didática elaborada para esta pesquisa.

Para fins de análise das interações em sala de aula, escolhemos os trechos em que a atuação da(s) professora(s) em sala tocou pontos que consideramos importantes para a elaboração do artigo científico: a formulação dos objetivos, a organização do resumo e da introdução, o uso de títulos e entretítulos, o uso de trechos da obra analisada e a inserção de vozes. Além disso, esses pontos dialogavam com as atividades elaboradas e com o trabalho desenvolvido durante a aula.

Detalhamos no quadro abaixo os trechos transcritos²⁹ para verificar a influência da atuação da(s) professora(s) no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos:

Quadro 2.4 – Trechos transcritos dos vídeos das aulas

Vídeo/aula	Trechos
VMS (Vídeo <i>Mise en situation</i>)	45:21 – 54:35 - “la question de recherche” 01:00:50 – 01:12:10 - “les titres et les questions de recherche possibles”
VM1 e VM3 (Vídeos Módulos 1,2 e 3)	Primeiro vídeo – VM1 08:34 – 10:54 – “le lecteur” 40:55 – 42:40 - “le schéma pour le résumé” 57:49 – 01:12:00 - “l’organisation de l’introduction” Segundo vídeo – VM3 00:00 - 02:59 - “le processus d’écriture”
VM4 (Vídeo Módulos 4 e 5)	00:00 – 08:56 - “le titre et les sous-titres” 15:58 – 17:14 - “l’usage des extraits de l’œuvre analysée 1” 19:17 – 22:20 – “l’usage des extraits de l’œuvre analysée 2” 22:21 – 51:29 - “insertion des voix” 59:18 – 01:04:52 - “usage de la voix de l’auteur comme manière d’insérer des analyses”

3. Procedimentos de análise

3.1 Produções dos alunos

Para responder a nossas perguntas de pesquisa, primeiramente, procedemos a análises do corpus de artigos científicos de acordo com o modelo da arquitetura textual (descrito e

²⁹ As transcrições foram feitas de acordo com as normas do NURC (PRETI,1999).

exemplificado no capítulo de pressupostos teóricos), para elaborar o modelo didático do gênero.

Para realizar as análises das produções, buscamos avaliar se os alunos apresentam as capacidades de linguagem esperadas para o gênero, nos baseando nas categorias do quadro abaixo (2.5), produzido a partir das características listadas no modelo didático do gênero artigo científico de estudos literários, apresentado no próximo capítulo.

Em seguida, sempre tendo por base o modelo de análise da arquitetura textual (BRONCKART, 1999/2012; 2006a), analisamos as primeiras versões produzidas pelos alunos, considerando-as como produções iniciais, comparando-as com as versões finais do artigo, considerando-as como produções finais, buscando observar se houve desenvolvimento das capacidades de linguagem dos graduandos.

Quadro 2.5 - Capacidades de linguagem que esperamos que sejam mobilizadas na produção do gênero artigo científico em francês

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem esperadas para o gênero Artigo Científico em francês da área de estudos literários
Capacidades de ação	<p>Mobilizar das características do contexto de produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - enunciador - destinatário - objetivos (ser visto como um aluno que desenvolveu uma pesquisa e produziu um texto com as informações, os conhecimentos e os resultados obtidos) - selecionar e exprimir um objetivo para o artigo
Capacidades discursivas	<p>Compreender a organização global do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - criação de um título - criação de um resumo - uso de entretítulos - organização do texto em introdução (com a expressão dos objetivos do artigo), desenvolvimento da reflexão e conclusão. - uso de discurso teórico - uso de sequências argumentativas e explicativas.
Capacidades linguístico-discursivas	<p>Ser capaz de produzir um texto com coerência temática e pragmática por meio do uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mecanismos de conexão (entretítulos, pontuação, conectores argumentativos) - mecanismos de coesão nominal (anáforas, catáforas e retomadas)

Efeito argumentativo global

-
- emprego de vozes
 - expressão do posicionamento enunciativo do autor por meio de modalizações
-

Em seguida, quando houve desenvolvimento das capacidades de linguagem, verificamos a influência: i) das atividades da sequência didática; ii) do comentário da professora-pesquisadora; iii) da atuação da(s) professora(s) em sala de aula.

Para isso, cotejamos os dados obtidos nas análises dos textos dos alunos com as atividades da sequência didática e os comentários feitos pela professora-pesquisadora nas primeiras versões, para entender em que medida eles puderam contribuir para esse desenvolvimento. Além disso, contamos com a sinopse da aplicação da SD e a transcrição de alguns trechos das filmagens das aulas para também entender de que maneira as ações da(s) professora(s) mobilizaram as capacidades de linguagem dos alunos.

Por fim, com vistas a realizar análises mais detalhadas das produções dos alunos, elaboramos categorias de análise de retextualização, a partir do que diversos estudos apresentados no capítulo anterior já propuseram.

Baseamo-nos, principalmente, nos trabalhos de Matencio (2003) e nas categorias propostas por Pollet (2004), para propor uma classificação que visa a analisar o grau de adequação dos textos ao que se espera de um texto acadêmico quanto à inserção de ideias de outrem para validar o estudo apresentado.

Para tanto, usamos como base os conceitos de retextualização (MATENCIO, 2003) e as categorias “estocagem” e “reconstrução” (POLLET, 2004), que apresentamos nos Pressupostos Teóricos. No entanto, operamos alguns ajustes, mudamos o nome da categoria “estocagem” proposta por Pollet, optando por “empilhamento”, pois a palavra estocagem é bastante próxima de “armazenamento”, conceito frequentemente usado por estudos cognitivistas³⁰. Também propusemos uma divisão do conceito de reconstrução em duas categorias, uma em que há perda de sentido do texto-base, assemelhando-se à categoria proposta por Pollet, e outra em que não há perda de sentido do texto-base. Por fim, elaboramos mais duas categorias: justaposição e construção, visando descrever o maior número de variações possíveis de formas de retextualizar textos de outrem.

Assim chegamos às seguintes categorias de análise de retextualização:

³⁰ Estudos que tem por base o que foi proposto por Piaget e Ausubel, dentre outros.

- **Empilhamento:** as informações são apresentadas e nenhuma ou quase nenhuma relação é estabelecida entre elas, tal qual a categoria originalmente proposta por Pollet (2004) sob o nome de estocagem.
- **Justaposição:** as informações são apresentadas e há apenas relações de adição entre elas, sem que o autor evidencie conflitos entre as informações. Inspirada na análise de Matencio (2003) sobre resenhas.
- **Reconstrução:** as informações são apresentadas de várias maneiras e são estabelecidas relações entre elas. Nessa categoria podemos ter dois níveis a depender se as relações lógicas são adequadas ou não: a **reconstrução patchwork** em que é possível perceber uma unidade, mas esse resultado final tem um caráter de perda de sentido, percebida pela falta de coerência teórica, analítica etc ou pelo uso de conexões incoerentes, tal qual a categoria originalmente proposta por Pollet (2004) sob o nome de reconstrução; a **reconstrução mosaico**, em que a unidade é perceptível e harmônica, embora percebamos a miríade de peças e a cola que as mantém unidas; sendo as peças, o conteúdo dos textos-base e a cola, os mecanismos de conexão e coesão.
- **Construção:** as informações são apresentadas de várias maneiras, são estabelecidas relações entre elas e chega-se a novos sentidos que não estavam presentes nos textos-base, construídos pelo autor do texto alvo. Categoria inspirada na ideia de que se baseando nos conceitos de outrem o pesquisador pode elaborar novos conceitos.

Os critérios linguístico-discursivos que propomos para classificar os textos nas categorias acima são:

- a) Inserção de vozes: maneira como as informações de outros autores são apresentadas, ou seja, análise dos índices usados para a inserção de vozes (verbos³¹ ou preposições) para verificar se eles indicam maior ou menor entendimento e interpretação do que está no texto base, maior ou menor problematização do que é dito no texto base.
- b) Coesão: maneira como as informações são relacionadas entre si no nível frasal, ou seja, análise das anáforas (nominais e pronominais) ligadas às retomadas das informações.
- c) Conexão: análise dos conectores usados para estabelecer relações entre as ideias, entre os conteúdos temáticos, verificando se há o estabelecimento de relações entre as

³¹ Para uma análise aprofundada dos verbos para inserir vozes de outros autores, é possível recorrer ao trabalho de Muniz-Oliveira (2004) sobre verbos usados em resenhas acadêmicas.

ideias, se elas são de adição, se elas evidenciam conflitos e/ou se há coerência no uso dos conectores.

Propomos, portanto, critérios baseados nas categorias de análise presentes no modelo da arquitetura textual de Bronckart (1999/2012) para estabelecer em qual categoria de retextualização os textos produzidos pelos alunos se enquadram, de acordo com a coesão, a conexão e a inserção de vozes. Ao nos interessarmos por essas questões, fazemos também referência às dificuldades de produção textual descritas por Fayol e Schneuwly (1987).

Trazemos abaixo um excerto de artigo que analisaremos de acordo com os critérios descritos acima para classificá-lo em uma das categorias de retextualização:

Une première caractéristique qui est souvent citée à propos de la generation Internet est que, à l’instar de ce **qu’affirmait déjà John Dewey** (1916), les jeunes apprennent souvent « en faisant » plutôt qu’en réfléchissant : ils préfèrent comprendre par eux-mêmes comment fonctionne un logiciel plutôt que de lire le manuel (Long, 2005). Ainsi, **une étude réalisée par Ofcom** (2006) montre que les jeunes appartenant à la génération des natifs du numérique utilisent moins souvent le manuel ou les instructions accompagnant une application, qu’ils procèdent plus souvent par essai et erreur et font moins souvent appel à leurs amis ou à leur famille pour leur montrer les choses que ne le font les utilisateurs plus âgés.

D’autres études (Valenza, 2006) montrent que les jeunes issus de la generation informatique pratiquent volontiers la navigation superficielle et la lecture aléatoire et qu’ils rechignent lorsqu’une information leur est présentée sous la forme d’un texte continu, long et peu structuré. L’une des conséquences de ce mode de prise d’information rapide est qu’il mène souvent à un manque de profondeur dans le traitement de l’information. Le traitement de surface que les jeunes appliquent aux données les conduit souvent, sur le Web, à se contenter des quelques références fournies sur la première page sans chercher la meilleure source ou à critiquer celles qu’ils ont identifiées.

La capacité de faire plusieurs choses en même temps serait, **selon certains** (Long, 2005), **une autre caractéristique** qui distinguerait la génération informatique. **Toutefois, même si** l’observation nous montre clairement que le multitasking est fort répandu auprès des jeunes, **il n’existe aucune donnée probante** qui nous permette de dire que ce mode de fonctionnement est efficace.

Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web? (DEPOVER; STREBELLE; QUINTIN, 2013, p. 178)

Se observamos os índices de inserção de vozes do trecho acima : “affirmait déjà John Dewey”, “étude réalisée par Ofcom”, “selon certains”, encontramos formas variadas e que indicam compreensão e interpretação do que é dito nos textos base. Além disso, os autores mantem a coesão temática deste trecho por meio de retomadas: “une première caractéristique”, “d’autres études”, “une autre caractéristique” e pelo uso repetido de “jeunes”, dentre outras estratégias. Por fim, são estabelecidas relações por meio de conectores lógicos, como “toutefois, même si”.

Pela presença das características descritas acima, podemos classificar esse trecho na categoria **reconstrução do tipo mosaico**, pois são apresentadas ideias de outros, com o estabelecimento de relações entre elas, sendo elas não apenas de adição.

A ausência de coesão e conexão nos levaria a classificar um texto na categoria **empilhamento**, enquanto a presença exclusiva de relações de adição nos faria classificar um texto na categoria **justaposição**. Quando o texto apresenta problemas de coesão e/ou conexão, por exemplo com o uso de conectores equivocados ou perda de sentido do texto-base, ele poderá ser classificado na categoria **reconstrução, do tipo patchwork**.

Por fim, um texto pode ser classificado na categoria **construção**, quando for construído com características da categoria **reconstrução, do tipo mosaico**, e ainda trazer a elaboração de algo novo, proposto pelo autor. Nesta categoria podemos citar teses, dissertações, artigos e ensaios teóricos que se baseiam em estudos precedentes para propor novos conceitos, novas categorias, chegar a novas análises.

Estamos, dessa forma, buscando elaborar categorias de análise de textos produzidos nas esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica com base no modelo de análise textual proposto pelo ISD e em estudos já realizados sobre as dificuldades de escritas de graduandos e pós-graduandos.

3.2 Vídeos das aulas

Para realizar a análise das interações em sala de aula, além de usarmos o modelo de análise da arquitetura textual (BRONCKART, 1999/2012; 2006a), utilizaremos algumas categorias da análise da conversação (MARCUSCHI, 2003), pois esse autor indica categorias presentes em textos orais, pertinentes e estreitamente ligadas à compreensão da função de planificação do texto.

Ateremo-nos em momentos em que há sobreposição de vozes (MARCUSCHI, 2003, p.25), indicando concordância, discordância etc., e também nos trechos em que existem pausas, silêncios e/ou hesitações. Segundo Marcuschi (2003), as hesitações e pausas podem ser consideradas como momentos de organização e planejamento verbal do falante, ou ainda podem funcionar como um pedido de ajuda para o interlocutor. Dessa maneira, consideramos os “*fenômenos de hesitação* (repetições, pausas meditativas, preenchidas) como indicadores da esfera do planejamento cognitivo do texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 64).

Além disso, procuraremos interpretar as ações do professor nos trechos das aulas filmadas em vídeo, buscando entender qual sua influência na produção textual. Para isso, fizemos um recorte de nossos dados utilizando o conceito de “sinopse” proposto por

Schneuwly e Dolz (2009) e apoiaremos-nos nos conceitos de gestos didáticos (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2009) para caracterizar a atuação da professora.

No quadro abaixo, sintetizamos os materiais e métodos que serão usados para responder as nossas perguntas de pesquisa.

Quadro 2.6 – Materiais e métodos usados para responder às perguntas de pesquisa

Questões de pesquisa	Materiais	Métodos
1. Qual o Modelo Didático (MD) do <i>artigo científico da área de estudos literários</i> ?	Corpus de textos autênticos, retirados de publicações sugeridas pelos professores da área de estudos literários em língua francesa. Modelo didático do gênero <i>artigo científico</i> em francês (TONELLI, 2014). Textos de especialistas sobre o gênero textual em questão.	Modelo de análise textual do ISD: - Contexto de produção: físico e sociossubjetivo; - Infraestrutura textual; - Mecanismos de textualização; - Mecanismos enunciativos.
2. Qual Sequência Didática (SD) pode ser elaborada para ensinar a produzir um <i>artigo científico de estudos literários</i> para os alunos inscritos na disciplina Monografia?	Produções iniciais dos alunos. Modelo Didático do gênero. Capacidades e Operações de linguagem ligadas ao gênero textual “artigo científico da área de estudos literários”	Modelo de análise textual do ISD: - Contexto de produção: físico e sociossubjetivo; - Infraestrutura textual; - Mecanismos de textualização; - Mecanismos enunciativos.
3. Quais são as diferenças entre a produção inicial e a produção final dos alunos? Há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos?	Capacidades e Operações de linguagem ligadas ao gênero textual “artigo científico da área de estudos literários” Produções iniciais e finais dos alunos; Atividades da SD; Transcrições das interações em sala de aula; Sinopse das aulas.	Modelo de análise textual do ISD: - Contexto de produção: físico e sociossubjetivo; - Infraestrutura textual; - Mecanismos de textualização; - Mecanismos enunciativos. Categorias de retextualização: - empilhamento; - justaposição; - reconstrução; - construção
4. Qual a influência da atuação do professor durante a aplicação da sequência didática no desenvolvimento das capacidades de linguagem	Vídeos da aplicação da SD e transcrições das interações em sala de aula; Produções iniciais e finais dos alunos.	Modelo de análise textual do ISD: - Contexto de produção: físico e sociossubjetivo; - Infraestrutura textual; - Mecanismos de

dos alunos?		<p>textualização; -Mecanismos enunciativos.</p> <p>Análise da conversação (pausas, hesitações etc.)</p> <p>Sinopse</p> <p>Gestos didáticos</p>
5. Há a influência do comentário feito pela professora-pesquisadora nas produções iniciais no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos? De que maneira?	<p>Comentários da professora-pesquisadora; Produções iniciais e finais dos alunos; Capacidades e Operações de linguagem ligadas ao gênero textual “artigo científico da área de estudos literários”.</p>	<p>Modelo de análise textual do ISD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto de produção: físico e socio subjetivo; - Infraestrutura textual; - Mecanismos de textualização; - Mecanismos enunciativos.

Modelo didático e Sequência didática

*la grammaire est le premier outil de la pensée
organisée*
Daniel Pennac³²

Neste capítulo, detalharemos o modelo didático do *Artigo científico de estudos literários* em língua francesa e a sequência didática proposta para ensinar esse gênero textual para os alunos da disciplina *Monografia*. Faremos também a descrição da maneira como as atividades da sequência foram aplicadas, para ver como se dá a atuação do professor e qual é seu papel no desenvolvimento dos alunos.

1. Modelo didático do gênero textual *Artigo científico de estudos literários*

Apresentamos, nesta seção, o resultado das análises do corpus de artigos científicos de estudos literários que nos permitiu traçar seu modelo didático. Logo após as análises, trazemos os quadros que sintetizam as características ensináveis desse gênero textual.

Nossas reflexões sobre esse gênero textual foram realizadas a partir do corpus de textos já descrito no capítulo de metodologia. Servimo-nos, igualmente, de textos de especialistas em escrita acadêmica e do modelo didático do artigo científico em francês já desenvolvido por Tonelli (2014) para nos ajudar a identificar suas características.

Primeiramente, gostaríamos de lembrar que o artigo científico possui alto prestígio no meio universitário. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 23), os artigos publicados em periódicos (nacionais ou internacionais) são “o gênero mais usado atualmente na academia como meio de produção e divulgação de conhecimento gerado na atividade de pesquisa”, isso porque ele é um texto curto se comparado à dissertação ou à tese, permitindo a ampla divulgação dos resultados da pesquisa realizada. Por esses motivos, esse tipo de texto tornou-se, atualmente, frequentemente pedido como trabalho final em disciplinas de graduação e pós-graduação. Inclusive, muitos programas de pós-graduação colocam a publicação de artigos como exigência para a obtenção da titulação³³.

Iniciamos a análise de nosso corpus pelo contexto de produção, físico e sociossubjetivo, pois é ele que determina as escolhas textuais dos autores. Constatamos que,

³²PENNAC, D. *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard, 2007. p.151

³³ Como, por exemplo os programas de pós-graduação do IRI (Instituto de Relações Internacionais) e da ECA (Escola de Comunicação e Artes), da Universidade de São Paulo.

em nosso corpus, os autores são pesquisadores e/ou professores universitários que visam divulgar resultados de suas pesquisas.

Num primeiro momento, o texto é escrito para ser aprovado por pares numa avaliação cega, ou seja, o comitê científico da revista envia os artigos a especialistas que validam (ou não) esses textos, chegando em seguida à publicação. Os avaliadores analisam se o artigo adequa-se à temática da publicação e também se ele está dentro dos padrões de expectativas para esse tipo de texto, ou seja, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, pp. 23-24) o autor precisa demonstrar ter capacidade para:

- (1) selecionar referências bibliográficas relevantes ao assunto em foco;
- (2) refletir sobre estudos anteriores na área;
- (3) delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
- (4) elaborar uma abordagem para o exame desse problema;
- (5) delimitar e analisar um conjunto de dados/fontes de referência representativo do universo sobre o qual se quer alcançar generalizações;
- (6) apresentar e discutir os resultados da análise desses dados/dessas referências;
- (7) finalmente, concluir por meio de generalizações sobre os resultados obtidos no estudo, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão/reformulando conceitos conhecidos ou apontado futuros desdobramentos teóricos na área.

Vemos aqui a importância de que o autor seja capaz de expressar claramente no texto o problema que motivou a pesquisa realizada, e, sobretudo, mostrar que essa questão de pesquisa é inédita, funcionando assim como justificativa para embasar a escolha da mesma.

Em alguns casos, é possível que o pesquisador seja convidado a escrever um artigo, por já possuir prestígio no meio acadêmico. Ou, ainda, que uma conferência seja transcrita, revisada e publicada em forma de artigo.

Muitas vezes, as revistas explicitam em suas chamadas públicas para submissão (*appels à contributions*) qual é a temática do próximo número, assim como deixam claro quais outros temas interessam à publicação, ressaltando, sempre, que os artigos devem ser inéditos. Disponibilizam, também, em seus sites, as diretrizes de publicação, detalhando informações mais práticas, como o tamanho e o tipo da fonte a ser usada e a maneira de fazer as citações ao longo do artigo, já que cada revista pode adotar um formato diferente.

Após ser validado por pares, o artigo será publicado, podendo ser lido *on-line* ou na versão impressa por outros pesquisadores e/ou interessados no assunto. Ao ler os artigos, é perceptível que algumas informações não são dadas pois imagina-se que o leitor possua conhecimentos prévios na área, isso porque os pesquisadores costumam ter como público alvo para seus artigos pessoas que já possuam alguns conhecimentos na área. Na realidade, pesquisadores costumam escrever para seus pares ou para aqueles que já têm algum interesse

na área em questão. No entanto, eles terão a preocupação de explicar os conceitos-chave para a pesquisa apresentada, mesmo que não se alonguem em pontos considerados mais elementares de suas áreas.

No caso dos artigos de estudos literários, espera-se que o leitor já conheça a intriga da obra analisada, portanto, ela não será detalhada no artigo, porém, alguns trechos da narrativa podem ser mencionados caso o pesquisador queira evitar mal entendidos. Normalmente, os autores concentram-se no ponto que desejam analisar, como é o caso do artigo sobre as descrições na obra de Cendrars (LEMIEUX, 2011); nele, a autora parte do pressuposto de que já temos conhecimentos sobre as obras citadas e foca-se em apresentar trechos em que sua análise literária possa ser validada e comprovada.

A partir dessas considerações sobre o contexto de produção do artigo científico de estudos literários, já podemos elaborar algumas conclusões: é um texto em que o enunciador deve projetar uma imagem de especialista que escreve para outros especialistas, buscando trazer um tema inédito, que será validado (ou não) por seus pares em uma avaliação cega. Ter um artigo publicado em uma revista demonstra que o pesquisador desenvolve uma pesquisa que teve embasamento teórico, metodológico, chegou a resultados ou levantou novas questões, mostrando ser capaz de argumentar sobre algum ponto teórico, metodológico ou analítico a partir de dados, informações e/ou fontes bibliográficas. A publicação indica que o pesquisador teve seu texto (e, portanto, suas reflexões, análises, conceitos) compreendido como relevante, passível de discussão, por seus pares.

Será essa situação de produção que moldará toda a organização e textualização do artigo científico. Ela justifica as características textuais que detalharemos a seguir como, por exemplo, o uso de modalizações lógicas exprimindo possibilidade para apresentar as análises literárias, já que o pesquisador optará por se proteger ao apontar sua tese como uma possibilidade; ou ainda a inserção de vozes da teoria, que tem como objetivo informar aos pares e especialistas em que linha teórica o autor se inscreve. Assim como aquelas que já apontamos acima, como ausência de explicação de certos conteúdos temáticos, como a intriga da obra literária ou conceitos já conhecidos de pesquisadores da mesma área

Como já apresentado no capítulo de Metodologia, nosso *corpus* é composto por 5 artigos, sendo que 3 deles tratam de análises literárias propriamente ditas e dois deles tratam de temas recorrentes na área de estudos literários: um propõe uma discussão teórica e o outro tem como objeto a análise de manuscritos.

Passemos para a análise da infraestrutura geral do texto (BRONCKART, 1999), iniciando com o plano global dos conteúdos temáticos. Ressaltamos que, para formular o plano dos conteúdos temáticos do artigo científico, baseamo-nos também nos estudos pioneiros de Swales (1995), que indicam que os artigos científicos se organizam em Introdução, Materiais em Métodos, Discussão e Resultados (IMDR), assim como na leitura de Perrota (2004) e Motta-Roth e Hendges (2010), que tratam da escrita acadêmica em português e nos trabalhos de Rinck (2005;2006) que tratam do artigo em estudos literários e linguística escritos em língua francesa.

Ao analisar o plano global dos conteúdos temáticos nos artigos escolhidos, percebe-se que, apesar das diretrizes de publicação das revistas não serem iguais, o layout dos textos é bastante semelhante: primeiramente, temos o nome e número da edição da revista, seguidos do título do artigo e do(s) nome(s) do(s) autor(es) bem como da instituição da qual faz(em) parte. Podemos ter o resumo do artigo e suas palavras-chave, que serão seguidos do texto propriamente dito do artigo e, por fim, as referências bibliográficas. Algumas publicações disponibilizam os resumos apenas no site da revista (como a Recto-Verso) e outras apenas os colocam ao fim do artigo. Os artigos de nosso corpus têm entre 11 e 20 páginas, sendo esse o tamanho médio desse tipo de publicação acadêmica.

Os títulos dos artigos costumam ser longos, possuindo muitas vezes um subtítulo, pois visam informar ao leitor exatamente qual é o tema que abordam, como em “Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes: la description comme lieu d’expérimentation” (LEMIEUX, 2011), em que se apresenta a temática abordada de forma objetiva. Porém, na área de estudos literários, existe sempre um espaço para alguma inventividade, como o uso de jogos de palavras ou escolhas lexicais que permitam um dupla interpretação, o que pode ser visto no exemplo acima (“Olhares para algumas descrições Cendrarsianas: a descrição como espaço de experimentação”, tradução livre), pois a autora escolhe a palavra “olhares” para falar de sua análise sobre a descrição na obra de Cendrars.

Os resumos (do tipo “abstract”) são obrigatórios nos artigos que analisamos. Eles têm um único parágrafo, possuem cerca de 150 palavras, trazendo o tema do artigo, o(s) objetivo(s) do estudo a ser apresentado, os meios usados para alcançar os objetivos e podem sugerir alguns dos resultados encontrados. Os resumos objetivam a apresentar brevemente o artigo, convidando o leitor a lê-lo e funcionam como uma rápida prévia do que o leitor vai encontrar no artigo, permitindo que ele faça uma escolha sobre qual artigo vai de fato ler inteiramente.

Já o texto propriamente dito do artigo é composto por três grandes partes: introdução, desenvolvimento e considerações finais ou conclusão. Como já apontado por Rinck (2005;2006), a organização de artigos na área de estudos literários é bastante livre, não sendo baseada em formalismos, podendo chegar a não ter nem mesmo entretítulos ou partes claramente definidas, já que, em outras áreas, são seguidas diretrizes que espelham os conteúdos temáticos de trabalhos científicos (pressupostos teóricos, metodologia etc.), sendo eles refletidos nas partes integrantes do artigo, ou seja, se aproximam mais do modelo IMRD.

A introdução canônica compreende: a apresentação do tema, o detalhamento de um aspecto, a apresentação de uma lacuna que permita a realização do estudo e a especificação dos objetivos do artigo, podendo ser seguida de seu plano de estruturação. No entanto, é possível encontrar artigos que começam expondo diretamente os objetivos.

Já o desenvolvimento costuma conter: apresentação do contexto de pesquisa, detalhamento do quadro teórico e da metodologia de pesquisa usados, apresentação dos dados e sua análise. Nos artigos da área de estudos literários, percebemos que não costuma haver separação entre a exposição do quadro teórico-metodológico e as análises, geralmente, os pesquisadores apresentam a teoria usada para embasar a pesquisa ao longo das análises. Diferente do que costuma ocorrer em outras áreas.

Por fim, na conclusão, há uma síntese dos resultados e, normalmente, a partir dela ressalta-se a importância de algum aspecto encontrado na pesquisa para a área do conhecimento em que o artigo se insere. Também é possível que o autor sugira novas pesquisas ou novos direcionamentos para a área em questão. Ou seja, o pesquisador começa seu texto abordando uma temática abrangente, encontra e explora um problema específico dentro dela, para, no final do artigo, a partir dos resultados encontrados, discutir as implicações que eles trazem para essa área do conhecimento; segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 69), “o texto avança do conhecimento amplamente aceito na área para a geração de um novo conhecimento específico e deste volta para a área.”

Ao longo do texto, os artigos caracterizam-se pelo uso de entretítulos, que podem ser descritivos e objetivos, caracterizados como metatextuais (JACQUES, 2013), como “introduction” ou “résultats”, ou são textuais e exercem o papel de “pista” ou guia de leitura, direcionando o leitor, como em “André Lamont, vers une musicalité poétique”³⁴ (LEMIEUX, 2011, p.7), em que o entretítulo apresenta o tema explorado no bloco de texto que segue. Jacques (2013) afirma que os entretítulos marcam separações de maneira visual e “ao fazê-lo,

³⁴ André Lamont, para um musicalidade poética.

eles indicam também agrupamentos: vários parágrafos sob o mesmo entretítulo, várias seções subordinadas em uma mesma seção superordenada”(JACQUES, 2013, p. 202, tradução nossa).

É comum também o uso de jogos de palavras, como no caso de quatro dos entretítulos do artigo de Forest (2012) : “Corps insignifiants, héros avortés”, “Corps fragiles, héros inutiles”, “Corps malades, héros séditieux” e “Corps scandaleux, héros subversifs”³⁵. Ao ler esses entretítulos, é possível compreender de que forma avança a análise, mesmo sem ler os blocos de texto.

Alguns autores, na introdução, apresentam os objetivos do artigo em formato de questões que fazem referência aos objetivos ou às perguntas de pesquisa, que motivaram o artigo. Na área acadêmica, as perguntas de pesquisa são de extrema importância pois servem de guia para o pesquisador ao escrever o artigo e/ou desenvolver a pesquisa, sintetizando o problema que o move. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 55) “é útil pensar no problema como uma pergunta que se quer responder por meio de uma investigação.”

Nas conclusões, o pesquisador pode retomar os objetivos do artigo e mostrar de que forma pode dar conta deles ao longo dele, demonstrando, assim, que cumpriu o que foi prometido no início do texto, dando credibilidade ao artigo. Além disso, pode ir além, questionando os usos e relançando o debate, como pode ser visto no trecho final do artigo de Olivier Ferret, Alexandre Guilbaud et Irène Passeron (2012, p. 81): “En somme, prendre pour objet l’examen des ‘manuscrits de D’Alembert’ conduit à un questionnement en prise sur des problématiques qui sont indissociablement celles de la génétique textuelle et de l’édition critique.”³⁶

Quanto aos tipos de discurso, encontramos semelhanças com outros textos da área acadêmica, como a dissertação ou a apresentação oral, já que os artigos contém tanto marcas do discurso interativo (como os pronomes de primeira pessoa), como do discurso teórico, no entanto, consideramos que o discurso teórico é predominante.

Bronckart (1999/2012, p. 192), ao tratar das fronteiras do discurso teórico, cita a monografia científica como exemplo: “podemos admitir que o gênero *monografia científica* se compõe, habitualmente, de segmentos de discursos teóricos entrecortados por segmentos de discursos interativos monologados”. Entendemos, portanto que a monografia e o artigo

³⁵ “Corpos insignificantes, heróis abortados”, “Corpos frágeis, heróis inúteis”, “Corpos doentes, heróis revoltados” e “Corpos escandalosos, heróis subversivos”.

³⁶ Em suma, tomar como objeto de estudo ‘manuscritos de D’Alembert’ conduz a um questionamento sobre as problemáticas que são indissociavelmente aquelas da genética textual e da edição crítica.

científico são textos afins, sendo tanto o discurso interativo quanto o teórico constitutivos deles, mesmo que o autor, ao produzir esse tipo de texto, tenha por objetivo tratar de uma verdade autônoma. Bronckart (1999/2012, p. 191) acrescenta que “o discurso teórico, portanto, tende à autonomia, sem jamais atingi-la verdadeiramente”.

Na composição dos textos, há, prioritariamente, sequências argumentativas e explicativas, sendo que, na maioria das vezes, elas não possuem todas as fases, tais como descritas por Adam (1992 apud BRONCKART, 1999/2012). O uso dessas duas sequências justifica-se, pois “o agente-produtor pode considerar, às vezes, que o objeto de discurso arrisca-se a ser, ao mesmo tempo, problemático e contestável para o destinatário” (BRONCKART, 1999/2012, p. 235). Dessa forma, quando o objeto é problemático, ou seja, difícil de entender, o produtor do texto tende a usar sequências explicativas, porém, ao tratar de aspectos contestáveis do tema em questão, passa a usar sequências argumentativas.

Constatamos que as sequências explicativas têm papel importante na construção dos artigos, pois os autores as usam tanto para que pontos cruciais quanto para que os conceitos teóricos usados em que suas pesquisas tornem-se mais claros para o leitor. Isso pode ser visto quando o autor usa a expressão “c’est-à-dire” ou dá exemplos: “dans le but d’empêcher tout membre de la Cité de devenir un émule d’OEdipe, d’Oreste, de Médée, c’est-à-dire une menace potentielle pour ses semblables”³⁷ (LEIDUAN, 2014, p. 29). Nesse trecho, podemos verificar o uso dos dois recursos, já que o pesquisador traz um exemplo e reformula a ideia para não deixar dúvidas. Tendemos a compreender, portanto, que, esse uso pode ter um efeito argumentativo, pois o pesquisador, ao buscar clareza, faz com que o texto tenha mais credibilidade, seja mais convincente para seu leitor.

Porém, o grande efeito argumentativo dos artigos se dá na acumulação de argumentos ao longo do texto, pois, se tomamos o texto como um muro, cada trecho da obra analisada, seguido de comentário para atestar a tese que o autor quer defender, cada citação ou reformulação da teoria é um tijolo que vai contribuindo para a construção desse muro. É por meio dessa acumulação que podemos dizer que há um efeito argumentativo geral no texto, que, normalmente, será sintetizado na conclusão.

As sequências descritivas podem aparecer nos textos, nos momentos em que os pesquisadores apresentam o objeto que analisam, mas, nos artigos da área de estudos literários, elas são pouco frequentes, podendo aparecer, mais precisamente, em textos que tratem de manuscritos, pois uma descrição dos mesmos é necessária.

³⁷ Com o objetivo de impedir todo e qualquer membro da cidade de se tornar um emulador de Édipo, de Orestes, de Medeia, ou seja, uma ameaça potencial para seus semelhantes.

Outro recurso que pode ser usado pelos pesquisadores são as questões ao longo do texto. Elas podem ter efeito argumentativo ou podem ser uma tentativa de estabelecer um diálogo entre o autor e o leitor, contudo, em ambos os casos compreendemos que elas caracterizam-se como um recurso argumentativo, tal como também afirma Rinck (2006, p. 229).

Essas questões podem gerar dúvidas e inquietações no espectador, atuando como uma pergunta argumentativa tal como descrita por Plantin (2008). Ao tratar do modelo de argumentação dialogal, esse autor afirma que a pergunta argumentativa tem origem na interação judiciária e sua sintagmática é a seguinte:

Pergunta -> Argumento -> [Conclusão = Resposta à Pergunta] (PLANTIN, 2008, p. 70)

Em sua obra, Plantin diz que para uma argumentação caracterizar-se como dialogal é preciso que haja ao menos dois discursos antagônicos (PLANTIN, 2008, p. 67). Para nós, os textos produzidos nas esferas dos estudos universitários e, sobretudo, da carreira acadêmica caracterizam-se por tomar posição em relação a outros textos já produzidos, já que eles “defendem” certos pontos e “atacam” outros, portanto, podemos dizer que os textos acadêmicos estão sempre dialogando com o que já foi publicado.

Em um dos artigos do nosso corpus, o autor usa esse recurso desde a primeira linha, iniciando suas reflexões com inúmeras questões, ou seja, ele apresenta os objetivos de artigo por meio das quatro questões que compõem o primeiro parágrafo do texto. E, ao longo do artigo, encontramos a estrutura da pergunta argumentativa tal como descrita por Plantin (2008):

Comment se fait-il alors que personne ne se soit aperçu que ce collage de sources différentes n'était rien d'autre qu'une oeuvre de fiction ? Quelques années auparavant, E. Sue avait publié un autre roman : *Les Mystères de Paris* (1842). Rien ne prédisposait cet écrivain bourgeois à s'intéresser à la vie du peuple parisien et à faire des quartiers les plus sordides de Paris (et des gens malheureux qui y habitaient) le décor et le sujet d'un de ses romans. (LEIDUAN, 2014, p. 2)³⁸

No trecho acima, o pesquisador questiona o leitor, introduzindo a dúvida, para, em seguida, responder a sua pergunta, usando um argumento que encerra a questão contraditória que foi objeto de sua questão retórica.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, podemos dizer que, com vistas a produzir textos fluidos, os pesquisadores usam diversos recursos, como conectores

³⁸ Como é possível que ninguém tenha percebido que essa colagem de fontes diferentes era apenas uma obra de ficção? Alguns anos atrás, E. Sue tinha publicado um outro romance: *Os Mistérios de Paris* (1842). Nada predispunha este escritor burguês a se interessar pela vida do povo parisiense e a fazer dos bairros mais sórdidos de Paris (e das pessoas infelizes que lá viviam) o cenário e o tema de um de seus romances.

(argumentativos e sequenciais), a pontuação, a repetição de palavras-chave, as retomadas nominais e pronominais.

Os conectores sequenciais dão ritmo ao texto, fazendo-o avançar, já os argumentativos funcionam como pontes entre as ideias apresentadas, estabelecendo relações de causa e consequência, de oposição, de concessão, entre outras.

No que se refere às escolhas lexicais e à coerência temática, um recurso crucial é a repetição de palavras-chave ao longo do texto, já que elas permitem a ligação entre as frases e as partes pela temática do artigo. Motta-Roth e Hendges (2010) nos mostram, por meio de exemplos, que o uso das palavras que refletem a temática do artigo contribui para manter a unidade do texto, possibilitando a coesão entre as orações. Isso também ficou comprovado na análise de nosso corpus, pois no artigo sobre as descrições feitas por Cendrars (LEMIEUX, 2011), as palavras *description* e *descriptions* aparecem 54 vezes em 11 páginas e duas vezes no título.

Os entretítulos também contribuem para a conexão porque ligam os parágrafos e os blocos de texto sob a temática apresentada por eles, além de estabelecer ligações ou rupturas entre os assuntos tratados no artigo, permitindo que ele avance de maneira mais fluida, ao mesmo tempo que funcionam como pontos de ancoragem para o leitor.

Como já dissemos, um dos elementos que tem papel fundamental para a conexão das partes é a pontuação, especialmente os pontos, as vírgulas e a separação em parágrafos. As frases curtas (2 linhas) são frequentes, sendo que elas se conectam por retomadas nominais ou pronominais. Trazemos um exemplo de retomada pronominal: “Quant à la pièce que Rostand a choisi d’enchâsser dans *Cyrano de Bergerac*, La Clorise de Baro, **elle** témoigne du même souci d’exactitude historique : **elle** est à peu près contemporaine de l’action de *Cyrano*”³⁹ (BOURGEOIS, 2008, p. 611, grifo nosso) e nele podemos ver que o autor opta por repetir o nome do personagem, já que seu artigo o tem como objeto de análise.

Outro recurso comum são as anáforas, podemos ver no exemplo a repetição da palavra *ficção*, bastante presente nesse artigo, que trata das relações entre história e ficção: “La fiction n’est donc pas un objet, mais une attitude vis-à-vis d’un objet. Ce qui transforme un texte dans une fiction, c’est la décision de celui qui l’écrit ou qui le lit de faire semblant de croire que tout ce que ce texte raconte est vrai”⁴⁰ (LEIDUAN, 2014. p.6). O autor também utiliza as

³⁹ Quanto à peça que Rostand escolheu de enquadrar em *Cyrano de Bergerac*, La Clorise de Baro, ela possui a mesma preocupação de exaltação histórica: ela é quase contemporânea da ação de *Cyrano*.

⁴⁰ A ficção não é um tema, mas uma atitude face à face de um tema. O que transforma um texto em ficção é a decisão daquele que o escreve ou que o lê de fazer de conta que crê que tudo que esse texto diz é verdade.

retomadas nominais em seu artigo como recurso coesivo:

Les passions seraient quelque chose de négative parce qu'elles témoigneraient d'une hypersensibilité à l'égard de tout ce qui est de l'ordre de la vie affective. Dans cette optique, la purgation des passions que la fiction permettrait de réaliser correspondrait à une sorte de remède thérapeutique visant à restituer aux individus intempérants, coléreux, impudiques, irascibles, etc., un équilibre affectif
⁴¹(LEIDUAN, 2014. p.6, grifo nosso).

Além do uso de pronomes ou retomadas nominais para evitar a repetição de palavras, os *participes présent* são um outro recurso linguístico bastante usado nos artigos, tendo como função evitar a repetição de “que”s, tornando o texto mais leve e conciso, como neste trecho: “une sorte de remède thérapeutique **visant** à restituer aux individus intempérants, coléreux”⁴² (LEIDUAN, 2014, p. 26, grifo nosso).

No nível dos mecanismos enunciativos, observamos que, nos artigos, os autores têm posicionamentos enunciativos bastante variados, mas, no geral, os autores usam o “nous” ou o “on”, com valor de nós de majestade (MAINGUENEAU, 1991), para falar da pesquisa que desenvolvem. Contudo, também inserem frases em que o sujeito que fala se apaga, ou seja, usam a terceira pessoa do singular, produzindo frases impessoais. Rinck (2006) reitera a discussão sobre o uso de procedimentos textuais, como o apagamento enunciativo, que faz com o que foi dito seja legitimado, tornando o conhecimento ali construído mais convincente para o leitor. Em seu corpus de 220 artigos científicos em francês, apenas 3% dos verbos presentes em artigos foram conjugados na primeira pessoa do plural (RINCK, 2006, p. 209).

No modelo didático do artigo científico em francês desenvolvido por Tonelli (2014), pode-se constatar a existência de alguns posicionamentos enunciativos: o **“nous” que representa um coletivo**, no caso de um artigo escrito a quatro ou seis mãos, o **“nous” inclusivo**, que funde o enunciador e o leitor, buscando uma aproximação com quem lê ou funciona como um “golpe discursivo” (MAINGUENEAU, 1991, p. 110), pois assume que o que é dito é comum ao pesquisador e a seu interlocutor, o **“on” com diversos valores**: “nous”, “les gens” ou a ideia de senso comum e **“je”**.

