UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

ANA PAULA SILVA DIAS

**O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês
a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos *résumé* e *note de
lecture***

Versão Corrigida

São Paulo

2017

ANA PAULA SILVA DIAS

**O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês
a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos *résumé* e *note de
lecture***

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gouvêa Lousada

De acordo: _____

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gouvêa Lousada

São Paulo

2017

DIAS, A. P. S. O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos résumé e note de lecture. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*A minha mãe,
exemplo de mulher, que sempre me
apoiou e esteve ao meu lado*

Agradeço imensamente

Aos meus pais, Helena e José, por sempre acreditarem em mim e por nunca me deixarem desistir.

A minha avó Maria, por sempre estar ao meu lado.

A CAPES, cujo apoio financeiro tornou esta pesquisa possível.

A minha orientadora Eliane Gouvêa Lousada, exemplo de professora e pesquisadora, que acompanha meu desenvolvimento desde o início e que foi extremamente importante para a realização desse projeto.

A Joaquim Dolz, pela atenção e respeito, assim como, pelas contribuições importantes para esta pesquisa.

A Lília Santos Abreu-Tardelli, pelo rigor científico e pelas contribuições a essa pesquisa.

A Adriana Zavaglia, pela atenção e contribuições valiosas.

Ao meu sobrinho e afilhado Luiz, que trouxe mais vida para nossa família.

Aos meus amigos, Francisco, Rubeilde e Aline, que sempre estiveram ao meu lado e acreditaram mais em mim do que eu mesma.

A minha grande amiga Jéssica, terapeuta e conselheira, sempre com as palavras certas nos momentos certos.

A Jaci e Aline, companheiras sempre prontas a aconselhar e ajudar, que dividiram comigo as alegrias e desafios de realizar uma pesquisa acadêmica. Deixo um agradecimento especial a Jaci, pelos conselhos, broncas e amizade.

Aos meus colegas do grupo ALTER-AGE CNPq: Aline Hitomi Sumiya, Arthur Marra de Oliveira, Cinthia Bezerra, Emily Carolina da Silva, Fernanda Soares, Flávia Fazion, Jaci Brasil Tonelli, Juliana Bacan Zani, Marcos da Costa Menezes, Mariana Casemiro Barioni, Naiara Duarte, Priscila Aguiar Melão, Renata Anez de Oliveira, Simone Maria Dantas Longhi, Suélen Maria Rocha, Thiago Jorge Ferreira Santos pelas contribuições durante as reuniões e, também, fora delas.

A Deus, por me dar forças nessa longa jornada.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos *résumé* e *note de lecture***. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção dos gêneros *résumé* e *note de lecture* por meio de sequências didáticas elaboradas para um curso de escrita acadêmica. Buscamos, ainda, verificar se os alunos desenvolvem capacidades de linguagem no trabalho com o gênero *résumé* que podem transferir para a produção do gênero *note de lecture*. Finalmente, visamos a investigar se há influência, nas produções dos alunos, da atuação do professor na aplicação das sequências didáticas. Propomo-nos, assim, a contribuir com os estudos realizados sobre o ensino de gêneros textuais e com os estudos realizados sobre o desenvolvimento da escrita acadêmica em língua francesa. Esta pesquisa fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tal como desenvolvido por Bronckart (1999, 2006, 2008) e por outros pesquisadores que fazem parte do mesmo quadro teórico (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MACHADO, 2009) que se concentram na questão dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas. Visando a alcançar nossos objetivos, elaboramos os modelos didáticos dos gêneros *résumé* e *note de lecture*, a partir da análise de 20 textos de cada gênero, e duas sequências didáticas para ensiná-los em um curso de escrita acadêmica intitulado *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*. As produções iniciais e finais de cada gênero, realizadas pelos alunos participantes do curso, foram analisadas segundo o modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e através de uma comparação com seus respectivos modelos didáticos. Com nossas análises, observamos que ao trabalhar com os gêneros *résumé* e *note de lecture* em sala de aula, os alunos puderam desenvolver capacidades de linguagem necessárias para a produção desses gêneros e, além disso, verificamos que capacidades desenvolvidas através da sequência didática do *résumé* podem ser transferidas para a produção da *note de lecture*. Dessa forma, nossa pesquisa traz contribuições para os estudos sobre gêneros desenvolvidos no grupo ALTER-AGE-CNPq, para os estudos que vêm sendo realizados sobre a escrita acadêmica e para as pesquisas que têm sido desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP.

ABSTRACT

This dissertation's goal is to analyse the development of language capacities that are necessary to write the genres *résumé* and *note de lecture* through didactic sequences elaborated for a course of academic writing. We also intend to verify if the students develop language capacities when working with the genre *résumé* which could be transferred to the genre *note de lecture*. Lastly, we aim at investigating if the teacher's application of didactic sequences influences the students' written productions. We intend therefore to contribute with the research on genre teaching and on the development of academic writing in French. This research is based on the Socio-Discursive Interactionism (SDI) as developed by Bronckart (1999, 2006, 2008) and by other researchers from the same theoretical framework (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MACHADO, 2009) whose focus is the study of textual genres in the teaching and learning of languages. In order to achieve our goals, we elaborated the didactic models of the genres *résumé* and *note de lecture* based on 20 texts of each genre and two didactic sequences for the sake of teaching them in a course of academic writing entitled Academic textual genres: oral and written texts in French in an academic context. The first and last written productions of each genre done by the students enrolled in the course were analysed according to the model of textual analysis proposed by the Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and compared to their didactic models. We observed that the students could develop the language capacities that are necessary to write the genres *résumé* and *note de lecture* when working with these genres in the classroom. Moreover, we verified that the language capacities developed through the didactic sequence of the *résumé* could be transferred to the *note de lecture*. Consequently, our research brings contributions to the studies about genres developed by the group ALTER-AGE-CNPq to the studies about academic writing and to the studies that have been held under the Academic Literacy Laboratory at FFLCH-USP.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour but d'analyser le développement des capacités langagières nécessaires pour la production des genres *résumé* et *note de lecture* à travers des séquences didactiques élaborées pour un cours d'écriture académique. Nous cherchons, encore, à vérifier si les élèves développent des capacités langagières dans le travail avec le genre *résumé* qui peuvent être transférées pour la production du genre *note de lecture*. Finalement, nous voulons observer s'il y a une influence du travail du professeur dans l'application des séquences didactiques dans les productions des élèves. Nous nous proposons, ainsi, à contribuer aux études réalisées sur l'enseignement des genres textuels et aux études sur le développement de l'écriture académique en langue française. Cette recherche a comme base théorique l'Interactionnisme Socio-discursif (ISD) développé par Bronckart (1999, 2006, 2008) et par d'autres chercheurs qui font partie du même cadre théorique (SCHNEUWLY et DOLZ, 2004 ; MACHADO, 2009), centré sur la question des genres textuels dans l'enseignement-apprentissage des langues. En vue d'atteindre nos objectifs, nous avons élaboré des modèles didactiques des genres *résumé* et *note de lecture*, à partir de l'analyse de 20 textes de chaque genre, et deux séquences didactiques pour les enseigner dans un cours d'écriture académique nommé *Genres textuels académiques : la production des textes oraux et écrits en français pour la participation dans le contexte universitaire*. Les productions initiales et finales de chaque genre, réalisées par les élèves qui ont participé au cours, ont été analysées selon le modèle d'analyse des textes de l'Interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999) et à travers une comparaison avec leurs respectifs modèles didactiques. Avec nos analyses, nous avons observé qu'en travaillant avec les genres *résumé* et *note de lecture* dans la salle de classe, les élèves ont pu développer des capacités langagières nécessaires pour la production de ces genres et, en outre, nous avons vérifié que les capacités développées à travers la séquence didactique du genre *résumé* peuvent être transférées pour la production de la *note de lecture*. De cette façon, notre recherche apporte des contributions aux études sur les genres développées dans le groupe ALTER-AGE-CNPq, aux études qui sont réalisées sur l'écriture académique et aux recherches qui sont réalisées dans le contexte du Laboratoire de Littérature Académique de la FFLCH-USP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Esquema da sequência didática.....	46
Quadro 2: Organização dos cursos em níveis.....	60
Quadro 3: Módulos e conteúdos do curso.....	65
Quadro 4: Síntese das etapas da pesquisa e da coleta de dados.....	72
Quadro 5: Os alunos e as produções realizadas.....	76
Quadro 6: Os alunos e as produções do résumé.....	77
Quadro 7: Os alunos e as produções da note de lecture.....	79
Quadro 8: Os alunos cujos résumés serão analisados.....	79
Quadro 9: Os alunos cujas notes de lecture serão analisadas.....	79
Quadro 10: Os alunos cujos résumés e as notes de lecture serão analisados transversalmente.....	80
Quadro 11: Procedimentos de análise.....	81
Quadro 12 : Síntese do modelo didático do gênero résumé.....	88
Quadro 13: As capacidades e as operações de linguagem.....	94
Quadro 14: Síntese do modelo didático do gênero note de lecture.....	97
Quadro 15: As capacidades e as operações de linguagem.....	102
Quadro 16: Síntese dos objetivos de cada módulo.....	103
Quadro 17: Síntese da análise da mobilização das capacidades de ação.....	120
Quadro 18: Síntese da análise da mobilização das capacidades discursivas.....	122
Quadro 19: Síntese da análise da mobilização das capacidades linguístico-discursivas.....	126
Quadro 20: Síntese das capacidades de ação.....	131
Quadro 21: Síntese da análise da mobilização das capacidades discursivas.....	133
Quadro 22: Síntese da análise da mobilização das capacidades linguístico-discursivas.....	135
Quadro 23: Capacidade linguístico-discursiva – retomada nominal – résumé.....	138
Quadro 24: Capacidade linguístico-discursiva – retomada nominal – note de lecture.....	139
Quadro 25: Capacidade linguístico-discursiva – ato de resumir – résumé.....	139
Quadro 26: Capacidade linguístico-discursiva – ato de resumir – note de lecture.....	140