Perrota (2004, p. 33) corrobora o que encontramos nos textos empíricos, pois coloca em debate qual pessoa do discurso pode ser usada quando produzimos um texto acadêmico, valorizando o emprego do “eu” ou “nós”. Constatamos que, ao escrever, os pesquisadores

⁴¹ As paixões seriam alguma coisa negativa porque elas possuem uma hipersensibilidade no que diz respeito à tudo que da ordem da vida afetiva. Nesta ótica, a purgação das paixões que a ficção permitiria de realizar corresponderia a um tipo de remédio terapêutico visando a restituir aos indivíduos intemperados, coléricos, impudicos, irascíveis, etc., um equilíbrio afetivo.

⁴² Um tipo de remédio terapêutico visando a restituir aos indivíduos intemperados, coléricos

podem mesclar as possibilidades de posicionamento enunciativo para atingir seus objetivos, construindo assim sua argumentação e usando graus de implicação diferentes para cada tipo de informação dada. As diferenças de posicionamento enunciativo também dependem da área em que se está inserido e da linha teórico-metodológica adotada.

Em nosso corpus, além de usar diversos posicionamentos enunciativos para se expressarem, os pesquisadores inserem outras vozes em seus textos, sendo que as principais são a(s) teoria(s) usada(s) para embasar as reflexões do artigo, a obra (literária, filosófica etc.) e/ou os dados (manuscritos, documentos etc.) que são analisados. A especificidade dos artigos da área de estudos literários está na presença das vozes do leitor, do narrador, dos personagens e do autor da obra.

A teoria é usada nos artigos para dar credibilidade ao texto, demonstrando que o pesquisador se inscreve em determinada linha de pesquisa, ou seja, ao ter como base outros autores, o pesquisador mostra que conhece o que já foi desenvolvido e busca produzir novos conhecimentos por meio de sua(s) pesquisa(s).

Em nosso corpus, os aportes teóricos costumam ser apresentados e depois são detalhados, sendo inseridos no texto por meio de paráfrases ou de citações literais. Diversos verbos *dicendi* são usados para obter efeitos variados ao introduzir a citação, entre eles estão *penser, affirmer, estimer, définir, déclarer, écrire, préciser, dire, considérer, conclure, décrire*, entre outros. Os pesquisadores também usam as expressões “*selon*” e “*d’après*” seguidas do nome do autor que será citado para introduzir citações ou paráfrases.

As aspas não são apenas usadas para delimitar as citações de outros estudos, elas podem indicar a inserção de palavras estrangeiras, títulos de obras, conceitos, ou ainda palavras deslocadas de seu uso mais comum e/ou inventadas pelo pesquisador. Elas colocam o termo em destaque e, em cada frase, seu uso pode ter um efeito diferente a depender da construção em que as aspas são inseridas.

No caso das citações de trechos de obras ou dos dados, percebemos que há sempre um “comentário” que precede ou que sucede o excerto. Esse “comentário” justifica a inserção do excerto, como no exemplo que segue, em que a análise e mesmo uma pequena conclusão são apresentadas após os trechos da obra analisada:

Roxane en prend conscience tout à la fin en découvrant — bien tardivement — que Cyrano l’aimait :
« Et pendant quatorze ans, il a joué ce rôle
D’être le vieil ami qui vient pour être drôle ! » (V, 5, v. 2456-2457).
Le Bret s’était montré clairvoyant beaucoup plus tôt :
« Fais tout haut l’orgueilleux et l’amer, mais, tout bas,
Dis-moi tout simplement qu’elle ne t’aime pas ! » (II, 8, v. 1042-1043).
C’est pourquoi Cyrano, véritable factotum du théâtre, est amené à occuper encore

une autre position, celle du spectateur relégué dans l'ombre, pendant la scène d'amour du troisième acte dont il a été auparavant le metteur en scène. Ainsi, les situations théâtrales sont omniprésentes dans la pièce de Rostand. Le dispositif du « théâtre dans le théâtre » proprement dit, qui s'observe dans le premier acte, n'est donc pas un phénomène isolé, mais il est évidemment la manifestation la plus riche de ce motif récurrent. (BOURGEOIS, 2008, p. 610)⁴³

Podemos observar também no exemplo acima que, ao analisar o objeto que compõe o corpus da pesquisa, seja ele uma obra literária ou filosófica, manuscritos ou conceitos literários, os pesquisadores usam diversas modalizações. Na maioria das vezes, as modalizações são lógicas, indicando dúvida, possibilidade, certeza, incerteza ou impossibilidade; ou apreciativas, indicando um julgamento de valor. As modalizações deónticas são bastante raras, por isso não as exploraremos.

Na maioria das vezes, os pesquisadores optam por usar formulações em que exprimem possibilidade⁴⁴ e não certeza. Evitam afirmar o que dizem como verdade indiscutível. Eles se servem das modalizações lógicas e apreciativas para apresentar suas análises, assim como para exprimir as conclusões a que chegaram e, raramente, usam asserções ao comentar seu objeto de pesquisa. Nesse trecho, podemos ver que, primeiramente, o pesquisador usa uma modalização lógica exprimindo possibilidade, para depois usar uma asserção:

les traits en question sont attestés ailleurs que dans le domaine fictionnel, **il est donc possible** de les observer dans les textes factuels aussi, bien que leur présence, dans ce type de texte, **apparaisse clairement** en contradiction avec l'idée généralement admise d'un texte factuel ⁴⁵(LEIDUAN, 2014, p.12, grifos nossos)

De acordo com Maingueneau (1991), a verdade de um enunciado não é uma propriedade que esteja ligada a ele de maneira estável e evidente, mas é o produto de um processo de validação construído e garantido por um enunciador (MAINGUENEAU, 1991, p. 116). Berrendonner, citado por Maingueneau (1991, p.116, nossa tradução), afirma que

⁴³ No fim, Roxane percebe, ao descobrir – mesmo que tardiamente – que Cyrano a amava:

‘E durante catorze anos, eu interpretei este papel

De ser o velho amigo que vem para ser engraçado!’ (V, 5, v. 2456-2457).

O Bret tinha-se mostrado clarividente muito mais cedo :

‘Faça em alto som o orgulhoso e o amargo, mais baixinho,

Diga para mim simplesmente que ela não te ama ! (II, 8, v. 1042-1043).

Por esta razão Cyrano, verdadeiro factótum do teatro, é levado a ocupar uma outra posição, aquela do espectador relegado à sombra, durante uma cena de amor no terceiro ato da qual ele tinha sido anteriormente o diretor de cena.

Dessa forma, as situações teatrais são onipresente na peça de Rostand. O dispositivo do ‘teatro no teatro’ propriamente dito, que é observado no primeiro ato, não é, portanto, um fenômeno isolado, mas é evidentemente a manifestação mais rica dessa temática recorrente.

⁴⁴ Além do verbo poder, outros como “sembler”, “paraître”, “apparaître” também são usados com a mesma finalidade, ou ainda as construções “il est possible”, “il est probable”, etc.

⁴⁵ As características em questão são atestadas não apenas no domínio ficcional, é, portanto, possível de observá-las nos textos factuais também, mesmo que sua presença, nesse tipo de texto, apareça claramente em contradição com a ideia geralmente admitida de um texto factual

produzir asserções, colocar um enunciado como verdadeiro ou falso é muito mais do que transmitir um conteúdo, pois trata-se de ‘se colocar como garantia desta verdade, correr o risco de oferecer sua própria pessoa, ou ao menos seu personagem social, como fiança de um julgamento de verdade.

Vemos, portanto, que os pesquisadores estão se protegendo ao usar as modalizações e apenas usam asserções quando percebem que já argumentaram o suficiente para se colocar como garantia para aquela informação.

Grande parte das modalizações apreciativas usadas nos artigos baseia-se na fórmula “il est + adjetivo ou advérbio” ou são qualificativos atribuídos à obra ou a algum ponto que o pesquisador deseja destacar, como nos exemplos que seguem: “il est **bien** plutôt un personnage **transparent**, et ce d’abord sur le plan physique. Il est **frappant** de constater que cette transparence est le reflet **physiologique** d’un néant **ontologique**”⁴⁶ (FOREST, 2012, p. 61), “Il est d’ailleurs **intéressant** de rapprocher cette liste de celle donnée par D’Alembert”⁴⁷ (FERRET ; GUILBAUD ; PASSERON, 2012, p. 74) e “il est **évidemment** la manifestation **la plus riche** de ce motif récurrent”⁴⁸ (BOURGEOIS, 2008, p.610, grifos nossos).

Nos exemplos acima, as modalizações apreciativas estão ligadas a uma reflexão ou ação, caracterizando-a. Ela pode, ainda, qualificar o objeto de estudo, exprimindo um juízo de valor sobre uma obra ou sobre o autor em análise, como no exemplo a seguir: “Mais Sue était un excentrique, un anticonformiste, un dandy, il aimait surprendre son entourage”⁴⁹ (LEIDUAN, 2014, p. 6).

Encontramos ainda, em nosso corpus, o uso do autor da obra analisada, do narrador ou de personagens como ator, ou seja, o produtor do artigo atribui ações ao autor da obra analisada, ele interpreta as ações dele, do personagem ou do narrador e ao apresentá-las coloca-os como atores, escondendo-se sob essa maneira de apresentar sua interpretação da obra.

Entendemos esse recurso como tendo uma dupla função : é uma inserção de vozes e também uma modalização, pois o produtor do artigo se projeta sob a máscara do autor da obra, já que nós sabemos que, na verdade, foi o pesquisador que atribuiu aquele sentido para as ações do autor analisado. No artigo de Lemieux (2011), o recurso é bastante usado, como podemos ver nesse três excertos: “Cendrars investit un modèle existant pour le travailler de

⁴⁶ Ele é bem mais um personagem transparente e, primeiramente, no plano físico. É impressionante constatar que essa transparência é o reflexo psicológico de um nada ontológico.

⁴⁷ Além disso, é interessante aproximar essa lista daquela dada por D’Alembert.

⁴⁸ É evidentemente a manifestação mais rica dessa temática recorrente.

⁴⁹ Mas Sue era um excêntrico, um anticonformista, um *dandy*, ele amava surpreender seu entorno.

l'intérieur et le modeler à sa vision de l'art (LEMIEUX, 2011, p. 1)” “Cendrars adopte une écriture scandée qui fait éclater les bases de la description.” (LEMIEUX, 2011:2), “Cendrars fragmente ce qui pourrait être une description d’actions pour en faire une série d’actions”⁵⁰(LEMIEUX, 2011, p. 3).

Já no artigo sobre Cyrano de Bergerac de Edmond Rostand, podemos observar a atribuições de ações ao personagem analisado : “c’est pourquoi Cyrano, véritable factotum du théâtre, est amené à occuper encore une autre position, celle du spectateur relégué dans l’ombre”⁵¹ (BOURGEOIS, 2008, p. 610) ou em neste outro trecho: “même sur le point de mourir, Cyrano ne pourra s’exprimer que par la formule paradoxale”⁵² (BOURGEOIS, 2008, p. 613). O pesquisador realiza uma análise e atribui ações ao personagem, mostrando suas reflexões por meio desses verbos. No segundo exemplo, o recurso fica ainda mais claro pois há, até mesmo, o uso do verbo “poder”, indicando ser essa a única possibilidade de expressão do personagem.

Trazemos, logo abaixo, os quadros que descrevem o modelo didático do gênero sintetizando as informações já apresentadas. Primeiramente, o quadro 3.1 trata do contexto de produção, o quadro 3.2 da infraestrutura geral e os quadros 3.3 e 3.4 trazem as coerências temática e pragmática respectivamente. Ressaltamos que o artigo científico de estudos literários é um gênero textual que possui bastante fluidez em suas características; buscamos, portanto, elencar as especificidades do gênero para a construção do modelo didático, visando, sobretudo, a elaboração de parâmetros que visem não ao aprisionamento dos alunos, mas sim à possibilidade de dar-lhes um enquadramento que, quando bem conhecido, pode ser abandonado⁵³.

Quadro 3.1 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Contexto de produção

Contexto de produção

Enunciador	Um pesquisador que tem por objetivo divulgar resultados (parciais ou finais) de sua pesquisa.
Destinatário	O pesquisador escreve, primeiramente, para os avaliadores da comissão científica. Após ser aprovado, o texto tem como destinatário um público com conhecimentos prévios sobre o tema.

⁵⁰ Cendrars investe em um modelo existente para trabalhá-lo de dentro e modelá-lo a sua visão da arte.(p.1) Cendrars adota uma escrita com escanções que faz com que as bases da descrição estourem. (p. 2) Cendrars fragmenta o que poderia ser uma descrição de ações para fazer delas uma série de ações. (p.3)

⁵¹ Por esta razão Cyrano, verdadeiro factótum do teatro, é levado a ocupar uma outra posição, aquela do espectador relegado à sombra.

⁵² Mesmo perto de morrer, Cyrano apenas poderá se exprimir por meio de formulas paradoxais.

⁵³ O domínio do gênero como uma maneira de conhecê-lo antes de poder abandonar algumas de suas características já foi abordado por Bronckart (2006b) e, posteriormente, por Rocha (2014).

Lugar social	Revistas científicas são muitas vezes ligadas a Universidades. Artigos publicados indicam que o pesquisador e sua pesquisa foram validados por seus pares.
Objetivo	Principais: Ser publicado pela revista, divulgar a pesquisa. Secundários: apresentar os resultados obtidos, discutir o que se está pesquisando com os pares e ser considerado um pesquisador que desenvolve uma pesquisa que pode ser publicada.
Momento	O texto é escrito alguns meses antes da publicação, para ser submetido ao comitê científico dentro das datas previstas. Ele pode passar por revisões após ser avaliado pelos pareceristas. O artigo poderá ser lido logo após a publicação da revista, mas também fica disponível para consulta por tempo indeterminado.

Quadro 3.2 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Infraestrutura geral

Infraestrutura geral	
Plano global dos conteúdos temáticos	<p>Título, nome do autor, resumo, texto separado por entretítulos, referências bibliográficas e notas.</p> <p>Os textos têm três grandes partes: introdução, desenvolvimento e conclusão e/ou considerações finais.</p> <p>Introdução compreende: apresentação do tema, detalhamento de um aspecto, apresentação de uma lacuna que valha a realização do estudo, especificação dos objetivos do artigo, podendo ser seguida do plano de estruturação do artigo.</p> <p>Desenvolvimento contem: detalhamento do quadro teórico usado e a análise, em partes separadas ou misturados.</p> <p>Conclusão: uma síntese dos resultados, sugestões de novas pesquisas ou novos direcionamentos para a área em questão.</p>
Tipos de discurso	Teórico e interativo. Com predominância do discurso teórico.
Sequências	Explicativas e argumentativas. As sequências descritivas são encontradas em menor número, sendo frequentes se o artigo trata de manuscritos de obras literárias.

Quadro 3.3 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Coerência temática

Coerência Temática	
Conexão	<p>Conectores argumentativos e sequenciais.</p> <p>Entretítulos, pontuação e repetição das palavras-chave do artigo.</p> <p>Conectores frequentes: <i>d'une part/d'autre part, et, car, puisque, ainsi, toutefois.</i></p>
Coesão nominal	Retomadas nominais por pronomes e também é comum o uso de retomadas nominais. Anáforas e catáforas.

Quadro 3.4 – Modelo didático– Artigo científico de estudos literários – Coerência pragmática

Coerência pragmática	
Posicionamento enunciativo e Vozes	<p>Uso predominante do “on” ou do “nous” para falar da pesquisa. “eu” também pode ser usado. “On” pode representar também o senso comum, a ideia de “todo mundo” (On le sait). “Nous” pode ter valor de modéstia ou ser usado com valor inclusivo.</p> <p>Outras vozes fazem parte do texto: voz da teoria, trechos da obra literária ou filosófica a ser analisada, a voz do autor da obra analisada e também do leitor, do narrador e/ou dos personagens.</p>
Modalizações	<p>Modalizações lógicas nas análises ou nos resultados. Existem trechos de asserções.</p> <p>Modalizações apreciativas são frequentes para caracterizar a obra analisada ou exprimir pontos de vista.</p> <p>Modalizações deônticas: pouco usadas.</p> <p>Modalizações usando o posicionamento enunciativo do autor, como se o autor da obra exprimisse a reflexão. Há um uso conjunto da inserção das vozes e das modalizações para apresentar as análises.</p>
Escolhas lexicais	<p>Verbos recorrentes: amener, mener, présenter, analyser, développer, montrer, proposer, dire, voir, commencer, trouver, discuter, penser, analyser, expliquer, s’avérer, entre outros.</p> <p>Uso de fórmulas fixas usadas para introduzir os objetivos.</p> <p>Repetição das palavras-chave do artigo.</p>

Após elaborar o modelo didático do gênero tendo por base as análises do corpus e de estudos realizados por especialistas, focamo-nos no público alvo, alunos da disciplina de Monografia, e na experiência piloto realizada em 2013 para realizar a escolha de quais seriam os objetos de ensino de nossa sequência didática. Isso porque é preciso “colocar em relação esses três conjuntos de dados (comportamentos dos especialistas, comportamentos dos aprendizes, experiências de ensino)” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 223) para elaborar o modelo didático preciso para essa situação de ensino.

Primeiramente, baseamo-nos na experiência piloto realizada em 2013, em que foram aplicadas atividades visando ao aprendizado dos gêneros textuais (projeto de pesquisa e artigo científico) pedidos na disciplina *Monografia*. Ao aplicar atividades e ter acesso aos textos dos alunos, nós pudemos conhecer as dificuldades deles ao produzir um artigo científico. Dentre elas, destacamos a elaboração de questões de pesquisa para seus artigos e alguns erros linguísticos frequentes. Além disso, contamos também com informações obtidas, de maneira informal, com professores de literatura sobre os erros mais comuns cometidos pelos alunos, dos quais destacamos dois: trazer a biografia do autor da obra analisada e não realizar comentários analíticos ao trazer um excerto da obra analisada.

Num segundo momento, realizamos as análises das primeiras versões dos artigos científicos do alunos da turma de 2014, com o objetivo de ter acesso ao que esses alunos já sabiam sobre esse gênero textual, ou seja, quais eram as capacidades de linguagem ligadas ao gênero que eles já possuíam e quais precisavam ser desenvolvidas para que pudessem elaborar a versão final.

Como resultado desse processo, trazemos, por fim, no quadro 3.5, as operações de linguagem que escolhemos trabalhar em nossa sequência didática, que será apresentada na próxima seção.

Quadro 3.5 – Operações de linguagem trabalhadas na sequência didática para ensinar a produzir o artigo científico de estudos literários

		Capacidades de linguagem	Operações de linguagem
Contexto de produção	Capacidades de ação		Posicionar-se enunciativamente nesse gênero levando em conta o destinatário direto (professora da disciplina). Refletir sobre os objetivos de um artigo científico. Refletir sobre como formular objetivos de pesquisa para um artigo. Ser capaz de se representar a situação de produção do artigo científico. Realizar a progressão dos conteúdos (teoria, análise de trechos).
Infraestrutura geral	Capacidades discursivas		Ser capaz de mobilizar os conteúdos típicos de um artigo científico da área de estudos literários: objetivo do artigo, teoria(s) que permitem a análise da(s) obra(s) literária(s) proposta(s), análise de trechos da(s) obra(s). Processo de escrita: planificação, escolha dos conteúdos e revisão. Organizar os conteúdos da introdução. Organizar os conteúdos do resumo. Usar de entretítulos como organizadores do artigo. Realizar a progressão dos conteúdos (teoria, análise de trechos).
Coerência temática e pragmática	Capacidades linguístico-discursivas		Inserir teorias e trechos da obra analisada (inserção de vozes). Usar modalizações para inserir as análises da(s) obra(s). Usar conectores lógicos. Efetuar escolhas lexicais: sinônimos para evitar repetições. Realizar a progressão dos conteúdos (teoria, análise de trechos).
	Todas as capacidades		Efeito argumentativo global: <ul style="list-style-type: none"> - usar comentários antes e depois de trechos da(s) obra(s) analisada(s). - acúmulo de argumentos.

2. Descrição da sequência didática proposta

A partir das características detalhadas no modelo didático apresentado, é possível propor inúmeras sequências didáticas, como já foi dito. No entanto, pensando no público alvo dessa sequência, elaboramos o quadro 3.5, escolhendo algumas das operações de linguagem ligadas ao gênero *artigo científico de estudos literários* e nossas atividades se concentraram em trabalhar essas características do gênero.

Dessa forma, elaboramos as atividades que compõem a sequência didática criada para que nosso público alvo pudesse desenvolver as capacidades de linguagem necessárias e ainda não plenamente desenvolvidas para a produção do artigo científico de estudos literários.

Lembramos que dispusemos apenas de três aulas da disciplina de Literatura, por isso foi preciso fazer escolhas, priorizando certos aspectos do gênero textual em questão. Sabemos que muitos outros pontos poderiam ter sido trabalhados, inclusive, em nossas análises finais, discutiremos as escolhas didáticas que fizemos e teceremos algumas críticas à sequência didática que propusemos.

No quadro abaixo, sintetizamos os objetivos dos módulos elaborados, para, em seguida, detalhar os exercícios propostos e suas intenções. A sequência didática pode ser vista integralmente no Apêndice.

Quadro 3.6 – Descrição dos módulos da sequência didática e seus objetivos

Aulas	Módulos	Conteúdos e objetivos
Aula 1	Apresentação da situação	Parte 1 – <i>La recherche</i> Provocar discussões sobre: i. o que é e para que serve um artigo científico; ii. o que é a pesquisa científica e se os alunos têm interesse por ela.
	Parte 2 – <i>Les objectifs d'un article scientifique</i>	Compreender, identificar e produzir perguntas e objetivos de pesquisa.
Entrega da primeira versão		
Aula 2	Módulo 1 – <i>Le lecteur</i>	Tomar consciência de quem é o leitor dos textos que são produzidos pelos alunos nas disciplinas da graduação.
	Módulo 2 – <i>Comment peut-on commencer un article?</i>	Identificar as características do resumo e da introdução do artigo científico e aprender estratégias para começá-lo.
	Módulo 3 – <i>Le processus d'écriture</i>	Refletir sobre o processo de escrita.
Aula 3	Módulo 4 – <i>La lecture détaillée d'un article</i>	Ler trechos de um artigo científico para identificar como inserir vozes (da teoria e outras) e as maneiras possíveis de expor a análise literária.

	Módulo 5 – <i>Textualisation et révision</i>	Propor aos alunos esquemas e astúcias para que eles possam, com autonomia, organizar e revisar seu texto.
Entrega da versão final (realizada algumas semanas após a aula 3)		

Como apresentado no quadro, elaboramos, primeiramente, uma aula de **apresentação da situação** para, em seguida, tendo por base o modelo didático do gênero textual e também as primeiras versões dos artigos, propor duas outras aulas em que foram trabalhados 5 módulos.

Na aula de **apresentação da situação**, tínhamos por objetivo fazer os alunos discutirem sobre a situação de produção desse gênero e despertar seus conhecimentos prévios sobre esse texto, como pode ser visto na atividade abaixo:

*Activité préparée dans le cadre du Laboratório de Letramento Acadêmico
Pour le cours "Monografia" – 2e semestre 2014*

Article scientifique

Objectifs de l'atelier : sensibiliser les étudiants au genre textuel article scientifique et discuter des caractéristiques essentielles d'un article scientifique du domaine des Sciences Humaines – Littérature.

Partie 1 – La recherche

1. Discutez à deux :

- a. A votre avis, qu'est-ce qu'un article scientifique ? À quoi sert-il ? Quelles sont les intentions de l'auteur lorsqu'il l'écrit ?
- b. A votre avis, qu'est-ce que la recherche ?
- c. Avez-vous déjà fait une recherche scientifique ?
- d. Pensez aux disciplines de littérature et dites à partir de quel thème de littérature vous aimeriez mener une recherche.
- e. Et dans cette discipline spécifique de littérature ? Quels sont les thèmes qui vous intéressent le plus ?

Figura 3.1: Trecho da apresentação da situação

Buscamos, também, fazê-los refletir sobre o que são perguntas de pesquisa e dar-lhes subsídios para que elaborassem os objetivos e as questões de pesquisa que guiariam a escrita de seus artigos. Primeiramente, fizemos com que os alunos lessem títulos de artigos para imaginar suas intenções, objetivos, para que, em seguida, lessem os resumos dos mesmos artigos para confirmar as hipóteses.

2. À partir des titres des articles scientifiques du Dossier Pascal Quignard (<http://www.revistas.usp.br/nonplus/issue/view/5044/showToc>), imaginez quelles étaient probablement leurs intentions, leurs objectifs:

a. Le silence dans le livre *La leçon de musique* de Pascal Quignard

b. Le corps en littérature : une lecture de *Boutès*

c. A la quête d'un ensemble dans *La leçon de musique*

3. Lisez les extraits des articles scientifiques ci-dessous, identifiez leurs intentions, leurs objectifs et confirmez si ce que vous avez imaginé à partir de leurs titres était correct.

a.

RÉSUMÉ : Dans ce travail je vais traiter du silence et ses différentes manifestations dans le livre *La Leçon de musique* de Pascal Quignard et associer cet aspect à une perte et à un manque de mot qui fait partie de l'écriture.

(CAPRARA, Gabriela Nunes. Le silence dans le livre *La leçon de musique* de Pascal Quignard. In : **non plus** n° 4, 2013. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/61186/86768> >)

Figura 3.2: Trecho da apresentação da situação

Já a última das atividades da apresentação da situação de produção pedia que os alunos imaginassem perguntas de pesquisa para os títulos que a professora responsável pela disciplina já lhes havia sugerido. Nós propusemos quatro perguntas para um dos títulos para que os alunos pudessem ter exemplos do que seriam questões de pesquisa possíveis.

6. Votre professeure vous a demandé de produire des articles scientifiques comme évaluation finale. Dans le but de vous guider, elle vous a donné des suggestions de titres. En duo, lisez les questions de recherche possibles pour le premier titre, puis choisissez celle que vous aimeriez développer et dites le pourquoi.

1. Une œuvre bouleversante: la modernité chez Voltaire

1.1 Quelles sont les marques de modernité chez Voltaire ? Y-a-t-il des marques linguistiques, stylistiques, thématiques ou philosophiques ? (Choisissez une à exploiter)

1.2 Dans quelle perspective est-il Voltaire moderne ? Politique ? Philosophique ?

1.3 Dans quelle mesure l'œuvre X de Voltaire peut être considérée moderne ?

1.4 A partir du personnage Y l'œuvre X de Voltaire nous démonterons sa modernité.

7.a. Ci-dessous, vous avez tous les titres proposés par votre professeure. Choisissez-en deux et proposez à deux des intentions, des objectifs de recherche pour ces titres. Ensuite, élaborez deux ou trois questions de recherche possibles pour les titres choisis. Pensez à produire des questions qui pourront être développées au long d'article et dans le temps prévu pour rendre la version finale.

1. Une œuvre bouleversante: la modernité chez Voltaire

2. La question du bonheur dans *Candide*

3. Voltaire: lecteur de la littérature gréco-latine

4. *Traité sur la tolérance* : un livre composite

5. L'ironie et le sarcasme dans *Micromégas*

6. Voltaire: notre contemporain?

7. La plume caustique de Voltaire dans *Candide*

8. Tradition et subversion chez Voltaire

7.b. Présentez les questions que vous avez proposées pour un des titres à la classe.

Figura 3.3: Trecho da apresentação da situação

Nesta primeira aula, nossa maior preocupação era dar bases para que os alunos fossem capazes de terem objetivos claros para seus artigos, o que lhes facilitaria a escrita.

Para a segunda aula, propusemos 3 módulos. No módulo 1, fizemos os alunos refletirem e falarem sobre o leitor de seus trabalhos universitários, pois tínhamos como objetivo principal fazê-los tomarem consciência de que seus textos possuem um (ou mais) destinatário(s) e esse leitor possui certas expectativas e objetivos em sua leitura.

Já no módulo 2, que tinha por título *Comment peut-on commencer un article?*, concentramo-nos em duas partes que consideramos importantes do artigo científico: o resumo e a introdução. Como, nessas partes, o autor apresenta seus objetivos ao leitor, convidando-o a continuar a leitura do artigo, nossas atividades enfocaram os conteúdos evocados nelas e como eles se organizam. Nas atividades abaixo é possível ver os conteúdos temáticos do resumo.

Module 2 – Comment peut-on commencer un article ?

1. Discutez à deux :

a. À partir des articles scientifiques que vous avez déjà lus, dites quelles sont leurs parties essentielles.

b. Quels sont les contenus les plus importants de chaque partie ?

2. Lisez les résumés des articles et dites quelles sont les informations données au lecteur. Identifiez-les dans les résumés.

() Biographie de l’auteur

() Thème de l’article

() Objectif de l’article

() Moyen par lequel on va réaliser l’analyse

() autres:

recto2157

Revue de jeunes chercheurs en critique génétique

GENESE ET POSTERITE DU BIO-POUVOIR (VERS L'ARTICLE)

Strates de la pensée, de Foucault à Agamben

par [Julien Lefort-Favreau](#)

Résumé

La publication posthume des cours de Michel Foucault au Collège de France donne accès à la fabrique de l'œuvre : ainsi de la notion du bio-pouvoir, élaborée par strates successives dans les années 70, à la fois dans le cadre de ses cours, ouvrages et articles. L'analyse comparative de ces sources permet la juste mesure de la postérité de la pensée de Foucault, notamment chez le philosophe italien Giorgio Agamben. À partir de la migration de la notion, on peut mieux en comprendre la genèse : le bio-pouvoir apparaît alors comme un positionnement stratégique important pour Foucault, lui assurant une fortune théorique.

Mots-clés : Agamben, bio-pouvoir, Collège de France, Foucault

Figura 3.4: Trecho do módulo 2

É importante ressaltar que optamos por indicar em uma atividade que, normalmente, não há informações biográficas do autor da obra analisada no resumo e nem mesmo na introdução, já que os professores da área de estudos literários costumam dizer que os alunos

colocam esse tipo de informação em seus trabalhos, quando elas são absolutamente desnecessárias.

Ao final do módulo, sugerimos aos alunos a releitura de suas primeiras versões para verificar se elas traziam as informações necessárias e se sua organização estava adequada. Destacamos que a maioria das primeiras versões entregues tinha cerca de uma página e possuía características de introdução, trazendo, às vezes, o plano do artigo científico, mas ainda não apresentavam todas as peculiaridades dessa seção do artigo, por isso propusemos um trabalho na sequência didática que permitisse aos alunos conhecer melhor a organização da introdução.

*

5. Lisez les premiers paragraphes de l'article « Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes : La description comme lieu d'expérimentation » de Julie Lemieux et listez les types d'informations données au lecteur.

Avant l'avènement du Nouveau roman, après la prouesse proustienne, plusieurs auteurs ont tenté de nouvelles approches pour personnaliser le roman et s'approprier le genre. Au nombre de ceux-ci, Cendrars, se disant lui-même poète au moment où la majeure partie de son œuvre est romanesque, s'inspire dans une certaine mesure du courant de peinture simultanée dans sa conception de l'art et de l'écriture : une œuvre doit rendre la totalité de la vie non plus dans la conception englobante d'un naturaliste, mais dans l'explosion sémillante, anarchique et en mouvement de l'essence de la vie.

Dans un texte sur la modernité publié dans Aujourd'hui intitulé « Le roman français », Cendrars écrit que la modernité a changé autant le paysage que la sensibilité de l'homme et, par là, a causé un

ébranlement général de la conscience et un détraquement intime des sens et du cœur. Seule la formule du roman permet de développer le caractère actif d'événements et de personnages contemporains qui, en vérité, ne prennent toute leur importance qu'en mouvement¹.

Soucieux d'utiliser toutes les possibilités de la forme romanesque, il joue de différents modèles (roman populaire, roman d'aventures, poésie en prose, récit de guerre, compte rendu de voyage, etc.) pour franchir quelques limites du genre en les amalgamant ou en les travestissant. Cendrars investit un modèle existant pour le travailler de l'intérieur et le modeler à sa vision de l'art. C'est dans cette perspective qu'on envisagera quelques descriptions romanesques comme lieu d'expérimentation et de modernisation.

Notre étude veut ainsi, à partir de quelques descriptions cendrarsiennes, montrer une des variantes cendrarsiennes de la description où le travail formel mis en œuvre la décentre et la disloque

¹ B. Cendrars, « Le roman français », Aujourd'hui, op. cit., p. 47. Il est important de noter que ce passage ressemble beaucoup à un texte de Cingria que Cendrars cite ailleurs dans « Poètes » (ibid., p. 89-138) ainsi qu'à son pamphlet J'ai tué (ibid., p. 9-16), preuve que l'idée est centrale pour lui.

2. Dans quel ordre les informations que vous avez listées dans l'exercice 5 sont-elles données ?
3. Pour vous, en tant que lecteur, quelle a été la fonction de ces premiers paragraphes ? Quelle est leur importance pour l'article?
4. Quelles sont les formules utilisées par l'auteur pour expliquer au lecteur la thématique de l'article? Par exemple : « C'est dans cette perspective qu'on envisagera quelques descriptions romanesques comme (...) »
5. En duo, relisez vos premiers paragraphes pour vérifier s'ils donnent toutes les informations nécessaires au lecteur. Ensuite, produisez un schéma pour vous aider à écrire ou à réécrire votre introduction.

Figura 3.5: Trecho do módulo 2

No último módulo dessa aula, as atividades visavam a discutir o processo de escrita dos alunos. A principal ideia era apresentar a escrita como um processo em que diversas operações são realizadas, focalizando na importância do planejamento da escrita e na revisão do texto. Buscávamos trabalhar contra a ideia da “inspiração”, mostrando que a escrita demanda uma certa dedicação e organização, não depende apenas de “insights”.

3. Les chercheurs Dolz, Gagnon et Vuillet (2008, p. 25) ont proposé un modèle qui défend l'existence de cinq grandes opérations au cœur de la production textuelle. Associez chacune de ces opérations à sa définition :

a. Contextualisation	() interpréter la situation de communication de manière à produire un texte cohérent;
b. Révision	
c. Traitement des contenus thématiques	() choisir les informations pertinentes en fonction du public et de l'objectif du texte, et développer les contenus thématiques en fonction du genre de texte;
d. Textualisation	
e. Planification	() organiser le texte en parties; () bien utiliser les ressources de la langue, mettre en œuvre les unités linguistiques qui constitueront le texte; () retourner à son texte pour l'améliorer, qu'il s'agisse de la relecture, de la révision ou de la réécriture.

Figura 3.6: Trecho do módulo 3

Na terceira aula, sugerimos a leitura de um dos artigos científicos de nosso corpus aos alunos para que pudéssemos explorar características mais textuais. No entanto, contamos com a hipótese de que os alunos não leriam o artigo, dessa forma, elaboramos atividades que poderiam ser feitas a partir da leitura de trechos do artigo presentes nos exercícios. Essa aula era composta por dois módulos: o módulo 4, intitulado *Lecture détaillée d'un article* e módulo 5, que trazia sugestões para ajudar os alunos a dar forma e revisar seus textos em autonomia.

O módulo 4 abordou, primeiramente, o uso dos entretítulos em um artigo científico, como pode ser visto abaixo:

Activités préparées à partir de l'article « Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes : La description comme lieu d'expérimentation » de Julie Lemieux. Vous le trouvez sur le lien : <http://www.revuerectoverso.com/spip.php?article199>

1. Expliquez comment l'auteure a-t-elle fait le choix des titres et sous-titres. Pouvez-vous décrire les contenus de chaque partie à partir des sous-titres ?

Titre :
**REGARDS SUR QUELQUES DESCRIPTIONS CENDRARSIENNES :
LA DESCRIPTION COMME LIEU D'EXPÉRIMENTATION**

Sous-titres:
« Profond aujourd'hui »: une poétique d'auteur
Les romans cendrarsiens et leurs descriptions
Le cas de Dan Yack : le personnage évidé
André Lamont, vers une musicalité poétique
Conclusion

Figura 3.7: Trecho do módulo 4

Em seguida, o módulo procurou apontar as maneiras textualmente possíveis de se apresentar a análise de uma obra literária, focalizando na importância do uso de trechos para se atestar a tese proposta.

Abordamos, também, os usos de citações, primeiramente apresentando maneiras para inserir trechos de outras obras no artigo, para, depois, propor uma atividade em sala em que eles deveriam escolher uma forma para introduzir um trecho de uma obra célebre da fortuna crítica de Voltaire. Aproveitamos esse momento da aula para falar sobre plágio, prática comum na universidade, que atualmente vem sendo bastante discutida.

4. Lisez les quatre parties ci-dessous et observez les extraits d'autres œuvres littéraires.

Comment sont-ils introduits ?

a.

la modernité a changé autant le paysage que la sensibilité de l'homme et, par là, a causé un ébranlement général de la conscience et un détraquement intime des sens et du cœur. Seule la formule du roman permet de développer le caractère actif d'événements et de personnages contemporains qui, en vérité, ne prennent toute leur importance qu'en mouvement⁴.

(LUMIEUX, 2011, p. 1)

b.

Plus loin, liant métaphoriquement le savoir, le langage et la pensée à la nature, Cendrars écrit :

Il n'y a donc pas de vérité, sinon la vie absurde qui remue ses oreilles d'âne. Attends-la, guette-la, tue-la.

(LUMIEUX, 2011, p. 3)

c.

Aussi, cette phrase explique-t-elle les fonctionnements d'une telle entreprise. Il ne s'agit toutefois pas d'une scène « où le travail documentaire se confond avec la fiction narrative, où les structures d'énonciation (les listes de l'auteur) se confondent au maximum avec les structures de l'énoncé »⁵.

(LUMIEUX, 2011, p. 6)

d.

Pour Philippe Bonnefis aussi, « le recensement du réel n'a pas de fin »⁶ et peut mener l'auteur à un vertige.

(LUMIEUX, 2011, p. 5)

Vous pouvez citer plusieurs œuvres, mais ne faites pas de copie des textes, bien évidemment, car ceci s'appelle « plagiat » et c'est un crime : vous pouvez être poursuivis en justice ! ☺ Veuillez bien identifier d'où vous avez pris les extraits que vous utilisez dans votre article.

5. Repérez cinq différents verbes utilisés par l'auteure pour introduire un extrait.

Figura 3.8: Trecho do módulo 4

O último módulo da sequência didática trouxe quadros e esquemas que tinham por objetivo agir como instrumentos, tal como Vigostki (1994) compreende esse conceito, que ajudassem os alunos a organizar seu pensamento no momento da escrita e revisão do artigo. Elaboramos duas fichas: uma de auto-avaliação, que trazia as características globais do gênero textual para que os alunos avaliassem se seus artigos se adequavam a elas. Essa ficha também funcionou com um grande resumo das características do gênero, podendo ser usada em autonomia pelos alunos no momento da (re)leitura detalhada de seus artigos.

Fiche auto-évaluation :

	Vrai	Plus ou moins	Faux
Le texte vous semble adéquat aux objectifs d'un article scientifique.			
Le texte vous semble adéquat à vos destinataires (c'est-à-dire un personne qui s'intéresse aux œuvres de Voltaire, mais n'est pas un spécialiste).			
Le texte transmet l'image que vous souhaitez de vous-même. C'est-à-dire d'un étudiant qui a lu l'œuvre de Voltaire et qui a trouvé un aspect pour développer une analyse.			
Les objectifs de votre article sont exprimés de manière claire.			
Vous avez discuté d'une question liée à une œuvre de Voltaire en utilisant des extraits de ses livres.			
Vous avez utilisé un appui théorique pour sous-tendre vos réflexions.			
Vous arrivez à exprimer de manière assez claire vos réflexions sur l'œuvre ou la thématique traitée dans votre article.			
Vos titres et sous-titre guident le lecteur.			
À la fin de votre article, vous avez atteint les objectifs proposés au début.			
Vous avez bien relié vos idées à l'aide des connecteurs.			
Vous avez utilisé les verbes appropriés pour traduire votre pensée.			
Il n'y a pas de problèmes de ponctuation, phrases incomplètes, erreurs grammaticales ou orthographiques.			

Figura 3.9: Ficha de auto-avaliação

E uma outra de revisão, elaborada a partir da análise dos erros linguísticos mais frequentes encontrados nas produções iniciais e nos textos advindos da aplicação do projeto piloto. A ficha listava os erros linguísticos mais comuns dos alunos e maneiras de evitá-los:

Fiche de révision :

Problèmes	Conseils
Les phrases sont trop longues et il est difficile d'en comprendre le sens.	Faites des phrases plus courtes (moins de subordination) pour faciliter la compréhension de ce que vous voulez dire.
Mauvais usage de <i>que/qui</i> .	Relisez la phrase pour découvrir si le « que-i » est l'objet direct (que) ou le sujet (qui) de la deuxième phrase.
Accord sujet - verbe	Quand on écrit des phrases un peu longues on oublie si le sujet était au singulier ou au pluriel ; relisez donc les phrases pour éviter ce problème. N'oubliez pas que dans la majorité des cas la sonorité est la même, mais la forme écrite est différente.
Féminin et masculin	Vérifiez toujours dans un dictionnaire si le mot que vous utilisez est féminin ou masculin, pour ensuite accorder le déterminant (le/la, un/une, ce/cet/cette), les qualificatifs et, des fois, les participes passés.
Pour/Par	Regardez les exemples pour comprendre l'usage de « par » et « pour » : Ce livre a été écrit par Voltaire. J'ai acheté ce livre pour toi.
Pronoms compléments : le, la, les ; lui, leur	Vérifiez attentivement si le complément que vous remplacez par un pronom est un complément direct, (ex : je la vois = je vois Chloé); ou un complément indirect, (ex : je lui parle = je parle à Chloé).
Adéquation du vocabulaire	Confirmez si les mots et les constructions que vous avez choisis existent en français. Par exemple la construction « se devenir » n'existe pas en français. Pour vérifier vos choix, utilisez un dictionnaire français/français.

Vous pouvez aussi changer la « langue » de votre Word pour éviter des fautes d'orthographe et/ou utilisez le site <http://bonpatron.com/> pour vérifier des extraits qui vous semblent problématiques.

Figura 3.10: Ficha de revisão

Na aula, essas fichas foram apresentadas em poucos minutos, pois a aula já estava quase no fim.

3. Aplicação da sequência didática proposta

As três aulas da sequência didática foram filmadas visando compreender de que maneira as atividades propostas na sequência didática foram trabalhadas pela professora e como a atuação dela pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Nesta seção, traremos primeiramente um comentário geral sobre a aplicação da SD, com base na sinopse⁵⁴ da aplicação da SD, elaborada para resumir a maneira como as atividades foram aplicadas em sala. Em seguida, detalharemos, analisaremos e colocaremos

⁵⁴ A sinopse das aulas está no apêndice.

em discussão de algumas interações em sala de aula a partir de trechos transcritos⁵⁵, explicitando, primeiramente, como as atividades foram aplicadas em sala, para apontar, por meio das interações, momentos em que a atuação da professora e/ou a atividade da sequência didática pode ter produzido o aprendizado e/ou a tomada de consciência sobre as operações de linguagem e, por conseguinte, o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Exploraremos essas interações por meio de análises linguísticas, evocando os gestos didáticos. No capítulo de análises das produções dos alunos, outros trechos das interações em sala de aula também serão convocados e estabeleceremos relações com as análises aqui apresentadas.

3.1 Sinopse da aplicação da SD

Durante as aulas, a maior parte das atividades foram realizadas em duplas, para, em seguida, ser feita a socialização das respostas com a classe. De forma geral, a professora (Virgínia, na transcrição) orchestra as falas das duplas, pedindo a participação de duplas diferentes a cada atividade. As intervenções da professora permitem que as falas dos alunos ocupem a maior parte da aula, dessa forma são os próprios alunos que trazem as respostas às questões da sequência didática, enquanto a professora valida as respostas corretas, concordando com elas. Quando o aluno dá uma resposta inadequada à questão, a professora faz um comentário ou uma pergunta que leve o aluno a repensar o que disse, fazendo com que ele mesmo se corrija. Podemos ver nessas interações a mobilização do gesto didático **regulação local (SCHNEUWLY, 2009)**, seja por meio de perguntas feitas pelos alunos, seja por meio de respostas dadas por eles a uma questão. Essas respostas motivam pequenos debates, pois a professora pergunta ao grupo se eles concordam com o que o colega de classe disse e o tópico é discutido levando em conta o que os alunos trouxeram como resposta para a questão.

Geralmente, após obter algumas respostas da turma, a professora faz uma síntese⁵⁶ do que foi dito, nesse momento, a professora está institucionalizando o saber que deveria ser ensinado naquela atividade. Nessa maneira de aplicar a SD, vemos que os alunos estão ativos, sendo eles os responsáveis pelas respostas e pela maior parte dos turnos de fala das transcrições.

⁵⁵ No capítulo de metodologia trouxemos um quadro com os trechos das aulas transcritos. As transcrições completas estão nos apêndices.

⁵⁶ Muitos alunos falavam muito baixo em sala, o que pode ser percebido também por lacunas na transcrição, já que a câmera não captou o que foi dito. Isso pode justificar algumas das reformulações feitas pela professora, pensando que elas teriam o objetivo de repetir para a sala o que o aluno disse.

Virgínia não insere novas atividades, apenas deixa de fazer algumas delas por falta de tempo. Ela aplica a SD buscando construir os conhecimentos sobre o gênero *artigo científico da área de estudo literários* **com** os alunos, agindo e reagindo de acordo com suas respostas (ou ausência delas) para que os conteúdos sejam apreendidos e aprendidos, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Ela traz informações sobre o gênero textual ao colocar as atividades em prática na sala de aula, mas trabalha sobretudo com as respostas que os próprios alunos trazem ao refletirem em duplas realizando as atividades da SD. A sua atuação é uma nova adaptação das atividades à ZDP dos alunos, fazendo perguntas e reformulações que permitam que as atividades da SD sejam ainda mais direcionadas ao desenvolvimento dos alunos presentes em sala.

Na aplicação desse dispositivo didático que é a sequência didática elaborada em nossa pesquisa, a professora usa, prioritariamente, dois gestos didáticos: a regulação local e a institucionalização (SCHNEUWLY, 2009). Na próxima seção, em que realizamos as análises de trechos das aulas, a contribuição desses gestos didáticos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos fica mais evidente. Retomaremos essas análises ao tratarmos das produções dos alunos.

Pelas transcrições, também é possível acompanhar a dificuldade que a professora teve em fazer os alunos participarem da aula, como os momentos em que ela pede a participação voluntária e o grupo fica em silêncio, fazendo com que ela arbitrariamente escolha alguém para falar. No presente trabalho, não exploraremos essa questão de maneira aprofundada.

3.2 Análise de excertos de transcrições das aulas

Buscando compreender como a professora atua em sala de aula ao aplicar as atividades da SD, selecionamos alguns excertos das transcrições para analisar. Nossa seleção foi feita com base nas operações de linguagem abordadas, segue abaixo a lista:

- **Aula 1 – Apresentação da situação** – Elaboração da pergunta de pesquisa;
- **Aula 2 – Módulos 1, 2 e 3** – Representação do destinatário, Organização da introdução, Processo de escrita;
- **Aula 3 – Módulos 4 e 5** – Uso de título e entretítulos, Inserção de vozes.

Na primeira aula, em que foi apresentada a situação de produção do artigo científico, as últimas atividades focaram a elaboração de perguntas de pesquisa, como já detalhado na descrição da sequência didática. Trazemos abaixo a transcrição da aplicação da atividade 4, em que se pedia a formulação de perguntas de pesquisa a partir de trechos de resumos ou introduções de artigos. A transcrição começa com a professora lendo a consigna da atividade.

T1 Virgínia	donc là je vais vous demander de faire... aussi par deux... donc à partir des objectif des intentions là:: qu'on a vu dans ces extraits:: je vais vous demander de formuler::... la ou les questions de recherches pour chaque titre... ok? donc vous pouvez penser par deux dans une deux questions de recherche par rapport à chaque extrait... qui est là... ok? et après on:: écoute tout le monde ((15s))
T2 Pesquisadora	tout le monde sait qu'est-ce que c'est une question de recherche?
T3 E1	oui
T4 Pesquisadora	vous savez qu'est-ce que c'est une question de recherche tout le monde?
T5 E2	non
T6 Pesquisadora	non?... alors quand on fait un:: travail de recherche scientifique tout d'abord on a une question qui nous inquiète... une chose qu'on veut savoir... voyez un peu cette logique par exemple... si vous étudiez Machado vous voulez savoir comment il construit son narrateur... si c'est un je qui parle si c'est une troisième personne ça c'est votre question vous voyez?... donc:: alors quand vous lisez là vous avez trouvez des objectifs n'est-ce pas?... donc si vous regardez les objectifs est-ce que vous arrivez à formuler une question? à partir des objectifs... essayez de faire ça... parce que normalement les objectifs sont une forme... affirmative de::... ahn:: donner la question... de recherche... à notre:: lecteur

Excerto da Transcrição VMS – Vídeo *Mise en situation* (Aula 1) - La question de la recherche

Nesse momento da aula, a pesquisadora, presente em todas as aulas, interveio explicando o que era uma questão de pesquisa, após perceber que os alunos não estavam fazendo a atividade por não saberem o que era uma pergunta de pesquisa. Após a explicação, as duplas discutem entre si por cerca de 3 minutos, depois a professora pede os alunos para dizerem as perguntas de pesquisa que imaginaram:

T7 Virgínia	7 V ok les gens... vous avez pensé:: on peut on peut... on va essayer de faire un peu ensemble là... quelqu'un a pensé:: pour/une question pour le premier... extrait? quelqu'un a formulé là une question?... vous avez formulé?... PENsez:: qu'est-ce que vous avez pensé comme question?
T8 E1	les/les silences:: ils n'existent (sic) la question est quelle interprétation ahn:: nous pouvions donner à cette silence (sic)... le silence peut-être c'est une réticence qui ouvre ahn:: le pensament (sic) euh:: peut-être il se trouve ouvre comme une faux -- ausência – comme une::... ahn:: c'est une autre interprétation et une et une définit... comme les mots qui manquent comme elle se portent... ça c'est la question
T9 Virgínia	ok très bien... et vous? ((aponta))
T10 E2	ahn::... ça/ça semble qu'il faut ré/récrire/ je sais pas (sic) mais j'ai/j'ai fait comment se donne le silence par rapport à la perte des mots dans la leçon ()

Excerto da Transcrição VMS – Vídeo *Mise en situation* (Aula 1) - La question de la recherche

Após entenderem o que são perguntas de pesquisa, a atividade 7 pede que os alunos pensem em questões de pesquisa que gostariam de propor para seus artigos a partir dos títulos dados pela professora responsável pela disciplina. No excerto abaixo, vemos como a atuação da professora em sala leva os alunos a refletirem sobre as questões de pesquisa que eles poderiam formular para produzir seus artigos. Ela os instiga a reformular o que propõem ou valida o que apresentam:

T48 E2	[faire une une grande exposition... comme un comme un musée... faire connaissance de la œuvre (sic) et les plusieurs points de vue de Voltaire pour concorder (sic) éh:: là:: là:: œuvre (sic) bouleversée et la modernité
T49 Virgínia	uhum:: oui je comprends là:: mais:: même si le thè::me si les titres vous semblent un peu grand... il faut qu'on... on restrin... on peut dire là:: qui ça... restreindre que ce dit?
T51 Pesquisadora	je sais pas si ce verbe
T51 Virgínia	bon il faut établir une chose plus spécifique... donc si si on laisse un peu ouverte on peut se perdre donc c'est dangereux
T52 E2	je crois que c'est... très:: ahn possible si est spécifique à Voltaire... je crois qu'il est plusieurs et la philosophie et le pensament (sic) central c'est le conducteur de la exposition (sic)
T53 Virgínia	uhum::
T54 E2	mais:: fermer cette exposition
T55 Virgínia	[oui:: mais mais () ce que tu as dit que c'était il y a plusieurs donc tu dois choisir UNE de ces plusieurs possibilités pour bien travailler... c'est ça... et vous deux? vous avez pensé?
T56 E3	moi j'ai pensé à comment le genre de fiction scientifique peut contribuer pour là:: le l'ironie chez Micromégas
T57 Virgínia	très bien... très très bien... et vous? tu as pensé à quelque chose ?
T58 E4	non
T59 Virgínia	non? ((risos)) mais quel est le titre qui te/te semble plus attractif
T60 E4	j'aime bien le Voltaire notre contemporain parce qu'il peut nous dire encore:: ()
T61 Virgínia	ok... très bien... peut-être ça... et vous deux-là? vous avez:: choisi quel titre?
T62 E5	j'ai choisi l'ironie le sarc/sarcasme... dans Micromégas je pense ahn:: comment éh ces choses sont importants dans la construction de l'œuvre... pour lire pour::
T63 Virgínia	ok... bien... et vous?

Excerto da Transcrição VMS – Vídeo *Mise en situation* (Aula 1) - Les titres et les questions de recherche possibles

Nos turnos de fala de Virgínia, vemos o uso de modalizações deônticas indicando obrigação (il faut, tu dois) para dizer ao aluno E2 que sua proposta de pergunta de pesquisa era muito abrangente e para dar conselhos sugerindo que ela não fosse tão aberta. Ela usa

também algumas modalizações apreciativas (c'est dangereux, bien travailler) e o aumento da entonação de voz (UNE de ces plusieurs) para intensificar o que diz.

Já no turno 58, um aluno diz que não pensou em uma questão de pesquisa, ao que Virgínia reformula sua pergunta, passando a questioná-lo sobre qual título é o mais atrativo para ele.

Vemos, nesse excerto, que a atividade da SD motiva a elaboração de perguntas de pesquisa para os artigos, mas é por meio da interação com a professora que as ideias podem ser reformuladas adequando-se ao contexto de produção da disciplina. A professora usa do gesto didático regulação local (SCHNEUWLY, 2009) para reagir ao que os alunos lhe apresentam e lhes dar parâmetros para realizar a formulação de seus objetivos.

Na segunda aula, a primeira atividade do módulo 1 propõe uma discussão sobre quem são os leitores das produções textuais universitárias.

Module 1 – Le lecteur

1. Discutez à deux :

a. Tous les textes ont un destinataire potentiel. Quand vous écrivez des textes à l'université, pour qui écrivez-vous ?

b. Au moment où vous écrivez vos travaux à l'université, pensez-vous à votre lecteur ? Si oui, quelles sont vos préoccupations ? Pensez-vous à plaire à ce lecteur potentiel ? De quelle(s) manière(s) ?

c. Quand un professeur vous demande un travail, comme un essai ou un compte rendu, que pensez-vous qu'il veut évaluer ? Quel est l'objectif à accomplir ?

Figura 3.11 – Trecho do Module 1

A professora faz as duplas exporem suas ideias e, no turno 9, retoma algo que escutou enquanto as duplas discutiam entre si, pedindo a confirmação da classe para essa maneira de pensar no leitor dos trabalhos universitários.

T4 E2	4 E2 uhn nous pensons aussi presque la même chose mais:: éh:: () éh:: on écrit au professeur... pour lui-même aussi mais:: mais surtout le professeur
T5 Virgínia	ok... et vous deux? ()
T6 E3	au prof aussi
T7 Virgínia	vous trois
T8 E4	le prof aussi
T9 Virgínia	ok... normalement... et là:: les filles qui sont là elles ont parlé une chose intéressante normalement elles vont penser à écrire les choses que le prof il veut:: ahn:: Lire qu'est-ce que vous pensez? c'est normalement ça:: ou::?... ou on fait ce qu'on veut normalement?
T10 E2	()
T11 Virgínia	un mélange vous pensez... ok... et les autres?... normalement on pense::

	surtout au:: au prof?
--	-----------------------

Excerto da Transcrição VM1 – Módulos 1, 2 e 3 (Aula 2) – Le lecteur

Em sua fala, Virgínia comenta o que as alunas disseram usando uma modalização apreciativa (chose intéressante), já exprimindo um juízo de valor positivo sobre o que vai dizer. Após apresentar essa ideia, devolve a pergunta à turma para saber qual é a opinião dos alunos, se eles concordam ou não.

Mais uma vez, vemos que as atividades da sequência motivam uma discussão e a figura do professor é central para animar o debate de ideias, provocando, reformulando, trazendo novas questões de acordo com os conteúdos temáticos trazidos pelos alunos.

Nessa mesma aula, no módulo 2, após lerem dois resumos e uma introdução de artigos científicos, os alunos refletiram sobre os conteúdos temáticos dessas partes do artigo e sua organização. A partir das respostas dadas por eles ao exercício que pedia as informações que estavam nos primeiros parágrafos, a professora constrói junto com a classe a ordem das informações da introdução de um artigo.

T1 Virgínia	(...) "dans quelle ordre les informations que vous avez listées dans l'exercice cinq... sont-elles données"... donc quel est l'ordre? quelle est la première information?
T2 E1	(le contexte)
T3 Virgínia	le contexte ((escreve "le contexte" na lousa)) uhum... après ça
T3 E1	(à partir du contexte) ()
T5 Virgínia	le THÈme... () ((escreve "/" le thème" na lousa))... plus au moins... donc il nous donne le thème... déjà avec ce contexte... et après?... qu'est-ce que vous pensez qui vient après?
T6 E2	les objectifs?... les objectifs?
T7 Virgínia	les objectifs tout le monde est d'accord?
T8 E3	le moyen
T9 Virgínia	le moyen les objectifs:: qu'est-ce que vous:: vous pensez?
T10 E4	je pense que le moyen parce que "c'est dans cette/c'est dans cette perspective () que la description et après notre étude fait ici ()"
T11 Virgínia	ok
T12 E4	après c'est l'objectif
T13 Virgínia	ok on va mettre là donc le moyen ((escreve "le moyen/la justificatif" na lousa))... après on a::... () ((escreve "les objectifs" na lousa)) les objectifs... et après?... il y a d'autres informations qu'il nous donne?... je pense que c'est bon... donc on a premièrement le conTEXte comme lui il a dit et là on rencontre plus au moins déjà le thème qu'il va traiter... va travailler... après le moyen... et:: la justificative aussi... de quoi:: pourquoi il va travailler ET les objectifs... oui?... ça va donc là et après?... "comme vous entendez le cœur? quelle a été la fonction de ce premier paragraphe? quelle est leur importance pour la/l'article?" qu'est-ce que vous en pensez?... premièrement vous pensez que c'est important ces premiers paragraphes?... oui:: et pourquoi?

T14 E2	éh:: parce que:: thème du:: je sais pas (sic) de l'article du texte... () il présente les aspects qui seront étudié dans le texte
T15 Virgínia	uhum... ok
T16 E2	il parle sur le propre texte

Excerto da Transcrição VM1 – Módulos 1, 2 e 3 (Aula 2) - L'organisation de l'introduction

No excerto acima, vemos que a professora obtém dos próprios alunos a justificativa para dar essas informações ao escrever um artigo, pois as atividades da sequência didática colocam os alunos em uma postura ativa em relação aos conhecimentos, são eles mesmos que os obtêm a partir da análise de um texto, ou seja, os exercícios buscam torná-los conscientes de operações de linguagem ligadas à organização textual dos conteúdos temáticos de uma introdução. A professora dá voz aos alunos e organiza as respostas.

Em seguida, os alunos são levados a reler as primeiras versões de seus artigos científicos ou de artigos de colegas de sala para verificar se haviam colocado as informações típicas de uma introdução em seus textos. Ou seja, nessa atividade, eles são levados a rever se o que fizeram até o momento está de acordo com o que é esperado para esse gênero textual, como podemos ver no excerto abaixo:

T47 Virgínia	47 V ok... donc là... je commence ici quel est le titre du du du::? il y a un titre là?
T48 E4	non pas encore
T49 Virgínia	pas encore... il y a le thème?
T50 E4	la question du bonheur dans Candide
T51 Virgínia	ok... et donc::: vous avez regardé quels sont les informations qui sont données?
T52 E4	il éh:: donne le thème les objectifs le moyen:: éh:: la justification:: et un petit peu le contexte
T53 Virgínia	uhum donc il est:: dedans ce qu'on a parlé
T54 E4	oui

Excerto da Transcrição VM1 – Módulos 1, 2 e 3 (Aula 2) - L'organisation de l'introduction

Ao final da segunda aula, no módulo 3, as atividades levaram os alunos a falar sobre seu processo de escrita para tomarem consciência e aprenderem novas estratégias com os colegas.

Module 3 – Le processus d'écriture

A deux, discutez des questions ci-dessous.

1. Pensez maintenant à votre processus d'écriture. Comment écrivez-vous? Avez-vous un processus bien défini? Par où commencez-vous? Décrivez-le à votre voisin, en utilisant des items ou un schéma.

2. Quelles techniques utilisées par votre voisin peuvent vous être utiles?

Figura 3.12 – Trecho do Module 3

Na aplicação dessa atividade, temos a seguinte interação em sala de aula:

T1 Virgínia	la deuxième "quelle technique vous ahh que votre voisin a parlé que vous pensez que c'était très intéressant?"... pas vraiment seulement votre voisin mais tout le monde qu'est-ce que vous avez entendu ici que vous trouvez que c'était intéressant de faire?... c'est différent
T2 E1	je/je crois c'est faire une:: les remarques... sur la recherche
T3 Virgínia	ahn:: qu'ils ont parlé qu'ils font une recher::che
T4 E1	faire attention plus sur la/ faire plus attention sur la recherche... c'est une/un aspect que je dois faire plusieurs fois je crois
T5 Virgínia	ok ça va
T6 E1	être plus directe parce que ()
T7 Virgínia	bon... oui
T8 E1	[être plus directe en ce qu'on doit/je veux dire ()
T9 Virgínia	ok... d'autres choses que vous avez entendu:: que vos collègues ils/ils font:: que vous trouvez intéressant?... non? on est à ça de:: de regarder:: de faire une recherche peut-être vous avez remarqué... vous avez? non? ok alors pour la troisième voilà là les choses/bon on va lire les phrases... "interprétez la situation de communication de manière à produire un texte cohérent"... qu'est-ce que vous:: vous avez mis là?

Excerto Transcrição VM1 – Módulos 1, 2 e 3 (Aula 2) – Le processus d'écriture

No trecho acima, a professora reformula o que o alunos dizem, reenviando as informações para a classe, pedindo que eles confirmem. Vemos dois temas serem trazidos ao falarem dos processos de escrita: a pesquisa que precede a escrita propriamente dita e o esforço de ser mais direto no que se quer dizer.

Além disso, a atividade seguinte da SD traz conceitos teóricos elaborados por Dolz, Gagnon e Vuillet (2008) que propõem um modelo para a produção textual, entendendo-a como dividida em cinco operações, dando aos alunos acesso a uma metalinguagem que pode funcionar como instrumento para a elaboração do artigo científico.

Na terceira aula, a primeira atividade do módulo 4 trazia o título e os entretítulos de um artigo para levar os alunos a refletirem sobre o uso dos entretítulos. A professora faz com que os alunos digam suas respostas para justificar o título e os entretítulos usados e após ouvir todas, faz uma síntese do que foi apresentado:

T40 Virgínia	((risos)) ok... très bien donc j'ai écouté des choses de:: parler d'un thème plus large là des choses spécifiques et là aussi () donc c'est vraiment ça... donc la/la macro organisation donc on parle de ce qu'on va faire et c'est ça oui le titre est un peu plus large et après dans le sous-titre on réduit un peu et on spécifie un peu... très bien
-----------------	---

Excerto Transcrição VM4 – Módulos 4 e 5 (Aula 3) – Le titre et les sous-titres

Nesse excerto, vemos a mobilização do gesto didático institucionalização, sendo ela é feita a partir de uma síntese do que os próprios alunos disseram e complementada com as informações de especialista detidas pela professora, que podem ser percebidas pelo uso de metalinguagem (“macro organização”).

Durante a terceira aula, foi tratado um ponto considerado como importante pelas professoras da área de estudos literários: a articulação entre o texto produzido pelos alunos e as citações que eles trazem das obras literárias, já que, muitas vezes, ao realizar as análises literárias, os alunos colocam os trechos da obra analisada como se eles fossem autoexplicativos. Na figura 3.13, é possível ver a atividade da SD.

2. Lisez la partie ci-dessous de l'article et expliquez pourquoi l'auteure utilise un extrait d'une œuvre de Cendrars pour construire son texte.

Tôt dans son œuvre en prose, Cendrars adopte une écriture scandée qui fait éclater les bases de la description. Dans *Éloge de la vie dangereuse*, une plaquette publiée en 1926, on peut déjà noter l'alliance de la forme du poétique et du récit « autobiographique » dans les récits d'aventures que Cendrars appelle ses « histoires vraies ».

Aujourd'hui, je suis aux antipodes. Est-ce un insecte, un oiseau ou un serpent à sonnettes qui rôde autour de moi ? Je suis à l'affût. Je retiens mon souffle. Je vise. Il y a un œil à chaque bout de la ligne de mire. Tout se congestionne. Le coup part. Un râle. La grande plainte animale et une course éperdue dans les taillis de la mémoire. Il y a des traces de sang. Un peu de lueur dans les ténèbres. Il meurt au gîte. Il fait nuit. La lune roule au bord de la mer épouvantée. Pan ! un éléphant par terre. Un tapir. Un ours, une gazelle, un pécaré. Ton cœur. Le monde. Un ornithorynque. Enlève ton casque. Éponge-toi le front. Mange, bois, fume, campe. Enlève ces gros souliers qui te blessent. Couche-toi. Dors. Ta tête sera vite nettoyée dans la fourmilière du ciel. Quel beau trophée : un crâne blanchi¹ !

Avec un rythme particulier rappelant immédiatement au lecteur de Cendrars le célèbre *J'ai tué* de 1918, cet extrait se veut un récit de chasse. Mais à ce récit font défaut un lieu, une durée et un décor précis. Il ne s'agirait que de présenter l'ensemble en colonne pour en faire un poème en vers libres. Cela tient à plusieurs traits, dont le principal est que le texte n'oriente pas le lecteur comme dans une description d'actions² régulière. Le thème-titre (pantonyme)³ de la chasse est net, mais les

Figura 3.13 – Trecho do módulo 4

A partir da análise do excerto do artigo no exercício 2, os alunos percebem que a autora do artigo explica o trecho da obra de Cendras⁵⁷:

T1 Virgínia	(...) je vais vous écouter donc...pourquoi vous pensez que:: l'auteur utilise ces::/ces extraits-là?
T2 E1	elle parle de la:: de la façon comme comme ahn:: l'auteur:: fait cette description... que c'est une manière manière nouvelle d'écrire de faire les descriptions voIR on peut voIR ce qu'il fait... et après elle explique... ahn:: le texte::
T3 Virgínia	[uhum
T4 E1	[poétique et c'est très très important () on peut
T5 Virgínia	[uhum
T6 E1	[ahn:: donc c'est:: vraiment nécessaire ((risos)) ()
T7 Virgínia	très bien... d'autres choses? pour compléter ou...? ((8s))
T8 Virgínia	non? silen::ce ((risos))... oui donc tu as raison... c'est exactement ça donc elle utilise l'extrait-là pour::... pour eXEMplifier et donc après elle parle ce qu'elle va parler et donc elle dit:: aussi:: de::... elle utilise pour faire son analy/son analyse... donc tu as bien raison... c'est vraiment ça

Excerto Transcrição VM4 – Módulos 4 e 5 (Aula 3) – L'usage des extraits de l'œuvre analysée

1

No turno 2, o aluno E1 diz que “c'est une manière manière nouvelle d'écrire de faire les descriptions voIR on peut voIR ce qu'il fait... et après elle explique... ahn:: le texte::” com muitos momentos de hesitação, que indicam possivelmente, segundo Marcuschi (2003) um planejamento cognitivo do texto, o que nos leva a hipótese de que E1 está elaborando o que está dizendo. Vemos, também, o encorajamento por parte da professora (“uhum”), seguido da expressão de surpresa (ahh), por parte do aluno, e um conector lógico de conclusão (donec) e de uma modalização lógica indicando necessidade (c'est vraiment nécessaire). As falas de E1 nos permitem dizer que ele compreende que explicar a citação é uma necessidade. Aqui, podemos ver um momento de tomada de consciência, por parte do aluno, de uma característica do gênero textual, promovido pela atividade da SD e pela atuação da professora.

Ainda na terceira aula, houve também uma grande parte do tempo dedicado a explicações sobre como fazer a inserção de outros textos (artigos, teses, livros etc.) no artigo científico. Os alunos tinham dúvidas sobre formatação, fizeram várias perguntas, que levaram a professora a explicar rapidamente as normas ABNT e sugerir a consulta de sites. Em seguida, a sequência didática trazia uma atividade em que os alunos deveriam escolher um

⁵⁷ Cendras tem suas obras analisadas no artigo científico usado na SD.

trecho de um texto teórico sugerido na bibliografia da disciplina e propor uma maneira realizar a inserção desse trecho em seu artigo.

6. En duo choisissez un extrait d'une œuvre de Voltaire ou du texte « Un fusil à deux coups de Voltaire » de Starobinski et une forme d'introduction de cet extrait. Préparez-la et présentez-la au groupe classe.

Le fusil à deux coups de Voltaire

<i>sombre et profonde</i>		Redondance quasi pléonastique
<i>fusil</i>	<i>couteles</i>	Dualité contrastée, mais contraste demeurant implicite, révélé par les connotations : litote du contraste.
<i>quelques oiseaux</i>	<i>lui-même</i>	Contraste explicite. Hyperbole du contraste.

Cette première partie a déjà provoqué le sourire : nous découvrons sans trop de peine la non-équivalence et l'inégalité sous les apparences formelles de l'équivalence et de l'égalité.

Rien donc de plus certain : la dualité règne sous toutes les formes où elle peut se manifester, dans toutes les combinaisons auxquelles peuvent se prêter les différents niveaux du langage (forme, sens, etc.). Nous ne nous livrerons pas ici à une classification systématique des moyens mis en œuvre par Voltaire. Qu'il nous suffise de souligner que la dualité ne se limite pas aux combinaisons de l'égalité ou de l'inégalité morphologiques avec les « contenus » sémantiques associés selon des degrés de contraste variables (allant du pléonisme à l'antithèse). Nous pouvons également parler de dualité lorsque s'opposent si nettement l'implicite et l'explicite, la litote et l'hyperbole. Elle règne encore dans l'opposition du dedans (mélancolie) et du dehors (bord de la mer, accoutrement, oiseaux) ; du paysage « en gros » (bord de la mer) et du menu détail (fusil, couteles) ; de l'acte (tirant) et de l'intention (tenté de tirer) ; du pluriel indéterminé (quelques oiseaux) et du singulier déterminé (lui-même).

Sans quitter le fil d'une lecture suivie, nous pouvons aisément marquer une série d'éléments disposés « en deux temps ».

(STAROBINSKI, 1966, p. 281. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40900942>)

Figura 3.14 – Trecho do módulo 4

Nessa atividade, os alunos foram levados a colocar em prática na sala de aula o uso de expressões para inserir vozes, como podemos ver no trecho abaixo:

T110 Virgínia	c'est bon les gens?... vous avez choisi une partie là et vous avez pensé comment introduire?... je voudrais vous écouter là qui veut donner un exemple?... je vous écoute:te:... qui peut donner un exemple?
------------------	--

T111 E3	on a choisi un extrait... ahn::... la deuxième () la dualité règne sur tout et::... elle a commenc/commencé avec pour... oui vas-y
T112 E2	selon Starobinski virgule chez Voltaire la dualité et on commence la citation après cette ()
T113 E3	elle a ajouté la dualité c'est partie du texte ()
T114 Virginia	très bien... uhum très bien

Excerto Transcrição VM4 – Módulos 4 e 5 (Aula 3) – L’insertion des voix

Nesse excerto, vemos que E2 e E3 têm a possibilidade de colocarem em uso o que acabaram de aprender, pois as atividades da SD deram-lhes instrumentos para realizar a inserção de vozes quando forem escrever seus artigos.

3.3 Síntese da análise da aplicação da SD

Nos excertos das transcrições de aulas analisados, podemos verificar de que maneira a professora atua na aplicação da SD. Primeiramente, ela busca fazer com que os alunos elaborem os conhecimentos a partir do que as atividades da SD pedem, ou seja, eles estão ativos no processo de ensino aprendizagem. Ela adapta levemente as atividades para que atendam ao que, de fato, ocorre em sala de aula.

Com base nas respostas ou perguntas dos alunos, ela faz regulações locais que direcionam os alunos, e suas reflexões, para os objetivos das atividades da SD, assim como faz também institucionalizações dos conhecimentos tratados nas atividades, sintetizando o que foi dito pelos alunos e acrescentando seu conhecimento de especialista.

4. Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentamos o modelo didático do gênero *artigo científico de estudos literários*, as operações de linguagem escolhidas para serem tratadas pela sequência didática, as atividades da sequência didática e a maneira como elas foram colocadas em prática pela professora.

Abaixo trazemos um quadro que sintetiza as capacidades e operações de linguagem abordadas pelas atividades da sequência didática e pela atuação da professora, por meio dos gestos didáticos.

Quadro 3.7 – Síntese das capacidades de linguagem trabalhadas pela SD e pela atuação da professora

Capacidade de linguagem	Operação de linguagem	Local na SD	Gesto didático da Professora
Capacidades de ação	Posicionar-se enunciativamente nesse gênero levando em conta o destinatário	Módulo 1	Regulação local

	(professora da disciplina).		
	Refletir sobre os objetivos de um artigo científico.	Apresentação da situação	Regulação local
	Refletir sobre como formular objetivos de pesquisa para um artigo.	Apresentação da situação	Regulação local
	Ser capaz de se representar a situação de produção do artigo científico.	Apresentação da situação Módulo 1	Regulação local Institucionalização
Capacidades discursivas	Ser capaz de mobilizar os conteúdos típicos de um artigo científico da área de estudos literários: objetivo do artigo, teoria(s) que permitem a análise da(s) obra(s) literária(s) proposta(s), análise de trechos da(s) obra(s).	Módulo 2 Módulo 4	Regulação local Institucionalização
	Processo de escrita: planificação, escolha dos conteúdos e revisão.	Módulo 3	Regulação local Institucionalização
	Organizar dos conteúdos da introdução.	Módulo 2	Regulação local Institucionalização
	Organizar dos conteúdos do resumo.	Módulo 2	
	Usar de entretítulos como organizadores do artigo.	Módulo 4	Regulação local Institucionalização
	Realizar a progressão dos conteúdos (teoria, análise de trechos).	Módulo 4	Regulação local Institucionalização
Capacidades linguístico-discursivas	Inserir teorias e trechos da obra analisada (inserção de vozes).	Módulo 4	
	Usar modalizações para inserir as análises da(s) obra(s).	Módulo 4	
	Usar conectores lógicos.	Módulo 4	
	Efetuar escolhas lexicais: sugestões de sinônimos	Módulo 5	
Todas as capacidades	Efeito argumentativo global: usar comentários antes e depois de trechos da(s) obra(s) analisada(s).	Módulo 4	Regulação local Institucionalização

Para realizar análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, utilizaremos esse quadro síntese para mostrar se o desenvolvimento foi motivado pelas atividades da SD e/ou pela atuação da professora.

Resultados das análises das produções dos alunos

Encore faut-il ajouter que tout objectif, but, finalité ou intention, est objectif de... intention de ... et renvoie donc à une activité. Ceci nous a conduit à proposer une définition un peu plus complète des objectifs comme des images anticipatrices et finalisantes d'une transformation possible d'un existant, et des projets comme des images anticipatrices et finalisantes du processus susceptible de permettre cette transformation.

Jean-Marie Barbier⁵⁸

Neste capítulo, apresentaremos a análise das produções dos alunos. Buscaremos responder a três de nossas perguntas de pesquisa, analisando as produções de quatro alunos, Adélia e Ariano, integrantes do Grupo A, Cecília e Cora, integrantes do Grupo C, para verificar se há e quais são as diferenças entre suas produções iniciais e finais⁵⁹. A partir dessa primeira resposta, tentaremos entender o que pode ter motivado essas mudanças: a aplicação da sequência didática, isto é, as atividades da SD e a atuação da professora, por meio dos gestos didáticos, e/ou o comentário realizado pela professora-pesquisadora à primeira versão, para compreender como se deu o (possível) desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Visando a facilitar a compreensão do leitor, elaboramos quadros para cada aluno, em que descrevemos se e de que maneira os textos revelam se os alunos possuem as capacidades de linguagem esperadas para a produção do gênero “artigo científico da área de estudos literários”; a partir dessas informações, levantamos hipóteses sobre o desenvolvimento possível das capacidades de linguagem dos alunos e o que pode ter motivado esse desenvolvimento: a aplicação da sequência didática, a atuação da professora durante a aula e/ou o comentário da pesquisadora.

Além disso, logo após o quadro, trazemos a síntese das análises com mais detalhes e focalizando certos aspectos.

Para realizar a análise das capacidades de linguagem esperadas para o gênero textual em questão, usamos os seguintes critérios:

- **Não**, quando a característica está totalmente ausente no texto;

⁵⁸ BARBIER, J-M. Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In MAGGI, B. (dir.). *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 2000, p. 93.

⁵⁹ No capítulo de metodologia, dissemos que considerariamos as primeiras versões dos artigos como produções iniciais. Neste capítulo, por vezes, chamamos também a produção inicial de “primeira versão”, já que se tratou do nome utilizado pela professora da disciplina.

- **Pouco**, quando quase não há marcas dessa característica no texto;
- **Parcialmente**, quando há várias marcas que indicam que o texto do aluno já possui essa característica;
- **Quase totalmente**, quando é possível identificar muitas marcas no texto de que o aluno já possui esse aspecto desenvolvido, mesmo não tendo o domínio dele.
- **Sim**, quando a característica está totalmente presente no texto.
- **Não se aplica**, critério usado quando texto produzido não possui a característica por ser uma versão ainda incompleta do gênero textual.
- -, O traço foi adotado quando o aspecto já estava totalmente presente na produção inicial e se manteve presente na produção final. Dessa forma, não podemos considerar que houve desenvolvimento, pois o aluno já era capaz de mobilizar essa operação de linguagem na produção inicial e continuou a mobilizá-la na produção final.

Já para indicar o que pode ter influenciado o desenvolvimento das capacidades de linguagem, adotamos as seguintes siglas: **SD** para as atividades da sequência didática, **Prof** para a atuação do professor e **Com** para comentário da professora-pesquisadora.

Ressaltamos que as produções iniciais dos alunos são muito mais curtas do que as finais, possuindo apenas algumas das partes de um artigo científico, sendo, portanto, versões incompletas do gênero textual. Ainda assim, elas nos permitem elaborar análises e formular hipóteses sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Dessa forma, faremos comparações entre a produção inicial e final para estabelecer se houve desenvolvimento, levando em consideração o caráter incompleto da primeira versão, pois ela é um texto em processo de desenvolvimento, tendo sido entregue no meio do semestre quando os alunos ainda estavam elaborando a análise a ser apresentada no artigo científico.

Este capítulo está estruturado da seguinte maneira: acabamos de descrever como apresentaremos nossas análises para detalhá-las, trazendo, primeiramente, uma análise da situação de produção dos textos, sem focar especificamente em nenhum aluno, para depois apresentar as características de cada um dos grupos de alunos, e realizar a análise detalhada dos textos de cada aluno, começando por Adélia, comentando os pontos que mais chamaram nossa atenção. Por fim, trazemos uma síntese que busca identificar índices de desenvolvimento das capacidades de linguagem desses quatro alunos, para no próximo capítulo propor a discussão dos resultados das análises.

1. Situação de produção

Antes de nos determos nas análises sobre o (possível) desenvolvimento dos alunos em decorrência das ações realizadas por essa pesquisa e também do processo de escrita, gostaríamos de discutir alguns elementos sobre a situação de produção, pois, para nós, o contexto físico e sociossubjetivo em que os textos que compõem nosso corpus foram produzidos tem grande importância para nossa análise.

Para essa discussão, é preciso que consideremos todos os aspectos dessa situação de produção: os possíveis destinatários, o(s) objetivo(s) e o lugar social dos alunos. Se começamos pelos destinatários temos: a professora responsável pela disciplina, a professora que aplicou a sequência didática, a pesquisadora e até mesmo o fato de saber que os textos se tornariam corpus de pesquisa. Ou seja, os artigos produzidos pelos alunos possuem múltiplos destinatários implicando em muitas escolhas, para de alguma forma agradar a todos eles. Podemos imaginar que eles gostariam de escolher um tema que agradasse à professora responsável pela disciplina, por ela ser especialista em Voltaire, além de tratar desse autor com reverência, pelo mesmo motivo; da mesma forma, os alunos podem ter se preocupado mais com a forma de seus textos ao saberem que seriam objeto de uma pesquisa sobre gêneros textuais acadêmicos.

No módulo 1 da sequência didática, foi proposta uma discussão sobre os destinatários dos textos produzidos na universidade, assim, por meio da transcrição das interações em sala de aula, nós podemos ter acesso às impressões dos alunos. É essa transcrição que vemos abaixo:

T1 Virgínia	(...) je vous écoute... la première là c'est "tous les textes ont ont un destinataire potentiel, quand vous écrivez des textes à l'université pour qui écrivez-vous?"... je vous écoute vous trois... qu'est-ce que vous avez discuté? ((risos)) vous deux vous trois:... qu'est-ce que vous pensez là?
T2 E1	ahn:: j'ai j'ai () à dépende ou () je () essai de prof () peut-être () envie de:: de dire peut-être ce qu'il veut écouter... ()
T3 Virgínia	uhum... oui c'est ()... et vous deux qu'est-ce que vous pensez?
T4 E2	uhn nous pensons aussi presque la même chose mais:: éh:: () éh:: on écrit au professeur... pour lui-même aussi mais:: mais surtout le professeur
T5 Virgínia	ok... et vous deux? ()
T6 E3	au prof aussi
T7 Virgínia	vous trois
T8 E4	le prof aussi
T9 Virgínia	ok... normalement... et là:: les filles qui sont là elles ont parlé une chose intéressante normalement elles vont penser à écrire les choses que le prof il veut:: ahn:: Lire qu'est-ce que vous pensez? c'est normalement ça:: ou::?... ou on fait ce qu'on veut normalement?
T10 E2	()
T11 Virgínia	un mélange vous pensez... ok... et les autres?... normalement on pense:: surtout au:: au

	prof?
T12 E4	()
T13 Virgínia	oui?... tu penses que oui? pourquoi?
T14 E4	parce que:... nous avons...
T15 Virgínia	uhum
T16 E4	étudié ce que le prof a passé ((risos))

Transcrição VM1 – Módulos 1, 2 e 3 (Aula 2) – Le lecteur [08:34 – 15:27]

No excerto acima, constatamos, nos trechos em negrito, que os alunos afirmam escrever para o professor, dizer o que ele quer escutar. Já ao falar de suas preocupações ao escrever para esse leitor, os alunos levantam outros objetivos e destinatários:

T17 Virgínia	oui c'est ça oui... ok très bien... donc là la deuxième ah:: au moment où vous écrivez vos travaux à l'université pensez-vous à votre lecteur ? Si oui, quelles sont vos préoccupations ? Pensez-vous à plaire ce lecteur potentiel? De quelles manières ? Je vois que pour la majorité le lecteur potentiel c'est le prof. Qu'est-ce que vous pensez ? ... Vous avez discuté ou pas ? (risos) Vous deux : vas-y
T18 E5	ehhh oui nous pensons () et à transmettre les idées... de bien articuler le développement du texte, toujours en pensant au lecteur
T19 Virgínia	ok, très bien et toi ? /// qu'est-ce que vous avez discuté ?
T20 E6	c'est pas possible de () peut-être c'est le prof mais si tu veux que ton article soit connu tu peux penser à un autre public, d'ailleurs je pensais ()
T21 Virgínia	et vous deux ? (aponta)
T22 E7	nous pensons que c'est important de savoir argumenter aussi pour convaincre l'autre, organiser les idées, bien arriver à la conclusion.
T23 E8	avoir la préoccupation d'être clair, objectif ()
T24 Virgínia	oui je remarque là ce que ... tu t'appelles ?
T25 E8	M.
T26 Virgínia	M. et M., elles ont parlé donc // essayer de convaincre quand on pense à votre lecteur... tu vas défendre l'idée tu vas parler d'une idée et c'est important de défendre cette idée // de convaincre le lecteur. Ça c'est une des choses très importantes. Très, très bien. Et le c : quand un professeur vous demande un travail comme un essai, un compte rendu, que pensez-vous qu'il veut évaluer ? Quel est l'objectif à accomplir ? Vous trois qu'est-ce que vous pensez ?
T27 E4	probablement c'est de faire une relation entre ce qui est () pendant le cours et ce qu'on pense de ça () quelques fois c'est pas (sic) très clair l'objectif c'est pourquoi j'ai un peu de mal à arriver à la maison et à faire ()
T28 Virgínia	ok, ça va et vous ?
T29 E2	je pense que c'est un peu répétitif de/de notre réponse ... de notre dernière réponse parce c'est les mêmes choses. Je pense que ehhh il faut évaluer si on a bien articulé si nos idées sont claires. Si on a fait une relation comme elle a dit avec ce qu'on a étudié en cours, c'est ça.
T30 Virgínia	ok. Vous deux ?
T31 E8	()
T32 Virgínia	ok c'est pareil avec les autres réponses. Et vous ? un peu la même chose ?
T33 E1	oui () surtout la langue () la langue la grammaire
T34 Virgínia	oui c'est une peu tout ça, on est en littérature... le sujet // comment tu vas organiser le sujet mais aussi il y a la langue si tu utilises bien la langue comment tu l'utilises pour faire les rédaction etc. faire les accords etc. tout ça c'est important. Très bien

Transcrição VM1 – Módulos 1, 2 e 3 (Aula 2) – Le lecteur [08:34 – 15:27]

Observamos, nas interações em sala de aula, que os alunos trazem a preocupação de serem claros, de convencerem o leitor da ideia que defendem, de estabelecerem relações entre o que foi visto em classe e suas reflexões, mas também mencionam a dificuldade em saber como realizar essa tarefa. E um dos alunos menciona a possibilidade de outros leitores, contando, talvez, com a futura publicação do artigo.