LISTA DE FÍGURAS

Figura 1: Letramento acadêmico: gêneros textuais produzidos nesse domínio.....	57
--	----

LISTA DE SIGLAS

ALTER – Grupo de pesquisa para Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

ALTER-AGE-CNPq – Grupo de pesquisa para Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

MD – Modelo Didático

SD – Sequência Didática

USP – Universidade de São Paulo

ZPD – Zona de Desenvolvimento Próximo

Sumário

Introdução	13
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	22
 Capítulo I – Pressupostos teóricos.....	25
1. O Interacionismo social	25
1.1. A Mediação, a Zona de desenvolvimento próximo e o Instrumento psicológico	26
1.2. O Interacionismo sociodiscursivo.....	29
1.2.1. Textos e gêneros textuais	30
1.2.2. Modelo de análise textual do ISD: o contexto de produção e a arquitetura textual	35
2. Os gêneros textuais no ensino: o modelo didático	44
3. Os gêneros textuais no ensino: a sequência didática.....	45
4. A inserção dos gêneros na escola e na universidade.....	47
4.1. O gênero <i>résumé</i>	49
4.2. O gênero <i>note de lecture</i>	51
5. Gêneros textuais e letramento acadêmico.....	53
 Capítulo II – Metodologia.....	59
1. O contexto de pesquisa.....	59
1.1. Cursos extracurriculares – FFLCH USP	59
1.2. O curso <i>Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário</i> e a aplicação das sequências didáticas	62
1.3. A professora ministrante do curso	67
2. Etapas da pesquisa e coleta de dados.....	71
2.1. Levantamento e seleção do corpus para a elaboração dos respectivos modelos didáticos	73
2.2. Seleção do corpus de produções dos alunos	76
3. Procedimento de análise dos dados	81
4. Credibilidade e aspectos éticos.....	81
 Capítulo III – Modelos didáticos dos gêneros e Sequências didáticas elaboradas.....	83
1. O modelo didático do gênero <i>résumé</i>	83
1.1. Quadro síntese do modelo didático – <i>résumé</i>	83
1.2. O contexto de produção e a arquitetura interna do <i>résumé</i>	88
1.3. As dimensões ensináveis trabalhadas	92
2. O modelo didático do gênero <i>note de lecture</i>	95

2.1. Quadro síntese do modelo didático – <i>note de lecture</i>	95
2.2. O contexto de produção e a arquitetura interna da <i>note de lecture</i>	97
2.3. As dimensões ensináveis trabalhadas	100
3. As sequências didáticas elaboradas	102
 Capítulo IV – Análise dos dados	118
1. Análise das produções iniciais e finais do <i>résumé</i>	118
2. Análise das produções iniciais e finais da <i>note de lecture</i>	129
3. Análise das transferências de capacidades de linguagem do gênero <i>résumé</i> ao gênero <i>note de lecture</i>	138
4. Análise da atuação da professora.....	145
5. Síntese e discussão dos resultados	149
 Considerações finais	154
Referências bibliográficas	158
Anexos e apêndices (impressos)	164

Introdução

Esta pesquisa se insere na área de Estudos linguísticos e didáticos, mais especificamente na subárea que investiga os *gêneros textuais e seu papel no ensino de língua francesa* e tem três objetivos principais: i) analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *résumé*¹ e *note de lecture*² através de sequências didáticas elaboradas para um curso de escrita acadêmica; ii) verificar se os alunos, ao produzirem o gênero *résumé*, desenvolvem capacidades de linguagem que podem transferir para a produção do gênero *note de lecture*; iii) investigar se a atuação do professor na aplicação das sequências didáticas tem influência na produção dos alunos. Com nossa pesquisa, esperamos contribuir com os estudos voltados para o campo da Didática das Línguas e para aqueles centrados no campo do Letramento Acadêmico, uma vez que trabalhamos com a produção em língua estrangeira de gêneros textuais que circulam nos contextos das Esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica³ (LOUSADA; DEZUTTER, 2016).

Esta pesquisa também está relacionada aos estudos desenvolvidos pelo Grupo ALTER-AGE-CNPq, ao qual pertenço, já que procura investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês ao produzirem gêneros acadêmicos. De fato, muitas pesquisas têm sido realizadas no grupo em torno do ensino de gêneros, tais como: Barioni (2012), Guimarães-Santos (2012), Tonelli (2014), Rocha (2014), Melão (2014), Oliveira (2014), Silva e Lousada (2014), Lousada, Rocha e Guimarães-Santos, (2015). Nesse sentido, nossa pesquisa contribui com os estudos já desenvolvidos no grupo ALTER-AGE-CNPq, porém, procura ir mais além ao debruçar-se sobre a questão de dois gêneros muito presentes na esfera dos estudos universitários, *résumé* e *note de lecture* e ao procurar compreender as capacidades transferíveis entre os dois.

¹ O gênero *résumé* em francês é semelhante a um resumo em português. Em nosso capítulo de Pressupostos teóricos, retomaremos a definição do gênero de forma mais detalhada, abordando suas complexidades.

² O gênero *note de lecture* em francês é semelhante a uma resenha de um livro em português. Em nosso capítulo de Pressupostos teóricos, retomaremos a definição do gênero de maneira mais detalhada, abordando suas complexidades.

³ Lousada e Dezutter propuseram uma classificação dos textos produzidos no contexto universitário em duas esferas, que leva em consideração quem os produziu e qual o objetivo dos textos. Tem-se, portanto, a Esfera dos estudos universitários, que abrange textos relacionados à aprendizagem nas disciplinas cursadas na graduação e aqueles que visam a formação profissional (que não inclui a formação como pesquisador); e a Esfera da carreira acadêmica, que abrange textos que visam a difusão de conhecimentos desenvolvidos através da pesquisa e aqueles que visam a formação profissional do pesquisador, que tornam possível a realização de uma pesquisa e a difusão de seus resultados (LOUSADA; DEZUTTER, 2016).