Esses excertos, resultado de uma discussão promovida pelo módulo 1 da SD, nos permitem compreender que os alunos buscam primeiramente agradar ao professor da disciplina, relacionando o que foi visto e tratado em sala com suas próprias reflexões, procurando produzir um texto claro, objetivo, com ideias articuladas capazes de convencer o outro, sendo esse outro, a professora da disciplina. Isso ocorre, pois ela avaliará o artigo produzido e tem expectativas relativas ao conteúdo tratado no curso: espera que os alunos se mostrem capazes de realizar uma análise literária de uma obra de Voltaire.

Ao pensarmos nos objetivos que o gênero textual a ser produzido pelos alunos têm, aproximamo-nos da discussão sobre as esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016) que tem sido realizada pelos pesquisadores que integram o projeto interuniversidades *Le développement des compétences en littéracie académique, une clé de la réussite universitaire*. Isso porque os objetivos mais imediatos estão ligados à aprovação na disciplina, à retomada do que foi dito em sala, à elaboração de algo que agrade a professora, mas ao mesmo tempo isso deve ser feito adequando-se a um gênero textual que tem características ligadas à esfera da carreira acadêmica, como a exposição de uma metodologia reproduzível (ECO, 2008). Os alunos encontram-se, portanto, entre as duas esferas.

Com isso, vemos que a situação de comunicação em que os textos aqui analisados foram produzidos não é a mesma de um artigo científico, por se tratar de um deslocamento de um gênero da esfera da carreira acadêmica, para a esfera dos estudos universitários, com fins de avaliar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelos alunos. Nesse outro espaço social, o artigo funciona como um meio de saber se os alunos são capazes de articular teoria com a análise literária, mas percebe-se que há grande proximidade com a situação de comunicação do artigo científico, já que a questão da avaliação também está presente.

Ressaltamos, no entanto, o caráter relativamente oposto da avaliação nessas duas situações: enquanto um parecerista avalia às cegas um artigo para potencial publicação em uma revista, o professor de uma disciplina avalia um trabalho final, conhecendo seu aluno,

assim como o percurso do mesmo em sala de aula (se participa, se é assíduo, se encontrou dificuldades, se elas foram superadas etc.).

Dessa forma, percebemos que, na situação real de comunicação, a avaliação às cegas do artigo seria mais objetiva, com o foco apenas no que está apresentado no texto do artigo; já no uso do artigo na esfera dos estudos universitários, como trabalho final de uma disciplina, a avaliação seria mesclada, contaria com um olhar objetivo para o texto final, mas critérios subjetivos advindos do conhecimento prévio sobre o aluno poderiam influenciar a nota atribuída.

Isso nos leva a imaginar que alunos que se mostram engajados ao longo do semestre podem obter pontos adicionais, assim como professores preocupados com o desenvolvimento dos alunos, poderão estar atentos a indicativos de um processo de aprendizagem no próprio texto do artigo, visíveis por meio de vários índices, como o uso de bibliografia diferente daquela sugerida em classe ou no uso de bibliografia indicada pelo próprio professor em conversa ou mensagem privada e pelas diferenças entre a primeira versão e a versão final, no caso de alunos que entregaram as duas versões.

Podemos acrescentar que o professor de uma disciplina, ao avaliar um artigo científico, resultante um semestre de uma disciplina, tenderá a estar mais atento à capacidade argumentativa ou de articulação de ideias do que aos erros linguísticos de ordem sintática ou morfológica, esses serão tidos como problema apenas, quando, de fato, impedirem a compreensão do texto⁶⁰.

Como afirmam Schneuwly e Dolz (1999, p. 11) “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência”, ele está ali a serviço da aprendizagem, o aluno o produz numa situação em que está em aprendizado, podendo elaborar um texto que se aproxime do gênero textual, sem que ele tenha todas as suas características, já que o objetivo nem sempre é o domínio do gênero e sim da disciplina em questão, seja ela uma disciplina que tem foco no desenvolvimento de aspectos linguísticos (de uma língua estrangeira ou materna), seja ela uma disciplina com foco no desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas à um conteúdo específico, a uma “maneira de pensar”, como por exemplo, desenvolver análises literárias.

Entendemos, portanto, que a escrita e o ensino de um gênero em situação escolar poderão funcionar como instrumentos para futuras escritas. Em nosso caso, permitem o

⁶⁰ Em sala de aula, uma das professoras da área de estudos literários em língua francesa explicou aos alunos que ao atribuir notas ao trabalho final, 25% da nota está ligada à textualização. Sendo que ela vai considerar sobretudo problemas de clareza e dificuldade de compreensão do que está escrito.

desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas às esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica, que poderão ser mobilizadas, futuramente, no ambiente profissional, seja como professor de francês, caso um aluno desse futuro professor tenha interesse em aprender mais sobre esse gênero, seja como pesquisador, produzindo artigos para divulgar a pesquisa desenvolvida.

Além das escolhas em decorrência dos destinatários, o objetivo principal dos alunos ao produzir os artigos era obter uma nota para validar a disciplina, ou seja, precisavam, minimamente, obter nota 5 na soma das atividades de avaliação propostas pela professora. No entanto, é sabido que a média ponderada dos alunos é usada como critério para diversos processos seletivos dentro da universidade, entre eles a obtenção de bolsas, o que nos leva a imaginar que os alunos gostariam de obter nota máxima com seus artigos. Vemos, portanto, que os alunos estavam em situação de avaliação buscando obter uma validação por parte da professora responsável, situação semelhante àquela dos pesquisadores ao submeter um artigo científico ao comitê de uma revista acadêmica: eles esperam que seus textos sejam considerados pertinentes e aceitos pelo comitê científico. Portanto, como já dissemos, vemos que os alunos estão na intersecção da esfera universitária e da esfera acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016) e levantamos a hipótese de que isso pode ocorrer nessa disciplina, pois os alunos estão no final do percurso universitário, no último ano da graduação, ou seja, próximos da possibilidade de seguir uma carreira acadêmica. Nesse sentido, podemos imaginar que não seria tão frequente que o gênero artigo científico fosse solicitado em disciplinas do primeiro ano da graduação, por exemplo.

Tudo isso nos leva a considerar o lugar social dos alunos ao produzir artigos científicos numa disciplina de graduação: eles querem ser vistos como alunos que fizeram uma análise literária que trate dos assuntos abordados em sala, querem ser vistos como aqueles capazes de atingir o objetivo da disciplina. Ou seja, a situação em que os textos aqui analisados foram produzidos não é a mesma de um artigo científico, por se tratar de um deslocamento desse gênero textual para a esfera dos estudos universitários, na qual ele funciona como um meio de avaliar os alunos, mas a situação de produção aproxima-se da original de muitas maneiras, tal como já apresentamos. Em outras palavras, temos a criação de um espaço de ficção próprio da esfera escolar (em nosso caso, universitária), como apontam Schneuwly e Dolz (1999).

Em nosso caso, o gênero “artigo científico” é usado como meio de avaliar os alunos, dentro de uma disciplina de graduação, e por meio da sequência didática proposta e aplicada

como parte dessa pesquisa, tentamos “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência”. Acreditamos que chegou-se perto de “(re-)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.9). Isso porque a revista discente *Non plus*, ligada ao programa em Estudo Literários, Linguísticos e Tradutológicos em francês, já havia publicado, em seu número 4, um dossier especial sobre Pascal Quignard com artigos científicos produzidos por alunos de *Monografia*. E na SD proposta, títulos e trechos desses artigos foram trabalhados nas atividades, fazendo com que os alunos vislumbassem a possibilidade de publicarem o artigo produzido pela disciplina na *Non plus* ou em outra revista discente.

Com isso, dentre os 17 artigos produzidos em *Monografia* no segundo semestre de 2014, dois deles foram publicados no dossiê temático sobre o século XVIII do número 6 da *Non plus*.

Outro ponto a ser levado em consideração ao discutirmos a situação de produção de um artigo científico é o fato de que, normalmente, ele está ligado a uma pesquisa científica, ou seja, a realização de uma pesquisa antecede a produção desse gênero, sendo ele marcado, em todos os níveis, pelas características da pesquisa acadêmica.

Quando o artigo científico passa a ser usado como meio de avaliação numa disciplina de graduação, a situação de produção desse texto se inverte: primeiramente há a necessidade de se escrever um artigo para se obter a nota e ela motiva uma pesquisa analítica específica, guiada pelas aulas e suas temáticas. Ressaltamos que, durante a aplicação do módulo 3 da SD, um aluno mencionou que a primeira ação das etapas de seu artigo era realizar a pesquisa, com isso imaginamos que o aluno tenha percebido a situação de produção real do artigo científico.

Após essa discussão sobre o contexto de produção, que é crucial para compreender certos índices linguísticos que aparecem nos textos, como a grande frequência de modalizações apreciativas positivas para falar de Voltaire, passamos às análises dos artigos científicos elaborados pelos alunos.

1.1 As aulas da disciplina *Monografia*

Por meio da análise da ementa, da bibliografia e do cronograma da disciplina, levantaremos alguns pontos que nos permitem discutir a produção dos alunos. Apesar de não termos acesso às aulas da disciplina, pois não filmamos nem acompanhamos as aulas, apenas conversamos com a professora sobre elas, buscamos estabelecer relações entre o que foi trabalhado em classe e os textos produzidos pelos alunos por meio da bibliografia sugerida e

dos temas presentes no cronograma. Retomaremos alguns desses pontos nas análises das produções.

Primeiramente, destacamos que três dos alunos que tiveram suas produções analisadas em nossa pesquisa têm como tema, principal ou secundário, a ironia; apenas Ariano trata de um tema completamente diferente, a felicidade. Já aqui vemos a influência das aulas da disciplina na escolha dos temas, pois, de acordo com o cronograma da disciplina, a professora deu aulas que tinham como tema a ironia, tratando de *Micromégas* e de *Candide*.

Em sala, foram explorados os textos teóricos de Pierre Bayle Dumarsais (*Philosophe*), de Italo Calvino (*Candide ou a velocidade*), de Jean Starobinski (*Le fusil à deux coups de Voltaire*), de Franklin Matos (*A moral do Jardim*) e de Erich Auerbach (*Le souper interrompu*). Foi realizada uma análise do artigo *Fausseté des vertus humaines* do *Dictionnaire Philosophique*, com o objetivo de trabalhar a retórica como espaço rico em figuras de pensamento e também o artigo *Éloquence* da *Encyclopédie* foi discutido em classe.

Ao menos um livro ou artigo da bibliografia sugerida na disciplina aparece em cada um dos artigos dos quatro alunos, sendo que Erich Auerbach está presente em dois deles. Cora e Adélia trazem menções a autores que tratam do riso e do sarcasmo e não foram explorados em sala, nem estão presentes na bibliografia sugerida; já Ariano baseia-se, prioritariamente, em obras que tratam da felicidade e não estavam presentes na bibliografia da disciplina, mas também usa duas obras de um pensador (Paul Hazard), sendo que uma delas estava na bibliografia da disciplina.

Além disso, durante o semestre, foi dada uma aula falando das figuras de linguagem (litote e eufemismo) mais comuns em *Micromégas* e, ao explorar o *Traité sur la tolérance*, a professora usou, como meio de análise, as figuras retóricas de Aristóteles. Essas aulas podem ter dado material e formas metodológicas aos alunos para realizarem suas próprias análises.

2. Grupo A

Nesta seção, trazemos as análises dos dois alunos do grupo A, Adélia e Ariano, que estavam presentes nas três aulas em que foram aplicadas as atividades da sequência didática.

2.1 Adélia

A primeira versão do artigo de Adélia⁶¹ tinha uma página e trazia seu nome, o nome da disciplina e a data de entrega; já a versão final tinha 13 páginas, contendo capa com suas informações e o título do trabalho, seguida do resumo, do artigo e da página com a bibliografia. A professora responsável pela disciplina elogiou o uso de trechos da obra analisada para demonstrar a tese defendida, no entanto, considerou desnecessária a inserção de informações sobre a biografia do autor, atribuindo-lhe uma nota equivalente a 8,33 (50/60).

Nos textos de Adélia, alguns pontos chamaram nossa atenção: na capacidade de ação, a expressão dos objetivos; na capacidade discursiva, a ausência de entretítulos e a forma de sua conclusão; na capacidade linguístico-discursiva, os erros linguísticos; e na característica transversal, o uso de exemplos para atestar sua análise. Esses serão os aspectos que comentaremos em detalhe.

Apresentamos, a seguir, quadros que sintetizam as análises realizadas a partir da comparação dos textos de Adélia com as capacidades de linguagem necessárias para a produção do artigo científico da área de estudo literários, ou seja, com o modelo didático do gênero. Logo após cada quadro, comentamos mais detalhadamente os aspectos das produções já mencionados acima. O primeiro quadro trata das capacidades de ação.

Quadro 4.1 - Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação

	Adélia - PI	Adélia - PF	Desenvolvimento
Enunciador	Quase totalmente Apresenta seus objetivos usando o futuro do pretérito.	Sim A autora desenvolve uma análise literária.	Sim – SD, Com
Destinatário	Quase totalmente	Sim	Sim – SD, Prof No texto final, há uma grande preocupação em guiar o leitor nas análises.
Objetivo ⁶²	Parcialmente Os objetivos são apresentados de maneira hesitante, perceptível pelo uso do futuro do pretérito.	Quase totalmente A aluna escreve um texto bem argumentado, mas sem conclusão.	Sim – SD, Com Uso de excertos e de teoria para embasar a análise literária foi trabalhado na SD e sugerido no comentário.
Selecionar e expressar um objetivo para o artigo	Parcialmente Os objetivos são expressos usando o futuro do pretérito.	Quase totalmente A autora exprime o objetivo de seu artigo no resumo, mas ele não reaparece no texto do artigo.	Sim – SD, Prof e Com

⁶¹ Todos os textos estão nos anexos.

⁶² Entendemos que o objetivo dos alunos é ser visto como um graduando que desenvolveu uma pesquisa/análise literária e produziu um texto com as informações, os conhecimentos e os resultados obtidos.

Ao analisarmos como Adélia expõe seus objetivos, vemos que na primeira versão do artigo eles são expressos por meio de uma modalização que indica possibilidade (“il serait intéressant de...” PI, Adélia, p.1), mostrando que ela mesma não tem muita certeza quanto a sua proposta de objetivo.

Já na produção final, os objetivos de seu artigo são expostos de maneira mais assertiva, mas aparecem apenas no resumo, desaparecendo completamente do corpo do texto. Além disso, mesmo no resumo ela diz que são os objetivos da “monografia” (“L’objectif de cette monographie est de faire une étude sur l’écrivain Voltaire. (...) Comprendre comment il utilise la (sic) langage pour critiquer la société de son époque” PF Adélia, p.2), ou seja, ela mesma não considera que escreveu um “artigo científico”. Levantamos também a hipótese de influência do nome da disciplina para esse uso lexical e podemos nos questionar sobre o quanto, de fato, foi trabalhada a ideia, por parte da professora responsável pela disciplina, ao longo do semestre de que o “trabalho final” poderia ser publicado já que tinha como formato um artigo científico. E talvez a aluna não vislumbrasse a possibilidade de seu trabalho ser publicado em uma revista discente.

O ponto mais interessante da ausência da expressão dos objetivos do artigo no corpo do texto é a organização da introdução do artigo de Adélia. Sua produção final inicia-se com dados biográficos sobre o autor do livro analisado, algo que não é comum no gênero artigo científico, para, em seguida, contar a intriga do livro analisado, outra informação que, normalmente, não é dada para o leitor, para, depois, começar a desenvolver sua análise. Essa estrutura nos faz pensar que seu artigo tem mais características de um trabalho “escolar” do que de um texto produzido na esfera dos estudos universitários.

O comentário feito pela professora-pesquisadora à primeira versão sugeriu que Adélia escolhesse apenas um dos objetivos que aparecem nesta versão e propunha que separasse os trechos da obra que atestassem sua “tese”.

Comentário professora-pesquisadora à PI de Adélia	<p>Tu as bien commencé ! Tu nous présentes l’œuvre et les points qui ont attiré ton attention. J’ai marqué en jaune les deux objectifs que j’ai pu trouver dans ton texte. A mon avis, tu devras en choisir un. C’est-à-dire, soit tu analyses comment Voltaire utilise le langage pour convaincre le lecteur dans Micromégas, soit tu compares les ressources langagières utilisées dans les deux livres.</p> <p>Pour développer ton travail, je te propose de commencer à séparer des extraits intéressants du/des livre(s). Cela t’aidera à produire le texte final.</p> <p>Je te conseille aussi de venir à un des horaires de permanence pour qu’on puisse discuter des formes de révision pour éviter certaines erreurs de langue dans la version finale.</p>
---	---

As duas sugestões dadas no comentário são incorporadas ao texto final, ou seja, constatamos que ele funcionou como um guia, tendo uma influência direta na sua produção. Podemos dizer que o comentário foi um instrumento didático mediador da ação linguageira da aluna. No entanto, seria prematuro dizer que ele atuou como um instrumento psicológico, já que, para isso, teríamos que ter acesso a outros textos produzidos por Adélia, no intuito de verificar se ela se apropriou de fato de uma outra maneira de escrever seu texto. Em outras palavras, seria apenas se pudéssemos ver que ela continua a produzir textos com essas características, tendo se apropriado da ideia de que o acúmulo de argumentos é uma característica da forma de pensar científica, que poderíamos afirmar que o comentário atuou como instrumento psicológico. Por outro lado, nossos dados permitem que vejamos a importância do comentário para a reformulação dos textos e, até mesmo, para que eles tenham as características do gênero textual. Dessa forma, podemos dizer que comentário atua na Zona de Desenvolvimento Proximal de Adélia, com isso, é possível que ela esteja perto de se apropriar desse conceito.

Passemos agora à análise das capacidades discursivas ligadas ao gênero artigo científico mobilizadas nas produções de Adélia.

Quadro 4.2 - Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas

	Adélia - PI	Adélia - PF	Desenvolvimento
Criação de um título	Não Há apenas o uso do título sugerido pela professora.	Sim	Sim – SD
Criação de um resumo	Não	Sim	Sim – SD
Uso de entretítulos	Não	Parcialmente Artigo tem os entretítulos introdução e conclusão.	Sim – SD, Prof O desenvolvimento foi parcial.
Organização da introdução (com a expressão dos objetivos do artigo)	Parcialmente	Parcialmente A aluna não traz os objetivos na introdução	Não
Organização do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão	Não se aplica Há apenas o início da introdução.	Parcialmente Seu texto possui resumo, palavras-chave, introdução, desenvolve a análise e não há uma conclusão.	Sim – SD, Prof O texto ainda não tem todas as partes de um artigo.
Uso de discurso teórico	Sim	Sim	Não tratado na SD , pela Prof ou Com
Uso de sequências	Sim As sequências não	Sim As sequências não	- Teoria e trechos da

	Adélia - PI	Adélia - PF	Desenvolvimento
argumentativas e explicativas	possuem todas as fases.	possuem todas as fases.	obra analisada têm efeito argumentativo acumulativo.

Com relação às capacidades discursivas, o ponto que escolhemos explorar em detalhe foi o uso que Adélia fez dos entretítulos em sua produção final, pois em seu artigo existem apenas dois: Introdução e Conclusão. A aluna não usa os entretítulos como meio de guiar o leitor e produzir separações e organizações temáticas em seu texto, embora essa característica dos artigos científicos tenha sido trabalhada na sequência didática. Até mesmo o uso do entretítulo *conclusão* foi feito de maneira inadequada porque antes desse último, já havia uma conclusão. Levantamos a hipótese de que, na situação de “ter que” produzir um artigo científico para nota, ela tenha apenas colocado esse entretítulo como uma espécie de “obrigação”. Com efeito, observamos que, ao final de seu artigo, Adélia havia acumulado argumentos que atestavam o uso de recursos linguísticos, sobretudo a ironia, para criticar a sociedade, mas insere um último parágrafo antes da parte denominada *Conclusion*, em que propunha uma comparação, uma aproximação entre as obras *Micromégas* e *Pequeno Príncipe*. A comparação é potencialmente válida, dado os argumentos usados, mas não foi o tema explorado no artigo, o que nos leva a nos perguntarmos o porquê desse parágrafo totalmente deslocado em seu texto. Imaginamos que talvez fosse o tema que aluna gostaria de ter explorado, mas não se sentiu à vontade em propor uma comparação entre essas duas obras.

Por fim, após o entretítulo *Conclusion*, a estudante acaba por validar sua análise dizendo que:

Adélia PF p. 12	Voltaire a produit des oeuvres importantes pour la philosophie et littérature française, les deux sujets font part (sic) de ses travaux (sic). En lisant des oeuvres comme <i>Micromégas</i> e <i>Candide</i> ou l'optimisme on aperçoit comment il savait faire un usage exceptionnelle (sic) des ressources de la langue française. <i>Micromégas</i> est un conte amusante (sic) de lire et aussi si bien écrit, l'auteur utilise l'ironie, critique l'humanité et raconte une histoire très intéressante. Dans cette monographie, on a pu apercevoir comment Voltaire a utilisé la littérature pour changer son époque il était un homme intelligent (sic) et habile.
--------------------	--

Vemos, no trecho acima que, em sua conclusão, ela retoma seu objetivo inicial, mas fecha sua análise com muitas modalizações apreciativas positivas, que valorizam a obra e o autor explorado, sem fazer menção às análises realizadas em seu artigo. Levantamos a hipótese de que, por um lado, a aluna queria agradar à professora responsável pela disciplina, elogiando o autor estudado ao longo do semestre e, por outro lado, Voltaire é, de fato, um

autor consagrado e seria difícil para uma jovem estudante de graduação se colocar em posição de criticá-lo negativamente.

No próximo quadro, detalhamos se as produções de Adélia possuem as capacidades linguístico-discursivas esperadas para o gênero textual artigo científico.

Quadro 4.3 - Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas

	Adélia - PI	Adélia – PF	Desenvolvimento
Mecanismos de conexão (entretítulos, pontuação, conectores lógicos)	Parcialmente Não há uso de entretítulos, mas há uso de conectores.	Quase totalmente A autora usa poucos entretítulos. Em alguns trechos há problemas de conexão entre orações.	Sim – SD, Prof A autora escreve um texto longo e mobiliza parcialmente o uso de entretítulos.
Mecanismos de coesão nominal (anáforas, catáforas e retomadas)	Quase totalmente O texto tem bastante repetição de palavras, apenas uma retomada nominal.	Quase totalmente A autora repete muitas palavras quando poderia ter buscado outras soluções.	Não
Mecanismos de coesão - organização interna das frases	Parcialmente O texto tem frases fragmentadas e erros linguísticos.	Parcialmente O texto tem frases fragmentárias e problemas de concordância no interior das frases.	Não Algumas frases ainda são confusas. No entanto, é possível acompanhar seu raciocínio.
Emprego de vozes	Parcialmente A autora usa tanto « on » quanto « nous » para se posicionar enunciativamente. Não há uso de teorias. Presença da voz do autor das obras analisadas como agente.	Sim Uso de “on” e de frases impessoais. Há muito uso de citações [obra e teoria]. Outras vozes também são frequentes: autor da obra analisada como agente, leitor como agente.	Sim – SD A aluna mobiliza diversas estratégias de emprego de vozes, algumas trabalhadas na SD e outras que não foram mencionadas em aula.
Expressão do posicionamento enunciativo do autor por meio de modalizações	Quase totalmente Uso de modalizações apreciativas sobre a obra.	Sim Uso de modalizações lógicas para introduzir as análises e de modalizações apreciativas para falar da obra e de Voltaire.	Sim - SD
Ortografia	Parcialmente	Parcialmente	Não

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, os textos de Adélia possuem problemas linguísticos e eles são de todos os tipos: ortográficos, morfológicos, sintáticos e de organização no nível da oração (ou do parágrafo). Por seus textos, percebemos que ela ainda não possui domínio da língua francesa, porém, mesmo com os erros linguísticos, ela consegue elaborar sua análise. No entanto, levantamos a hipótese de que um leitor francófono teria

difficuldade de entender certas frases, pois elas possuem a estrutura da língua portuguesa, estando totalmente distantes das formas mais comumente usadas na língua francesa.

Em nossa sequência didática, optamos por não trabalhar com conteúdos linguísticos pois não dispúnhamos de muito tempo, mas sugerimos aos alunos ferramentas que os ajudariam a revisar seus textos, além de oferecemos os plantões de atendimento do Laboratório de Letramento Acadêmico, espaço em que essas questões poderiam ter sido discutidas individualmente.

Quadro 4.4 - Adélia – produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal

	Adélia - PI	Adélia – PF	Desenvolvimento
Efeito argumentativo	Parcialmente Na primeira versão, a autora ainda não nos convence de que seria capaz de atingir os objetivos por apresentá-los com o uso do futuro do pretérito.	Quase totalmente Na versão final, a autora acumula argumentos ao longo do artigo, no entanto traz elementos de análise novos na conclusão.	Sim – SD, Prof e Com A autora compreendeu a importância de demonstrar por meio de exemplos a tese que queria provar.

Na versão final, Adélia demonstra, por meio de exemplos, a tese defendida por ela. Ela faz com que o leitor tenha a impressão de que a análise ali proposta foi comprovada, produzindo o efeito argumentativo no texto como um todo, ou seja, ela não produz as sequências argumentativas com todas as fases, mas, no acúmulo de argumentos, seu texto tem um efeito argumentativo, visa a convencer o leitor de algo.

Para conseguir esse efeito, ela grifa alguns trechos que analisa, para chamar a atenção para certas palavras. Além disso, após apresentar os trechos, ela os analisa, guiando o leitor por seu caminho de análise. Isso pode ser visto no trecho abaixo:

Adélia PF, p. 8	Il est fréquent dans le récit les critiques à la terre et ses habitants. Depuis le premier chapitre on peut les trouver, le narrateur met la Terre et les êtres humains dans une position inférieure en face aux autres planètes et êtres vivants. Comme on peut voir dans les exemples : <i>sur notre petite fourmilière</i> (chapitre 1) ; <i>sur notre petit tas de boue</i> (chapitre 1) ; <i>Car enfin Saturne n'est guère que neuf cents fois gros que la terre</i> (chapitre 1) ; <i>Enfin ils aperçurent une petite lueur, c'était la terre ; cela fit pitié à des gens qui venaient de Jupiter</i> (chapitre 3) ; <i>nous et nos confrères les autres habitants de ce globe avons l'honneur d'exister.</i> (chapitre 4) ; <i>sur un être aussi imperceptible que des hommes</i> (chapitre 5) ; <i>les atomes se parlaient</i> (chapitre VI) ; <i>des mites parler d'assez bon sens</i> (chapitre 6). Il utilise des mots comme fourmilière, petit tas de boue pour nommer notre planète et atomes, mites pour désigner les être humains. Par les phrases cela fit pitié et avons l'honneur d'exister et les mots utilisées on peut percevoir comment le conte dirige le lecteur, tout au long du conte le narrateur répète les critiques à la société, il prépare le lecteur pour la fin. Le narrateur guide le lecteur pour les derniers chapitres qui sont les moments plus importants, le (sic) rencontre avec les atomes (êtres humains) et la conversation avec eux. Le narrateur veut que le lecteur soit d'accord avec lui.
--------------------	---

No excerto acima, além da influência do comentário da professora-pesquisadora, percebemos a influência da aplicação da sequência didática, pois o uso de trechos da obra analisada, seguido de comentários analíticos, foi um dos aspectos trabalhados no módulo 4. Dessa forma, o desenvolvimento desse aspecto ligado à forma de pensar típica do raciocínio científico, em que é preciso demonstrar, provar e comentar, pode ter sido motivado pela atuação da professora em sala, ao sistematizar os conteúdos tratados na sequência didática por meio dos gestos didáticos e também pelo comentário realizado pela professora-pesquisadora.

Ressaltamos que, a depender do percurso que o aluno tenha realizado na graduação em Letras, por exemplo, se cursou disciplinas em que os professores insistem muito nessa questão, afirmando que toda análise literária tem que ser demonstrada (e provada) com exemplos do texto analisado e comentários explicativos, esse aspecto poderia já estar em processo de desenvolvimento. Porém, como mostramos no capítulo anterior, por meio das interações em sala de aula, as atividades de nossa sequência didática podem ter levado os alunos de Monografia a tomarem consciência de um processo que já realizavam.

2.1.1 Inserção de vozes e categorias de retextualização

Na primeira versão de seu artigo, o texto de Adélia não possui nenhuma inserção de voz da teoria ou da obra a ser analisada, já na versão final, ela insere várias vozes para seu texto: cita inúmeros trechos da obra analisada, traz Voltaire, o leitor, o personagem da obra analisada e o narrador para sua análise, além de um arcabouço teórico para validar essas análises.

Vemos, nessa mudança entre as duas versões, primeiramente, o avanço da pesquisa que fomentou a realização do artigo, pois imaginamos que, na época de entrega da primeira versão, a aluna ainda estava elaborando as análises e realizando as leituras que as embasariam e num segundo plano, percebemos a influência da aplicação da sequência didática, pois esta apresentou e sistematizou as características, como a inserção de vozes, do gênero textual em questão.

Adélia usa como base teórica para suas análises os seguintes autores: Auerbach, Minois e Muecke, além da Enciclopédia Larousse. Apenas Auerbach foi trabalhado em classe, sendo que os outros teóricos eram especialistas sobre ironia e riso. Aqui, podemos imaginar que a aluna realizou pesquisas em bibliotecas, ou pediu sugestões à professora, indo além da bibliografia sugerida no programa da disciplina, procurando conceitos que enriquecessem suas análises. Ou seja, apesar da aluna ter escolhido um tema bastante

explorado em classe pela professora, ela procurou trazer um arcabouço teórico novo, que lhe permitisse fazer novas reflexões.

No entanto, o que chama nossa atenção quanto à inserção de vozes são dois aspectos: primeiramente o uso repetido de “selon” para introduzir as ideias de outras pessoas, já que, na página 6, ela inicia três parágrafos seguidos com essa palavra (figura abaixo); e a colocação, lado a lado, de conceitos obtidos em textos teóricos sobre a ironia e de informações obtidas em uma enciclopédia. Adélia não relativiza o peso dessas informações, dispondo-as em seu texto como se elas tivessem o mesmo valor.

Adélia PF p. 6	<p>Selon Minois, en <i>História do riso e do escárnio</i> (page 409) au siècle XVIII, le contexte historique et culturel était vraiment différent. Le rire n'était plus un moyen d'existence mais une faculté de l'esprit, un outil intellectuel, un instrument qui est en service d'une cause, morale, sociale, politique, religieuse ou antireligieuse. Le rire s'est partagé pour chaque nécessité spécifique: C'était le moment pour les spécialistes, on pourrait les appeler professionnels, avec tout ce que ce mot puisse signifier, comme compétence et affaiblissement. Depuis le siècle XVIII, le rire a des professionnels vraiment capacités et Voltaire est le maître entre eux.</p> <p>Selon Minois à la page 421, le raillerie (escárnio en portugais) est le rire du siècle. Voltaire est l'un des philosophes plus célèbres parce qu'il est le meilleur d'une époque où le moquerie est partout. Dans cette époque les personnes sont plus conscientes, elles croient avoir rencontré, avec le raison critique, le chemin pour le progrès, pour la vérité et aussi la civilisation. Selon Minois, dans cette époque le rire est utilisé d'une manière intelligente, douce et policé- c'est l'ironie.</p> <p>Selon l'encyclopedia Larousse sur le conte Micromégas : « Leçon de relativité et de modestie, qui s'exprime par la satire, Micromégas dit aussi la sérénité du Voltaire de Cirey devant un monde qui livre à la science newtonienne son ordre et ses secrets » (site à la bibliographie)</p>
-------------------	--

Passemos para a análise das categorias de retextualização, que foram elaboradas com base nas categorias do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999/2012; 2006a) nos estudos de Pollet (2004) e Matencio (2003). A partir do uso repetitivo de *selon*, da não relativização de informações de acordo com o local social (um teórico e uma enciclopédia) em que foram produzidas, teríamos tendência a colocar a produção final de Adélia na categoria de retextualização de **justaposição**, em que as informações são colocadas lado a lado, num processo de adição.

Mas ao observar mais de perto seu texto, percebemos que há uma manutenção do tema, os três parágrafos tratam da ironia, de seu uso do século XVIII e de sua presença na obra de Voltaire. A autora usa anáforas (nominais), como por exemplo: raillerie, moquerie,

satire, repetições de palavras (rire, Voltaire, époque), além de utilizar também conectores lógicos (mais, parce que) e pronomes relativos (où, que etc.), para manter a conexão entre os parágrafos, produzindo um efeito de **reconstrução**, do tipo mosaico, em que as informações de outros textos são retomadas, seus conflitos expostos e temos a impressão de olhar para algo novo que foi construído a partir de outros textos, sem deixar de ver os textos que servem de base para essa elaboração. Os textos-base estão a serviço do sentido que Adélia deseja produzir em seu leitor.

Já nas páginas 9 e 10 (figura abaixo), ao trazer o trabalho de Mueck sobre a ironia, a autora não usa repetidamente a palavra “selon”, utilizando sinônimos e outras maneiras como “L’auteur explique que” para introduzir o que Mueck diz.

<p>Adélia PF p. 9- 10</p>	<p>D’après Muecke en <i>The compass of irony</i>, “An ironist, therefore, is not just <i>like</i> an artist, but <i>is</i> an artist, governed by the artist’s need of perfection of form and expression and all “the nameless graces wich no mehtods teach.” (MUECKE, 1969,p.15). Comme Muecke dit l’ironiste comme Voltaire est un artiste parce qu’il est contrôlé par la nécessité de chercher la perfection de la forme et de l’expression et il faut que l’ironiste soit talentueux sinon les méthodes ne seront pas suffisantes.</p> <p>Muecke dans son oeuvre <i>The Compass of Irony</i> fait un étude sur l’ironie. L’auteur donne des classifications et des explications sur l’ironie avec des exemples de la littérature de plusieurs langages. Selon Muecke, les classifications plus connus sont l’ironie verbal qui est produit par un écrivain par exemple et l’ironie d’une situation. “Verbal irony implies an ironist, someone consciously and intentionally employing a technique. Situational Irony does not imply an ironist but merely ‘a condition of affairs’ or ‘outcome of events’ wich, we add, is seen and felt to be ironic.”(MUECKE, 1969, p. 42)</p> <p>L’auteur explique que l’objet de l’ironie est le sujet de l’ironie, “the object of irony is what one is ironical about.” (MUECKE, 1969, p.34). Le victime de l’ironie est le personne qui s’est mis dans une situation ironique à cause de croire savoir ce qu’elle ne sait pas vraiment; “the victim of irony is the person whose ‘confident unawareness’ has directly involved him in a ironic situation.” (MUECKE, 1969, p.34).</p> <p>Selon Muecke, quelque fois l’ironistene fait pas semblant d’être innocent, il démontre qu’il sait la signification de ce qu’il dit et alors le victime aperçoit l’ironie aussi; “in the very overt irony the ironist does not pretend to be unaware of his real meaning and his victim is immediately aware of it’ (MUECKE,1969, p.20). L’ironiste est plus intelligent que le victime; “ the most we can say is that the victim is at a mental disadvantage with respect to the ironist. (MUECKE, 1969, p.20).</p>
-----------------------------------	--

Nesse trecho da produção final, Adélia traz citações da obra de Muecke, seguidas ou precedidas de paráfrases das mesmas citações. Há uma continuidade do tema nos quatro

parágrafos tal como na página 6, mas não são estabelecidas relações entre as informações. Encontramos poucos conectores lógicos (parce que, à cause de) e eles não buscam estabelecer relações entre as várias citações, há apenas alguns pronomes relativos (que et qui), o que nos leva a dizer que, nesse trecho, a produção de Adélia tem traços de **justaposição**, quando as ideias de outros são retextualizadas e são estabelecidas apenas relações de adição.

Os dois trechos da produção final de Adélia, por suas características diferentes, nos fazem perceber que os textos dos graduandos não são homogêneos. No caso de Adélia, a diferença entre os excertos nos leva à hipótese de que a capacidade de produzir textos com características de reconstrução, do tipo mosaico, está em desenvolvimento; a oscilação entre os excertos nos faz pensar que as capacidades linguístico-discursivas ligadas ao uso dos mecanismos de coesão e conexão estão em desenvolvimento, mas ainda não estão totalmente desenvolvidas.

2.2 Ariano

A primeira versão do artigo de Ariano tinha uma página e trazia seu nome, o nome da disciplina, o tema escolhido e a data de entrega; já a versão final tinha 12 páginas, contendo capa com suas informações e o título do trabalho, seguida do resumo, do artigo e da página com a bibliografia. A professora responsável pela disciplina considerou o trabalho muito bom por relacionar literatura, história e filosofia, trazendo a análise do texto literário, atribuindo-lhe, portanto, a nota máxima (60/60).

Na leitura e análise das duas produções de Ariano, os pontos que mais chamaram nossa atenção são: na capacidade de ação, formulação dos objetivos; na capacidade discursiva, a organização textual do artigo; na capacidade linguístico-discursiva, o uso de pronomes demonstrativos nas retomadas nominais. Eles serão detalhados a seguir.

O primeiro quadro trata das capacidades de ação mobilizadas por Ariano em suas produções.

Quadro 4.5 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação

	Ariano PI	Ariano PF	Desenvolvimento
Enunciador	Sim Apresenta seus objetivos de maneira direta e objetiva.	Sim	-
Destinatário	Quase totalmente	Sim	Sim – SD, Prof
Objetivo	Quase totalmente O aluno traz os objetivos do artigo e a metodologia de análises, mas a	Sim O aluno consegue passar a imagem de um alguém que desenvolveu uma	Sim – SD, Com

	Ariano PI	Ariano PF	Desenvolvimento
	proposta é ambiciosa.	pesquisa para escrever o artigo.	
Selecionar e exprimir um objetivo para o artigo	Quase totalmente Objetivos expressos de maneira direta, apesar de serem bastante ambiciosos.	Sim Expressos no resumo e na introdução.	Sim –SD, Prof, Com O autor fez alguns ajustes nos objetivos da produção inicial, reduzindo-os.

Em sua primeira versão, Ariano já expõe seus objetivos de maneira clara apesar dos mesmos serem um tanto quanto ambiciosos para um artigo que deve ser elaborado em um semestre letivo. No trecho abaixo, podemos ver como o estudante apresenta seus objetivos na primeira versão.

Ariano PI (grifos nossos)	cet article vise à réévaluer la question du bonheur dans le récit <i>Candide ou l'Optimisme</i> (1759), de Voltaire. À partir de cette proposition, la présente analyse a pour objet la comparaison, la confrontation et la coordination de ce texte de Voltaire avec l'histoire des idées au siècle des Lumières, donc à renforcer les rapports entre l'oeuvre indiquée et d'autres textes – littéraires ou non – qui portent sur le thème du bonheur.
------------------------------	---

O aluno demonstra saber qual será seu objeto de estudo, o que leva a professora-pesquisadora, em seu comentário, a questioná-lo apenas sobre a possibilidade de abordar o tema proposto tal como previsto.

Comentário Professora-pesquisadora à PI Ariano	<p>Ton texte est bien écrit et clair. J'ai marqué en jaune les objectifs de ton article ; un plus large (la question du bonheur) et un autre plus spécifique. J'ai juste pensé que tu dois dire dans ton article quels seront les auteurs/textes que tu vas utiliser dans la comparaison et je te conseille de ne pas vouloir faire une comparaison trop large. Il vaut mieux de choisir 2 ou 3 textes maximum.</p> <p>Dans ton texte une chose a attiré mon attention : tu expliques le récit de Candide, mais tu n'explique pas ce qui veut dire « doctrine de Leibniz ». Peut-être ton lecteur aura besoin de cette explication aussi.</p>
--	---

Na versão final (excerto abaixo), existem poucas mudanças no objetivo de Ariano. Há a troca dos três verbos que apareciam na primeira versão por apenas um, isto é, o estudante opta por uma diminuição das ações de pesquisa a serem desenvolvidas para dar conta de cumpri-las. Vemos aqui a influência do comentário da professora-pesquisadora, que apontava a dificuldade em abordar muitos textos, sugerindo a escolha de apenas alguns. O aluno, no entanto, não segue exatamente as indicações do comentário, pois decide manter a amplitude de textos, fazendo um apanhado geral das ideias do Iluminismo; porém, ele escolhe não mais realizar tantas ações, diminuindo de alguma forma a extensão da análise a ser realizada; por isso, entendemos que podemos considerar que ele percebe, por meio do comentário, que não conseguiria realizar aquilo a que se propunha na primeira versão, mas toma uma decisão própria, não aquela que foi sugerida pela professora-pesquisadora.

Ariano PF p.2 (grifo nosso)	cet article vise à réévaluer la question du bonheur dans le récit <i>Candide ou l'Optimisme</i> (1759), de Voltaire. À partir de cette proposition, la présente analyse a pour objet la coordination de ce texte de Voltaire avec l'histoire des idées au siècle des Lumières, donc à renforcer les rapports entre l'oeuvre indiquée et d'autres textes – littéraires ou non – qui portent sur le thème du bonheur.
--------------------------------------	---

No próximo quadro, trazemos as análises referentes às capacidades discursivas mobilizadas nas produções de Ariano.