Além disso, este estudo está ligado ao Laboratório de Letramento Acadêmico que funciona atualmente na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo e que auxilia alunos da graduação e da pós-graduação na elaboração de gêneros que lhes são solicitados nesses contextos. Tal Laboratório foi fundado por professoras do Departamento de Letras Modernas⁴ (FERREIRA; LOUSADA, 2016), depois de constatada a necessidade de auxiliar os alunos de graduação, mas também de pós-graduação, a produzirem gêneros das esferas universitária e acadêmica. Portanto, a disciplina conta com monitores⁵ que oferecem plantão aos alunos. Nossa pesquisa também está vinculada a um projeto de cooperação internacional voltado para o desenvolvimento da escrita acadêmica de universitários⁶.

O desejo de estudar o tema da produção de gêneros da esfera dos estudos universitários em francês surgiu após uma experiência de intercâmbio em uma universidade francesa vivenciada no ano de 2012⁷. Graças a uma bolsa oferecida pela Reitoria da Universidade de São Paulo, intitulada Bolsa Mérito Acadêmico, pude seguir um semestre letivo na Universidade Rennes 2, na qual cursei todas as disciplinas do Master 1 - Linguistique et didactiques des langues. Em uma das disciplinas do programa, Outils Méthodologiques 1, deveríamos entregar como trabalho final um dossiê composto por um formulário de observação de aula, preenchido com as descrições das aulas assistidas e do curso acompanhado em um estágio de observação, bem como, um gênero nomeado pela professora como mini-mémoire. Esse gênero era dividido em duas partes, na primeira, deveríamos produzir um *compte-rendu* de um ou mais capítulos de um livro, escolhido por nós segundo o tema selecionado para ser observado nas aulas. Na segunda parte, deveríamos escrever um texto crítico, em que utilizaríamos os capítulos lidos para analisar as observações feitas, colocando nossa opinião sobre o tema tratado. Portanto, o gênero esperado nessa produção não era propriamente um *compte-rendu* isento de apreciação/opinião, já que, na

⁴ As Professoras Doutoras Marília Ferreira, para o inglês e Eliane Gouvêa Lousada, para o francês fundaram o Laboratório em 2011 (<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>).

⁵ Como uma das monitoras que ofereceu atendimento aos alunos, pude tomar conhecimento das principais dúvidas que eles apresentam quanto à produção de gêneros exigidos no contexto da esfera universitária e acadêmica. Essa experiência foi de grande contribuição para o meu objeto de pesquisa, pois através dela foi possível constatar o que os especialistas afirmam sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes universitários.

⁶ O projeto, intitulado *Le développement des competences en litteratie academique, une cle de la reussite universitaire* engloba três instituições de Ensino superior, são elas a Universidade de Sherbrooke, a Universidade São Francisco e a Universidade de São Paulo.

⁷ Referimo-nos aqui a um intercâmbio realizado por esta autora no ano de 2012 para a França. A Universidade de São Paulo disponibilizou bolsas de mérito acadêmico, com a qual foi possível realizar o curso de Master FLE na Universidade de Rennes 2, durante o período de 5 meses.

segunda parte, esperava-se que houvesse uma apreciação crítica do que tinha sido apresentado na primeira parte.

Para a realização do mini-mémoire, a professora responsável pela disciplina, que também ministrava um curso de língua francesa específico para os alunos estrangeiros que seguiam todas as disciplinas do master 1, trabalhou, nesse curso, o gênero *compte-rendu*, ensinando aos alunos estrangeiros suas características. O fato de o trabalho com o gênero ter sido realizado apenas com os alunos estrangeiros chamou minha atenção para a questão de que os alunos franceses têm contato com os gêneros, aprendendo a produzi-los em algum momento de sua vida escolar e me fez pensar no contexto brasileiro, em que, a maioria dos alunos apresenta dificuldades em produzir gêneros exigidos na universidade, como nos mostram pesquisas sobre a produção de gêneros acadêmicos realizadas no Brasil, como as de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004a, 2004b), Muniz-Oliveira (2005, 2006) e Motta-Roth; Hendges (2010).

Tal experiência nos mostrou que a produção de diversos gêneros dessa esfera é comum em universidades francesas e que os estudantes franceses parecem dominar esses gêneros. A partir dessa percepção, começamos a pensar na realidade vivida nas universidades brasileiras, sobretudo, na Universidade de São Paulo, cuja situação é mais diretamente conhecida por nós. Percebemos que os alunos do curso de Letras português-francês⁸ devem produzir ao longo da graduação gêneros da esfera universitária em língua materna, nas disciplinas de língua portuguesa, e também em língua estrangeira, nas disciplinas da habilitação em francês. No entanto, notamos que, diferentemente dos alunos franceses, os alunos brasileiros, em sua maioria, não dominam tais gêneros e têm dificuldades em produzi-los, como nos mostram pesquisas realizadas sobre a produção de gêneros textuais na universidade. Com base nessas questões, começamos a considerar a ideia de trabalhar com o ato de resumir e com o ato de apreciar, capacidades necessárias para a produção de diversos gêneros que circulam na esfera dos estudos universitários, o primeiro passo, então, foi pensar nos gêneros que nos permitiriam isso. Para conhecer melhor os gêneros que permitissem trabalhar esses atos, refletimos sobre minha experiência de intercâmbio e enviamos e-mails para alunos que estavam em países francófonos perguntando sobre os gêneros cuja produção lhes foi requisitada. Enviamos e-mails para 6 alunos que cursavam Letras-francês na

⁸ No curso de Letras da Universidade de São Paulo, os alunos podem escolher a formação com dupla habilitação (língua portuguesa e uma língua estrangeira), a formação apenas em língua portuguesa ou, ainda, a formação apenas em língua estrangeira.

Universidade de São Paulo e que estavam realizando intercâmbio em uma universidade francófona. A partir das respostas dos alunos em intercâmbio, escolhemos trabalhar com os gêneros *résumé* e com um dos gêneros, *compte-rendu* ou *note de lecture*. Esse último foi escolhido após o curso piloto, conforme explicaremos na Metodologia. De qualquer forma, nosso objetivo não era o de ensinar a produzir os gêneros tal como são produzidos na França e no Brasil, mas permitir aos alunos que aprendessem os atos de resumir e apreciar, características que não variam, e que munidos desse conhecimento pudessem se adaptar às diferentes situações de produção e conseguissem produzir os gêneros quando fossem solicitados. Também era nosso objetivo que os alunos desenvolvessem as capacidades de linguagem necessárias para produzir tais gêneros, pois uma vez desenvolvidas, poderão utilizá-las na produção de outros gêneros para os quais elas também sejam necessárias.

Esses pontos foram discutidos, à luz de teorias sobre o letramento acadêmico, em um *Trabalho de Graduação Individual* (TGI) desenvolvido por nós no segundo semestre do ano de 2013 (Dias, 2013). A reflexão produzida por tal trabalho gerou nosso projeto de mestrado. Nosso TGI também discutiu questões como o contexto atual de mobilidade estudantil (Silva; Lousada, 2014; Lousada; Rocha; Guimarães-Santos, 2015) que reforça e justifica a necessidade de desenvolver nossa pesquisa. De fato, a existência de programas de mobilidade estudantil oferecidos hoje pela maioria das universidades brasileiras, através dos quais alunos de diversos cursos podem realizar um intercâmbio para uma universidade estrangeira, criou a necessidade de domínio de gêneros da esfera universitária em língua estrangeira. Além desse fato, constatamos que não há, na maioria das universidades brasileiras, disciplinas voltadas para o ensino dos gêneros produzidos em contexto universitário, desse modo, os alunos não aprendem a produzir tais gêneros nem em língua materna quanto mais em língua estrangeira. É visando a auxiliar esses estudantes e promover uma discussão sobre a importância do ensino de gêneros na esfera universitária/acadêmica, que nossa pesquisa foi realizada.

Embora, na universidade brasileira, tenhamos poucas ocasiões de aprendizagem de gêneros acadêmicos tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, encontramos uma longa tradição de estudos sobre esse tema, sobretudo em inglês. Com efeito, inúmeros estudos têm sido desenvolvidos sobre a escrita acadêmica, muitos deles no que diz respeito ao inglês como língua materna ou segunda (COFFIN, 2003); outros em relação ao português como língua materna (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a, 2004b, 2005; MUNIZ-OLIVEIRA, 2005, 2006; MUNIZ-OLLIVIERA; BARRICELLI, 2009; KLEIMAN, 2012; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010); outros sobre o inglês como língua estrangeira no

Brasil (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016); e, também, estudos mais recentes sobre o francês como língua estrangeira (LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015; GUIMARÃES-SANTOS, 2013; FEAK, 2013) e francês como língua materna (Pollet, 2002).

Assim como os trabalhos já realizados sobre o tema, nossa pesquisa tem como foco contribuir para o desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes da esfera universitária. Para tanto, trabalharemos com a produção de dois gêneros em língua francesa, o *résumé* e a *note de lecture*, através de duas sequências didáticas aplicadas em um curso de escrita acadêmica, cujo objetivo é permitir aos alunos participantes o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para produzi-los, visando, assim, a contribuir com o ensino-aprendizagem de gêneros que circulam na esfera dos estudos universitários.

Mas o que são exatamente os gêneros *résumé* e *note de lecture*? Definir e caracterizar com precisão os gêneros não é uma tarefa nem fácil nem teoricamente possível. Bronckart, um dos teóricos que estudam a questão e dos quais nos servimos para nossa pesquisa, aponta a dificuldade em classificar os gêneros e estabelecer suas fronteiras. Segundo o autor:

(...) a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). (BRONCKART, 1999, p. 74).

Esse autor menciona a existência de uma nebulosa quando se trata de gêneros, pois seus contornos são maleáveis e muitas partes esbarram em outros gêneros. Isso não é diferente no caso dos gêneros presentes na universidade. Tomemos o caso do resumo e da resenha em português: há diversas pesquisas e estudos sobre esses gêneros, eles são bastante exigidos em contexto escolar e universitário e são comumente encontrados na mídia e na vida cotidiana. No entanto, se analisarmos os resumos que encontramos na mídia, os resumos pedidos na escola e na universidade, veremos que eles têm algumas características comuns (o fato de resumirem as informações, conterem sumarizações), mas veremos, também, que outras características são variáveis. Ao lado da dificuldade de definir e classificar os gêneros presentes em uma determinada cultura à qual pertencem os alunos, temos, em nosso caso, outra dificuldade: estamos trabalhando com uma língua cultura diferente da dos alunos e que

não necessariamente possui correspondente idêntico para os gêneros conhecidos na língua materna dos estudantes.

Diante dessa complexidade, tivemos que fazer escolhas, orientadas principalmente por princípios didáticos, já que nosso interesse era a aprendizagem pelos alunos de dois gêneros acadêmicos que compartilhassem a mesma operação linguageira: o ato de resumir. Sendo assim, escolhemos primeiramente o gênero *résumé*, que tem como uma de suas características a necessidade do domínio do processo de “sumarização”. Esse gênero nos pareceu fundamental para a aprendizagem dos alunos, já que, além de ser amplamente demandado no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, ele também está muito presente na esfera universitária francesa. No contexto francófono, o gênero *résumé* é muito bem definido e descrito, já que é pedido em inúmeras situações formais de comunicação, como os exames e os concursos. Há muitos livros, como, por exemplo, CHARNET; ROBIN-NIPI (1997) e COTENTIN-REY (1995) que descrevem o gênero e suas características, para preparar os que querem fazer exames e ser aprovados em concursos. Inicialmente, baseamo-nos nesses livros de especialistas, para elaborar o modelo didático do gênero *résumé*. No entanto, ao procuramos textos do gênero *résumé* na mídia, percebemos que o que se chama de *résumé* em sites franceses não é o que os textos/livros oficiais dizem sobre esse gênero. Enquanto os livros oficiais apontam a necessidade de seguir a ordem do texto, reduzir o resumo a um quarto do texto original, colocar-se no papel do autor do texto, não reproduzir partes e palavras e não colocar a opinião pessoal, os *résumés* que encontramos na mídia apresentam algumas dessas características, mas não todas. Tendo como foco nossos alunos e os resumos que eles têm o hábito de encontrar quando fazem pesquisas, optamos por utilizar *résumés* da mídia, explorando mais as características comuns entre especialistas e o que encontramos na mídia, por estarem mais perto do que é esperado pelos professores universitários e, sobretudo, por estarem mais próximos das necessidades e hábitos dos alunos nesse contexto. Nesse sentido, podemos dizer que nossas escolhas foram orientadas por princípios didáticos. Se voltarmos ao caso do português, veremos que os resumos também apresentam a mesma diversidade dos resumos em francês (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005), o que comprova a instabilidade do gênero e o que Bronckart (1999) ressalta sobre a nebulosa, ou seja, um conjunto de textos que têm contornos móveis e não estabilizados.

Em seguida, escolhemos o gênero *note de lecture* para o trabalho com os alunos. Esse gênero se aproxima do que, em português, chamamos de “resenha”, porém com todas as

dificuldades de classificação dos gêneros que encontramos em relação ao resumo e ao *résumé*. Com efeito, o gênero resenha em português já é objeto de discordâncias. Alguns acreditam que a resenha é invariavelmente crítica, outros sustentam que existem dois gêneros: resenha e resenha crítica. Em nossa pesquisa, não nos aventuramos na questão da definição do gênero resenha, já que trabalhamos com a língua francesa: procuramos, ao contrário, identificar gêneros semelhantes em francês. Assim, deparamo-nos com a existência dos gêneros: *compte rendu*, *note de lecture* e *recension des écrits* na área do francês. O *compte rendu* é um gênero pouco opinativo e muito demandado em concursos, no qual espera-se um pouco mais do que a compreensão que se tem com a produção do gênero *résumé*, com um pouco mais de liberdade. Descrições sobre esse gênero podem ser encontradas nos livros (CHARNET; ROBIN-NIPI, 1997 e COTENTIN-REY, 1995) exigidos em inúmeras provas de língua francesa. Dos outros dois gêneros, *recension des écrits* e *note de lecture*, o primeiro é o mais escolar, já que aparece primordialmente na esfera universitária. De fato, é a *note de lecture* que estabelece a interface entre a vida universitária e a carreira acadêmica ou, até mesmo, a vida cotidiana, já que pode ser encontrado em revistas, jornais, sites etc. nos quais se aconselha tal ou tal leitura. Portanto, acreditamos que, para a produção da *note de lecture*, se espera, tanto do aluno quanto do pesquisador, que seja capaz de opinar sobre uma obra em um texto pertencente à esfera universitária/ acadêmica.

A essas questões que permearam nossa escolha de trabalhar com os gêneros *résumé* e *note de lecture*, de ordem contextual e social, juntam-se outras de ordem puramente didática. Dois dos autores que seguimos em nossa pesquisa, Dolz e Schneuwly (1998), apontam quatro dimensões a levar em conta quando escolhemos os gêneros para trabalhar com os alunos: a psicológica, que leva em consideração as motivações e interesses dos alunos; a cognitiva, que considera a complexidade do gênero a ser trabalhado e o conhecimento que os alunos têm dele; a social, que leva em consideração a presença real do gênero nos contextos sociais; e a didática, que leva em consideração o caráter cotidiano do gênero, que não deve se dar de modo excessivo. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998; CRISTÓVÃO, 2010). Justamente, como detalharemos em nosso capítulo de Metodologia, tentamos respeitar essas quatro dimensões na escolha do *résumé* e da *note de lecture*, além de três outras razões que detalhamos a seguir.