Quadro 4.6 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas

	Ariano PI	Ariano PF	Desenvolvimento
Criação de um título	Não Há apenas a indicação do tema escolhido.	Sim	Sim – SD
Criação de um resumo	Quase totalmente Seu resumo só não possui palavras-chave.	Sim	Sim – SD
Uso de entretítulos	Não Há apenas os títulos: résumé e introduction	Sim	Sim – SD, Prof O autor usa entretítulos para guiar o leitor, tal como apresentado em atividades da SD.
Organização da introdução (com a expressão dos objetivos do artigo)	Quase totalmente	Sim	Sim – SD, Prof
Organização do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão	Não se aplica Há apenas o résumé e l'introduction.	Sim O texto final possui todas as partes.	Sim – SD, Prof
Uso de discurso teórico	Sim	Sim	Não tratado na SD, pela Prof ou Com
Uso de sequências argumentativas e explicativas	Sim As sequências não possuem todas as fases.	Sim As sequências não possuem todas as fases.	- Na PF, os parágrafos que trazem a teoria e os trechos da obra analisada têm um efeito acumulativo.

Quanto às capacidades discursivas, a produção final de Ariano apresenta desenvolvimento sobretudo na organização dos conteúdos, sendo que ele pode ser atribuído às atividades da SD e aos gestos didáticos, de regulação local e instituição, usados pela professora durante a aplicação das atividades.

Na primeira versão do artigo, Ariano já trazia os parágrafos iniciais da introdução, em que o tema era apresentado para que no parágrafo final dela ele indicasse qual era o objetivo de seu artigo. É o parágrafo que trazemos abaixo.

Ariano PI	À (sic) ce qui concerne cette analyse, il sera primordial qu'on s'applique sur la question du bonheur tel qu'elle apparaît dans le conte, et puis sur les aspects symboliques et de construction d'images qui représentent les différents moments du chemin suivi par Candide pour finalement conquérir le bonheur.
--------------	---

O estudante exprimia seu objetivo por meio de uma modalização apreciativa “il sera primordial”, já buscando, de alguma maneira, indicar a relevância de sua escolha por meio de um adjetivo. Já na versão final, ele traz os objetivos tanto no resumo do artigo quanto no corpo do texto, seguido de um plano. No trecho abaixo, trazemos o final da introdução da produção final:

Ariano PF p. 3-4	<p>À (sic) ce qui concerne cette analyse, il sera primordial qu'on s'applique sur la question du bonheur tel qu'elle apparaît dans le conte, et puis sur les aspects symboliques et de construction d'images qui représentent les différents moments du chemin suivi par Candide pour finalement conquérir le bonheur. Cela dit, le programme de lecture développé dans cet article est réparti et organisé autour de quatre axes thématiques:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les idéaux des Lumières : L'usage de la raison, la foi dans le progrès et l'aspiration à la tolérance et à la liberté font partie de la recherche du bonheur – considéré par les philosophes des Lumières comme le but de l'existence humaine. Tel est le principe capital dans <i>Candide</i>. 2. Les constitutifs du bonheur : L'amour et l'amitié, le pouvoir, la satisfaction et d'autres formules présentes dans le conte. 3. L'utopie (les lieux du bonheur) : Manifestation de modèles irréalisables de bonheur (Thunder-ten-tronckh ; les Jésuites du Paraguay ; Eldorado). 4. La leçon philosophique : La question du bonheur à travers plusieurs points de vue (le sens du « jardin »). <p>L'objectif de cette analyse est donc, ainsi qu'il a été dit plus haut, de réévaluer la question du bonheur dans <i>Candide</i> à travers ses rapports avec la philosophie de Lumières et d'autres oeuvres littéraires qui portent sur le même thème, de façon à enrichir les discussions autour de cet aspect du récit traité.</p>
------------------------	--

Vemos que, ao elaborar sua introdução, Ariano insere um plano de seu artigo, detalhando as etapas de sua análise, assim como o caminho que será percorrido para se chegar às conclusões, concluimos que ele tem uma grande preocupação em guiar seu leitor. O plano também pode ser considerado como um instrumento que o estudante usou para organizar sua própria escrita. Não sabemos se ele foi feito antes ou depois da escrita, mas independentemente do momento em que ele tenha sido produzido, ele representa um nível elevado de organização do pensamento visando ao controle do comportamento ligado à escrita, pois o autor opta por expor, de maneira sistematizada, o raciocínio que elaborou para chegar a suas conclusões, o que funciona como um roteiro tanto para o autor quanto para o leitor, ou seja, o plano guia a escrita e a revisão do autor, além de funcionar como um roteiro de leitura do artigo para o leitor.

Na visão de Vigostki (1997), a língua escrita é um discurso monológico com um interlocutor imaginário, não presente no momento em que o texto é produzido, apenas imaginado pelo produtor do texto, o que leva o autor a criar para si a situação, representá-la em seu pensamento, ou seja, é necessário que o sujeito tenha interiorizado um grande controle da atividade linguageira (SCHNEUWLY, 2008, p.106) para produzir um texto escrito. Percebemos, dessa forma, que Ariano possui estratégias de controle bastante desenvolvidas, tendo sempre em vista seu leitor e imaginando o que facilitaria tanto o processo de escrita quanto o de compreensão. É possível que as atividades do módulo 3 da SD, que tratavam do processo de escrita, tenham contribuído para o desenvolvimento dessas estratégias ligadas ao controle da atividade de escrever.

Ariano também fez uso de entretítulos para guiar o leitor; nessa escolha, que, igualmente, visa a organizar o artigo, podemos ver a contribuição da sequência didática, pois no módulo 4 havia atividades que apresentaram essa característica do artigo científico.

Trazemos, a seguir, o quadro que resume as capacidades linguístico-discursivas mobilizadas nas produções de Ariano.

Quadro 4.7 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas

	Ariano PI	Ariano PF	Desenvolvimento
Mecanismos de conexão (entretítulos, pontuação, conectores lógicos)	Quase totalmente O autor usa os recursos de conexão, sem usar entretítulos.	Sim	Sim – SD, Prof
Mecanismos de coesão nominal (anáforas, catáforas e retomadas)	Quase totalmente Uso de anáforas, inclusive com retomadas com o uso de pronomes demonstrativos.	Sim O autor busca evitar repetições por meio do uso de retomadas nominais.	Sim A produção final é consideravelmente maior que a inicial.
Mecanismos de coesão - organização interna das frases	Quase totalmente	Quase totalmente	Não Há problemas de sintáticos e morfológicos no interior das frases.
Emprego de vozes	Quase totalmente O autor usa “on” e frase impessoais para se posicionar enunciativamente. Presença de um trecho da obra a ser analisada entre aspas e da voz do autor analisado.	Sim O autor escolhe o “on” para se posicionar no texto. Há o uso de citações [obras e teoria]. E o uso do autor da obra analisada como agente de modalizações.	Sim – SD O aluno mobiliza várias estratégias de inserção de vozes, algumas trabalhadas na SD e outras não mencionadas nas aulas.
Expressão do	Quase totalmente	Sim	Sim – SD

	Ariano PI	Ariano PF	Desenvolvimento
posicionamento enunciativo do autor por meio de modalizações	Uso de modalizações apreciativas e de modalizações lógicas.	Modalizações lógicas usadas nas análises e as modalizações apreciativas são usadas para falar da obra.	
Ortografia	Sim	Quase totalmente	Não Ao escrever um texto mais longo, Ariano cometeu mais erros.

Detalharemos, com alguns exemplos, os mecanismos de conexão e de coesão nominal usados por Ariano, já que Fayol e Schneuwly (1987) os apontam como algumas das dificuldades do processo de escrita.

Em sua versão final, Ariano realiza a progressão dos temas tratados ao longo dos parágrafos. Em alguns trechos, ele consegue dar bastante fluidez a seu texto, enquanto que em outros encontramos alguns problemas de conexão.

No trecho abaixo, podemos ver a falta de conexão entre dois parágrafos, já que há uma mudança brusca de temática sem que haja um elemento textual (de oposição, complementaridade etc.) para estabelecer uma relação entre as duas ideias.

Ariano PF p. 6	Sont ces constitutifs l'amour et l'amitié, car ces sont des sentiments profonds et vrais. L'amour détermine le voyage de Candide autour du monde pour retrouver Cunégonde et la force de l'amitié se manifeste partout dans le conte, incarnée par Jacques, Martin et Cacambo. Le pouvoir n'est qu'une apparence née du désir. Voltaire repousse cette idée en prouvant sa fausseté. L'histoire des six rois qui ont été détrônés, racontée au chapitre XXVI, montre bien qu'il s'agit d'une illusion. Le pouvoir ne fait pas le bonheur, il a même peu d'importance.
----------------------	--

Por outro lado, no trecho acima, as frases são curtas e Ariano é capaz de estabelecer relações lógicas entre as informações, por exemplo ao usar “car”. Ele também usa algumas estratégias de coesão nominal para evitar repetições, como os pronomes relativos (que/qui) e anáforas pronominais (il).

Notamos, portanto, que Ariano possui um bom nível de domínio da língua francesa, mesmo sem nunca ter feito outros cursos além das disciplinas de língua francesa oferecidas no bacharelado, mas, em alguns momentos, ele deixa de estabelecer conexões entre os parágrafos.

Pudemos constatar também, por meio de seus textos, que ele se preocupa em não repetir palavras em seu artigo, usando pronomes ou retomadas nominais que sintetizam algo que já foi mencionado. Isso já aparecia em sua produção inicial e, na produção final, essa característica está ainda mais presente.

Com vistas a melhor compreender o uso dos mecanismos de coesão nominal, observamos o uso de retomadas e dos pronomes demonstrativos que o aluno faz, para perceber, por meio dessas escolhas, a capacidade de “voltar para trás, de tomar o texto ou o trecho de texto que acabamos de escrever como objeto de uma operação” (SCHNEUWLY, 2008, p. 114, tradução nossa), que é mobilizada quando se usa um demonstrativo⁶³. Ariano usa 16 vezes o pronome “cette” em sua versão final, muitas vezes como no exemplo abaixo.

Ariano PF p. 9 (grifos nossos)	Les deux premiers points de vue n'apportent pas de réponse au problème posé par la recherche du bonheur, car, sous la perspective métaphysique, <u>cette question</u> termine pour dépasser l'homme (il faut se rappeler du livre en blanc évoqué à la fin de <i>Micromégas</i>). <u>Cette doctrine</u> n'apporte pas le bonheur.
--	--

Nesse trecho, percebemos o uso do pronome demonstrativo para retomar o que já foi dito, e ainda há a escolha de palavras (“question”, “doctrine”) para sintetizar o que havia sido dito previamente.

Esse procedimento não foi trabalhado em nossa sequência didática, mas entendemos que o próprio processo de escrita é formativo, e na escrita, leitura, reescrita e releitura, o aluno pode formular parágrafos que ligavam as informações por meio dessas retomadas, demonstrando a capacidade de desenvolver uma operação linguística complexa em língua estrangeira. Outra hipótese possível seria a de que Ariano já possuísse essa capacidade em língua materna, sendo capaz de mobilizá-la ao escrever em língua estrangeira. Podemos pensar ainda que o aluno pode ter realizado atividades em aulas de língua francesa que tinham como objetivo o uso desse recurso da língua, tornando-o capaz de usá-lo em seu texto. Consideramos também outra possibilidade, a influência do arquitexto, pois Ariano pode estar reutilizando aspectos que já viu em outros textos, outros artigos científicos que leu, ainda que esses textos, ou esse aspecto linguístico, não tenham sido trabalhados explicitamente em seu percurso universitário.

Quadro 4.8 – Ariano, produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal

	Ariano PI	Ariano PF	Desenvolvimento
Efeito argumentativo	Quase totalmente O aluno já nos faz acreditar que poderá desenvolver uma análise literária.	Sim O artigo embasa-se em teoria e trechos da obra analisada.	Sim – SD, Prof e Com

⁶³ Ressaltamos que os textos de Adélia não possuem essa característica de forma tão desenvolvida.

No que se refere ao efeito argumentativo, na produção inicial, Ariano elabora um texto que possui traços desse efeito, mesmo que com apenas uma página. Na produção final, com o avanço da análise, o aluno acumula argumentos ao longo do seu artigo para comprovar a tese por ele defendida.

2.2.1 Inserção de vozes e categorias de retextualização

Ariano havia trazido outras vozes na primeira versão de seu artigo, como, por exemplo, a citação de um trecho célebre de *Candide*. Na versão final, ele articula trechos de teóricos que tratam de Voltaire e da felicidade com excertos da obra de Voltaire. Nesse aumento do uso da inserção de vozes da teoria e da obra analisada, assim como na maior formalização das citações, vemos, primeiramente, o avanço da pesquisa desenvolvida para a escrita do artigo e também a influência das atividades da SD.

Trazemos, abaixo, um excerto para mostrar como Ariano retextualiza o que foi dito por Pomeau, Hazard e Mauzi ao mesmo tempo em que realiza a análise de *Candide*, procedimento frequente em artigos científicos da área de estudos literários. Destacamos que tanto Pomeau quanto Mauzi não estavam na bibliografia da disciplina.

<p>Ariano PF pp. 4-5</p>	<p>Au début, le héros est le jouet du destin. Il reste d'ailleurs dans cet état et ce n'est que vers la fin de son parcours qu'il prend le pouvoir sur son existence. Dans ce cas, la définition de René Pomeau est exacte:</p> <p style="padding-left: 40px;">Un livre bref se répand partout ; piquant, il retient le lecteur ; allant au fait et touchant just, il modifie ce qui en chacun est le plus inébranlable : cet ensemble d'idées toutes faites qu'on appelle une conviction. (POMEAU, 1964, p. 10).</p> <p>Il s'agit de comparer la situation du protagoniste au début et à la fin. À la conclusion de ses multiples périples et aventures, Candide parvient à la maturité, il ne se fie qu'à ses expériences et commence à réfléchir et penser par lui-même. Au lieu de suivre les préceptes d'autrui, d'accorder sa confiance aux prétendues autorités, le personnage passe à diriger le cours de sa vie, sa destinée. La leçon philosophique du conte est ici primordiale:</p> <p style="padding-left: 40px;">Penser librement est un bonheur en soit, et en outre, un moyen d'organiser la vie vers le bonheur. Ce n'est qu'à force de penser que les hommes peuvent parvenir à connaître à fond la vie humaine, et à se persuader que la misère et les malheurs sont la suite du vice, tandis que le plaisir et une vie heureuse sont toujours les fruits de la vertu. (HAZARD, 1961, p. 246).</p>
----------------------------------	---

	<p>La question du bonheur, mise en scène par le récit, trouve des rapports immédiats avec la pensée du XVIII^e siècle, laquelle « découvre, pour la première fois peut-être, que l'existence de l'homme ne se suffit pas à elle-même et réclame une justification » (MAUZI, 1969, p. 51). Le problème moral du bonheur se pose dès le premier chapitre dans le but d'instruire et d'attirer l'attention du lecteur à propos de ce sujet qui commençait d'être discuté dans le cercle des philosophes des Lumières, soit dans le domaine de la littérature, avec Rousseau (<i>Émile ou de l'Éducation</i>, de 1752), soit dans le domaine de la politique, avec Montesquieu (<i>De l'Esprit des Lois</i>, de 1748).</p> <p>De cette époque date également le texte d'Émilie du Châtelet, amie intime de Voltaire, intitulé <i>Discours sur le bonheur</i> (1779). L'observation critique de ce concept est liée dans ces traités, romans et contes du XVIII^e siècle en France aux droits nécessaires qui les penseurs des Lumières revendiquaient à la liberté</p>
--	--

No excerto acima, podemos perceber que o aluno produz um texto com características de duas categorias de retextualização: a justaposição e a reconstrução, do tipo mosaico. Justificamos essa classificação a seguir.

Ao citar Pomeau e Hazard, Ariano insere as ideias deles por meio de adições, acrescentando-as ao que já havia dito, elas corroboram o que ele diz sobre a obra, por isso nesses parágrafos há traços da categoria de retextualização justaposição. As duas citações são inseridas por meio de modalizações apreciativas (“la définition de René Pomeau est exacte”/ “La leçon philosophique est ici primordiale”) e a relação entre elas e os parágrafos escritos por Ariano é estabelecida por meio da temática: a intriga do livro e a felicidade. Como o aluno realiza a análise literária ao mesmo tempo em que traz os aportes teóricos para fazê-la, as citações estão entremeadas aos parágrafos em que o autor realiza a análise da obra.

Já ao citar Mauzi, Ariano molda seu texto para que a citação nele se encaixe, fazendo inclusive alusão a uma outra voz (“la pensée du XVIII^e siècle”) antes de usar o excerto de Mauzi para explicar a questão da felicidade para o momento histórico de produção do livro. Podemos, portanto, classificar esse parágrafo dentro da categoria de Reconstrução, do tipo mosaico.

Tal como Adélia, Ariano também produz um artigo com características de duas categorias de retextualização diferentes.

3. Grupo C

As duas alunas do grupo C, Cecília e Cora, não estavam presentes na aula de apresentação da situação, apenas tiveram contato com a situação de produção por meio da professora responsável pela disciplina e pela mensagem⁶⁴ escrita pela pesquisadora.

Percebemos uma diferença entre suas primeiras versões e aquelas do grupo A: Cecília nomeia o arquivo de sua primeira versão de “ébauche de l’article” (esboço do artigo), enquanto Cora faz um texto quase em forma de lista, o que dificulta a comparação entre suas duas produções com vistas a acompanhar o desenvolvimento da aluna, já que a produção inicial é bastante lacunar em relação ao gênero textual artigo científico.

3.1 Cecília

A primeira versão do artigo de Cecília tinha uma página e trazia seu nome, o nome da universidade, da disciplina e o título do artigo, já a versão final tem 18 páginas, sendo que a primeira página contém o título do trabalho, seguido do nome da aluna e do resumo do artigo, na segunda página inicia-se o artigo e na última página estão as referências bibliográficas.

A professora responsável pela disciplina elogiou a análise realizada, considerando o trabalho bem estruturado, claro e objetivo e afirmou ser perceptível que o texto é fruto de pesquisa e reflexão. Além disso, julgou o emprego da bibliografia como excelente, atribuindo ao artigo a nota máxima (60/60).

Na análise das produções de Cecília, alguns pontos chamaram nossa atenção: na capacidade de ação, a formulação dos objetivos; na capacidade discursiva, a introdução e a organização do artigo; na capacidade linguístico-discursiva, o uso de modalizações apreciativas e o uso de pronomes relativos (que e qui) e na característica transversal, a conclusão.

Apresentamos, a seguir, quadros que sintetizam as análises realizadas a partir da comparação dos textos de Cecília com as capacidades de linguagem necessárias para a produção do artigo científico da área de estudo literários. O primeiro quadro trata das capacidades de ação.

Quadro 4.9 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação

	Cecília PI	Cecília PF	Desenvolvimento
Enunciador	Sim Uso de fórmulas impessoais, de nós (de majestade e inclusivo)	Sim	-

⁶⁴ A íntegra da mensagem está no capítulo de Metodologia.

	Cecília PI	Cecília PF	Desenvolvimento
Destinatário	Quase totalmente Menção ao leitor “exige du lecteur la sagesse de bien y plonger”	Sim Guia o leitor, com plano do artigo e retomadas.	Sim SD, Prof
Objetivos	Quase totalmente	Sim A conclusão explicita as etapas desenvolvidas ao longo do artigo.	Sim SD, Com
Selecionar e exprimir um objetivo para o artigo	Quase totalmente	Sim	Sim Com

Em sua produção inicial, Cecília apresenta o objetivo de seu artigo, sem precisar qual quantidade de trechos da obra serão analisados e usando a palavra importância.

Cecília PI p. 1	Cet article a comme but l'analyse de l'œuvre <i>Candide ou l'optimisme</i> , de Voltaire sous l'angle de l'style de l'auteur et, surtout, des éléments qui font de sa plume si caustique. Pour en arriver-là, nous collecterons des extraits significatifs pour l'argumentation et à partir du corpus sélectionné, nous analyserons l'importance de l'ironie et du ton corrosif , qui touchent les limites d'une provocation déguisée. En outre, il sera question d'étudier la récurrence des critiques pour évaluer si elles sont concentrées à un groupe spécifique, quel est ce groupe et pour quelles raisons il est la cible.
--------------------	---

A pesquisadora, ao comentar a primeira versão, sugere o uso de uma base teórica e a busca de excertos precisos da obra para realizar a análise.

Comentário Professora-pesquisadora à PI Cecília	Ton objectif est bien exposé et très pertinent. Pour le 2e paragraphe, tu pourrais faire des phrases plus courtes, c'est difficile de bien comprendre ce que tu veux dire. Pour continuer le travail je te suggère de séparer des extraits du livre que tu vas analyser et d'essayer de trouver une base théorique pour éviter que ton texte soit trop "impressionniste".
---	--

Na produção final, a aluna formula seus objetivos de muitas maneiras, sendo que, em uma delas, mantém o uso da palavra importância.

Cecília PF p. 1 “Résumé”	Cet article visé atteindre quelques aspects primordiaux du conte Candide ou l'optimisme de Voltaire sous le prisme de son style ironique et incisif . Nous aborderons les éléments qui composent l'épine dorsale du livre tout en considérant le chemin de construction de l'auteur. Il sera aussi question de nous pencher sur les personnages principaux de l'histoire : Candide, Pangloss et Martin et ce qu'ils apportent au long du récit.
Cecília PF p. 3 “Introduction”	nous proposons dans cet article réfléchir sur comment Voltaire a construit la dichotomie entre l'optimisme de Pangloss et le pessimisme de Martin en tenant compte son style , le rythme hallucinant du conte et ce que l'auteur avait comme cible à atteindre. Tout cela, bien entendu, a été fait sous le prisme de l'ironie en collaboration avec le ton corrosive de Voltaire, qui ont été les éléments responsables pour faire de sa plume un instrument caustique par excellence.
Cecília	Cet article a comme but l'analyse de l'oeuvre Candide ou l'optimisme, de

PF p.3 “Objectifs”	Voltaire, sous l'angle de l'style de l'auteur et, surtout, des éléments qui font de sa plume si caustique. Pour en arriver-là, nous collecterons cinq extraits significatifs pour l'argumentation et à partir de ce corpus sélectionné, nous analyserons l'importance de l'ironie et du ton corrosif , qui touchent les limites d'une provocation déguisée.
--------------------------	--

Os objetivos da produção final sofrem poucas mudanças em relação à produção inicial. Elas podem ter sido produzidas pelo comentário da pesquisadora, já que Cecília especifica a quantidade de trechos que serão analisados (5 excertos). O que nos chama a atenção aqui é a manutenção quase que integralmente do texto da primeira versão como a seção 2 do artigo, que Cecília nomeia de “objectifs”. Isso porque a aluna traz os objetivos do artigo tanto no resumo quanto no final da introdução, como mostram os excertos acima, o que torna a seção “Objectifs” desnecessária, apesar de dar mais detalhes ao leitor.

A seguir, o quadro 4.10, que descreve as capacidades discursivas mobilizadas nas produções de Cecília.

Quadro 4.10 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas

	Cecília PI	Cecília PF	Desenvolvimento
Criação de um título	Sim	Sim	-
Criação de um resumo	Não	Quase totalmente O resumo proposto pela aluna não explicita o objetivo.	Sim SD
Uso de entretítulos	Não	Sim	Sim SD, Prof
Organização da Introdução (com a expressão dos objetivos do artigo)	Quase totalmente	Sim	Sim – SD, Prof
Organização do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão	Não se aplica Versão condensada do artigo. Características de um resumo expandido.	Sim	Sim – SD, Prof
Uso de discurso teórico	Sim	Sim	Não tratado na SD , pela Prof ou Com
Uso de sequências argumentativas e explicativas	Sim As sequências não possuem todas as fases.	Sim As sequências não possuem todas as fases.	-

A introdução elaborada por Cecília na produção final possui todas as características esperadas para essa seção: situa o leitor, apresentando a obra e seu contexto histórico, para, em seguida, trazer o objetivo no último parágrafo. Aqui, podemos ver a influência das

atividades da SD e do professor no desenvolvimento das capacidades discursivas, pois no módulo 2 foram trabalhadas as características da introdução e os alunos realizaram uma atividade em que deveriam observar as primeiras produções já elaboradas e verificar se elas possuíam os elementos esperados de uma introdução de artigo científico.

Além disso, Cecília organiza o seu artigo com entretítulos guiando o leitor em sua análise. No excerto abaixo, é possível ver como os entretítulo de sua produção final funcionam como um roteiro. A aluna cria inclusive subitens dentro do item 4, Análise dos excertos, um para cada enfoque temático de sua análise literária.

Cecília PF Títulos e entretítulos	La plume caustique de Voltaire dans Candide Résumé I. Introduction II. Objectifs III. Fondements théoriques IV. Analyse des extraits IV.I. Pangloss et l'optisme leibnizien IV. II. Martin et le pessimism manichéiste IV. III. Le questionnement : le nègre à Surinam et la condamnation à Portsmouth IV. IV. La philosophie du jardin V. Considérations finales VI. Références bibliographiques
--	---

Na sequência didática, havia uma atividade sobre o uso de entretítulos em artigos científicos e a organização proposta por Cecília assemelha-se muito à do artigo explorado na SD.

Passemos agora à análise das capacidades linguístico-discursivas mobilizadas nas produções de Cecília.

Quadro 4.11 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas

	Cecília PI	Cecília PF	Desenvolvimento
Mecanismos de conexão (entretítulos, pontuação, conectores lógicos)	Quase totalmente	Sim	Sim – SD, Prof
Mecanismos de coesão nominal (anáforas, catáforas e retomadas)	Quase totalmente A frase “Cettte image sera aussi essentielle”, retoma algo dito na frase precedente.	Sim	Sim Ao escrever mais para produzir a versão final, o autor pode ter mobilizado novos aspectos desta operação de linguagem.
Mecanismos de coesão - organização interna das frases	Quase totalmente	Quase totalmente Ainda existem frases problemáticas.	Não

	Cecília PI	Cecília PF	Desenvolvimento
Emprego de vozes	Parcialmente Citação de frase do livro, menção ao leitor.	Sim Há apenas falta da indicação da página em algumas citações.	Sim – SD
Expressão do posicionamento enunciativo do autor por meio de modalizações	Parcialmente	Sim	Sim – SD
Ortografia	Sim	Sim	-

No que se refere aos mecanismos de conexão e coesão, podemos ver que a aluna busca manter a organização dos conteúdos não apenas pelos entretítulos, mas também pelas retomadas internas no texto. No primeiro parágrafo da parte *Análise dos excertos*, Cecília começa-a retomando o que já havia dito, rerepresentando os objetivos e, em seguida, explicando a metodologia de análise, inscrevendo-se assim, numa corrente analítica já existente.

Cecília PF p.7	Comme déjà mentionné à l'introduction de cet article, notre analyse atteindra cinq morceaux retirés du conte Candide ou l'optimisme qui seront abordés à partir de notre appui théorique. Elle sera dirigée vers l'approche typique de Voltaire en ce qui concerne l'usage d'ironie et du ton caustique de son écriture. Ces aspects sont considérés uniques et cruciaux étant donné qu'ils circulent au bord des provocations voilées et, ainsi, aboutissent aux critiques de l'auteur.
----------------------	--

Nas análises dos excertos propriamente ditas, encontramos modalizações lógicas, além do uso de trechos dos autores teóricos para corroborar as análises realizadas. Nessas escolhas, podemos ver tanto a influência do comentário da pesquisadora, que sugeriu o uso de uma base teórica, quanto da sequência didática e da professora, pois no módulo 4 havia atividades sobre a inserção de trechos da obra analisada seguidos de comentários e o uso de uma base teórica para justificar a análise.

Além disso, na parte intitulada *Fondements théoriques*, Cecília apresenta os textos que compõem o quadro teórico no qual se baseia, descrevendo os conceitos usados, tal como no artigo trazido na sequência didática. As citações não seguem o padrão esperado em trabalhos acadêmicos, já que muitas não têm indicação da página, trazendo apenas o nome do autor e o ano de publicação. Aqui, levantamos a hipótese de que tenha sido um lapso, ou um desconhecimento dessa regra e esse erro nos leva a questionar se na SD deveriam ter sido propostas atividades sobre as normas de citação.

A base teórica usada por Cecília emite avaliações positivas do autor, o que nos faz considerar que a aluna use modalizações apreciativas positivas para se referir à Voltaire como

uma repetição da tradição da fortuna crítica desse autor. Ou seja, a aluna mobiliza certas formas para tratar do autor analisado que já se encontram no arquitexto (BRONCKART, 1999/2012).

Podemos também supor que o uso de adjetivos elogiosos tenha relação com a vontade da aluna em agradar à professora da disciplina, pois as apreciações já estavam presentes na produção inicial: “plume si caustique”, “ton corrosif”, “phrase célèbre”, “image essentielle” e algumas delas reaparecem na produção final. Por fim, levantamos também a hipótese de que a repetição de certos adjetivos, como “ton corrossif”, “plume caustique”, teria um efeito argumentativo no texto, sempre tendo em vista as duas hipóteses já previamente apresentadas, pois os adjetivos elogiosos só podem ter esse efeito por fazerem eco aos teóricos que precederam Cecília e também por buscarem a aprovação da professora responsável pela disciplina.

No artigo de Cecília, observamos que existem alguns erros quanto ao uso dos pronomes relativos (*que* e *qui*). Esse erro é bastante comum nos textos de estudantes de francês língua estrangeira, o que nos levou a colocá-lo em um dos quadros do módulo 5 da SD, que visava a ajudar os alunos a revisarem seus textos.

Os erros de Cecília quanto ao uso de pronomes relativos estão nas páginas em que ela expõe o quadro teórico: “Un des textes que (sic) nous sera utile est celui de Franklin Mattos” (Cecília PF, p.4), “caractéristique que (sic) le separe des philosophes des nos jours” (Cecília PF, p.5), “Barthes (...) nous presente les éléments caractéristiques de l’auteur que (sic) le font (sic) si importante” (Cecília PF, p.5). Levantamos a hipótese, já defendida por Rocha (2014), de que em momentos de alto esforço cognitivo, os alunos tendem a cometer mais erros linguísticos. Consideramos que reportar as ideias de outras pessoas é uma atividade que demanda muito esforço cognitivo, o que pode justificar que a aluna cometa mais erros linguísticos nessa seção de seu artigo.

Quadro 4.12 – Cecília, produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal

	Cecília PI	Cecília PF	Desenvolvimento
Efeito argumentativo	Parcialmente Em sua primeira versão, aluna apresenta o que pretende fazer e traz argumentos para justificar sua escolha.	Sim As partes do artigo vão estruturando a reflexão apresentada. Na conclusão ela retoma o que foi dito previamente.	Sim SD, Prof, Com

A presença de um efeito argumentativo na produção final de Cecília é comprovada nas considerações finais, pois ela retoma as análises realizadas para chegar a uma conclusão e afirma que a análise interpretativa ali apresentada foi realizada por meio de excertos e de um quadro teórico, o que faz com que seu artigo tenha todas as partes esperadas para esse gênero textual.

Cecília PF p.18	Ces interprétations ont été conçues à l'appui d'un approfondissement sur des extraits sélectionnés qui nous apportaient les éléments cruciaux de la construction du conte. Ils sont les aspects stylistiques, dans le cas un mélange de style qui constitue un genre intermédiaire "de la comédie larmoyante", comme nous a montré Auerbach, ainsi que la simplification et rapidité du tempo, conditions propices de la trame pour édifier cette histoire captivante, séduisante et bouleversante à la fois qui a été brodée par les ficelles de la plume caustique de Voltaire.
-----------------------	---

Com as análises aqui realizadas percebemos que as capacidades de ação e as capacidades discursivas ligadas ao gênero textual artigo científico de estudos literários foram mobilizadas na produção final de Cecília, sendo que algumas delas já estavam presentes na produção inicial, outras se desenvolveram com o auxílio da SD e da professora, como a organização e mobilização dos conteúdos da introdução, mas outras, como a elaboração de uma conclusão, não estavam nem presentes na produção inicial, nem foram abordadas na SD. Isso nos leva a conjecturar que, se houve desenvolvimento quanto à elaboração de uma conclusão, ele está ligado ao processo de escrita, a atividades realizadas em outras disciplinas cursadas na universidade e/ou ao esforço pessoal da aluna em procurar mais informações sobre o artigo científico e realizar leituras em autonomia.

3.1.1 Inserção de vozes e categorias de retextualização

Na versão final do artigo de Cecília, como já explicado no item anterior, há o uso de uma base teórica como apoio para realizar a análise literária, o que não existia na produção inicial.

Primeiramente, Cecília apresenta os textos teóricos que usará, sendo que todos eles fazem parte da bibliografia da disciplina.

Cecília PF p. 4	Pour l'analyse de ce que l'on a mentionné auparavant, nous aurons comme appui quatre textes principaux. Ces apports nous aideront à élargir les horizons par rapport à l'œuvre de Voltaire et assureront la mise en accent sur quelques aspects considérés primordiales dans le conte.
-----------------------	--

Ao apresentar os conceitos e as ideias dos teóricos, Cecília traça relações entre eles (excerto abaixo), isso pode ser visto pelo uso de conectores lógicos, como “**contrairement** à

ce que propose Barthes”; pelas retomadas nominais para dar coesão ao texto, como “l’**autre** apport théorique”, o que nos leva a classificar seu texto na categoria de retextualização reconstrução, do tipo mosaico.

Cecília PF p. 6	L'autre apport théorique qui fera partie de cette analyse est l'essai d'Italo Calvino, " <i>Candide</i> ou a velocidade" ⁵ . Il aborde la question du rythme et de la légèreté, deux composantes primordiales du conte. Contrairement à ce que propose Barthes, Calvino estime que le livre est rempli d'une "mobilité rebondissant" des personnages et des actions, grâce à laquelle s'instaure une "gaité énergétique" à la suite d'événements. Selon l'auteur de l'essai, le rythme effréné du conte mène non seulement à l'humour et au comique, mais aussi à l'absurdité, étant donné que les mésaventures des personnages sont de vraies catastrophes exposées si rapidement comme si de rien était. Cela suggère aussi une autre caractéristique de Voltaire qui est la simplification, sujet abordé par le dernier auteur qui fera partie de notre support théorique.
-----------------------	--

Além disso, levantamos a hipótese de que o artigo de Cecília possua traços da categoria de retextualização construção, pois a partir de um conceito de um teórico, a aluna realiza análises da obra de Voltaire e atribuiu um novo sentido a esse conceito, com base na ideia do teórico e também nas análises por ela realizadas. É possível ver essa construção por meio de alguns excertos.

Primeiramente, na seção em que apresenta os aportes teóricos, Cecília cita Auerbach, explicando que ele considera que “Voltaire est **unique** en ce qui concerne sa manière d’organiser le récit” (Cecília, PF, p.6).

Cecília PF p. 6	Dans son livre <i>Mimésis</i> , Erich Auerbach à son tour dédie une part du chapitre XVI ⁶ aux caractéristiques présentes dans <i>Candide</i> , comme la simplification, le rythme, le tempo et le style de Voltaire. Il démontre que Voltaire est unique en ce qui concerne sa manière d'organiser le récit, en racontant plein d'événements ainsi que leur développement en quelques lignes. En outre, il assume que le tempo de l'auteur constitue une "partie de sa philosophie", vu qu'il s'en sert pour explorer le matérialisme intrinsèque à la condition humaine.
-----------------------	---

Em seguida, ao apresentar os excertos de *Candide* que serão analisados, Cecília já trata a ironia voltairiana como um aspecto único: “Ces aspects sont considérés uniques” (Cecília, PF, p.7).

Cecília PF p. 7	Comme déjà mentionné à l'introduction de cet article, notre analyse atteindra cinq morceaux retirés du conte <i>Candide ou l'optimisme</i> qui seront abordés à partir de notre appui théorique. Elle sera dirigée vers l'approche typique de Voltaire en ce qui concerne l'usage d'ironie et du ton caustique de son écriture. Ces aspects sont considérés uniques et cruciaux étant donné qu'ils circulent au bord des provocations voilées et, ainsi, aboutissent aux critiques de l'auteur.
-----------------------	---

E nas considerações finais, Cecília utiliza a palavra **único** para caracterizar Voltaire atribuindo a ela um novo sentido, “ces strategies le font (sic) un auteur unique” (Cecília, PF, p.17), diferente daquele proposto por Auerbach, conseguido graças às análises que ela realizou de trechos selecionados de *Candide*.

Cecília PF p. 17	<p>Le chemin de construction du discours conjointement avec le style Voltairien atteint un but double dans le conte analysé : il représente une attaque non seulement aux visions leibnizienne et manichéenne, mais aussi à la dichotomie bien-mal, vers laquelle les visions s'entourent. L'auteur parvient ce coup en traversant constamment les bornes d'une provocation voilée par son ironie et des critiques qu'il fait émerger à travers son ton incisif.</p> <p>Ces stratégies le font un auteur unique qui se répand jusqu'à nous jours et nous assure que les problématiques de la condition humaine sont inhérentes aux individus et l'équilibre doit être poursuivi par le biais de la tolérance, de la nature et du travail.</p>
------------------------	---

Com base nesses excertos, afirmamos que o artigo de Cecília tem características de duas categorias de retextualização: reconstrução, do tipo mosaico, e construção.

3.2 Cora

A primeira versão do artigo de Cora tinha três páginas e trazia seu nome, o nome da disciplina, o tema escolhido e o título, já a versão final tinha 13 páginas, sendo que a primeira página continha o título do trabalho, seguido do nome da aluna e do resumo do artigo, seguidos do artigo e nas duas últimas páginas estão as referências bibliográficas.

A professora responsável pela disciplina elogiou o artigo, dizendo que o resultado era excelente. Além disso, afirmou que a graduanda aproveitou muito bem os escritos de Bergson ao tratar da questão do humor em Voltaire e apreciou o fato de que ela mobilizou conteúdos da atualidade (atentado contra a redação de *Charlie Hebdo*) em seu artigo. Cora obteve a nota máxima (60/60).

Como a primeira versão do artigo científico produzida por Cora se assemelha mais a um roteiro ou a um sumário, não possuindo muitas das características do gênero textual, não pudemos efetuar certas comparações entre as duas produções. Dessa forma, buscamos identificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem da aluna analisando apenas características ligadas às capacidades que pudemos ver nas duas produções.

Na leitura e análise das duas produções, optamos por nos aprofundar em três pontos: na capacidade de ação, a formulação dos objetivos do artigo; na capacidade discursiva, a organização do artigo; na capacidade linguístico-discursiva, a inserção de vozes; na característica transversal, a conclusão.

A seguir o quadro que trata das capacidades de ação mobilizadas nas produções de Cora.

Quadro 4.13 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades de ação

	Cora PI	Cora PF	Desenvolvimento
Enunciador	Parcialmente	Sim	Sim SD, Com
Destinatário	Parcialmente	Sim	Sim SD, Prof
Objetivos	Parcialmente	Sim	Sim SD, Com
Selecionar e expressar um objetivo para o artigo	Parcialmente	Sim	Sim Com

Ao analisarmos mais detalhadamente a formulação dos objetivos nas produções de Cora percebemos que houve desenvolvimento motivado pelo comentário da professora-pesquisadora. Isso porque na produção inicial Cora trazia os seguintes objetivos:

Cora PI p.1	<u>Intentions de recherche</u> : Un premier (sic) étude de l'utilisation du ressource de l'ironie et du sarcasme dans la littérature (histoire ; fonction, figure de mots, effets)
	<u>Objectifs de recherche</u> : Montrer l'importance « de la révolte et du rire » dans le processus d'émancipation de l'homme

A professora-pesquisadora realizou o comentário abaixo à produção inicial de Cora, orientando-a a escolher um dos temas trazidos nos tópicos que sucediam as intenções e objetivos de pesquisa e sugerindo a reformulação do objetivo de pesquisa.

Comentário Professora- pesquisador a à PI de	Tu as fait un très beau plan pour ton article. Je te conseille de cibler un peu plus ton objectif. Que penses-tu de "quelle est la place de la révolte et du rire" dans le processus d'émancipation de l'homme dans l'œuvre Micromégas de Voltaire?" Ou tu pourrais choisir un des thèmes parmi ceux que tu as imaginés. Par exemple le sujet numéro 1. Et même dans le sujet numéro 1, je ne suis pas sûre que tu aies suffisamment de temps pour détailler tout ce que tu as imaginé comme sous-thème.
--	---

Cora	Les théoriques que tu as citées m'ont parues très intéressantes. Je me tiens à ta disposition pour d'autres renseignements quand tu auras avancé un peu plus dans l'écriture de ton article.
------	---

Na produção final, Cora formula os objetivos de duas maneiras, mantendo a palavra “importância” em uma delas, mesmo após a sugestão de mudança no comentário da pesquisadora.

Cora PF p.1 – résumé	nous nous proposons à analyser, dans ce travail, l'objectif et l'importance de l'ironie et du sarcasme dans l'œuvre de Voltaire bien que ses aspects révolutionnaires , à partir de l'étude de l'utilisation de ces (sic) figures de rhétorique dans son œuvre <i>Micromégas</i> .
Cora PF p.2 - introduction	nous nous rencontrons avec Voltaire, cet écrivain et philosophe emblématique qui a lutté vivement contre l'intolérance, qui a agi à travers l'écriture et qui a fait de l'ironie et du sarcasme deux de ses principales armes. Quels ont été donc leurs lieux (sic) et leurs côtés (sic) révolutionnaire dans l'œuvre de Voltaire ?

No entanto, na produção final, seguindo uma das sugestões do comentário, ela opta por tratar de uma quantidade muito menor de assuntos do que a havia previsto abordar na produção inicial, como veremos abaixo quando trataremos da organização do artigo. Trazemos agora o quadro que nos informa sobre as capacidades discursivas mobilizadas por Cora em suas produções.

Quadro 4.14 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades discursivas

	Cora PI	Cora PF	Desenvolvimento
Criação de um título	Sim	Sim	-
Criação de um resumo	Não	Sim	Sim SD
Uso de entretítulos	Quase totalmente Entretítulos de um plano de trabalho	Sim	Sim SD, Prof
Organização da introdução (com a expressão dos objetivos do artigo)	Não se aplica	Sim	Não se aplica
Organização do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão	Não se aplica	Sim	Não se aplica
Uso de discurso teórico	Não se aplica	Sim	Não se aplica
Uso de sequências argumentativas e explicativas	De maneira esquemática	Sim Sequências incompletas	Sim

Como mencionamos acima, na produção final Cora reduz os temas propostos na produção inicial. No excerto abaixo estão os tópicos apresentados em sua produção inicial.

<p>Cora PI pp.1-2</p>	<p><u>Sujets de l'article :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Quel est le sens ou la raison de l'ironie et du sarcasme dans les contes philosophiques de Voltaire <ol style="list-style-type: none"> a. Un moment de crise de la philosophie : la philosophie devient un spectacle b. L'humour : « o humor como gesto de defesa, o humor como uma forma de sobrevivência em tempos obscuros » (Milton Hatoum: <i>Um solitário à espreita</i>) c. Selon Barthes: Voltaire fonde le libéralisme : <ol style="list-style-type: none"> i. System : non system ii. Idéologie : l'antiintellectualisme iii. Pessimisme de fond iv. Allégresse de la forme v. Scepticisme et doute terroriste d. Parodie des genres littéraires : le conte philosophique comme la possibilité de se faire une réflexion mûre sur la vie 2- Micromégas : un voyage de connaissance de l'homme 3- L'ironie et le sarcasme dans Micromégas <ol style="list-style-type: none"> a. Le narrateur témoin, « que j'ai eu l'honneur de connaître » - une ressource pour interagir avec le lecteur b. Les unités de mesure – une manière de travailler au concret avec des choses et concepts ou idée plus abstraites c. L'analyse des figures de mots <ol style="list-style-type: none"> i. les périphrases. Ex : « petite fourmilière » ii. les autres occurrences d. Selon Barthes (« Le dernier des écrivains heureux »): <ol style="list-style-type: none"> i. Pas d'esprit tragique ii. Pour parler de la philosophie -> Voltaire utilise l'ironie iii. Au lieu des explications-> Voltaire provoque l'étonnement iv. Au lieu d'être sérieux -> Il crée l'spectacle et la fête, en utilisant des noms ridicules, l'ironie par les disproportions v. La souffrance devient un jeu e. La parodie des genres littéraires : une forme de questionnement du cela qui était établi. f. Un stratagème pour faire la vulgarisation de la philosophie et de la culture en France 4- L'importance de l'apprentissage du rire de l'autre et du soi: la relativisation de l'importance des classes sociaux, très figés à l'époque 5- Conclusion : l'importance de l'style ironique et sarcastique de Voltaire aujourd'hui <ol style="list-style-type: none"> a. Influences : Machado de Assis b. Aujourd'hui : Chartier (« Voltaire notre contemporain ») : « nous réapprendre les vertus trop oubliées de la révolte et du rire »
-------------------------------	--

Com essa produção inicial, Cora informou a professora responsável pela disciplina e a professora-pesquisadora de seus planos para a elaboração do artigo. Ela possui aspecto de sumário, indicando os conteúdos que Cora pretendia mobilizar. Ao compararmos os tópicos da produção inicial aos entretítulos da produção final, vemos que Cora faz uma seleção, restringindo os temas.

<p>Cora PF</p>	<p>L'IRONIE ET LE SARCASME DANS MICROMEGAS <i>La révolution par l'humour</i></p>
--------------------	--

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction 2. Un écrivain et philosophe des Lumières 3. Un esprit social 4. Micromégas : histoire philosophique 5. Conclusion 6. Références bibliographiques
--	--

Em conversa informal com a pesquisadora, após a entrega do comentário à produção inicial, a aluna disse que, na primeira versão, elencou todas possibilidades que pôde imaginar, já sabendo que não seria possível desenvolver tudo que estava ali.

Por isso, ao olhar para a produção final de Cora, comparando-a ao plano apresentado como produção inicial vemos que ela aborda apenas alguns dos conteúdos, além disso, nenhum dos entretítulos previstos na primeira versão reaparece na versão final.

Após apresentar o quadro das capacidades linguístico-discursivas mobilizadas por Cora, discutiremos a inserção de vozes em suas produções.

Quadro 4.15 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – capacidades linguístico-discursivas

	Cora PI	Cora PF	Desenvolvimento
Mecanismos de conexão (entretítulos, pontuação, conectores lógicos)	Parcialmente Uso de entretítulos	Sim	Sim SD, Prof
Mecanismos de coesão nominal (anáforas, catáforas e retomadas)	Parcialmente	Quase totalmente	Sim Ao escrever mais para produzir a versão final, a aluna mobilizou novos aspectos.
Mecanismos de coesão - organização interna das frases	Não se aplica	Quase totalmente	Não se aplica
Emprego de vozes	Quase totalmente	Sim	Sim SD
Expressão do posicionamento enunciativo do autor por meio de modalizações	Não se aplica	Sim	Não se aplica
Ortografia	Quase totalmente	Quase totalmente	Não

No excerto já mostrado da primeira versão de Cora, vemos que ela mobilizou vozes de outros autores: ela menciona Barthes, Hatoum, Chartier, trazendo inclusive uma versão

condensada das ideias de Barthes sobre Voltaire, sendo que a produção inicial dos outros três alunos não possuía detalhes sobre a base teórica a ser usada nas análises. Além disso, existem várias citações entre aspas, tanto da obra que ela analisa quanto dos autores que usa como base teórica. Sua produção inicial contém também referências bibliográficas e ela foi a única aluna que as trouxe na produção inicial.

Em sua produção final, Cora convoca Barthes como base teórica para sua análise, trazendo também outros autores, como Bergson, que trata da questão do humor. Em suas duas produções, existe uma presença forte da teoria, o que nos leva a supor que Cora já imaginava, antes da aplicação da SD, que ter uma base teórica era uma das características do gênero textual em questão.

Mesmo com a presença da inserção de vozes já na produção inicial, podemos afirmar que a sequência didática contribuiu para a formalização da mobilização de outras vozes, como a inserção de trechos da(s) obra(s) analisada, ao escrever um artigo científico. Porém, as citações feitas por Cora na produção final não continham a referência completa, a aluna informa apenas a página sem dizer o ano de publicação⁶⁵. Retomamos aqui a reflexão que fizemos sobre a produção final de Cecília: talvez a sequência didática pudesse ter trazido atividades que sistematizassem as formas de realização de citações em artigos científicos, expondo diferentes maneiras de citar, segundo padrões nacionais ou internacionais, e segundo as diferentes áreas.

Passemos à mobilização da característica transversal do gênero nas produções de Cora.

Quadro 4.16 – Cora, produção inicial, final e desenvolvimento – característica transversal

	Cora PI	Cora PF	Desenvolvimento
Efeito argumentativo	Pouco	Sim	Sim – SD, Prof, Com

Em sua produção final, vemos que existe a acumulação de argumentos para demonstrar como Voltaire usa de ironia em *Micromégas*. No entanto, alguns excertos da obra analisada e das teorias usadas são colocados e a autora não explica em que eles contribuem para a análise realizada.

⁶⁵ No entanto, levantamos a hipótese que a aluna, ao longo de sua vida na universidade, tenha entrado em contato com textos que se baseiam no MLA, sistema de citação da literatura, que preconiza esse tipo de citação. Sendo assim, parece-nos que esse aspecto foi desenvolvido a partir de outros contatos que a aluna possa ter tido com outros textos.

Na SD, havia uma atividade, no módulo 4, que visava ao desenvolvimento da elaboração de comentários logo após a inserção de um trecho da obra analisada: o comentário explica ao leitor o que ele deve observar no trecho trazido, sendo essa uma característica do gênero textual artigo científico. Aqui vemos que Cora não desenvolveu completamente esse aspecto da produção textual, mas houve o desenvolvimento parcial, pois em alguns momentos de seu texto ela explica o porquê de trazer tais excertos.

Além disso, diferentemente dos outros alunos, em sua produção inicial, Cora trazia uma conclusão.

Cora PI p. 2	Conclusion : l'importance de l'style ironique et sarcastique de Voltaire aujourd'hui a. Influences : Machado de Assis b. Aujourd'hui : Chartier (« Voltaire notre contemporain ») : « nous réapprendre les vertus trop oubliées de la révolte et du rire »
--------------------	--

Abaixo trazemos a conclusão de sua produção final, que não evoca Machado de Assis e traz conteúdos temáticos como as limitações do trabalho apresentado, no primeiro parágrafo, comentários sobre Voltaire, no segundo e terceiro parágrafos, usando modalizações.

Cora PF p. 12	<p>Le récit étudié est court, mais d'une richesse que ce travail est bien loin d'analyser dans toute sa puissance. Son biais, quoique un peu proche de la chronique, quoique un peu journalistique, est imbriqué dans les intrigues de l'histoire et nous rend compte (sic) de l'effervescence culturelle qui a assommé le XVIII^e siècle.</p> <p>Voltaire a devenu (sic) un icône de la liberté d'expression et de la lutte de l'homme pour une société plus juste, où le bonheur pourrait être un droit acquis et la puissance de la pensée, une vérité incontestable.</p> <p>D'une part, il a été un enthousiaste du progrès, de l'autre il n'a pas cru dans l'évolution de l'homme⁶⁶. On peut dire que Voltaire a vécu un paradoxe, mais ce sont le caractère ironique de son texte et la critique profonde qu'il contient, ce que Barthes a appelé « l'allégresse de la forme » et « le pessimisme du fond » (BARTHES : p.100), les deux principaux éléments qui sont dans la genèse de son caractère révolutionnaire.</p> <p>Le rire, sous la forme de l'ironie et du sarcasme, a été l'élément constitutif de ses contes philosophiques, parce que, à la fois, l'intelligence et la liberté ont été les domaines de Voltaire. Ce qui lui intéressait, ce n'étaient pas exactement notre sensibilité ou notre capacité de nous émouvoir, mais notre raideur. Ce fut exactement contre cette raideur qu'il a lutté (sic). Et il a su bien choisir les armes.</p>
---------------------	---

Em sua conclusão, parece-nos interessante observar que Cora aponta as limitações de seu trabalho, assim como faz muitos elogios a Voltaire. Essas duas características são indicativas de que a produção final de Cora encontra-se num espaço entre a esfera da carreira acadêmica e a esfera dos estudos universitários, pois, se por um lado, a explicitação de

⁶⁶ Selon Cassirer, « Voltaire est le prophète enthousiaste du Progrès : c'est par cette pensée qu'il a plus fortement influencé son temps et les générations suivantes. (...) Comment concilier toutefois cette foi dans le progrès de l'humanité (...) avec la conviction non moins ferme que l'humanité « au fond » est toujours restée la même, que sa vraie « nature » n'a pas changé ? » (CASSIRER : p.287) [nota de rodapé do excerto da PF de Cora]

limitações de uma pesquisa é algo esperado em um gênero textual da esfera da carreira acadêmica, como dissertações ou teses, as modalizações apreciativas positivas sobre o autor analisado parecem responder à situação de produção da esfera dos estudos universitários, pois podemos ver no uso desse recurso a vontade da aluna de agradar à professora da disciplina, elogiando o autor é que o tema da disciplina.

Levantamos também como hipóteses para a grande frequência dessas modalizações, a dificuldade, ou até mesmo, a impossibilidade de se criticar negativamente um autor que é parte do cânone francês. Além disso, podemos nos perguntar se o aparecimento de julgamentos de valor e a valorização de traços morais nas análises e nas conclusões podem ter sido motivados pelo próprio conteúdo das obras analisadas, que são escritas dessa forma e tratam de valores morais.

3.2.1 Inserção de vozes e categorias de retextualização

A produção inicial de Cora, apesar de lacunar, trazia muitas alusões a textos teóricos e trechos da obra analisada. Em sua produção final, Cora usa diversas citações e baseia-se nos conceitos de diversos autores. Dentre eles, Barthes é o único presente na bibliografia da disciplina, o que indica que a aluna procurou uma bibliografia complementar àquela sugerida pela professora, com o objetivo de ter o arcabouço teórico que permitisse realizar as análises literárias por ela propostas.

No trecho abaixo vemos como Cora retextualiza alguns conceitos de Bergson.

Cora PF p. 5	<p>L'esprit social de Voltaire et son intelligence critique ont rencontré leur voix encore dans l'humour et dans le rire.</p> <p>Le rire est le comportement corporel que la vie utilise pour châtier le personnage comique et le rappeler à la norme que la société incarne et applique. Dès les premières pages, redoutablement sérieuses, et même sévères, du livre, le rire apparaît comme <i>intellectuel</i>, excluant tout sentiment (notamment la pitié) et <i>collectif</i>, excluant l'individu comique au nom d'un groupe qui doit préserver sa vie et sa norme. Le rire est donc déjà, comme le seront l'obligation, la discipline (et aussi la fabulation, le mythe), dans <i>Les deux sources de la morale et de la religion</i>, la réponse de la vie et de la société à la particularité qu'a l'homme de pouvoir s'affranchir d'elles : il est une réponse à l'intelligence et à la liberté, autant qu'au mécanique et au dérèglement. Il est une force et une sanction. (BERGSON : Présentation, pp 9-10)</p>
--------------------	--

	<p>Le comique le permettrait construire des œuvres littéraires et parler à son public, en l'amusant et sans fêrir directement sa susceptibilité. Le genre a été un allié de son intelligence et de sa personnalité combative.</p> <p>(...) l'observation comique va d'instinct au général. Elle choisit, parmi les singularités, celles qui sont susceptibles de se reproduire et qui, par conséquent, ne sont pas indissolublement liées à l'individualité de la personne, des singularités communes, pourrait-on dire. En les transportant sur la scène, elle crée des œuvres qui appartiendront sans doute à l'art en ce qu'elles ne viseront consciemment qu'à plaire, mais qui trancheront sur les autres œuvres d'art par leur caractère de généralité, comme aussi par l'arrière-pensée inconsciente de corriger et d'instruire. Nous avons donc bien le droit de dire que la comédie est mitoyenne entre l'art et la vie. (BERGSON : pp. 130-131)</p> <p>D'entre son réseau d'amis dans la noblesse, Frédéric II lui a écrit, le 7 juillet</p>
--	--

Podemos notar que a aluna usa citações longas e não há articulação por meio de conectores lógicos ou retomadas nominais entre o que é dito nas citações e o que a aluna escreve. A frase “Le comique le permettrait constuire des oeuvres literaire et parler à son public (sic) ”(Cora, PF, p.5) contem duas retomadas pronominais, que fazem referência à Voltaire, tema do que foi dito no parágrafo que precede a citação. Com isso, temos a impressão de que a citação foi inserida no texto entre esses dois parágrafos escritos por Cora, pois os parágrafos estão ligados por mecanismos de coesão nominal, já a citação e os dois parágrafos estão ligados apenas pelo tema, pelas palavras humour, rire etc. Cora não usa nenhuma expressão para inserir a citação, nem retoma algo que foi dito nela. Por essas características, podemos dizer que a produção final de Cora tem traços da categoria de retextualização empilhamento.

Já no excerto abaixo, continuação da página 4 da produção final de Cora, há um parágrafo que insere a citação de uma carta.

Cora PF pp. 5-5	<p>D'entre son réseau d'amis dans la noblesse, Frédéric II lui a écrit, le 7 juillet 1739, après la lecture de son histoire, <i>Voyage du baron de Gangan</i>⁵, qui offrit des ressemblances frappantes à son œuvre plus tardive, <i>Micromégas</i> :</p>
--------------------------	--

	<p>Mon cher ami,</p> <p>J'ai reçu l'ingénieux voyage du baron de Gangan, sur le point de mon départ de Rémusberg. Il m'a beaucoup amusé, ce voyageur céleste ; et j'ai remarqué en lui quelque satire et quelque malice qui lui donne beaucoup de ressemblance avec les habitants de notre globe, mais qu'il ménage si bien, qu'on voit en lui un jugement plus mûr et une imagination plus vive qu'en tout autre être pensant. Il y a dans ce voyage un article, où je reconnais la tendresse et la prévention de mon ami en faveur de l'éditeur de <i>La Henriade</i> ; mais souffrez que je m'étonne qu'en un ouvrage où vous rabaissez la vanité ridicule des mortels, où vous réduisez à sa juste valeur ce que les hommes ont coutume d'appeler grand, qu'en un ouvrage où vous abattez l'orgueil et la présomption, vous vouliez nourrir mon amour-propre, et fournir des arguments à la bonne opinion que je puis avoir de moi-même (...). La gravité espagnole de l'archiduchesse, le cérémonial guindé de sa petite cour n'inspirera guère de vénération à un philosophe qui apprécie les choses, selon leur valeur intrinsèque ; et je suis sûr que le baron de Gangan en sentira le ridicule s'il pousse ses voyages jusqu'à Bruxelles.</p> <p>(VOLTAIRE : p. 693)</p> <p>Le contenu de la lettre nous donne une notion exacte de l'efficace du genre et de la pénétration des idées de Voltaire.</p>
--	---

E, logo depois da citação, há uma frase que comenta o conteúdo da carta, estabelecendo uma relação entre a citação e o texto produzido por Cora. Aqui temos portanto, traços da justaposição, em que informações produzidas por outros são inseridas e ligadas umas às outras por meio de adições.

Por meio desses dois excertos, pudemos observar que o artigo científico de Cora tem traços de duas categorias de retextualização, o empilhamento e a justaposição.

4. Síntese do desenvolvimento dos alunos

Visando discutir o desenvolvimento dos quatro alunos que tiveram suas produções analisadas, elaboramos uma síntese em que cotejamos e comentamos o que encontramos nas análises dos oito textos⁶⁷, buscando discutir as contribuições da SD, da atuação de professora e do comentário da professora-pesquisadora.

Trazemos, primeiramente, o quadro 4.17, que sintetiza o desenvolvimento das capacidades de ação.

⁶⁷ Elaboramos as tabelas desta seção a partir das últimas colunas das tabelas referentes às análises das produções de cada aluno.

Quadro 4.17 – Desenvolvimento Capacidades de ação – Grupo A e C

	Grupo A		Grupo C	
	Adélia	Ariano	Cecília	Cora
Enunciador	Sim SD, Com	- ⁶⁸	-	Sim SD, Com
Destinatário	Sim SD, Prof Preocupação com o leitor	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof
Objetivo	Sim SD, Com	Sim SD, Com	Sim SD, Com	Sim SD, Com
Selecionar e expressar um objetivo para o artigo	Sim SD, Prof, Com A capacidade não está totalmente desenvolvida.	Sim SD, Prof, Com	Sim Com	Sim Com

Nas análises, constatamos que os alunos já eram capazes de representar a situação de produção do artigo científico ao produzir a primeira versão, mesmo que ainda tivessem dificuldades em expressar seus objetivos. Levantamos, portanto, duas hipóteses: i. essa não é a primeira vez que os alunos produzem um texto nesta situação de produção, já que, por estarem no final da graduação, escreveram trabalhos semelhantes a um artigo científico em outras disciplinas, sendo, portanto, capazes de mobilizarem essas capacidades; ii. na primeira aula da sequência didática (apresentação da situação), que precedeu a entrega da primeira versão, as atividades tinham como objetivo despertar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o artigo científico e fazer com que eles imaginassem questões de pesquisa para seus artigos.

No que diz respeito aos objetivos de pesquisa, parece-nos importante ressaltar a importância da primeira aula da SD para sua formulação. Como as alunas do grupo C não estavam presentes nessa aula, percebemos que as produções finais de Cecília e Cora têm o mesmo problema quanto à formulação de seus objetivos: o uso da palavra “importância”: “nous analyserons l’importance de l’ironie et du ton corrosif” (PF, Cecília, p. 3) e “nous nous proposons à l’analyser, dans ce travail, l’objectif et l’importance de l’ironie et du sarcasme dans l’œuvre de Voltaire”(PF, Cora, p. 1).

⁶⁸ O traço foi adotado quando o aspecto já estava totalmente presente na produção inicial e se manteve presente na produção final. Dessa forma, não podemos considerar que houve desenvolvimento, pois o aluno já era capaz de mobilizar essa operação de linguagem na produção inicial e continuou a mobilizá-la na produção final.

De acordo com o que se espera da pesquisa acadêmica, não é possível demonstrar ou quantificar a importância de algo já nos objetivos de pesquisa: seria possível atestá-la após a realização da pesquisa, não antes de realizá-la. Por isso é considerada inadequada a formulação de objetivos que visem a explicar a importância de algo. Em análises literárias é possível, no entanto, analisar **o papel da** ironia em uma obra ou observar **como** o autor usa a ironia em sua obra, ou ainda quais são **os efeitos de sentido** da ironia em uma obra, tal como foi sugerido pela professora-pesquisadora no comentário à produção inicial de Cora.

No entanto, ao ler as versões finais dos artigos das duas alunas, observamos que há várias formulações de objetivos: ao escrever, as alunas utilizam estruturas que mostram que estão formulando objetivos, mas que variam um pouco ao longo do texto. Por exemplo, as alunas usam a palavra “importância” em apenas uma das vezes em que formulam seus objetivos e não em todas elas. De fato, a professora-pesquisadora havia feito comentários nas primeiras produções dos alunos e estes se concentraram na formulação dos objetivos, pois já sabíamos que esse era um dos pontos do triplo desafio que os alunos enfrentam ao produzir artigos científicos.

Levando em conta esses comentários da professora-pesquisadora, levantamos a hipótese de que, ao formular seus objetivos de formas variadas em seus artigos, sem que a palavra importância esteja sempre presente⁶⁹, Cora e Cecília se apropriam de alguma forma dos comentários da pesquisadora a respeito dos objetivos. Nesse sentido, inferimos que os comentários, ao dar sugestões para que os alunos pudessem rever e elaborar de maneira mais precisa os objetivos de seus artigos, tenham possivelmente funcionado como instrumentos, no sentido vigotskiano, para que as alunas os reformulassem em alguns momentos. A própria variação da maneira de formular os objetivos, às vezes com a palavra “importância” e às vezes sem, mostra que esse aspecto estava na zona de desenvolvimento proximal das alunas.

Podemos assim dizer que houve desenvolvimento das capacidades de ação, mobilizado tanto pelas atividades da SD quanto pelo comentário feito pela professora-pesquisadora, pois percebemos que, nas produções finais, os alunos adaptaram-se melhor ainda à situação de produção, sendo capazes de escrever de maneira mais segura.

As contribuições da SD também podem ser vistas no que se refere ao destinatário do artigo científico, pois no módulo 1, as atividades propuseram uma discussão sobre o leitor dos

⁶⁹ Como pode ser visto em “nous nous proposons dans cet article à réfléchir sur comment Voltaire a construit la dichotomie entre l’optimisme de Pangloss et le pessimisme de Martin en tenant compte de son style” (PF, Cecília, p.3) e em: “Quels ont été donc leurs [de l’ironie et du sarcasme] lieux (sic) et leurs côté (sic) révolutionnaire dans l’œuvre de Voltaire?” (PF, Cora, p.2).

textos. Esse momento, em que os alunos puderam falar sobre para quem escrevem ao produzir textos na universidade, pode ter feito com que eles tomassem consciência de ações que faziam sem refletir.

No quadro abaixo, vemos quando houve desenvolvimento das capacidades discursivas.

Quadro 4.18 – Desenvolvimento das Capacidades discursivas – Grupos A e C

	Grupo A		Grupo C	
	Adélia	Ariano	Cecília	Cora
Criação de um título	Sim - SD	Sim - SD	-	-
Criação de um resumo	Sim - SD	Sim - SD	Sim - SD	Sim - SD
Uso de entretítulos	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof
Organização da introdução (com a expressão dos objetivos do artigo)	Não	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Não se aplica
Organização do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Não se aplica
Uso de discurso teórico	- Não tratado na	-	-	Não se aplica
Uso de sequências argumentativas e explicativas	-	-	-	Sim

Podemos observar que o maior desenvolvimento dos alunos refere-se à organização textual, pois os alunos incorporam o uso de entretítulos nas produções finais. As atividades da SD e a atuação da professora ao aplicá-las apresentaram esse recurso como parte da estrutura do artigo científico, mas mesmo assim, uma das alunas, Adélia, não o utilizou totalmente.

Percebemos também que, mesmo não usando sequências argumentativas com todas as fases, os alunos vão acumulando argumentos ao longo do texto para justificar a tese que estão defendendo em sua análise literária. Retomaremos essa questão ao tratar da característica transversal do gênero.

Já no próximo quadro, detalhamos o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 4.19 – Desenvolvimento das Capacidades linguístico-discursiva – Grupo A e C

	Grupo A		Grupo C	
	Adélia	Ariano	Cecília	Cora
Mecanismos de conexão (entretítulos, pontuação, conectores lógicos)	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof	Sim SD, Prof

Mecanismos de coesão nominal (anáforas, catáforas e retomadas)	Não	Sim	Sim	Sim
Mecanismos de coesão - organização interna das frases	Não	Não	Não	Não se aplica
Emprego de vozes	Sim – SD	Sim - SD	Sim – SD	Sim - SD
Expressão do posicionamento enunciativo do autor por meio de modalizações	Sim – SD	Sim - SD	Sim – SD	Não se aplica
Ortografia	Não	Não	-	Não

Ao olhar para as capacidades linguístico-discursivas, percebemos que o maior desenvolvimento se deu nas operações de linguagem relacionadas aos mecanismos de conexão e ao emprego de vozes. Esses foram pontos trabalhados nas atividades da sequência didática.

Por outro lado, nos textos finais dos quatro alunos, sobretudo no de Adélia, ainda existem muitos problemas de língua, seja na ortografia das palavras, seja na organização interna das frases.

Percebemos que a realização de um trabalho mais atencioso de revisão e releitura por parte dos alunos poderia evitar ou diminuir os erros linguísticos, ou ainda, se os alunos tivessem frequentado os atendimentos individualizados do Laboratório de Letramento Acadêmico esses problemas poderiam ter sido tratados, já que, na sequência didática elaborada, não havia atividades que tratassem de questões de mais difícil aprendizagem em língua francesa, como por exemplo o *passé composé*.

Além disso, observando as produções finais dos alunos, constatamos que, aqueles que já eram capazes que fazer uso de anáforas e retomadas nominais na produção inicial, usaram ainda mais esse recurso na produção final, por isso consideramos que houve desenvolvimento, motivado pela própria escrita do gênero. No entanto, em muitos casos, encontramos erros linguísticos, como no uso inadequado de pronomes oblíquos (uso de *le* no lugar de *lui* e vice-versa) e de pronomes possessivos e relativos. Por isso, consideramos que a SD poderia ter trazido atividades que tratassem dos mecanismos de coesão nominal visando ao desenvolvimento dessas operações de linguagem.

Por fim, no quadro 4.20, vemos o desenvolvimento da característica transversal do gênero textual em questão.

Quadro 4.20 – Desenvolvimento da Característica transversal – Grupo A e C

	Grupo A		Grupo C	
	Adélia	Ariano	Cecília	Cora
Efeito argumentativo	Sim SD, Prof, Com	Sim SD, Prof, Com	Sim SD, Prof, Com	Sim SD, Prof, Com

Constatamos que os alunos compreendem a necessidade de acumularem argumentos para validarem a tese que estavam defendendo em seus artigos científicos; tanto no grupo A quanto no grupo C, percebemos que as produções finais vão apresentando informações ao longo do texto que convencem o leitor do ponto de vista analítico defendido por eles, embora o artigo de Adélia apresente alguns problemas em sua conclusão.

Os alunos apresentam conceitos teóricos, trechos das obras analisadas e comentários sobre os trechos para demonstrar que a análise literária proposta por eles pode ser provada com base em excertos da obra e em reflexões de outros autores.

Essas características do gênero textual foram abordadas no módulo 4 da SD e, ao aplicá-lo, a professora realizou os gestos de regulação local e institucionalização o que nos leva à conclusão de que o desenvolvimento dessas capacidades está ligado à aplicação da SD. Consideramos também que o comentário da professora-pesquisadora contribui para o desenvolvimento dessa característica transversal, pois, normalmente, ele buscava esclarecer para os alunos como poderiam deixar seus textos mais adequados ao gênero, tratando sobretudo das perguntas de pesquisa, que motivam todo o efeito argumentativo da análise literária.

Não deixamos, porém, de levantar hipóteses de que outros fatores, como o percurso universitário, o esforço pessoal por meio de leituras suplementares ou o próprio processo de escrita possam ter contribuído para esse desenvolvimento.

Por fim, sintetizamos no quadro abaixo, as categorias de retextualização encontradas nas produções finais dos alunos.

Quadro 4.21 – Categorias de retextualização nas produções finais

	Categoria de retextualização
Adélia	Construção tipo mosaico Justaposição
Ariano	Construção tipo mosaico Justaposição
Cecília	Construção tipo mosaico Reconstrução
Cora	Empilhamento Justaposição

Quanto à maneira como os alunos retextualizaram textos elaborados por outros, inserindo vozes de pesquisadores para embasar teoricamente seus artigos, pudemos constatar que, nas produções finais dos artigos científicos, havia ao menos duas categorias, indicando que os textos produzidos não eram totalmente homogêneos, podendo haver alternância no uso de coesão nominal e conexão ligando e apresentando as ideias de outrem.

Colocamo-nos, assim, face às dificuldades encontradas pelos alunos em retextualizar o que foi dito por outros, ou seja, em manter a coesão e a conexão entre as partes, já que, em três dos textos, encontramos traços da categoria justaposição e em um deles encontramos traços de empilhamento. Porém, contrariamente ao que diz Pollet (2004; 2010), os alunos foram capazes de retomar as ideias e conceitos apresentados nos textos teóricos, explorados ou não em sala, o que nos faz pensar que seja a SD que foi trabalhada, seja a atuação da professora ou os comentários da professora-pesquisadora, ou todos esses elementos combinados, contribuíram para o desenvolvimento dos alunos também na categoria da retextualização. Podemos concluir que esse desenvolvimento ocorreu ainda que os alunos tenham encontrado dificuldade em estabelecer relações de oposição entre as ideias, os conceitos apresentados e em elaborar uma rede de coesão nominal para seu texto.

Nesta seção, buscamos descrever o desenvolvimento de Adélia, Ariano, Cecília e Cora durante o curso e a aplicação da SD. Como conclusão, ressaltamos que, todos os alunos desenvolveram as capacidades de ação ligadas ao *artigo científico da área de estudos literários*, e, por esse ser um dos gêneros textuais relacionados à esfera da carreira acadêmica, entendemos que eles desenvolveram as capacidades de ação ligadas à escrita acadêmica, que poderão ser mobilizadas ao produzir outros gêneros, tanto da esfera dos estudos universitários quanto da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016). Os alunos puderam ser capazes de representar para si mesmos a situação de produção, compreendendo sua complexidade e adequando-se a ela.

As atividades da SD contribuíram para esse desenvolvimento por meio de atividades que levaram os alunos a refletir sobre a situação de produção do gênero textual artigo científico da área de estudos literários; já o comentário levou ao desenvolvimento, mais especificamente, da seleção e formulação dos objetivos do artigo. Consideramos também que atuação da professora durante a aplicação das atividades da SD promoveu o desenvolvimento da elaboração da imagem do(s) destinatário(s) do artigo, tal como mostramos na seção 1 por meio dos excertos transcritos das aulas.

Dentro do grupo A, Ariano apresentou um desenvolvimento maior nas capacidades discursivas, sobretudo na organização dos conteúdos temáticos, e desenvolveu os mecanismos de conexão e de coesão nominal, sendo que esse último não foi tratado pela SD; Adélia, por outro lado, desenvolveu as capacidades discursivas ligadas ao artigo científico, mas ainda não as domina totalmente, além disso, em sua produção final, apenas aspectos das capacidades linguístico-discursivas tratados pela sequência didática se desenvolveram; já no grupo C, a produção inicial de Cora era bastante incompleta, o que nos impediu de realizar algumas comparações e de nos aprofundarmos na análise de sua produção final, mas pudemos perceber que ela desenvolveu alguns aspectos das capacidades linguístico-discursivas, como os mecanismos de conexão. Cecília, por sua vez, desenvolveu as capacidades discursivas, principalmente àquelas ligadas à organização dos conteúdos temáticos; quanto às capacidades linguístico-discursivas, destacamos o grande desenvolvimento de suas operações de linguagem ligadas à inserção de vozes.

No próximo capítulo, faremos a discussão dos resultados que obtivemos em nossas análises.

Discussão dos resultados

Às vezes, a tese é um puzzle: você dispõe de todas as peças, cumpre fazê-la entrar em seu devido lugar.

Umberto Eco⁷⁰

A partir dos resultados das análises apresentadas, elaboramos reflexões ligadas ao objetivo desta dissertação, a saber, estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês de alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais. Para tanto, discutiremos, sobretudo, cinco pontos: o gênero textual artigo científico, a sequência didática produzida, as contribuições da atuação da professora e do comentário individual feito pela professora-pesquisadora para o desenvolvimento dos alunos e alguns aspectos das produções dos alunos, dentre eles as categorias de retextualização.

No que se refere ao gênero textual *artigo científico de estudos literários*, destacamos dois aspectos importantes: a situação de produção em que esse gênero foi produzido dá às produções dos alunos características tanto da esfera dos estudos universitários, quanto da esfera da carreira acadêmica, e a escolha desse gênero como meio para desenvolver aspectos ligados ao curso de Letras, mais especificamente de disciplinas de estudos literários, a saber, a realização de análises literárias.

Se, por um lado, a situação de produção se aproximou do contexto da esfera da carreira acadêmica, com a possibilidade de publicação do artigo, ela também tem traços da esfera dos estudos universitários, levando em conta que o gênero produzido pelos alunos é a avaliação final de uma disciplina de graduação. Por estar nesse lugar entre as duas esferas, os artigos produzidos pelos alunos possuem características tanto de uma esfera quanto da outra, como é o caso da conclusão da produção final de Cora.

Isso também pode ser visto pelas notas atribuídas pela professora, já que ela compreende o esforço feito pelos alunos e considera o que eles produzem como adequado, vê os artigos como um resultado que prova que eles aprenderam o que era preciso naquela disciplina, assim, ela atribui uma boa nota às produções dos alunos. Esse fato ocorre mesmo quando o texto produzido não tem as características esperadas para o gênero artigo científico.

Assim, constatamos que os alunos não são pesquisadores, são potencialmente pesquisadores iniciantes, portanto, ainda que produzam textos que atinjam as expectativas da

⁷⁰ ECO, U. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2008. 21.edição. p. 174.

professora da disciplina, seus artigos ainda não possuem todas as características do gênero. E mesmo nas categorias em que consideramos que eles atingem nossas expectativas, estamos trabalhando com a ideia de uso desse gênero na esfera dos estudos universitários. É possível que, em uma avaliação por pares para publicação em uma revista acadêmica, esses textos ou seriam aceitos com sugestões de reformulação, ou poderiam até mesmo ser recusados.

Vemos, portanto, que esse gênero funciona como um *frame* para o desenvolvimento necessário para a disciplina, ou seja, conhecer mais sobre Voltaire e elaborar uma análise literária. Dessa forma, vemos a confirmação do que indica Bazerman (2009; 2013) ao apresentar o gênero como um *frame* para o desenvolvimento da escrita e dos raciocínios ligados aos aprendizados disciplinares.

As reflexões desse pesquisador americano não são incompatíveis com as do ISD, pois ambos se baseiam nas noções de desenvolvimento de Vigotski (1997; 2011). Bazerman (2009), por adotar uma perspectiva vigotskiana, vê o aprendizado como algo que precede o desenvolvimento, dessa forma, compreende que o gênero pode facilitar o desenvolvimento de modos de conhecimentos específicos de uma disciplina de alto nível. No caso de nossa pesquisa, os alunos tinham o artigo científico como um *frame* que permitiu o desenvolvimento dos conhecimentos específicos da área de estudos literários. Com isso, os alunos utilizaram o gênero artigo científico para aprenderem sobre Voltaire, ou, como aponta Bazerman, “escrever ajuda os escritores a reorganizarem seus pensamentos e reintegrarem seu conhecimento” (BAZERMAN, 2013, p.290).

Percebemos que, ao produzir os artigos, os alunos tiveram que enfrentar o triplo desafio: elaborar uma pergunta de pesquisa, adequar-se ao gênero e escrever em língua estrangeira, ou seja, precisaram atender aos critérios ligados à produção da pesquisa científica: a formulação de objetivos e a argumentação com base em dados (teoria, excertos da obra analisada etc.), desenvolvendo as capacidades de linguagem ligadas à produção do gênero artigo científico, que não são apenas necessárias para a produção desse gênero, mas que poderão ser mobilizadas na elaboração de outros gêneros da esfera da carreira acadêmica, isto é, podemos dizer que promovemos o letramento acadêmico desses alunos. Vimos, portanto, que, ao enfrentar o triplo desafio de escrever um artigo científico em francês, os alunos foram levados a desenvolverem sua escrita acadêmica em língua francesa.

Sendo assim, consideramos que as atividades propostas na SD contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica de todos os alunos. Mas, tendo em vista que cada aluno se encontrava em um ponto diferente da sua ZDP,

o desenvolvimento que cada um deles teve não foi igual. De qualquer forma, podemos afirmar que a SD elaborada contribuiu em graus diferentes, segundo o estágio de desenvolvimento de cada um, mas contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de todos os alunos. Além disso, não podemos deixar de dizer que, apesar de não termos acesso às aulas da disciplina propriamente dita⁷¹, sabemos que as aulas da disciplina também contribuíram para o desenvolvimento dos alunos, fornecendo-lhes o conteúdo temático a ser mobilizado e também as formas usuais de como são feitas análises literárias.

Com a proposta de ensinar a produzir o gênero textual pedido como avaliação final, os alunos se tornaram provavelmente mais preparados para atender às demandas textuais dos professores. Por meio das análises realizadas, tal como aponta Miranda (2014), concluímos que nem todos os alunos de graduação possuem a compreensão dos elementos que caracterizam a prática de pesquisa, o que demonstra a importância de ações como a nossa, que levem os graduandos a terem contato com as exigências da pesquisa científica, sobretudo por meio de gêneros textuais, pois elas fazem com que os universitários reflitam sobre essas exigências e sobre como elas se materializam nos textos.

Quanto à sequência didática elaborada, pudemos constatar, por meio da análise das produções dos alunos, que o módulo 1 da sequência didática, ao propor a discussão sobre o leitor dos textos produzidos nas disciplinas universitárias, permitiu aos alunos tomarem consciência de quem era o leitor dos textos que produzem na universidade e do que ele espera dos textos, levando ao desenvolvimento das capacidades de ação, especialmente àquelas ligadas ao objetivo do gênero e à construção da imagem do destinatário do texto. E ao desenvolver a capacidade de ação ligada ao objetivo do gênero pensando nos efeitos que ele deve provocar no leitor e no que esse leitor espera, os alunos também desenvolveram a característica transversal ao gênero artigo científico: o efeito argumentativo global.

Já o módulo 2 da sequência didática, que tratava dos conteúdos e da organização do resumo e da introdução, levou os alunos a refletirem sobre os conteúdos a serem mobilizados nessas partes de um artigo científico. Em decorrência destas atividades, observamos o desenvolvimento, em maior ou menor grau, das capacidades discursivas dos alunos, assim como das capacidades linguístico-discursivas ligadas aos mecanismos de conexão.

Como o módulo 3 tratava de uma reflexão sobre a escrita enquanto processo, buscando trabalhar de maneira transversal as capacidades de linguagem, nos pareceu difícil encontrar indícios nas produções finais que indiquem sua contribuição. Levantamos a

⁷¹ Como dissemos, apenas as aulas destinadas à aprendizagem do gênero artigo científico foram filmadas e assistidas **para fins de análise**.

hipótese de que o plano de artigo elaborado por Ariano seja uma contribuição indireta desse módulo, com isso, podemos imaginar que esse módulo pode ter funcionado como um instrumento para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao planejamento da escrita desse aluno.

Por fim, as atividades do módulo 4, levaram os alunos a desenvolver as capacidades discursivas ligadas à organização do artigo, as capacidades linguístico-discursivas ligadas à conexão e à inserção de vozes. Nesse módulo, também foi trabalhada a característica transversal do gênero, o efeito argumentativo global. Ele estava representado na SD em exercícios que trabalhavam com excertos de um artigo em que havia acúmulo de argumentos (teoria, excertos da obra, comentários da pesquisadora aos excertos) para comprovação da tese defendida. Esse aspecto foi utilizado pelos alunos, o que reforça a ideia de que essas atividades possam ter servido como instrumentos psicológicos, no sentido vigotskiano, para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos.

Já o módulo 5 não foi aproveitado como o esperado, pois não houve tempo suficiente em aula para que ele fosse explorado. Esse fato indica que, em outras parcerias com a disciplina Monografia, poderemos discutir com a professora solicitando que as três aulas sejam destinadas inteiramente para a aplicação de nossa SD.

Além disso, as atividades da apresentação da situação, realizadas antes da entrega da primeira versão, podem ter contribuído para o desenvolvimento das capacidades de ação dos alunos, por levarem os alunos a refletirem sobre a formulação das perguntas de pesquisa.

As atividades da sequência didática não trataram da conclusão do artigo científico, o que foi percebido como uma lacuna que poderia ter sido explorada, pois esta é uma parte de difícil elaboração em um artigo, como percebemos nas produções finais de Adélia e Cora.

Por outro lado, na sequência didática, não houve um trabalho com as dificuldades linguísticas dos alunos na SD, o que parece ter feito falta nas produções finais. Portanto, concluímos que teria sido interessante que houvesse um foco maior na conexão e coesão visando ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos. Por outro lado, sabemos que as aulas da sequência didática integravam um curso de literatura que não tinha como objetivo principal o desenvolvimento da escrita em francês e, por isso, sabemos que teria sido bastante difícil conseguir mais aulas do curso de literatura para atividades ligadas à língua. Dessa forma, uma maneira de trabalhar essas questões poderia ter sido os plantões do Laboratório de Letramento Acadêmico ou mesmo oficinas específicas propostas pelo Laboratório para todos os alunos da disciplina.

Por meio da análise das produções finais dos alunos, concluímos também que a SD poderia ter trazido informações e exercícios que abordassem as regras para efetuar citações. O que eles trouxeram em suas produções ao citar outros autores não foram fruto exclusivo da SD. As formas de citações que apresentaram podem ter tido origem no arquitexto, ou seja, do contato com outros textos que leram em outras aulas da faculdade, já que tiveram certamente acesso a diferentes maneiras de realizar citações. Consideramos que teria sido proveitoso para os alunos que a sequência didática trouxesse atividades em que as normas para realizar citações fossem apresentadas e discutidas, dando aos alunos mais informações formais sobre esse aspecto da produção textual das esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica. Em síntese, em nossa SD, tivemos que fazer escolhas didáticas em função do tempo de aula que nos foi atribuído, o que nos obrigou a não abordar certos conteúdos.