A primeira delas é o fato de serem gêneros pertencentes à esfera dos estudos universitários e, portanto, serem geralmente requeridos para os alunos de graduação que realizam intercâmbio, ou seja, situação semelhante à que vivenciamos e que deu origem a nossa pesquisa. Observe-se que não é por acaso que esses gêneros são geralmente

demandados na esfera universitária: eles permitem desenvolver operações languageiras que podem ser requeridas na produção de outros gêneros da esfera universitária, já que, para a produção de ambos, é necessário dominar o ato de “resumir”. A segunda razão é o fato de serem gêneros que colocam dificuldades aos alunos quanto à sua produção, ou seja, é importante que os alunos aprendam a produzi-los, já que não o dominam. Aqui vemos de modo claro a influência da dimensão cognitiva para a escolha dos gêneros a serem trabalhados, uma vez que nessa dimensão levamos em consideração, para a escolha a ser feita, a complexidade do tema a ser estudado, bem como, o conhecimento dos alunos sobre ele. A terceira e última razão é o fato de acreditarmos que, com tais gêneros, poderemos analisar o desenvolvimento, pelos alunos, de capacidades de linguagem transversais, ou seja, capacidades de linguagem que são desenvolvidas a partir das atividades para trabalhar o *résumé* e que podem ser usadas na produção da *note de lecture*. O fato de poder trabalhar operações de linguagem em um gênero que podem ser transferidas para outros representa uma economia e eficácia no ensino que nos parece interessante para o contexto universitário. É o caso do ato de resumir que já mencionamos.

Para realizar nossa pesquisa, procuramos nos apoiar em um referencial teórico que embasasse tanto o conceito de gênero textual, quanto os conceitos que subjazem à aplicação da noção de gênero para o ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, procuramos nos embasar em questões que dizem respeito ao que se chama, em países francófonos, de “engenharia didática” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 2016). Por essa razão, optamos por realizar nossa pesquisa a partir dos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, como proposto por Bronckart (1999) e de autores que seguem essa vertente, propondo dispositivos, atividades e sequências de ensino, no âmbito da engenharia didática.

Partindo da noção de gênero discursivo, Bronckart (1999) prefere a nomenclatura gêneros de texto, com a qual trabalharemos, por entender que, ao interagirmos nos meios sociais nos quais estamos inseridos, produzimos textos através dos quais nos comunicamos, e tais textos se organizam no interior dos gêneros. Os gêneros textuais, para Bronckart (1999) são instrumentos que nos permitem agir no meio social; logo, o conhecimento de como um determinado gênero se organiza, a partir do contexto de produção textual e da análise da arquitetura interna dos textos, permitirá sua melhor utilização, pois, ao compreender o funcionamento de um determinado gênero e ao apropriar-se dele, o aprendiz se torna capaz de utilizá-lo em seu meio social.

Schneuwly e Dolz (2004) definem gênero como um instrumento⁹ de aprendizagem, pois o trabalho com o gênero permite ao aprendiz desenvolver capacidades de linguagem que lhe serão úteis para produzir textos pertencentes ao gênero estudado; no entanto, elas lhe permitirão também produzir textos pertencentes a outros gêneros nos quais essas mesmas capacidades sejam necessárias. Dessa forma, o gênero se torna “não apenas o objeto e o objetivo de estudo, mas também um meio para que o aluno possa desenvolver capacidades que são necessárias em todas as outras produções textuais” (LOUSADA, 2007, p. 40).

Entretanto, a visão do gênero como um instrumento nada tem em comum com as abordagens chamadas ‘instrumentais’, ou seja, que veem a língua como um objeto exterior ao sujeito, do qual faz uso para atingir seus objetivos. Na verdade, ao dizer que o gênero é um instrumento, baseamo-nos no conceito vigotskiano de instrumento, retomado por Friedrich (2012, p. 56), segundo o qual o instrumento funciona como um elemento intermediário entre o sujeito e seu objeto. Friedrich (2012) ressalta o papel dos instrumentos no desenvolvimento do homem, retomando a diferença entre instrumento de trabalho e instrumento psicológico, no quadro da psicologia vigotskiana. Para ela, enquanto o instrumento de trabalho é exterior ao sujeito, “o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57). Dentre os instrumentos psicológicos, existentes no interior do sujeito, temos a linguagem, o que nos autoriza a ver os textos e os gêneros textuais como possíveis instrumentos psicológicos que podem contribuir para o desenvolvimento languageiro de aprendizes. É a partir dessa concepção que podemos dizer que o trabalho com o gênero pode contribuir para que o aluno se aproprie de procedimentos indispensáveis para a sua produção, e lhe propiciará desenvolver a capacidade de, sozinho, compreender as dimensões constitutivas de um texto, que lhe permitirão produzi-lo (MACHADO, 2009).

Para realizar nossa pesquisa de mestrado, textos dos dois gêneros *résumé* e *note de lecture* foram coletados e analisados conforme o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999). A partir de tal análise, propusemos uma caracterização de cada gênero, que foi acrescida de outras características resultantes de pesquisas já realizadas e do conhecimento que se tem dos gêneros propostos, possibilitando constituir, assim, o modelo didático (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) de cada gênero.

⁹ “Outil” no original, traduzido às vezes como “ferramenta”.

Após a elaboração do modelo didático (MD), produzimos duas sequências didáticas, tal como desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004). Essas sequências didáticas foram aplicadas em um curso de extensão¹⁰ aberto ao público, ministrado na FFLCH-USP, no qual coletamos os dados. Nosso contexto específico de pesquisa será apresentado no capítulo de Metodologia.

Parece-nos importante ressaltar que a sequência didática, tal como proposta por Schneuwly e Dolz (2004), tem permitido a pesquisadores e professores do Brasil e de outros países trabalhar com os gêneros em sala de aula, possibilitando aos alunos desenvolver capacidades necessárias para a produção de tal gênero e de outros, que necessitem das mesmas capacidades. Desde que foi proposto, o procedimento da sequência didática tem sido amplamente utilizado em vários países, como Suíça, Portugal, Argentina, Espanha, Brasil, entre outros. No contexto brasileiro, muitas pesquisas têm sido feitas em diferentes estados do Brasil, com pesquisadores ligados ao ISD, como: Cristovão, Durão e Nascimento (2002) e Nascimento e Hila (2009), no Paraná; Guimarães e Dray (2011), no Rio Grande do Sul; Machado (2009), Lousada (2007/2010), Bueno (2009), Abreu-Tardelli e Cristovão (2009), entre outros, em São Paulo; Gonçalves (2007/2009), no Mato Grosso do Sul; Pereira e Fernandes (2008), na Paraíba¹¹. Nesse contexto, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para a formação de estudantes universitários e também de pesquisadores, pois permitirá conhecer as práticas sociais e os gêneros que lhes são solicitados no meio acadêmico, permitindo-lhes também desenvolver capacidades que serão utilizadas para a produção de tais gêneros e de outros que lhes são cada vez mais requisitados em contextos universitários nacionais e internacionais. Dessa forma, visamos a contribuir com as pesquisas que têm sido desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP e, também, com as pesquisas do Grupo ALTER-AGE, ao qual se filia.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *résumé* e *note de lecture* através de

¹⁰ A Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo oferece cursos de extensão para o público externo da faculdade e, também, para alunos e funcionários da Universidade.

¹¹ Há muitas outras pesquisas baseadas na perspectiva do ISD no Brasil, no entanto, optamos por enumerar apenas as que estão baseadas em pesquisadores do Grupo ALTER-CNPq, fundado por Anna Rachel Machado, que trouxe os estudos do ISD para o Brasil.

sequências didáticas elaboradas para um curso de escrita acadêmica. Buscamos, ainda, verificar se os alunos, ao produzirem o gênero *résumé*, desenvolvem capacidades de linguagem que podem transferir para a produção do gênero *note de lecture*. Finalmente, visamos a investigar se a atuação do professor na aplicação das sequências didáticas tem influência na produção dos alunos.