Ressaltamos que as atividades da sequência didática trabalharam de forma bastante intensa com atividades que levaram à tomada de consciência de atividades ligadas à escrita que talvez já estivessem desenvolvidas, mas de maneira não refletida. Levantamos essa hipótese, pois os alunos encontravam-se no último ano da faculdade e demonstraram já saber muitas características do gênero em questão que não foram necessariamente trabalhadas na SD. Aqui, ressaltamos o papel dos conhecimentos “meta” que permitem um maior controle do comportamento, isso porque é a partir da tomada de consciência que a reutilização voluntária se torna possível, Vigotski (VIGOTSKI, 1933/2011, p.154, nossa tradução) descreve esse processo:

se temos uma habilidade e não sabemos que a possuímos, usamos essa habilidade automaticamente. Mas quando temos necessidade de fazer voluntariamente algo que já fizemos involuntariamente sem problemas, teremos grandes dificuldades de fazê-lo em uma situação inabitual.

Ou seja, saber fazer algo voluntariamente torna o indivíduo capaz de mobilizar esse saber em outras situações, diferentes das já conhecidas. Ao tratar mais especificamente da escrita, Vigotski (1933/2011, p. 156, nossa tradução) afirma que “a linguagem escrita pede à criança, como nós já mostramos, uma construção voluntária. Ela é obrigada a prestar atenção a como a constrói”. Schneuwly e Dolz ressaltam que a explicitação por meio de metalinguagem ou de uma linguagem técnica “favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 90).

Dessa forma, essas atividades podem ter tornado os alunos mais conscientes de processos já realizados, permitindo que eles controlassem melhor seu comportamento. Isso pode ser visto nos resultados das análises das produções dos alunos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das capacidades discursivas ligadas à organização dos conteúdos e

ao acúmulo de argumentos para obter um efeito argumentativo global. Nesse sentido, podemos dizer que esse tipo de atividade “meta”, ou reflexiva, pode ter atuado como um instrumento psicológico, na perspectiva vigotskiana, no processo de produção textual dos alunos.

No que se refere à atuação da professora, podemos perceber, por meio da transcrição das aulas, que aplicação da SD foi um espaço de coconstrução do conhecimento, já que os alunos estiveram ativos durante todas as aulas e interagiram com a professora, formulando conjuntamente conceitos e reflexões. O uso dos gestos didáticos institucionalização e regulação local (SCHNEUWLY, 2009) nos permitiram perceber que o conhecimento sobre o objeto de ensino é coconstruído pela professora e pelos alunos na interação em sala de aula.

A regulação local está mais ligada ao tratamento das questões levantadas pelos alunos em sala, sendo que, nessas interações entre professora e alunos, pode haver a coconstrução do objeto de ensino, enquanto que a institucionalização é o gesto didático ligado à definição do objeto de ensino, realizada pela professora. No caso da aplicação dessa sequência didática, a institucionalização ocorreu após os alunos proporem suas respostas para as atividades, isto é, a professora se serviu do que os alunos haviam dito para elaborar uma síntese, definindo o aspecto tratado naquela atividade.

Dessa forma, é possível que tanto as regulações locais quanto as institucionalizações tenham funcionado como um instrumento, no sentido vigotskiano, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem visíveis nas produções finais dos alunos, pois foram momentos em que uma das dimensões do objeto de ensino (SCHNEUWLY, 2009), por exemplo a organização da introdução, se tornou presente em sala, levando alguns dos alunos a se apropriarem dessa dimensão do objeto de ensino.

A atuação da professora também pode ter contribuído para o desenvolvimento das capacidades de ação ligadas à elaboração da imagem do destinatário do texto e do(s) objetivo(s) do produtor ao escrevê-lo, pois a professora animou o debate proposto pelo módulo 1 sobre esses temas, por meio do gesto didático regulação local.

Por outro lado, percebemos que o gesto didático “construção da memória didática” não apareceu durante a aplicação da SD. Levantamos algumas hipóteses que podem justificar esse fato: as aulas foram realizadas em dias bastante separados, criando uma distância entre elas que deu uma característica de oficinas separadas e não de um curso em continuidade; o pouco tempo para a aplicação da sequência didática, que obrigou a professora a focar apenas o conteúdo previsto; e sobretudo, porque, embora a terceira e última aula da SD

previsse atividades com os quadros que sintetizam as características do gênero, eles não foram trabalhados como o previsto, por falta de tempo. Eles foram apresentados rapidamente, porque a última aula foi menor do que o inicialmente acordado com a professora da disciplina, o que não permitiu a realização das atividades do módulo 5 tal como previstas.

Além da necessidade de adaptar o módulo 5 à falta de tempo da última aula, apenas apresentando-o, a professora realizou outras pequenas adaptações às atividades à realidade da classe visando atuar mais precisamente na ZDP dos alunos; justamente, nesses momentos, vimos o aparecimento do gesto didático regulação local.

Quanto ao comentário individual realizado pela professora-pesquisadora, as análises das produções nos permitem dizer que ele pode guiar o aluno na elaboração da versão final do artigo, funcionando como instrumento e focando-se em aspectos mais individuais do que as atividades da sequência didática. Os comentários tiveram como temática, na maior parte dos casos, a seleção e formulação dos objetivos de pesquisa que mobilizariam a produção do artigo, com isso eles levaram ao desenvolvimento, sobretudo, das capacidades de ação e do efeito argumentativo global, e, em alguns casos, das capacidades discursivas.

Lembramos, ainda, que imaginamos que os alunos iriam aos atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico, o que permitiria o acesso a atendimentos personalizados, que mesmo que não fossem objeto direto dessa pesquisa poderia ter dado subsídios para o desenvolvimento de aspectos não trabalhados na sequência didática. Como nenhum deles compareceu aos atendimentos, sugerimos, para futuras utilizações da sequência didática aqui proposta que haja o atendimento obrigatório⁷², como uma atividade realmente integrada à disciplina, visando ao desenvolvimento de cada aluno de maneira mais específica, pontual e personalizada.

Percebemos, por meio de nossas análises, que o comentário nos dá um vislumbre de como os atendimentos individuais poderiam ter contribuído para o desenvolvimento dos alunos. Isso porque o comentário (junto com as atividades da sequência didática) levou os alunos a desenvolverem as capacidades discursivas ligadas à mobilização dos conteúdos e sua organização, sendo que esses contribuem para que o aluno construa o efeito argumentativo global do artigo.

No decorrer da realização desta pesquisa, interessamos por estudos que falassem sobre os erros e dificuldades dos graduandos e pós-graduandos ao escrever em contexto universitário. Dessa forma, com base nos estudos de Pollet (2004; 2010) e Matencio (2003)

⁷² Em parcerias de outras disciplinas com o Laboratório, essa obrigatoriedade de atendimento existe, por meio de pontuação ou outros meios, e dá resultados positivos.

sobre as dificuldades dos alunos em retextualizar o que era dito por outros textos e no modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999/2012; 2006a), retomamos e elaboramos categorias para realizar a análise das produções quanto à inserção de vozes de outros autores. Nós as chamamos de categorias de retextualização, sendo elas: empilhamento, justaposição, reconstrução mosaico e reconstrução patchwork e construção.

Por meio da análise de nosso corpus, percebemos que um texto pode ter mais de uma das categorias e os alunos foram capazes de retomar as ideias e conceitos apresentados nos textos teóricos, apesar de Pollet (2004) relatar apenas o aspecto negativo da produção textual dos alunos, ou seja, a impossibilidade dos alunos em fazê-lo. Imaginamos que obtivemos resultados positivos em nossa SD, pois tínhamos proposto atividades que visam ao desenvolvimento das operações de linguagem ligadas à inserção de vozes. Sendo assim, embora os estudantes tenham encontrado alguma dificuldade em estabelecer relações de oposição entre as ideias e conceitos que estavam nos textos-base e em elaborar uma rede de coesão nominal para seu texto (aspectos que já apontamos que poderiam ter sido mais explorados pela SD), acreditamos que os resultados finais a que chegamos foram bastante positivos, o que diferencia nosso estudo do que apontou Pollet (2004), que se fixou apenas nos resultados negativos da produção textual dos alunos.

Enfim, no que se refere às produções dos alunos, encontramos algumas características que chamaram nossa atenção. Houve uma grande quantidade de modalizações apreciativas sobre Voltaire, o que nos leva a levantar duas hipóteses para justificar essa frequência, já que isso não é comum nesse gênero. Primeiramente, os alunos estavam numa situação de avaliação e queriam agradar a professora da disciplina; em segundo lugar, Voltaire é um autor canônico, valorizado de maneira positiva por sua fortuna crítica, o que faz com que os alunos de graduação produzam e reproduzam apreciações positivas sobre o autor.

Finalmente, encontramos nos artigos produzidos pelos alunos, traços de uma “moral” em relação aos conteúdos temáticos abordados na obra. Levantamos a hipótese de que as temáticas da obra de Voltaire tenham levado ao aparecimento de conclusões com traços de “moral”, em que os alunos valorizam os traços morais das escolhas temáticas desse autor, algo que não é comum no gênero textual artigo científico.

As discussões que apresentamos nos levam a conclusões sobre nossa pesquisa que exporemos no próximo capítulo.

Considerações finais

Para elaborar nossas considerações finais, retomamos primeiramente as perguntas de pesquisa que motivaram esta dissertação.

1. Qual é o Modelo Didático (MD) do *artigo científico de estudos literários*?
2. Qual Sequência Didática (SD) pode ser elaborada para ensinar a produzir um *artigo científico de estudos literários* para os alunos inscritos na disciplina Monografia?
3. Quais são as diferenças entre a produção inicial e a produção final dos alunos? Há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos?
4. Qual a influência da atuação do professor durante a aplicação da sequência didática no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos?
5. O comentário feito pela professora-pesquisadora nas produções iniciais influenciou o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos? De que maneira?

Em nossa dissertação, respondemos às duas primeiras perguntas no terceiro capítulo, no qual descrevemos as características e elaboramos o modelo didático do *artigo científico de estudos literários* e apresentamos a sequência didática proposta para o ensino desse gênero para os alunos de Monografia. O modelo didático que elaboramos revelou-se pertinente para o ensino dos alunos universitários, pois apontou aspectos importantes desse gênero para o trabalho com os alunos. A sequência didática que elaboramos, como apontamos em nossas discussões, poderia ter englobado dois outros aspectos importantes: a maneira de fazer citações e as atividades de conexão e coesão. No entanto, como dissemos, para incluí-las seria necessário rever o tempo de aplicação com a professora de literatura da disciplina ou, então, propor atividades complementares em oficinas propostas pelo Laboratório de Letramento Acadêmico, ou mesmo nos próprios atendimentos do Laboratório.

Em nossa pesquisa, consideramos que, ao ensinar a produzir um gênero textual por meio de uma sequência didática, busca-se desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, que, posteriormente, poderão ser mobilizadas e/ou transferidas para a produção de diversos outros textos, em francês e até mesmo em língua materna. Portanto, o que é aprendido e/ou desenvolvido em uma sequência didática que ensine a produzir artigos científicos da área de estudos literários, pode ser mobilizado para a produção de outros textos. Sendo assim, vale a pena ressaltar que o trabalho com gêneros textuais parte do princípio de que os gêneros podem ser instrumentos dos quais os alunos podem se apropriar para sua ação linguageira, tal como proposto por Vigotski (1997; 2011). Dessa forma, entendemos que os

gêneros podem contribuir para que os alunos desenvolvam suas capacidades languageiras e não apenas para que se tornem capazes de reproduzir um modelo. Através de nosso estudo, pudemos observar traços desse desenvolvimento na produção dos alunos ao longo de um semestre de curso, como discutiremos a seguir. Isso nos parece ter sido possibilitado pelo uso das atividades trabalhadas na SD enquanto instrumentos dos quais os alunos fizeram uso ao realizarem sua produção final, ou seja, o artigo final da disciplina.

As 3 últimas questões foram respondidas no capítulo 4, por meio das análises das produções dos alunos. Com as análises, percebemos que sequência didática funcionou como um instrumento para o desenvolvimento de algumas das capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo das capacidades de ação e discursivas, sendo que cada um dos quatro graduandos que tiveram suas produções analisadas se desenvolveu de maneira diferente. Podemos dizer, no entanto, que um dos aspectos em que todos eles se desenvolveram foi a característica transversal desse gênero: o efeito argumentativo. Consideramos que isso ocorreu porque todos compreenderam a necessidade de acumular argumentos para validar a tese que estavam defendendo em seus artigos científicos. O desenvolvimento desse aspecto nas produções dos alunos deu-se tanto pelos comentários realizados às produções iniciais, pelas atividades dos módulos 1 e 4 da sequência didática e pela atuação da professora, usando especialmente o gesto didático regulação local para fomentar o debate entre os alunos.

No capítulo 3, descrevemos a atuação da professora durante a aplicação da sequência didática, levantando os gestos didáticos usados para colocar em prática a SD elaborada. Os gestos didáticos regulação local e institucionalização usados pela professora durante a aplicação da sequência didática favoreceram o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; além disso, por meio da análise de transcrições das aulas, pudemos perceber que as atividades e a atuação da professora levaram os alunos a tomarem consciência de certos aspectos desse gênero.

As análises das produções também nos permitem dizer que o comentário realizado pela professora-pesquisadora atuou como um instrumento, motivando, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades de ação. Percebemos que o comentário, por ser individualizado, pode tratar aspectos específicos nos quais cada aluno têm mais dificuldade, sendo um instrumento bastante preciso para agir na ZDP dos alunos.

Ademais, como dissemos, elaboramos as categorias de retextualização para analisar mais detidamente a maneira como os alunos inserem as reflexões de outros em seus artigos, já que essa é uma das dificuldades apontadas por outros pesquisadores ao analisar textos

produzidos por universitários. Essas categorias foram elaboradas com base em estudos anteriores (POLLET, 2004; MATENCIO, 2003) e no modelo de análise do ISD, constituindo um novo apoio para pesquisadores que se interessem por estudar como se dá a inserção de vozes de outros textos em gêneros textuais acadêmicos. Na presente dissertação, as categorias de retextualização foram aplicadas à língua estrangeira, mas não há impedimentos para que elas sejam testadas para tratar de textos produzidos em outras línguas e em outros contextos. Dessa forma, acreditamos que se trata de uma grande contribuição de nossa pesquisa: a elaboração de categorias de retextualização que focalizam várias possibilidades encontradas nos textos dos alunos, inclusive as positivas, contrariamente ao que havia demonstrado Pollet (2004). Além das categorias em si representarem um avanço, lembramos que elas foram elaboradas em sintonia com os pressupostos teóricos do ISD, o que representa uma grande contribuição para essa vertente teórica.

Com as análises das produções dos alunos, pudemos responder as nossas perguntas de pesquisa e atendemos ao objetivo dessa dissertação, ou seja, estudamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita acadêmica em francês de alunos da graduação em Letras (habilitação em língua francesa) ao longo de um semestre, por meio da análise de suas produções textuais. Sintetizando o que encontramos e já apresentamos, chegamos a algumas conclusões: a sequência didática, apesar de ter sido curta, em nosso caso, e inserida em uma disciplina de Literatura, pode levar os alunos a desenvolverem algumas das capacidades de linguagem ligadas ao gênero textual artigo científico da área de estudos literários. Além disso, observamos que o comentário à produção inicial pode ser bastante útil para tratar aspectos individuais, o que pode ser visto, no caso de nossa pesquisa, na maneira como os comentários colaboraram para a elaboração dos objetivos do artigo. Finalmente, o papel do professor como regulador no momento da aplicação da sequência didática, adaptando às atividades aos alunos presentes, se mostrou essencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Um dos inconvenientes da realização desta pesquisa foi o fato de que o semestre começou mais tarde, devido a uma greve; foi, portanto, um semestre conturbado com aulas aos sábados e entrega da avaliação final em janeiro. Além disso, a professora responsável pela disciplina era uma pós-graduanda. Tudo isso pode justificar a frequência menor nas aulas e o grupo de alunos menor, o que fez com que tivéssemos um corpus reduzido de produções para analisar. Apesar de entendermos que esse semestre atípico pode não ter sido o melhor momento para a realização dessa pesquisa, sabemos que isso não invalidou, de maneira

alguma, os resultados que obtivemos, ainda que com uma análise detalhada de apenas quatro alunos. Ao contrário, nossa pesquisa permite-nos dizer que parcerias entre a área de estudos linguísticos e outras áreas, como a de estudos literários, podem ser enriquecedoras para o desenvolvimento da escrita acadêmica dos alunos, o que já é uma contribuição desta pesquisa.

Esta dissertação traz, ainda, outras contribuições para a área de pesquisa na qual se insere. Primeiramente, para o campo do letramento acadêmico em francês, destacamos a elaboração do modelo didático do gênero textual *artigo científico de estudos literários* e da sequência didática para seu ensino, já que esse material pode ser útil em outros contextos. De fato, ambos já foram aplicados durante dois outros semestres após a coleta de dados para a pesquisa, o que mostra a relevância do material proposto e a importância da parceria.

Da mesma forma, como já apontamos o trabalho, pioneiro na área de francês da FFLCH-USP, em parceria com uma disciplina da área de estudos literários pode ser de grande valia para as reflexões ligadas ao ensino da escrita na Universidade. Nesse sentido, trata-se também de uma grande contribuição para o Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP, por se tratar de uma das primeiras pesquisas produzidas nesse âmbito e pelo pioneirismo que ela traz, e para o projeto interuniversitário ao qual nossa pesquisa se filia que foi apresentado na Introdução.

Para o grupo ALTER-AGE-CNPq, as contribuições são: a continuidade da realização de pesquisas sobre gêneros textuais acadêmicos em francês, com um avanço, pois a intersecção entre o ensino da literatura e o da língua ainda não foi muito abordada em pesquisas anteriores; as análises efetuadas que permitiram entender a atuação da professora na aplicação da sequência didática por meio dos gestos didáticos. Apesar de o tema dos gêneros acadêmicos já ter sido pesquisado por outros membros do grupo ALTER-CNPq, esse tipo de análise ainda não tinha sido desenvolvido em relação ao francês como língua estrangeira; finalmente, uma grande contribuição teórico-metodológica da pesquisa foi a elaboração das categorias de retextualização, que trazem uma maneira de olhar para a inserção de vozes em gêneros textuais acadêmicos. Partindo de outros estudos já realizados, pudemos associar as categorias de outros autores ao quadro teórico-metodológico do ISD e, partindo do que constatamos nas produções textuais de nossos alunos brasileiros sobre a escrita em francês como língua estrangeira, propusemos categorias mais apropriadas, a nosso ver, ao nosso contexto.

A partir dos resultados aqui apresentados, propomos alguns desdobramentos possíveis para fomentar novas pesquisas na mesma área: a sequência didática que propusemos poderia

ser aplicada em outro semestre com número maior de alunos (o que já ocorreu, embora sem análise dos dados para fins de pesquisa), ou poderia ser adaptada para outras disciplinas, o que poderia permitir a verificação das categorias de retextualização, por exemplo, em outras produções; poderiam ser realizadas análises que se interessassem pelo posicionamento enunciativo do autor, pela voz do autor (tal como RINCK; BOCH; GROSSMANN, 2006) ou pela voz do pesquisador (SANTOS, 2016). Isso ajudaria a problematizar a situação de produção ambígua, encontrada em nossa pesquisa, em que temos a intersecção entre as esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica, como resultado da adoção de um gênero acadêmico para a avaliação de uma disciplina presente na esfera dos estudos universitários. Não estamos nos colocando contra essa adoção, apenas acreditamos que seria interessante conhecer melhor essa situação de produção, problematizando-a e encontrando soluções para que gêneros da carreira acadêmica possam ser exigidos nas disciplinas de graduação.

Além disso, dentro da graduação em Letras, poderiam ser realizados estudos longitudinais comparando mais produções, acompanhando alunos durante mais de um semestre. Outro aspecto que poderia ser explorado em pesquisas futuras na área dos gêneros textuais seria a realização de entrevistas de explicitação com os alunos, o que poderia nos fornecer mais elementos sobre a produção textual.

Enfim, esperamos que este trabalho contribua para futuras pesquisas sobre o letramento acadêmico em francês pelos objetos didáticos aqui produzidos, pelas reflexões efetuadas sobre o desenvolvimento dos alunos, pelas categorias de análise elaboradas e, especialmente, por seu caráter pioneiro na implementação de parcerias entre o Laboratório de Letramento Acadêmico e uma disciplina de graduação da FFLCH, com vistas ao desenvolvimento da escrita acadêmica dos alunos.

Referências Bibliográficas

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004. p. 35-53.
- BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.) *Genre in a changing world*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.
- BAZERMAN, C.; MILLER, C.; (orgs.) DIONISIO, A. P., BAZERMAN, C.; MILLER, C., HOFFANAGEL, J.; tradução Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. **Gêneros textuais – bate-papo acadêmico** – 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011.
- BAZERMAN, C. **A rhetoric of literate action: literate action**. Volume 1. Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2013.
- BOCH, F. ; RINCK, F. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. **Lidil** [En ligne], 41 | 2010, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 07 juin 2016. URL : <http://lidil.revues.org/3004>
- BOCH, F. Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, SC, v. 13, nº3, p. 543-568, set/dez, 2013.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999/2012.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.
- _____. Contraintes et libertés textuelles. **Capletra**, nº40, p.9-28, 2006b.
- _____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.
- BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J.-P. Les textes. Statut, conditions de production et modes d'organisation. **Documents d'appui Cours: Introduction aux sciences du langage et de la communication**. Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation FPSE, Université de Genève. 2012. Disponível em <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:82426> .
- COFFIN, C. et al. **Teaching academic writing**. New York: Routledge, 2003.
- CRISTOVÃO, V. L.; VIEIRA, I.R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro** v. 69, nº3, Florianópolis, p. 209-221, set/dez 2016.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, **Diptyque nº 18, L'appropriation des discours universitaires**, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2010, p. 11-42.

DEZUTTER, O. et al. **Se familiariser avec l'écriture des genres académiques, un défi pour les étudiants universitaires au Brésil et au Québec**. CRIPFE, 2016 (Comunicação Oral).

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. **Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire**. Enjeux, v. 39/40, p. 100-129, 1997.

DOLZ, J.; GAGNON, R. & VUILLET, Y. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Carnets des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R., Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit In: **Pratiques** [En ligne], 137-138 | 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R. ; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (ORG). **S'exprimer en français**. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Bruxelles-Genève, Corome, 2001.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse?** In: Etudes de Linguistique Appliquée, 89 : 25-35, 1993.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, vol.32, no.1 , São Paulo jan./abr. 2016, p. 237-260.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 21.edição.

FAYOL, Michel, SCHNEUWLY, Bernard. La mise en texte et ses problèmes. In: J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly. **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits** : actes du 3e Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986. Bruxelles : De Boeck, 1987. p. 223-239.

FEAK, C.; SWALES, J. **Telling a research Story: Writing a Literature Review**. Michigan: The University of Michigan Press, 2009.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro** v. 69, nº3, Florianópolis, p. 125-140, set/dez 2016.

GAJO, L. Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. **Synergies Europe** nº8, p. 97-109, 2013.

GROSSMANN, F.; RINCK, F. La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. In: **Langages**, 38^e année, nº156, 2004. Effacement énonciatif et discours rapportés. pp. 34-50.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **La rédaction universitaire: vers une formation en français langue seconde**. Major Paper, University of Guelph, 2013.

JACQUES, M.P. Structure textuelle de l'article scientifique. Les intertitres et la construction rhétorique en sciences humaines et sociales. In Tutin, A.; Grossmann, F (Org.), **L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext** (p. 199-215). Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. ; PEREIRA, R. C. M. **A infraestrutura textual de resumos acadêmicos (abstracts) publicados em periódicos de literatura**. Veredas (UFJF. Online), v. 17, p. 252-265, 2013.

LOUSADA, E.G.; ROCHA, S.M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha C. (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. **Comment soutenir le développement des compétences en littérature académique en FLE : le cas de la rédaction du résumé et de la note de lecture**. V SLPC, Universidade de São Paulo, 2016. (Comunicação oral).

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le Français à l'Université**, 21e année, numéro 01, 2016. Consultado em www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. In: **Calidoscópio**, Vol. 2 No1, jan/jun 2004, p. 17-28.

_____. Revisando o conceito de resumos. DIONISIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo : Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, A. R. ; LOUSADA, E. L. ; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004b.

_____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, D. **L'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. Texto publicado nos **ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, março de 2003 (disponível no Site da ABRALIN).

MELO, L. C. ; GONÇALVES, A. V. ; SILVA, W. R. . Escrita Acadêmica na Escrita Reflexiva Profissional: citações de literatura científica em relatórios supervisionado. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, p. 95-119, 2013.

MIRANDA, F. O 'resumo de comunicação' como objeto de ensino. **Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.16, jul./dez. 2014, p. 33-55.

MOTTA-ROTH, D. **Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como?** In Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002, p.49-65.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmica e a interpretação do Agir verbal**. Dissertação de mestrado. PUC: São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de; TEIXEIRA, E. "A questão da periodização do desenvolvimento psicológico". In OLIVEIRA, M. K. de. **Cultura e psicologia: questões sobre a psicologia do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009, p.331-359.

OLIVEIRA, M. K. De. "Letramento, Cultura e Modalidades de pensamento. In KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do Letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PERROTTA, C. **Um texto para chamar de seu**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PLANTIN, C. **A argumentação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

POLLET, M.C. Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration, **Pratiques**, n° 121-122, Les écrits universitaires, juin 2004, pp. 81-92.

POLLET, M.C ; GLORIEUX, C. ; TOUNGOUZ, K. Pour un continuum dans l'appropriation d'une littérature universitaire. **Diptyque n° 18, L'appropriation des discours universitaires**, Namur : Presses Universitaires de Namur, 2010, p. 61-92.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, pp.239, 1995. <hal-01017462>

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. São Paulo: Editora Vozes, 24 ed., 2013

REGO, T. C.; BRAGA, E. dos S. Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo del Río. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.2, pp. 509-540. ISSN 1517-9702.

RINCK, F. **L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres**. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre. Tese de doutorado, Université de Grenoble III, 2006.

_____. Images of scientific activity through the research article: a comparison between linguistics and literary studies, **Academisk Prosa**, 3, 2005, pp. 75-86.

_____. Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique, **Pratiques**, 121/122, 2004, pp. 93-110.

_____. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? **Le français aujourd'hui** 2011/3 (n°174), p. 79-89.

RINCK, F.; BOCH, F. GROSSMANN, F. Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. **Filologia lingüística portuguesa**, n. 8, p. 451-464, 2006.

ROCHA, S.M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014

ROCHA, S.M., LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e escrita criativa: intersecções possíveis no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. **Raído** (Online), v.6, p.37 - 54, 2012.

RUSSELL, D. R. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. In **Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction**. Ed. Joseph Petraglia. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995. pp 51-78. Consultado em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30609014/Russell-Activity-Theory.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474829845&Signature=x34uLqDvCRGYxNR5gVOT1HoQnQ8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DActivity_theory_and_its_implications_for.pdf

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. **Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation**, 2008, n° 118.

SILVA, J.; PEREIRA, M.; BUENO, L. A elaboração de um artigo científico: subsídios à apropriação desse gênero textual. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 35-47, jan./jun.2014

SILVA, E. C. ; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 73-87, jan./jun.2014

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. -São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students : essential tasks and skills**. Ann Arbor : University of Michigan, 1994.

THAISS, C. et al. (Orgs) **Writing programs worldwide : profiles of academic writing in many places**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.4, pp. 863-869. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI L. S. **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**. Traduit du russe par F. et L. Sève. Paris: La Dispute, 2014.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka); tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 pp. 1-42

_____. **Pensée et Langage** . Paris: La Dispute, 1997.

_____. "La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas." In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo 1. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2013. pp.133-139.

_____. "La psique, la conciencia, el inconsciente". In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo 1. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2013. pp. 95-110.

_____. "O problema da consciência". In: *Teoria e método em Psicologia*. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. "El problema de la edad". In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor/ Aprendizaje y Ministerio de Educación y Ciencia, Tomo IV, 1996, pág. 251-273.

_____. "O problema e o método de investigação". In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001/2010, (capítulo 1, pp.1-18).

_____. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia , Lev Semionovich Vigotski. **Psicol. USP** [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

Apêndice

No DVD encartado estão:

- Os vídeos das aulas em que a sequência didática foi aplicada.
- A sinopse das aulas em que a sequência didática foi aplicada.
- As transcrições completas dos excertos das aulas escolhidos para transcrição.

1. Sequência didática

1.1 Descrição da sequência didática elaborada

Aulas	Módulos	Conteúdos e objetivos
Aula 1 (1 hora)	Apresentação da situação	Parte 1 – La recherche Provocar discussões sobre: i. o que é e para que serve um artigo científico; ii. o que é a pesquisa científica e se os alunos têm interesse por ela.
	Parte 2 – Les objectifs d'un article scientifique	Compreender, identificar e produzir perguntas e objetivos de pesquisa.
Entrega da Produção inicial		
Aula 2 (1 hora e 30 minutos)	Módulo 1 – Le lecteur	Tomar consciência de quem é o leitor dos textos que são produzidos pelos alunos nas disciplinas da graduação.
	Módulo 2 – Comment peut-on commencer un article?	Identificar as características do resumo e da introdução do artigo científico e aprender estratégias para começá-lo.
	Módulo 3 – Le processus d'écriture	Refletir sobre o processo de escrita.
Aula 3 (1 hora e 30 minutos)	Módulo 4 – La lecture détaillée d'un article	Ler trechos de um artigo científico para identificar como inserir de vozes (da teoria e outras) e as maneiras possíveis de expor a análise literária.
	Módulo 5 – Textualisation et révision	Propor aos alunos esquemas e astúcias para que eles possam, em autonomia, organizar e revisar seu texto.
Entrega da produção final		

1.2 Sugestões para aplicação da sequência didática elaborada

Antes da aplicação da sequência didática, é ideal que o professor leia os quadros que sintetizam o modelo didático do gênero para saber as características do gênero textual *artigo científico de estudos literários*.

A maior parte das atividades da sequência didática deve ser feita em duplas. Nesse primeiro momento, os alunos debatem entre si, ou comparam suas análises textuais e reflexões. Após a realização da atividade em duplas, sugerimos que o professor convide os alunos a exporem para a classe o que elaboraram, dessa forma, professor e alunos vão chegando juntos às respostas para as questões propostas nas atividades.

O professor pode intervir para ajudar os alunos a chegarem às respostas certas quando eles não dão as respostas esperadas para as atividades. Além disso, algumas atividades permitem a elaboração de regras sobre o gênero a partir das respostas dadas às questões, a partir dessas atividades, o professor pode escolher como deseja organizar o conhecimento sobre o gênero: esquemas na lousa a partir das respostas dadas, elaboração de sínteses, pedido de elaboração de sínteses por um dos alunos etc. Ao longo dos módulos, sugerimos que o professor faça relações entre as informações obtidas pelos alunos a cada atividade.

1.3 Público-alvo

A sequência didática foi elaborada para graduandos em Letras (habilitação em língua francesa) que estejam cursando Monografia. Essa disciplina é ministrada para alunos que estejam no 8º ou 10º semestre da graduação, ou seja, que já tenham cursado os 7 semestres de Língua francesa, ou estejam cursando o 6º semestre de Língua francesa. De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino das Línguas, os alunos têm nível B2 ou superior.

1.4 Sequência didática completa

Article scientifique

Objectifs de l'atelier : sensibiliser les étudiants au genre textuel article scientifique et discuter des caractéristiques essentielles d'un article scientifique du domaine des Sciences Humaines – Littérature.

Partie 1 – La recherche

1. Discutez à deux :
 - a. A votre avis, qu'est-ce qu'un article scientifique ? À quoi sert-il ? Quelles sont les intentions de l'auteur lorsqu'il l'écrit ?
 - b. A votre avis, qu'est-ce que la recherche ?
 - c. Avez-vous déjà fait une recherche scientifique ?
 - d. Pensez aux disciplines de littérature et dites à partir de quel thème de littérature vous aimeriez mener une recherche.
 - e. Et dans cette discipline spécifique de littérature ? Quels sont les thèmes qui vous intéressent le plus ?

Partie 2 – Les objectifs d'un article scientifique

1. Discutez à deux :
 - a. Avez-vous déjà lu un article scientifique ? Lequel ou lesquels ? Dans quel type de support ?
 - b. Quel a été l'objectif de votre lecture ?
 - c. Prenez un article scientifique que vous avez lu comme exemple et essayez de déterminer l'intention de l'auteur, son objectif.
2. À partir des titres des articles scientifiques du Dossier Pascal Quignard (<http://www.revistas.usp.br/nonplus/issue/view/5044/showToc>), imaginez quelles étaient probablement leurs intentions, leurs objectifs:
 - a. Le silence dans le livre *La leçon de musique* de Pascal Quignard
 - b. Le corps en littérature : une lecture de *Boutès*
 - c. A la quête d'un ensemble dans *La leçon de musique*
3. Lisez les extraits des articles scientifiques ci-dessous, identifiez leurs intentions, leurs objectifs et confirmez si ce que vous avez imaginé à partir de leurs titres était correct.

a.

RÉSUMÉ : Dans ce travail je vais traiter du silence et ses différentes manifestations dans le livre *La Leçon de musique* de Pascal Quignard et associer cet aspect à une perte et à un manque de mot qui fait partie de l'écriture.

(CAPRARA, Gabriela Nunes. Le silence dans le livre *La leçon de musique* de Pascal Quignard. In : **non plus** n° 4, 2013. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/61186/86768> >)

b.

Quand on évoque la danse, il est clair que c'est un art qui comprend des mouvements corporels - même s'il s'agit d'une chorégraphie qui ne présenterait que des danseurs statiques (ce qui serait marqué est leur arrêt *par opposition* aux mouvements). La littérature à son tour ne paraît comprendre, pour le sens commun, que de la pensée, quelque chose d'abstrait qui n'aurait aucune relation avec nos corps. Cependant, en lisant Pascal Quignard, j'ai l'impression que ses textes littéraires poussent un cri pour un corps qui ne soit pas dédaigné par les mots. Ce corps dont parle Renné Gumiel, je le crois existant chez Quignard, et c'est cela qui fait question en moi depuis mes premières lectures de l'auteur français. Comprendre ce que veut dire ce corps dans la littérature quignardienne, c'est la tentative à laquelle je me consacrerai au fil de cet article.

(MISSAO, Juliana Lopes. Le corps en littérature : une lecture de *Boutès*. In : **non plus** n° 4, 2013. Disponible en < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/68088> >)

c.

L'objectif de cet article est de comprendre comment le livre *La Leçon de musique* finit par produire un effet d'ensemble à partir de fragments, à constituer un ensemble. Dans le but d'entreprendre cette lecture de l'œuvre, nous allons soulever quelques extraits pour relever les éléments produisant un ensemble même si le texte n'est pas unitaire. Pour cela, nous allons nous appuyer sur les écrits de Vigotski sur le langage intérieur et aussi sur des études de la Linguistique comme celles de Bronckart et aussi de Revaz.

(TONELLI, Jaci Brasil. A la quête d'un ensemble dans *La leçon de musique*. In : **non plus** n° 4, 2013. Disponible en < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/68396/86774> >)

4. À partir des intentions et objectifs que vous avez trouvés dans les extraits de l'exercice 3, formulez la ou les questions de recherche de chaque article.

5. Selon Machado, Lousada et Abreu-Tardelli (2005 :47) les questions de recherche sont directement liées aux objectifs de recherche. Les objectifs sont souvent la formulation affirmative des questions de recherche. Parfois, nous avons trois questions de recherche qui se rapportent à un seul objectif général.

Relisez les extraits de la page 2 et surlignez les phrases qui introduisent les objectifs pour extraire les mots utilisés pour leur formulation. Basez-vous sur l'exemple suivant où les expressions surlignées introduisent les objectifs : les objectifs sont en italique et l'hypothèse soulevée est en gras :

Cet article a pour but de proposer une lecture du livre <i>La Leçon de musique</i> , de Pascal Quignard, qui mettra en évidence l'image de la quête dans l'œuvre. Ainsi, nous envisageons

(d')analyser (sic) cette image qui est présente dans le livre et qui peut fonctionner comme un élément qui représente l'unité dans le récit.

(DANTAS DA CONCEIÇÃO, Lisliere. L'image de la quête dans La leçon de Musique de Pascal Quignard. In : **non plus** nº 4, 2013. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/83919/86783> >)

6. Votre professeure vous a demandé de produire des articles scientifiques comme évaluation finale. Dans le but de vous guider, elle vous a donné des suggestions de titres. En duo, lisez les questions de recherche possibles pour le premier titre, puis choisissez celle que vous aimeriez développer et dites le pourquoi.

1. Une œuvre bouleversante: la modernité chez Voltaire

- 1.1 Quelles sont les marques de modernité chez Voltaire ? Y-a-t-il des marques linguistiques, stylistiques, thématiques ou philosophiques ? (Choisissez une à exploiter)
- 1.2 Dans quelle perspective est-il Voltaire moderne ? Politique ? Philosophique ?
- 1.3 Dans quelle mesure l'œuvre X de Voltaire peut être considérée moderne ?
- 1.4 A partir du personnage Y l'œuvre X de Voltaire nous démonterons sa modernité.

7.a. Ci-dessous, vous avez tous les titres proposés par votre professeure. Choisissez-en deux et proposez à deux des intentions, des objectifs de recherche pour ces titres. Ensuite, élaborez deux ou trois questions de recherche possibles pour les titres choisis. Pensez à produire des questions qui pourront être développées au long d'article et dans le temps prévu pour rendre la version finale.

1. Une œuvre bouleversante: la modernité chez Voltaire
2. La question du bonheur dans *Candide*
3. Voltaire: lecteur de la littérature gréco-latine
4. *Traité sur la tolérance* : un livre composite
5. L'ironie et le sarcasme dans *Micromégas*
6. Voltaire: notre contemporain?
7. La plume caustique de Voltaire dans *Candide*
8. Tradition et subversion chez Voltaire

7.b. Présentez les questions que vous avez proposées pour un des titres à la classe.

Bibliographie :

CAPRARA, Gabriela Nunes. Le silence dans le livre La leçon de musique de Pascal Quignard. In : **non plus** nº 4, 2013. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/61186/86768> >

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, A. R. ; LOUSADA, E. L. ; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MISSAO, Juliana Lopes. Le corps en littérature : une lecture de *Boutès*. In : **non plus** nº 4, 2013. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/68088> >

RODRIGUES, Vinicius Dalben .Pascal Quignard et l'âme ancrée dans l'intervalle. In : **non plus** nº 4, 2013.

Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/68396/86774>

TOLEDO, Felipe Navarro. Pascal Quignard de La Leçon de musique – étude sur l'acte d'écriture. In : **non plus**, nº 4, 2013. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/74032/86777>

TONELLI, Jaci Brasil. A la quête d'un ensemble dans La leçon de musique. In : **non plus** nº 4, 2013. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/68396/86774>

Article scientifique

Objectifs des ateliers : sensibiliser les étudiants aux caractéristiques essentielles de l'article scientifique du domaine des Sciences Humaines – Littérature.

Module 1 – Le lecteur

1. Discutez à deux :

- Tous les textes ont un destinataire potentiel. Quand vous écrivez des textes à l'université, pour qui écrivez-vous ?
- Au moment où vous écrivez vos travaux à l'université, pensez-vous à votre lecteur ? Si oui, quelles sont vos préoccupations ? Pensez-vous à plaire à ce lecteur potentiel ? De quelle(s) manière(s) ?
- Quand un professeur vous demande un travail, comme un essai ou un compte rendu, que pensez-vous qu'il veut évaluer ? Quel est l'objectif à accomplir ?

Module 2 – Comment peut-on commencer un article ?

1. Discutez à deux :

- À partir des articles scientifiques que vous avez déjà lus, dites quelles sont leurs parties essentielles.
- Quels sont les contenus les plus importants de chaque partie ?

2. Lisez les résumés des articles et dites quelles sont les informations données au lecteur. Identifiez-les dans les résumés.

- () Biographie de l'auteur
- () Thème de l'article
- () Objectif de l'article
- () Moyen par lequel on va réaliser l'analyse
- () autres:

GENÈSE ET POSTÉRITÉ DU BIO-POUVOIR (VERS L'ARTICLE)

Strates de la pensée, de Foucault à Agamben

par Julien Lefort-Favreau

Résumé

La publication posthume des cours de Michel Foucault au Collège de France donne accès à la fabrique de l'œuvre : ainsi de la notion du bio-pouvoir, élaborée par strates successives dans les années 70, à la fois dans le cadre de ses cours, ouvrages et articles. L'analyse comparative de ces sources permet la juste mesure de la postérité de la pensée de Foucault, notamment chez le philosophe italien Giorgio Agamben. À partir de la migration de la notion, on peut mieux en comprendre la genèse : le bio-pouvoir apparaît alors comme un positionnement stratégique important pour Foucault, lui assurant une fortune théorique.

Mots-clés : Agamben, bio-pouvoir, Collège de France, Foucault

REGARDS SUR QUELQUES DESCRIPTIONS CENDRARSIENNES (VERS L'ARTICLE)

La description comme lieu d'expérimentation

par Julie Lemieux

Résumé

L'écriture romanesque de Blaise Cendrars remet en cause plusieurs éléments descriptifs liés à la représentation du réel dans les œuvres. Dans quelques extraits, nous étudions comment il déplace l'utilisation du personnage-voyeur et de quelle façon il morcelle ses récits, ce qui rend caduque la lecture morale des descriptions. Formellement, il joue de la syntaxe et du rythme pour donner des impressions plus qu'il ne dit une réalité.

Mots-clés : Descriptif ; Prose poétique ; Roman

3. Relisez les textes et répondez aux questions :

- a. Les phrases sont-elles longues ?
- b. Quels sont les temps verbaux utilisés ?
- c. Qu'est-ce que les auteurs utilisent pour lier les phrases ?

4. A deux, faites un petit schéma des caractéristiques du résumé de l'article scientifique qui pourra vous aider à écrire le vôtre.

*

5. Lisez les premiers paragraphes de l'article « Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes : La description comme lieu d'expérimentation » de Julie Lemieux et listez les types d'informations données au lecteur.