Para atingir esses objetivos, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Qual o modelo didático do gênero *résumé* e do gênero *note de lecture*?
- b) Quais sequências didáticas podem ser elaboradas para que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para a produção desses gêneros?
- c) Há diferenças entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos em relação a esses gêneros? Quais? O que isso indica sobre o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem?
- d) Quais capacidades de linguagem, desenvolvidas a partir da produção do *résumé*, podem ser transferidas para a produção da *note de lecture*? Os alunos realizam essa transferência?
- e) A atuação do professor na aplicação das sequências didáticas tem influência nas produções finais dos alunos? Qual?

Para atingir nossos objetivos e responder a nossas perguntas de pesquisa, dividimos nossa dissertação em quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Contextualizaremos, inicialmente, o Interacionismo Social abrangendo as questões de Mediação, Zona de Desenvolvimento Próximo e Instrumento psicológico e o Interacionismo sócio discursivo, abarcando os conceitos de texto e gênero textual e o modelo de análise textual elaborado por Bronckart para a análise de textos. Em seguida, falaremos dos gêneros textuais no ensino, para isso apresentaremos os conceitos de modelo didático e de sequência didática, conforme desenvolvidos pelos autores Schneuwly e Dolz. Abordaremos também a questão da inserção dos gêneros na escola e na universidade, por fim, exporemos as questões sobre gêneros textuais e letramento acadêmico.

No segundo capítulo, exporemos os procedimentos metodológicos que orientam nossa pesquisa. Apresentaremos o contexto no qual nossa pesquisa foi realizada, o curso de escrita acadêmica criado, a professora ministrante do curso e seus participantes. Na segunda seção, explicaremos as etapas de nossa pesquisa e de nossa coleta de dados, mostraremos como se

deu a seleção do corpus para a elaboração de nossos modelos didáticos e a seleção do corpus das produções dos alunos. Exporemos, por fim, nosso procedimento de análise de dados, bem como, a credibilidade e os aspectos éticos de nossa pesquisa.

Em nosso terceiro capítulo, apresentaremos os modelos didáticos dos gêneros *résumé* e *note de lecture* e as sequências didáticas elaboradas para ensiná-los. Na primeira seção, exporemos o modelo didático do gênero *résumé* e as dimensões ensináveis com as quais trabalhamos em nossa sequência. Na seção seguinte, apresentaremos o modelo didático do gênero *note de lecture* e as dimensões trabalhadas na sequência desse gênero. Na terceira e última seção, apresentaremos as sequências didáticas elaboradas. Por fim, no quarto capítulo, apresentaremos os resultados de nossa análise das produções realizadas pelos alunos participantes do curso.

Nossa dissertação conta com mais duas partes, esta introdução que explica, justifica e contextualiza nossa pesquisa e as considerações finais, na qual retomamos o que foi abordado nos capítulos anteriores e apresentamos as contribuições de nossa pesquisa.

Capítulo I – Pressupostos teóricos

Neste capítulo, exporemos as bases teóricas que fundamentam nosso trabalho. Contextualizaremos, inicialmente, o Interacionismo Social, abordando os conceitos de Mediação, Zona de Desenvolvimento Próximo e Instrumento, conforme desenvolvidos por Vigotski (1934/1997), bem como, os conceitos pertinentes para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999/2009, 2006a, 2008a) e seus desdobramentos para a Didática das línguas (Schneuwly; Dolz, 2004; MACHADO, 2009). Ainda dentro do Interacionismo Sociodiscursivo, abordaremos o conceito de texto e de gênero textual, assim como, o modelo de análise do ISD para a análise de textos. Em seguida, trataremos dos conceitos de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), modelo didático (DE PIETRO et al, 1996/1997) e de sequência didática, desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004) e falaremos da inserção dos gêneros na escola abordando os gêneros *résumé* e *note de lecture*. Por fim, tocaremos nas questões que envolvem os gêneros textuais e o letramento, nos concentrando, sobretudo, no letramento acadêmico.

1. O Interacionismo social

O Interacionismo Social é um posicionamento epistemológico que se fundamenta em teorias de diversos pensadores das ciências sociais e humanas, como: Bühler (1927), Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928), Vigotski (1917/1999), Durkheim (1898), Saussure (1916), Wallon (1938), entre outros (BRONCKART, 1999/2005). Tal posicionamento acredita que as condutas do homem não são condicionadas apenas por fatores biológicos e comportamentais, mas que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999), ou seja, segundo o Interacionismo Social, o meio sócio-histórico cultural tem influência no desenvolvimento humano.

Vigotski (1917/1999) rejeitava a psicologia de cunho dualista de Descartes, que separa corpo e mente e sustentava a psicologia de cunho monista de Spinoza, que une o físico e o psíquico. Para o autor, o homem desenvolveu, ao longo do processo histórico-social, capacidades específicas do comportamento humano, que lhe permitiram: “criar instrumentos

mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação de trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares” (BRONCKART, 1999, p. 27). O autor acredita, como veremos de maneira mais específica no subitem seguinte, que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por instrumentos e que a linguagem humana é um desses instrumentos mediadores. Acerca da linguagem, Bronckart (1999) afirma que ela:

(...) se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. (BRONCKART, 1999, p. 34)

Após essa breve explanação das principais características do Interacionismo Social, passaremos agora para a definição dos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento próximo e instrumento psicológico, desenvolvidos por Vigotski (1934/1997) e que estão fundamentados no Interacionismo Social.

1.1. A Mediação, a Zona de desenvolvimento próximo e o Instrumento psicológico

Vigotski (1934/1997) postula a existência de capacidades psicológicas especificamente humanas, as características do comportamento psicológico humano. Segundo o autor, são “construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes ao longo de milênios” (VGOTSKI, 1934/1997, apud REGO, 2014, p. 48).

Baseando-se nas ideias do marxismo, Vigotski (1934/1997) afirma que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas através da relação do homem com seu ambiente sócio-histórico e que o ser humano é resultado de seu meio social, mas também, um agente na sua criação (VIGOTSKI, 1934/1997, apud REGO, 2014). Essa relação do homem com o mundo social não se dá de maneira direta, mas através da mediação de instrumentos, que regulam as ações do homem sobre os objetos físicos, e de signos, que regulam as ações sobre o psiquismo (REGO, 2014, p. 50).

Através do instrumento, que é necessariamente um objeto físico, como uma ferramenta de trabalho manual, por exemplo, o homem é capaz de agir na natureza. Esses instrumentos ajudam o homem em suas atividades humanas, exteriores. Já os signos, também denominados como instrumentos psicológicos, ajudam o homem em suas atividades psíquicas, internas (REGO, 2014). Como nos afirma Friedrich, “os dois tipos de instrumentos funcionam como elementos intermediários, intercalados entre a atividade do homem e seu objeto” (FRIEDRICH, 2012, p. 56), no entanto se distinguem, uma vez que:

(...) com a ferramenta de trabalho, as transformações no mundo dos objetos são produzidas e, conseqüentemente, ela deve ser concebida em função das intervenções preconizadas. Assim, com um martelo, busca-se fazer buracos ou endireitar o metal. Para chegar a esse objetivo com sucesso, o martelo deve ter uma determinada forma e ser feito com um determinado material. Ele é portador de uma finalidade que está incorporada em sua forma material. Ao contrário, o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole. (FRIEDRICH, 2012, p. 56).

Por meio do instrumento psicológico, o homem pode atuar de maneira voluntária sobre suas atividades psíquicas e é por intermédio de tal instrumento que as funções psicológicas superiores se formam (FRIEDRICH, 2012).

Os instrumentos psicológicos podem auxiliar um indivíduo a desenvolver uma atividade ou resolver um problema que não consegue sozinho. Desse modo, podemos dizer que esse instrumento atua no que Vigotski (1934/1997) chama de zona de desenvolvimento próximo. Vigotski (1934/1997) utiliza essa ideia ao falar do desenvolvimento infantil e ela aparece em alguns de seus textos, dentre eles, no intitulado *Estudo do desenvolvimento científico na infância*, presente no livro *A construção do pensamento e da linguagem* (1934/1997). Atualmente, como afirma Chaiklin (2011), esse conceito tem sido muito utilizado em estudos de educação, mas também tem sido “largamente utilizado (ou citado) em estudos sobre o ensino e aprendizagem em muitas áreas do conhecimento, entre elas, leitura, escrita, matemática, ciências, aprendizagem de uma segunda língua (...)” (CHAIKLIN, 2011, p. 660).

Ao falar do desenvolvimento infantil Vigotski (1934/1997) chega a dois conceitos, o de zona de desenvolvimento real e, o já referido, zona de desenvolvimento próximo. A zona de desenvolvimento real é definida como uma etapa do desenvolvimento em que a criança é capaz de resolver certos problemas colocados a ela de maneira autônoma. Isso ocorre porque

as funções psicológicas necessárias para a resolução desses problemas já estão maduras, desenvolvidas na criança. Já a zona de desenvolvimento próximo é definida como uma etapa do desenvolvimento em que a criança não é capaz de resolver certos problemas de maneira autônoma, mas consegue fazê-lo em colaboração. Isso indica que as funções psicológicas necessárias para resolver tais problemas estão ainda em maturação na criança, logo, se ela obtiver ajuda de outro, conseguirá resolver esses problemas, pois como afirma Vigotski « en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (VYGOTSKI, 1934/1997, p. 352)¹².

No entanto, devemos ressaltar que, para a realização de determinados problemas em colaboração, é preciso que as funções psicológicas necessárias para resolvê-los estejam em maturação na criança, pois, se ainda não existirem, mesmo em colaboração, ela não será capaz de resolver tais problemas (VYGOTSKI, 1934/1997).

Ao falar em colaboração na zona de desenvolvimento próximo, que ocorre no processo de desenvolvimento infantil, Vigotski (1934/1997) apresenta esse “outro”, que pode auxiliar a criança, como “alguém”, uma pessoa. Em um exemplo do texto *Estudo do desenvolvimento científico na infância* (1934/1997), ele chega mesmo a utilizar a palavra “adulto” para se referir àquele que ajudará a criança na resolução de problemas. Se pensarmos no contexto escolar, temos o professor, que pode auxiliar o estudante na resolução de problemas. Mencionamos, como exemplo, um estudante, que ao não conseguir realizar sozinho um exercício em casa, pode acessar sua memória e se lembrar da explicação dada pelo professor em sala de aula e, assim, conseguir resolvê-lo. Nesse caso, podemos dizer que o professor criou instrumentos de mediação (a explicação) que auxiliaram o aluno em um momento que ele apresentava alguma dificuldade.

Em nossa pesquisa, consideramos os gêneros textuais trabalhados em nosso curso intitulado *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*, bem como, a sequência didática desenvolvida para ensiná-los, como instrumentos psicológicos, uma vez que podem agir na zona de desenvolvimento próximo de um estudante auxiliando-o a produzir um texto que, antes, não conseguiria fazer sozinho. O trabalho com o gênero em sala de aula pode contribuir para que

¹² “em colaboração, sob a direção e com a ajuda de alguém, a criança pode sempre fazer mais e resolver problemas mais difíceis do que quando age sozinha” (Tradução nossa).

o aluno se aproprie de procedimentos indispensáveis para a sua produção, e isso poderá lhe propiciar o desenvolvimento da capacidade de compreender as dimensões constitutivas de um texto, que lhe permitirão produzi-lo (MACHADO, 2009).

1.2. O Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo, tal como elaborado pelos pesquisadores da escola de Genebra e fundamentado na teoria de Vigotski (1917/1999), pretende realizar apenas uma parte do Interacionismo Social. Ele se centra na ontogênese humana e nos pré-construtos que “constituem os textos comentando as atividades humanas e sobre as modalidades escolares ou formais de realização dos sistemas formadores, para abordar o desenvolvimento dos indivíduos sob seu ângulo epistemológico e praxeológico” (BRONCKART, 2005, p. 6, tradução nossa)¹³. O Interacionismo Sociodiscursivo “visa a demonstrar o papel fundador da linguagem, sobretudo do funcionamento discursivo, no desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2005, p. 6, tradução nossa)¹⁴.

Segundo Bronckart (2008) o programa de pesquisa do ISD:

(...) se organiza em um método de análise descendente, que envolve três etapas: primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART, 2008, p. 111)

Com base nos conceitos acima, Bronckart (1999/2006/2008) propôs um modelo de análise textual, segundo o qual os estudos sobre os textos devem levar em consideração as estruturas internas que compõem um texto, bem como, o contexto físico e sociosubjetivo no qual ele foi produzido. Detalharemos, a seguir, esse modelo de análise e suas principais características, abordando, em primeiro lugar, as noções de texto e de gêneros textuais, passando, em seguida, para o modelo de análise da arquitetura textual.

¹³ « constituant les *textes* commentant les activités humaines et sur les modalités *scolaires ou formelles* de réalisation des systèmes formateurs, pour aborder le développement des individus sous leur angle épistémique et praxéologique » (BRONCKART, 2005, p. 6).

¹⁴ « vise à démontrer le *rôle fondateur du langage*, et notamment du fonctionnement discursif, dans le développement humain » (BRONCKART, 2005, p. 6).

1.2.1. Textos e gêneros textuais

Inseridos em um meio social, produzimos textos por meio dos quais interagimos na sociedade, guiados por finalidades, motivos, intenções (BRONCKART, 1999) e procurando ter um efeito sobre nosso destinatário e sobre o mundo em geral. Para Bronckart (2005), os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras e são considerados unidades comunicativas globais. Suas características composicionais, segundo esse autor, dependem: i) das propriedades das situações de interação; ii) da atividade geral que eles comentam; iii) das condições sócio-históricas de sua elaboração.

Segundo o autor, toda língua natural está baseada em um sistema composto por regras fonológicas, lexicais e sintáticas e se concretiza através de “formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” (BRONCKART, 1999, p. 69). O autor aponta duas perspectivas metodológicas nas quais a filosofia e as ciências da linguagem se desenvolveram: uma é o estudo do sistema da língua e a outra o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de texto em uso (BRONCKART, 1999). A primeira perspectiva se volta aos estudos da estrutura interna da língua, não levando em consideração os elementos externos, já a segunda perspectiva leva em consideração os fatores externos e contextuais. O Interacionismo Sociodiscursivo se apoia na segunda perspectiva, pois acredita que cada texto produzido tem uma forma de organização interna, mas que estabelece, ao mesmo tempo, uma relação com o contexto no qual foi produzido (BRONCKART, 1999), por esse motivo o contexto deve ser sempre levado em consideração.

Os textos são definidos por Bronckart como “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139). Um texto mobiliza unidades linguísticas, mas não é, em si mesmo uma unidade linguística, pois suas:

[...] condições de abertura, de fechamento (e provavelmente, de planejamento geral) não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. É essa a razão pela qual dizemos que o texto é uma unidade comunicativa (BRONCKART, 2006, p. 139)

Segundo Bronckart e Bulea (2012) “a noção de texto designa então toda **unidade de produção verbal** veiculando uma mensagem linguisticamente organizada e tendendo a produzir sobre seu destinatário um efeito de coerência” (BRONCKART; BULEA, 2012, p.