Avant l'avènement du Nouveau roman, après la prouesse proustienne, plusieurs auteurs ont tenté de nouvelles approches pour personnaliser le roman et s'approprier le genre. Au nombre de ceux-ci, Cendrars, se disant lui-même poète au moment où la majeure partie de son œuvre est romanesque, s'inspire dans une certaine mesure du courant de peinture simultanéiste dans sa conception de l'art et de l'écriture : une œuvre doit rendre la totalité de la vie non plus dans la conception englobante d'un naturaliste, mais dans l'explosion sémillante, anarchique et en mouvement de l'essence de la vie.

Dans un texte sur la modernité publié dans Aujourd'hui intitulé « Le roman français », Cendrars écrit que la modernité a changé autant le paysage que la sensibilité de l'homme et, par là, a causé un

ébranlement général de la conscience et un détraquement intime des sens et du cœur. Seule la formule du roman permet de développer le caractère actif d'événements et de personnages contemporains qui, en vérité, ne prennent toute leur importance qu'en mouvement⁷³.

Soucieux d'utiliser toutes les possibilités de la forme romanesque, il joue de différents modèles (roman populaire, roman d'aventures, poésie en prose, récit de guerre, compte rendu de voyage, etc.) pour franchir quelques limites du genre en les amalgamant ou en les travestissant. Cendrars investit un modèle existant pour le travailler de l'intérieur et le modeler à sa vision de l'art. C'est dans cette perspective qu'on envisagera quelques descriptions romanesques comme lieu d'expérimentation et de modernisation.

Notre étude veut ainsi, à partir de quelques descriptions cendrarsiennes, montrer une des variantes cendrarsiennes de la description où le travail formel mis en œuvre la décentre et la disloque pour pousser le texte vers une forme plus proche de la pièce poétique (en vers libres ou en prose). La part interprétative du lecteur devient essentielle au sens et les œuvres ne se donnent plus à lire directement, exigeant une attention et un travail importants : Cendrars prenant au pied de la lettre

⁷³ B. Cendrars, « Le roman français », *Aujourd'hui*, op. cit., p. 47. Il est important de noter que ce passage ressemble beaucoup à un texte de Cingria que Cendrars cite ailleurs dans « Poètes » (ibid., p. 89-138) ainsi qu'à son pamphlet *J'ai tué* (ibid., p. 9-16), preuve que l'idée est centrale pour lui.

l'injonction rimbaldienne d'être résolument moderne tente de constamment redéfinir cette modernité, tant dans le choix des sujets que par la forme de ses œuvres⁷⁴. (LUMIEUX, 2011, p.1)

6. Dans quel ordre les informations que vous avez listées dans l'exercice 5 sont-elles données ?

7. Pour vous, en tant que lecteur, quelle a été la fonction de ces premiers paragraphes ? Quelle est leur importance pour l'article?

8. Quelles sont les formules utilisées par l'auteur pour expliquer au lecteur la thématique de l'article? Par exemple : « C'est dans cette perspective qu'on envisagera quelques descriptions romanesques comme (...) »

9. En duo, relisez vos premiers paragraphes pour vérifier s'ils donnent toutes les informations nécessaires au lecteur. Ensuite, produisez un schéma pour vous aider à écrire ou à réécrire votre introduction.

Module 3 – Le processus d'écriture

A deux, discutez des questions ci-dessous.

1. Pensez maintenant à votre processus d'écriture. Comment écrivez-vous? Avez-vous un processus bien défini? Par où commencez-vous? Décrivez-le à votre voisin, en utilisant des items ou un schéma.

2. Quelles techniques utilisées par votre voisin peuvent vous être utiles?

3. Les chercheurs Dolz, Gagnon et Vuillet (2008, p. 25) ont proposé un modèle qui défend l'existence de cinq grandes opérations au cœur de la production textuelle. Associez chacune de ces opérations à sa définition :

a. Contextualisation	() interpréter la situation de communication de manière
b. Révision	à produire un texte cohérent;
c. Traitement des contenus thématiques	() choisir les informations pertinentes en fonction du public et de l'objectif du texte, et développer les contenus thématiques en fonction du genre de texte;
d. Textualisation	() organiser le texte en parties;
e. Planification	() bien utiliser les ressources de la langue, mettre en œuvre les unités linguistiques qui constitueront le texte;
	() retourner à son texte pour l'améliorer, qu'il s'agisse de la relecture, de la révision ou de la réécriture.

4. Mettez les cinq opérations dans l'ordre qui vous semble le plus plausible :

⁷⁴ Selon Claude Leroy dans la préface du tome XI de la collection « Tout autour d'aujourd'hui » de Denoël, la découverte du Brésil a été le moment pour Cendrars d'un recentrement de la définition de la modernité par l'entremise de l'exotisme : « Lorsqu'il se rend au Brésil, Cendrars a déjà rejeté l'activisme qui l'avait fait connaître à Paris dans l'avant-guerre. Sans abandonner pour autant l'expérimentation formelle, il se tourne peu à peu vers une prose rhapsodique, ouverte aux jeux du mythe et de l'autofiction. [...] Au cours des années qui suivent sa rencontre avec le Brésil, Cendrars s'attache à défricher, en franc-tireur obstiné, dans la solitude et dans l'incompréhension, les voies d'une modernité autre » (B. Cendrars, Aujourd'hui, op. cit., p. XXIV-XXV).

- () Contextualisation
- () Révision
- () Traitement des contenus thématiques
- () Textualisation
- () Planification

5. Comparez votre procès d'écriture au modèle de Dolz, Gagnon et Vuillet (2008, p. 16), reproduit ci-après. Quelles sont les similarités? Et les différences? Ce modèle peut-il vous inspirer et vous aider dans votre écriture? Comment?

6. Combien de temps prévoyez-vous pour rédiger votre article ? Du temps total, combien vous en dépenseriez pour réviser votre texte ?

7. Roland Barthes a affirmé une fois : « Écrire, c'est réécrire ». Que pensez-vous de cette phrase? Êtes-vous d'accord avec lui? Justifiez.

Bibliographie consultée :

Dolz, J.; Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.

SANTOS-GUIMARÃES, L. *La rédaction universitaire: vers une formation en français langue seconde*. Major Paper, University of Guelph, 2013.

MACHADO, Anna Rachel. (Coord); LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

Sites intéressants:

<http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/metho/guide-fr.html>

Article scientifique

Objectifs des ateliers : Présenter aux étudiants les caractéristiques textuelles du genre textuel article scientifique à travers la lecture et l'analyse d'un article et leur montrer des formes de réviser leur texte.

Module 4 - Lecture détaillée d'un article

Activités préparées à partir de l'article « Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes : La description comme lieu d'expérimentation » de Julie Lemieux. Vous le trouvez sur le lien : <http://www.revuerectoverso.com/spip.php?article199>

1. Expliquez comment l'auteure a-t-elle fait le choix des titres et sous-titres. Pouvez-vous décrire les contenus de chaque partie à partir des sous-titres ?

Titre :

**REGARDS SUR QUELQUES DESCRIPTIONS CENDRARSINIENNES :
LA DESCRIPTION COMME LIEU D'EXPÉRIMENTATION**

Sous-titres:

« Profond aujourd'hui »: une poétique d'auteur

Les romans cendrarsiens et leurs descriptions

Le cas de Dan Yack : le personnage évidé

André Lamont, vers une musicalité poétique

Conclusion

2. Lisez la partie ci-dessous de l'article et expliquez pourquoi l'auteure utilise un extrait d'une œuvre de Cendrars pour construire son texte.

Tôt dans son œuvre en prose, Cendrars adopte une écriture scandée qui fait éclater les bases de la description. Dans *Éloge de la vie dangereuse*, une plaquette publiée en 1926, on peut déjà noter l'alliance de la forme du poétique et du récit « autobiographique » dans les récits d'aventures que Cendrars appelle ses « histoires vraies ».

Aujourd'hui, je suis aux antipodes. Est-ce un insecte, un oiseau ou un serpent à sonnettes qui rôde autour de moi ? Je suis à l'affût. Je retiens mon souffle. Je vise. Il y a un œil à chaque bout de la ligne de mire. Tout se congestionne. Le coup part. Un râle. La grande plainte animale et une course éperdue dans les taillis de la mémoire. Il y a des traces de sang. Un peu de lueur dans les ténèbres. Il meurt au gîte. Il fait nuit. La lune roule au bord de la mer épouvantée. Pan ! un éléphant par terre. Un tapir. Un ours, une gazelle, un pécari. Ton cœur. Le monde. Un ornithorynque. Enlève ton casque. Éponge-toi le front. Mange, bois, fume, campe. Enlève ces gros souliers qui te blessent. Couche-toi. Dors. Ta tête sera vite nettoyée dans la fourmilière du ciel. Quel beau trophée : un crâne blanchi⁷⁵ !

Avec un rythme particulier rappelant immédiatement au lecteur de Cendrars le célèbre *J'ai tué* de 1918, cet extrait se veut un récit de chasse. Mais à ce récit font défaut un lieu, une durée et un décor précis. Il ne s'agirait que de présenter l'ensemble en colonne pour en faire un poème en vers libres. Cela tient à plusieurs traits, dont le principal est que le texte n'oriente pas le lecteur comme dans une description d'actions⁷⁶ régulière. Le thème-titre (pantonyme)⁷⁷ de la chasse est net, mais les divers

⁷⁵ « Éloge de la vie dangereuse », in B. Cendrars, *Aujourd'hui*, op. cit., p. 19-20.

⁷⁶ Pour une présentation complète de la description d'actions, consulter C. Cariboni Killander, *De la théorie de la description à la description* chez Julien Gracq, Lund (Suède), Romanska institutionen Lunds Universitet, 2000, p. 238-244 ; ainsi que les travaux de J.-M. Adam.

éléments qui pourraient décrire l'action ne sont pas articulés entre eux. Ils sont simplement juxtaposés : Cendrars colle aux détails dans un style proche du compte rendu. De plus, l'extrait montre ici une liberté certaine avec le point de vue : d'abord au « je », le texte passe à l'impératif, comme si l'auteur se distancie pour donner ses directives à un être autre que lui. Cela donne une impression de saisie cinématographique (...) Cendrars fragmente ce qui pourrait être une description d'actions pour en faire une série d'actions et de phrases nominales désignant des éléments divers sans décrire la scène puisque les éléments ne sont pas hiérarchisés, ni liés grammaticalement par des liens logiques, ni ancrés dans le point de vue d'un personnage. (LUMIEUX, 2011, pp. 2-3)

3. Relisez la partie qui suit l'extrait de l'œuvre de Cendrars que fait l'auteur ?

4. Lisez les quatre parties ci-dessous et observez les extraits d'autres œuvres littéraires. Comment sont-ils introduits ?

a.

la modernité a changé autant le paysage que la sensibilité de l'homme et, par là, a causé un ébranlement général de la conscience et un détraquement intime des sens et du cœur. Seule la formule du roman permet de développer le caractère actif d'événements et de personnages contemporains qui, en vérité, ne prennent toute leur importance qu'en mouvement⁷⁸.

(LUMIEUX, 2011, p. 1)

b.

Plus loin, liant métaphoriquement le savoir, le langage et la pensée à la nature, Cendrars écrit :
Il n'y a donc pas de vérité, sinon la vie absurde qui remue ses oreilles d'âne. Attends-la, guette-la, tue-la.

(LUMIEUX, 2011, p. 3)

c.

Aussi, cette phrase explique-t-elle les fonctionnements d'une telle entreprise. Il ne s'agit toutefois pas d'une scène « où le travail documentaire se confond avec la fiction narrative, où les structures d'énonciation (les listes de l'auteur) se confondent au maximum avec les structures de l'énoncé »⁷⁹.

(LUMIEUX, 2011, p. 6)

d.

Pour Philippe Bonnefis aussi, « le recensement du réel n'a pas de fin »⁸⁰ et peut mener l'auteur à un vertige.

(LUMIEUX, 2011, p. 5)

Vous pouvez citer plusieurs œuvres, mais ne faites pas de copie des textes, bien évidemment, car ceci s'appelle « plagiat » et c'est un crime : vous pouvez être poursuivis en justice ! ☺ Veuillez bien identifier d'où vous avez pris les extraits que vous utilisez dans votre article.

5. Repérez cinq différents verbes utilisés par l'auteure pour introduire un extrait.

⁷⁷ Nous avons choisi d'utiliser les termes des théories du descriptif de Philippe Hamon et de Jean-Michel Adam en ce qui a trait à la structure des descriptions. Notre propos n'est toutefois pas d'effectuer un découpage structurel des descriptions cendrarsiennes, mais bien plutôt de voir en quoi et comment elles sont porteuses de significations pour les romans.

⁷⁸ B. Cendrars, « Le roman français », Aujourd'hui, op. cit., p. 47. Il est important de noter que ce passage ressemble beaucoup à un texte de Cingria que Cendrars cite ailleurs dans « Poètes » (ibid., p. 89-138) ainsi qu'à son pamphlet J'ai tué (ibid., p. 9-16), preuve que l'idée est centrale pour lui.

⁷⁹ P. Hamon, Le personnel du roman, op. cit., p. 96.

⁸⁰ P. Bonnefis, « Le descripteur mélancolique », in La description, Nodier, Sue, Flaubert, Hugo, Verne, Zola, Alexis, Fénéon, Paris, Lille, Éditions universitaires de Lille III, « Encyclopédie universitaire », 1974, p. 107.

6. En duo choisissez un extrait d'une œuvre de Voltaire ou du texte « Un fusil à deux coups de Voltaire » de Starobinski et une forme d'introduction de cet extrait. Préparez-la et présentez-la au groupe classe.

Le fusil à deux coups de Voltaire

	<i>sombre et profonde</i>		Redondance quasi pléonastique
<i>fusil</i>		<i>coutelas</i>	Dualité contrastée, mais contraste demeurant implicite, révélé par les connotations : litote du contraste.
<i>quelques oiseaux</i>		<i>lui-même</i>	Contraste explicite. Hyperbole du contraste.

Cette première partie a déjà provoqué le sourire : nous découvrons sans trop de peine la non-équivalence et l'inégalité sous les apparences formelles de l'équivalence et de l'égalité.

Rien donc de plus certain : la dualité règne sous toutes les formes où elle peut se manifester, dans toutes les combinaisons auxquelles peuvent se prêter les différents niveaux du langage (forme, sens, etc.). Nous ne nous livrerons pas ici à une classification systématique des moyens mis en œuvre par Voltaire. Qu'il nous suffise de souligner que la dualité ne se limite pas aux combinaisons de l'égalité ou de l'inégalité morphologiques avec les « contenus » sémantiques associés selon des degrés de contraste variables (allant du pléonisme à l'antithèse). Nous pouvons également parler de dualité lorsque s'opposent si nettement l'implicite et l'explicite, la litote et l'hyperbole. Elle règne encore dans l'opposition du dedans (mélancolie) et du dehors (bord de la mer, accoutrement, oiseaux) ; du paysage « en gros » (bord de la mer) et du menu détail (fusil, coutelas) ; de l'acte (tirant) et de l'intention (tenté de tirer) ; du pluriel indéterminé (quelques oiseaux) et du singulier déterminé (lui-même).

Sans quitter le fil d'une lecture suivie, nous pouvons aisément marquer une série d'éléments disposés « en deux temps ».

(STAROBINSKI, 1966, p. 281. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40900942>)

7. Dans l'article l'auteure utilise plusieurs expressions pour localiser les informations dans le texte de Cendrars. Repérez-en trois exemples.

8. L'auteure utilise aussi une autre ressource linguistique pour démontrer et expliquer comme par exemple en effet, donc, ainsi. Comme dans cet extrait :

Ici, Dan Yack n'est pas caractérisé par ce qui est décrit, il ne l'est que par ce qu'il fait, d'où les descriptions d'actions qui s'enchaînent. Ainsi, le personnage n'est pas lié par le texte au milieu qui l'entoure, il s'en distancie et n'est pas défini par son rôle de baleinier ou de chef d'usine. (LUMIEUX, 2011, p. 6)

Repérez-en trois autres dans l'article.

9. En duo, utilisez la ressource linguistique présentée dans l'exercice 8 pour clarifier un concept que vous utiliserez dans votre article.

10. Dans l'extrait ci-dessous l'auteure de l'article exprime ses réflexions et nous fait part de son analyse de l'œuvre de Cendrars. Identifiez les éléments d'analyse qu'elle apporte et observez comment elle le fait.

Dans un discours proche du récit de guerre, Cendrars pousse le texte hors des limites de la réalité, vers l'évocation poétique, en associant à l'énumération des caractéristiques physiques d'un animal des adjectifs qui évoquent les souffrances de la vie et font l'éloge, comme le titre l'indique, de la vie dangereuse. (LUMIEUX, 2011, p. 3)

11. Dans l'extrait ci-dessous l'auteure part d'une constatation que le lecteur peut partager pour démontrer son interprétation, soulignez les mots qui permettent de le faire.

le morcellement que l'on observe montre autant la simplicité de l'esprit canin que l'agencement des mots génère de la poésie par un réseau de rappels et d'images poétiques. (LUMIEUX, 2011, p. 9)

12. Le « on » utilisé par l'auteure dans cet extrait fait référence à qui ?

13. Indiquez les procédures utilisées par l'auteure pour nous faire part de son analyse.

14. Quelle est la fonction des notes de bas de page dans le premier extrait ?

15. À partir de réponses données aux derniers exercices faites un bilan des procédures que vous pouvez utiliser pour rédiger votre article.

*

Module 5 – Textualisation et Révision

Pour mieux élaborer votre article scientifique nous vous proposons quelques astuces.

1. Complétez ce tableau avec les caractéristiques potentielles de votre texte:

Auteur	
Fonction sociale de l'auteur	
Destinateur réel	Professeur qui connaît les œuvres de Voltaire.
Image que l'auteur doit avoir de son destinataire possible	Quelqu'un qui ne connaît pas bien l'œuvre de Voltaire , mais qui s'y intéresse. Même si le destinataire réel est le professeur, l'auteur/étudiant doit écrire ayant dans l'esprit quelqu'un qui n'est pas un spécialiste, comme la monitrice du Labo.
Thème/objet du texte	
Lieux et médias où le texte pourrait circuler.	

Moment de production	
Objectif de l'auteur	

2. Planifiez votre article à l'aide de listes.

Points importants à exploiter :	Réflexions à développer :
Citations qui peuvent être utilisées :	

3. Choisissez parmi les options suivantes les formules que vous allez utiliser pour introduire/présenter.

Vos objectifs :

« je me propose de examiner/analyser », « cet article a comme but de faire l'inventaire », « Dans cet article, nous nous proposons d'effectuer », « cet article développe la réflexion sur », « la présente recherche se propose d'analyser », « nous étudierons donc la place occupée par », « dans cet article, nous avons comme objectif »

Vos réflexions :

« il nous semble que », « on peut supposer que », « j'oserai dire / je n'oserai pas dire », « il est intéressant d'observer que »,

Verbes pour introduire vos réflexions :

diverger, douter, songer, penser, analyser, supposer, considérer, entre autres.

Verbes pour introduire les citations :

affirmer, ajouter, admettre, avouer, assurer, certifier, confirmer, considérer, discuter, dire, expliciter, estimer, expliquer, nier, observer, opposer, proposer, proposer, questionner, raconter, rappeler, reconnaître, s'interroger, soupçonner, soutenir, témoigner, entre autres.

4. Après avoir fini votre article, comme dans une recette, laissez-le reposer au moins 24h. Ensuite, relisez votre texte pour l'évaluer à partir de la fiche ci-dessous.

Fiche auto-évaluation :

	Vrai	Plus ou moins	Faux
Le texte vous semble adéquat aux objectifs d'un article scientifique.			
Le texte vous semble adéquat à vos destinataires (c'est-à-dire un personne qui s'intéresse aux œuvres de Voltaire, mais n'est pas un spécialiste).			
Le texte transmet l'image que vous souhaitez de vous-même. C'est-à-dire d'un étudiant qui a lu l'œuvre de Voltaire et qui a trouvé un aspect pour développer une analyse.			
Les objectifs de votre article sont exprimés de manière claire.			
Vous avez discuté d'une question liée à une œuvre de Voltaire en utilisant des extraits de ses livres.			
Vous avez utilisé un appui théorique pour sous-tendre vos réflexions.			
Vous arrivez à exprimer de manière assez claire vos réflexions sur l'œuvre ou la thématique traitée dans votre article.			
Vos titres et sous-titre guident le lecteur.			
À la fin de votre article, vous avez atteint les objectifs proposés au début.			
Vous avez bien relié vos idées à l'aide des connecteurs.			
Vous avez utilisé les verbes appropriés pour traduire votre pensée.			
Il n'y a pas de problèmes de ponctuation, phrases incomplètes, erreurs grammaticales ou orthographiques.			

5. Après avoir vérifié si votre texte possède toutes les caractéristiques d'un article scientifique, passons à la révision « linguistique ». Utilisez la fiche suivante comme base pour éviter les erreurs les plus fréquentes:

Fiche de révision :

Problèmes	Conseils
Les phrases sont trop longues et il est difficile d'en comprendre le sens.	Faites des phrases plus courtes (moins de subordination) pour faciliter la compréhension de ce que vous voulez dire.
Mauvais usage de <i>que/qui</i> .	Relisez la phrase pour découvrir si le « que-i » est l'objet direct (que) ou le sujet (qui) de la deuxième phrase.
Accord sujet - verbe	Quand on écrit des phrases un peu longues on oublie si le sujet était au singulier ou au pluriel ; relisez donc les phrases pour éviter ce problème. N'oubliez pas que dans la majorité des cas la sonorité est la même, mais la forme écrite est différente.
Féminin et masculin	Vérifiez toujours dans un dictionnaire si le mot que vous utilisez est féminin ou masculin, pour ensuite accorder le déterminant (le/la, un/une, ce/cet/cette), les qualificatifs et, des fois, les participes passés.
Pour/Par	Regardez les exemples pour comprendre l'usage de « par » et « pour » : Ce livre a été écrit par Voltaire. J'ai acheté ce livre pour toi.
Pronoms compléments : le, la, les ; lui, leur	Vérifiez attentivement si le complément que vous remplacez par un pronom est un complément direct, (ex : je la vois = je vois Chloé); ou un complément indirect, (ex : je lui parle = je parle à Chloé).
Adéquation du vocabulaire	Confirmez si les mots et les constructions que vous avez choisis existent en français. Par exemple la construction « se devenir » n'existe pas en français. Pour vérifier vos choix, utilisez un dictionnaire français/français.

Vous pouvez aussi changer la « langue » de votre Word pour éviter des fautes d'orthographe et/ou utilisez le site <http://bonpatron.com/> pour vérifier des extraits qui vous semblent problématiques.

Bibliographie consultée :

SANTOS-GUIMARÃES, L. *La rédaction universitaire: vers une formation en français langue seconde*. Major Paper, University of Guelph, 2013.

MACHADO, Anna Rachel. (Coord); LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004b.

_____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

Sites intéressants:

[http://lettres.ac-orleans-](http://lettres.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Utiliser_Hot_Potatoes_en_Fran%C3%A7ais/citations.htm)

[tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Utiliser Hot Potatoes en Fran%C3%A7ais/citations.htm](http://lettres.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Utiliser_Hot_Potatoes_en_Fran%C3%A7ais/citations.htm)

<http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/metho/guide-fr.html>

<http://www.fahamu.org/WFCFrench/sitemap.html>

Article scientifique

Objectifs des ateliers : Présenter aux étudiants les caractéristiques textuelles du genre textuel article scientifique à travers la lecture et l'analyse d'un article et leur montrer des formes de réviser leur texte.

Module 4 - Lecture détaillée d'un article - **Fiche Professeur**

Activités préparées à partir de l'article « Regards sur quelques descriptions cendrarsiennes : La description comme lieu d'expérimentation » de Julie Lemieux. Vous le trouvez sur le lien : <http://www.revuerectoverso.com/spip.php?article199>

1. Expliquez comment l'auteure a-t-elle fait le choix des titres et sous-titres. Pouvez-vous décrire les contenus de chaque partie à partir des sous-titres ?

Titre :

**REGARDS SUR QUELQUES DESCRIPTIONS CENDRARSINIENNES :
LA DESCRIPTION COMME LIEU D'EXPÉRIMENTATION**

Sous-titres:

« **Profond aujourd'hui** »: une poétique d'auteur

Les romans cendrarsiens et leurs descriptions

Le cas de Dan Yack : le personnage évidé

André Lamont, vers une musicalité poétique

Conclusion

Ils peuvent faire l'activité en duo. Par les contenus, on peut dire : l'auteure va exploiter les descriptions chez Cendrars. D'abord elle parlera un peu de l'auteur, décrira sa poétique, forme de voir le monde/la littérature. Ensuite, elle passe aux analyses. Elle analysera deux personnages et leurs descriptions. Pour la conclusion, elle se centrera dans les caractéristiques des livres d'où elle a pris les exemples de personnages et parle de la relation entre cet auteur et le réel/ la mimesis « Cendrars travestit la description pour donner à sentir et à ressentir une impression de vie sans nécessairement que cette vision soit appuyée par une mimesis. »

2. Lisez la partie ci-dessous de l'article et expliquez pourquoi l'auteure utilise un extrait d'une œuvre de Cendrars pour construire son texte.

Tôt dans son œuvre en prose, Cendrars adopte une écriture scandée qui fait éclater les bases de la description. Dans *Éloge de la vie dangereuse*, une plaquette publiée en 1926, on peut déjà noter l'alliance de la forme du poétique et du récit « autobiographique » dans les récits d'aventures que Cendrars appelle ses « histoires vraies ».

Aujourd'hui, je suis aux antipodes. Est-ce un insecte, un oiseau ou un serpent à sonnettes qui rôde autour de moi ? Je suis à l'affût. Je retiens mon souffle. Je vise. Il y a un œil à chaque bout de la ligne de mire. Tout se congestionne. Le coup part. Un râle. La grande plainte animale et une course éperdue dans les taillis de la mémoire. Il y a des traces de sang. Un peu de lueur dans les ténèbres. Il meurt au gîte. Il fait nuit. La lune roule au bord de la mer épouvantée. Pan ! un éléphant par terre. Un tapir. Un ours, une gazelle, un pécari. Ton cœur. Le monde. Un ornithorynque. Enlève ton casque. Éponge-toi le front. Mange, bois, fume, campe. Enlève ces gros souliers qui te blessent. Couche-toi. Dors. Ta tête sera vite nettoyée dans la fourmilière du ciel. Quel beau trophée : un crâne blanchi⁸¹ !

Avec un rythme particulier rappelant immédiatement au lecteur de Cendrars le célèbre *J'ai tué*

⁸¹ « Éloge de la vie dangereuse », in B. Cendrars, *Aujourd'hui*, op. cit., p. 19-20.

de 1918, cet extrait se veut un récit de chasse. Mais à ce récit font défaut un lieu, une durée et un décor précis. Il ne s'agirait que de présenter l'ensemble en colonne pour en faire un poème en vers libres. Cela tient à plusieurs traits, dont le principal est que le texte n'oriente pas le lecteur comme dans une description d'actions⁸² régulière. Le thème-titre (pantonyme)⁸³ de la chasse est net, mais les divers éléments qui pourraient décrire l'action ne sont pas articulés entre eux. Ils sont simplement juxtaposés : Cendrars colle aux détails dans un style proche du compte rendu. De plus, l'extrait montre ici une liberté certaine avec le point de vue : d'abord au « je », le texte passe à l'impératif, comme si l'auteur se distancie pour donner ses directives à un être autre que lui. Cela donne une impression de saisie cinématographique (...) Cendrars fragmente ce qui pourrait être une description d'actions pour en faire une série d'actions et de phrases nominales désignant des éléments divers sans décrire la scène puisque les éléments ne sont pas hiérarchisés, ni liés grammaticalement par des liens logiques, ni ancrés dans le point de vue d'un personnage. (LUMIEUX, 2011, pp. 2-3)

L'extrait est utilisé pour exemplifier. Elle part de l'extrait pour faire son analyse.

3. Relisez la partie qui suit l'extrait de l'œuvre de Cendrars que fait l'auteur ?

Après avoir cité Cendrars, Lemieux commente l'extrait, autrement dit, elle l'analyse au détail. Attire l'attention des élèves pour le besoin d'explicitier dans leur texte pourquoi ils choisissent les extraits utilisés. Ils doivent les « expliquer ».

4. Lisez les quatre parties ci-dessous et observez les extraits d'autres œuvres littéraires.

Comment sont-ils introduits ?

a.

la modernité a changé autant le paysage que la sensibilité de l'homme et, par là, a causé un ébranlement général de la conscience et un détraquement intime des sens et du cœur. Seule la formule du roman permet de développer le caractère actif d'événements et de personnages contemporains qui, en vérité, ne prennent toute leur importance qu'en mouvement⁸⁴.

(LUMIEUX, 2011, p. 1)

b.

Plus loin, liant métaphoriquement le savoir, le langage et la pensée à la nature, Cendrars écrit :
Il n'y a donc pas de vérité, sinon la vie absurde qui remue ses oreilles d'âne. Attends-la, guette-la, tue-la.

(LUMIEUX, 2011, p. 3)

c.

Aussi, cette phrase explique-t-elle les fonctionnements d'une telle entreprise. Il ne s'agit toutefois pas d'une scène « où le travail documentaire se confond avec la fiction narrative, où les structures d'énonciation (les listes de l'auteur) se confondent au maximum avec les structures de l'énoncé »⁸⁵.

(LUMIEUX, 2011, p. 6)

d.

Pour Philippe Bonnefis aussi, « le recensement du réel n'a pas de fin »⁸⁶ et peut mener l'auteur à un

⁸² Pour une présentation complète de la description d'actions, consulter C. Cariboni Killander, De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq, Lund (Suède), Romanska institutionen Lunds Universitet, 2000, p. 238-244 ; ainsi que les travaux de J.-M. Adam.

⁸³ Nous avons choisi d'utiliser les termes des théories du descriptif de Philippe Hamon et de Jean-Michel Adam en ce qui a trait à la structure des descriptions. Notre propos n'est toutefois pas d'effectuer un découpage structurel des descriptions cendrarsiennes, mais bien plutôt de voir en quoi et comment elles sont porteuses de significations pour les romans.

⁸⁴ B. Cendrars, « Le roman français », Aujourd'hui, op. cit., p. 47. Il est important de noter que ce passage ressemble beaucoup à un texte de Cingria que Cendrars cite ailleurs dans « Poètes » (ibid., p. 89-138) ainsi qu'à son pamphlet J'ai tué (ibid., p. 9-16), preuve que l'idée est centrale pour lui.

⁸⁵ P. Hamon, Le personnel du roman, op. cit., p. 96.

⁸⁶ P. Bonnefis, « Le descripteur mélancolique », in La description, Nodier, Sue, Flaubert, Hugo, Verne, Zola,

vertige.

(LUMIEUX, 2011, p. 5)

- = un extrait introduit dans la continuité de la phrase de l'auteur de l'article scientifique
- = un extrait introduit par un verbe comme. Dire, écrire, affirmer, nier,
- = un extrait juxtaposé dans le corps du texte sans introduction spécifique
- = l'usage de « pour » (on a aussi « selon », « d'après »)

Vous pouvez citer plusieurs œuvres, mais ne faites pas de copie des textes, bien évidemment, car ceci s'appelle « plagiat » et c'est un crime : vous pouvez être poursuivis en justice ! 😊 Veuillez bien identifier d'où vous avez pris les extraits que vous utilisez dans votre article.

5. Repérez trois différents verbes utilisés par l'auteur pour introduire un extrait. Écrire, montrer, « on lit », énoncer. Elle utilise bcp « pour X », « selon X »

6. En duo choisissez un extrait d'une œuvre de Voltaire ou du texte « Un fusil à deux coups de Voltaire » de Starobinski et une forme d'introduction de cet extrait. Préparez-la et présentez-la au groupe classe.

Le fusil à deux coups de Voltaire

	<i>sombre et profonde</i>		Redondance quasi pléonastique
<i>fusil</i>		<i>couteles</i>	Dualité contrastée, mais contraste demeurant implicite, révélé par les connotations : litote du contraste.
<i>quelques oiseaux</i>		<i>lui-même</i>	Contraste explicite. Hyperbole du contraste.

Cette première partie a déjà provoqué le sourire : nous découvrons sans trop de peine la non-équivalence et l'inégalité sous les apparences formelles de l'équivalence et de l'égalité.

Rien donc de plus certain : la dualité règne sous toutes les formes où elle peut se manifester, dans toutes les combinaisons auxquelles peuvent se prêter les différents niveaux du langage (forme, sens, etc.). Nous ne nous livrerons pas ici à une classification systématique des moyens mis en œuvre par Voltaire. Qu'il nous suffise de souligner que la dualité ne se limite pas aux combinaisons de l'égalité ou de l'inégalité morphologiques avec les « contenus » sémantiques associés selon des degrés de contraste variables (allant du pléonisme à l'antithèse). Nous pouvons également parler de dualité lorsque s'opposent si nettement l'implicite et l'explicite, la litote et l'hyperbole. Elle règne encore dans l'opposition du dedans (mélancolie) et du dehors (bord de la mer, accoutrement, oiseaux) ; du paysage « en gros » (bord de la mer) et du menu détail (fusil, couteles) ; de l'acte (tirant) et de l'intention (tenté de tirer) ; du pluriel indéterminé (quelques oiseaux) et du singulier déterminé (lui-même).

Sans quitter le fil d'une lecture suivie, nous pouvons aisément marquer une série d'éléments disposés « en deux temps ».

(STAROBINSKI, 1966, p. 281. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/40900942>)

7. Dans l'article l'auteure utilise plusieurs expressions pour localiser les informations dans le texte de Cendrars. Repérez-en trois exemples.

cet extrait, ce récit, l'extrait montre ici

8. L'auteure utilise aussi une autre ressource linguistique pour démontrer et expliquer comme par exemple en effet, donc, ainsi. Comme dans cet extrait :

Ici, Dan Yack n'est pas caractérisé par ce qui est décrit, il ne l'est que par ce qu'il fait, d'où les descriptions d'actions qui s'enchaînent. **Ainsi**, le personnage n'est pas lié par le texte au milieu qui l'entoure, il s'en distancie et n'est pas défini par son rôle de baleinier ou de chef d'usine. (LUMIEUX, 2011, p. 6)

Repérez-en trois autres dans l'article.

Ainsi (pages 1, 4, 6), Donc (p. 4, 6, 8), En effet (p. 6)

9. En duo, utilisez la ressource linguistique présentée dans l'exercice 8 pour clarifier un concept que vous utiliserez dans votre article.

10. Dans l'extrait ci-dessous l'auteure de l'article exprime ses réflexions et nous fait part de son analyse de l'œuvre de Cendrars. Identifiez les éléments d'analyse qu'elle apporte et observez comment elle le fait.

Dans un discours proche du récit de guerre, Cendrars pousse le texte hors des limites de la réalité, vers l'évocation poétique, *en associant à l'énumération des caractéristiques physiques d'un animal des adjectifs* qui évoquent les souffrances de la vie et font l'éloge, comme le titre l'indique, de la vie dangereuse. (LUMIEUX, 2011, p. 3)

Faire remarquer l'usage de « Cendrars **pousse** le texte » et les comparaisons.

11. Dans l'extrait ci-dessous l'auteure part d'une constatation que le lecteur peut partager pour démontrer son interprétation, soulignez les mots qui permettent de le faire.

le morcellement que l'on observe montre autant la simplicité de l'esprit canin que l'agencement des mots génère de la poésie par un réseau de rappels et d'images poétiques. (LUMIEUX, 2011, p. 9)

12. Le « on » utilisé par l'auteure dans cet extrait fait référence à qui ?
Le lecteur et l'auteure

13. Indiquez les procédures utilisées par l'auteure pour nous faire part de son analyse.

- comparaison
- interprétation
- appui sur une interprétation d'un spécialiste
- autre

14. Quelle est la fonction des notes de bas de page dans le premier extrait ?

- expliquer des concepts
- détailler une information
- faire les références bibliographiques (ils peuvent les faire entre parenthèses juste après les guillemets. C'est dans cette revue que les références sont faites de cette manière)

15. À partir de réponses données aux derniers exercices faites un bilan des procédures que vous pouvez utiliser pour rédiger votre article.

Sous-titres

Comment faire des citations (pourquoi et de quelle manière)

Liaison entre les parties

Comment présenter les analyses / Comment faire part au lecteur de nos analyses

*

Module 5 – Textualisation et Révision

Pour mieux élaborer votre article scientifique nous vous proposons quelques astuces.

1. Complétez ce tableau avec les caractéristiques potentielles de votre texte:

Auteur	Étudiant
Fonction sociale de	Étudiant qui veut réussir le cours

l'auteur	
Destinateur réel	Professeur qui connaît les œuvres de Voltaire.
Image que l'auteur doit avoir de son destinataire possible	Quelqu'un qui ne connaît pas bien l'œuvre de Voltaire , mais qui s'y intéresse. Même si le destinataire réel est le professeur, l'auteur/étudiant doit écrire ayant dans l'esprit quelqu'un qui n'est pas un spécialiste, comme la monitrice du Labo.
Thème/objet du texte	Voltaire/ ironie
Lieux et médias où le texte pourrait circuler.	Non plus / revues des étudiants
Moment de production	Présent / janvier
Objectif de l'auteur	Avoir la note pour réussir

2. Planifiez votre article à l'aide de listes.

Points importants à exploiter :	Réflexions à développer :
Citations qui peuvent être utilisées :	

3. Choisissez parmi les options suivantes les formules que vous allez utiliser pour introduire/présenter.

Vos objectifs :

« je me proposer de examiner/analyser » , « cet article a comme but de faire l'inventaire », « Dans cet article, nous nous proposons d'effectuer », « cet article développe la réflexion sur », « la présente recherche se propose d'analyser », « nous étudierons donc la place occupée par », « dans cet article, nous avons comme objectif »

Vos réflexions :

« il nous semble que », « on peut supposer que », « j'oserai dire / je n'oserai pas dire », « il est intéressant d'observer que »,

Verbes pour introduire vos réflexions :

diverger, douter, songer, penser, analyser, supposer, considérer, entre autres.

Verbes pour introduire les citations :

affirmer, ajouter, admettre, avouer, assurer, certifier, confirmer, considérer, discuter, dire, expliciter, estimer, expliquer, nier, observer, opposer, proposer, proposer, questionner, raconter, rappeler, reconnaître, s'interroger, soupçonner, soutenir, témoigner, entre autres.

4. Après avoir fini votre article, comme dans une recette, laissez-le reposer au moins 24h. Ensuite, relisez votre texte pour l'évaluer à partir de la fiche ci-dessous.

Fiche auto-évaluation :

	Vrai	Plus ou moins	Faux
Le texte vous semble adéquat aux objectifs d'un article scientifique.			
Le texte vous semble adéquat à vos destinataires (c'est-à-dire un personne qui s'intéresse aux œuvres de Voltaire, mais n'est pas un spécialiste).			
Le texte transmet l'image que vous souhaitez de vous-même. C'est-à-dire d'un étudiant qui a lu l'œuvre de Voltaire et qui a trouvé un aspect pour développer une analyse.			
Les objectifs de votre article sont exprimés de manière claire.			
Vous avez discuté d'une question liée à une œuvre de Voltaire en utilisant des extraits de ses livres.			
Vous avez utilisé un appui théorique pour sous-tendre vos réflexions.			
Vous arrivez à exprimer de manière assez claire vos réflexions sur l'œuvre ou la thématique traitée dans votre article.			
Vos titres et sous-titre guident le lecteur.			
À la fin de votre article, vous avez atteint les objectifs proposés au début.			
Vous avez bien relié vos idées à l'aide des connecteurs.			
Vous avez utilisé les verbes appropriés pour traduire votre pensée.			
Il n'y a pas de problèmes de ponctuation, phrases incomplètes, erreurs grammaticales ou orthographiques.			

5. Après avoir vérifié si votre texte possède toutes les caractéristiques d'un article scientifique, passons à la révision « linguistique ». Utilisez la fiche suivante comme base pour éviter les erreurs les plus fréquentes:

Fiche de révision :

Problèmes	Conseils
Les phrases sont trop longues et il est difficile d'en comprendre le sens.	Faites des phrases plus courtes (moins de subordination) pour faciliter la compréhension de ce que vous voulez dire.
Mauvais usage de <i>que/qui</i> .	Relisez la phrase pour découvrir si le « que-i » est l'objet direct (que) ou le sujet (qui) de la deuxième phrase.
Accord sujet - verbe	Quand on écrit des phrases un peu longues on oublie si le sujet était au singulier ou au pluriel ; relisez donc les phrases pour éviter ce problème. N'oubliez pas que dans la majorité des cas la sonorité est la même, mais la forme écrite est différente.
Féminin et masculin	Vérifiez toujours dans un dictionnaire si le mot que vous utilisez est féminin ou masculin, pour ensuite accorder le déterminant (le/la, un/une, ce/cet/cette), les qualificatifs et, des fois, les participes passés.
Pour/Par	Regardez les exemples pour comprendre l'usage de « par » et « pour » : Ce livre a été écrit par Voltaire. J'ai acheté ce livre pour toi.
Pronoms compléments : le, la, les ; lui, leur	Vérifiez attentivement si le complément que vous remplacez par un pronom est un complément direct, (ex : je la vois = je vois Chloé); ou un complément indirect, (ex : je lui parle = je parle à Chloé).
Adéquation du vocabulaire	Confirmez si les mots et les constructions que vous avez choisis existent en français. Par exemple la construction « se devenir » n'existe pas en français. Pour vérifier vos choix, utilisez un dictionnaire français/français.

Vous pouvez aussi changer la « langue » de votre Word pour éviter des fautes d'orthographe et/ou utilisez le site <http://bonpatron.com/> pour vérifier des extraits qui vous semblent problématiques.

Bibliographie consultée :

SANTOS-GUIMARÃES, L. *La rédaction universitaire: vers une formation en français langue seconde*. Major Paper, University of Guelph, 2013.

MACHADO, Anna Rachel. (Coord); LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004b.

_____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

Sites intéressants:

[http://lettres.ac-orleans-](http://lettres.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Utiliser_Hot_Potatoes_en_Fran%C3%A7ais/citations.htm)

[tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Utiliser Hot Potatoes en Fran%C3%A7ais/citations.htm](http://lettres.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/lettres/Utiliser_Hot_Potatoes_en_Fran%C3%A7ais/citations.htm)

<http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/metho/guide-fr.html>

<http://www.fahamu.org/WFCFrench/sitemap.html>

Anexos

No DVD encartado estão:

- As produções iniciais e finais de Adélia, Ariano, Cecília e Cora.
- Os artigos científicos usados para a elaboração do modelo didático.