02, tradução nossa)¹⁵. Dentro de um meio social no qual estamos inseridos produzimos textos por meio dos quais nos comunicamos, podemos dizer, portanto, que eles são “produtos da atividade humana” e que estão “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento dos grupos sociais no seio dos quais eles são produzidos” (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 02, tradução nossa)¹⁶. Como os contextos sociais são diversos, tem-se “diferentes maneiras de fazer textos” ou diferentes “espécies de texto” (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 02, tradução nossa)¹⁷. Tal noção de “espécie de texto” designa “todo conjunto de textos apresentando características comuns” (BRONCKART; BULEA, 2016, p. 02, tradução nossa)¹⁸. Os textos, portanto, organizam-se em gêneros, socialmente indexados, ou seja, reconhecidos como relevantes ou adaptados para uma determinada situação comunicativa (BRONCKART, 2005). Dessa forma, observamos que textos que apresentam características semelhantes pertencem a um mesmo gênero, porém, o contexto de produção no qual esses textos foram produzidos atribui a eles características específicas, uma vez que foram escritos por pessoas diferentes, em contextos diferentes. Logo, a noção de texto designa:

(...) uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresentam os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (BRONCKART, 1999, p. 77).

Uma das noções fundamentais para esta pesquisa é a de gênero textual, tal como é discutida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999). A noção de gênero surge na Antiguidade grega e se aplicava a textos com um valor social ou literário reconhecido, tínhamos, dessa forma, a distinção entre gênero épico, poético, mimético, etc. Com o Renascimento, houve uma distinção das novas formas literárias escritas e a noção de gênero passou a designá-las, tínhamos, portanto, o gênero romance, ensaio, novela etc. (BRONCKART, 1999).

¹⁵ « la notion de texte désigne donc toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 02).

¹⁶ « des produits de l’activité humaine » ; « ils sont articulés aux besoins, aux intérêts et aux conditions de fonctionnement des groupes sociaux au sein desquels ils sont produits » (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 02).

¹⁷ « différentes ‘manières de faire les textes’ » ; « Sortes de textes » (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 02).

¹⁸ « tout ensemble de textes présentant des caractéristiques communes » (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 02).

Na época moderna, Volochinov (1929) recupera a noção aristotélica de gênero e a discute a partir de outro quadro teórico e epistemológico. A partir desse autor, a noção de gênero:

(...) tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.) (BRONCKART, 1999, p. 73).

Citamos, a seguir, uma definição de gênero dada por Volochinov no texto *A estrutura do enunciado*:

(...) o enunciado, considerado como uma unidade de comunicação e totalidade semântica, se constitui e se realiza precisamente em uma interação verbal determinada e gerada por uma certa relação de comunicação social (VOLOCHINOV, 1930/1981, p. 290, tradução nossa)¹⁹.

Apontamos, ainda, uma definição de gênero bastante conhecida entre os estudiosos da área, a que afirma que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos” (BAKHTIN, 1953/1997)²⁰.

Bronckart (1999) parte da noção de gênero discursivo, mas prefere a nomenclatura gêneros de texto. Apresentaremos, a seguir, as decisões teóricas e terminológicas que justificam tal escolha.

Segundo o autor, todos os textos são compostos por segmentos, esses, por sua vez, apresentam unidades linguísticas semelhantes, tais como: a presença de determinados tempos verbais, de pronomes, organizadores textuais, etc. (BRONCKART, 1999). Desse modo, é possível identificar os diferentes segmentos existentes a partir dos elementos linguísticos que os compõem. Diante disso, alguns autores consideraram a possibilidade de identificar e

¹⁹ « l'énoncé, considéré comme unité de communication et totalité sémantique, se constitue et s'accomplit précisément dans une interaction verbale déterminée et engendrée par un certain rapport de communication social » (VOLOCHINOV, 1930/ 1981, p. 290).

²⁰ Como evidenciado em várias pesquisas sobre o chamado “círculo de Bakhtin”, a autoria de certos conceitos atribuídos inicialmente a Bakhtin permanece nebulosa. Portanto, embora alguns autores atribuam a Bakhtin o conceito de gênero na época moderna, nós não o fazemos. Tal conceito aparece no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, como gênero de fala e esse livro é atribuído à Volochinov, por esse motivo deixamos esse autor nas referências.

classificar os gêneros através dos segmentos presentes em seus textos, uma vez que apresentam unidades linguísticas relativamente estáveis. No entanto, o que podemos identificar a partir das propriedades linguísticas são apenas os diferentes segmentos e não os gêneros aos quais pertencem, isso porque os segmentos não são estáveis, eles podem variar em um mesmo texto de um gênero específico. Mencionamos como exemplo um texto como o editorial jornalístico, ele é constituído por um segmento principal de argumentação, em que o autor defende seu ponto de vista com relação ao tema tratado, porém pode haver nesse mesmo editorial um segmento de explicação, quando o autor quer deixar claro algum ponto para seu leitor, por exemplo. Logo, conclui-se que:

(...) o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por **critérios linguísticos**; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. (BRONCKART, 1999, p. 75).

Bronckart defende que os textos, produzidos por nós em nossas interações sociais, se organizam em gêneros, logo adota a expressão *gênero de texto* ao invés de gênero de discurso (ou gênero discursivo). Já os segmentos pertencentes a um gênero são definidos pelo autor como: “produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (BRONCKART, 1999, p. 76) e passarão a ser chamados de discurso. Como apresentam regularidades linguísticas, foram considerados, pelo autor, como tipos, logo a expressão *tipos de discurso* passa a ser usada para identificá-los.

A identificação dos gêneros não se dá de maneira fácil, são múltiplas e divergentes as classificações existentes e “nenhuma delas pode ser considerada como modelo de referência estabilizado e coerente” (BRONCKART, 1999, p. 73). Dois fatores podem explicar essa dificuldade de classificação dos gêneros. O primeiro é a diversidade de critérios que podem ser usados para definir um gênero, pois são critérios centrados: no tipo de atividade humana que é implicada (gênero literário, científico, etc.); no efeito comunicativo almejado (gênero épico, poético, lírico, etc.); no tamanho e/ou natureza do suporte que é utilizado (romance, novela, reportagem, etc.); e no tema trabalhado (ficção científica, romance policial etc.) (BRONCKART, 1999).

O segundo fator que pode explicar a dificuldade de classificação dos gêneros é o caráter histórico das produções textuais. Ao longo do tempo, é comum vermos o desaparecimento de um gênero, que pode ou não reaparecer com características diferentes;

também ocorre a modificação de alguns gêneros e o surgimento de novos. Como podemos perceber, os gêneros estão em movimento constante, o que pode explicar o fato de as fronteiras entre eles não poderem ser sempre claramente estabelecidas (BRONCKART, 1999). Como nos afirma Bronckart:

(...) a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). (BRONCKART, 1999, p. 74).

Como podemos ver, Bronckart utiliza o termo “nebulosa” para se referir à organização dos gêneros e essa imagem é a que melhor representa a forma como os gêneros se organizam, pois, ao mesmo tempo em que existem gêneros cujas características podem ser mais facilmente delimitadas, como o cartão postal, por exemplo, existem outros cujas fronteiras não são claramente delimitadas: suas fronteiras são mais vagas e de classificação móvel. Mencionamos como exemplo o gênero resumo: se formos a diferentes espaços sociais (escola, empresa, etc.), possivelmente teremos definições diferentes de como um resumo deve ser elaborado e do que ele deve conter. Essas diferentes definições podem ocorrer dentro de um mesmo território sociocultural, logo, podemos deduzir que elas também existam em territórios sociocultais distintos; o gênero resumo, tal como o definimos no Brasil, tem características diferentes do gênero *résumé* produzido na França, por exemplo.

Ao longo do tempo, os textos se acumulam no que chamamos de arquiteito, que pode ser definido como um espaço, um reservatório de modelos de textos (BRONCKART; BULEA, 2012). Esse reservatório, no qual os gêneros se organizam sob a forma de uma nebulosa, “fornece os *modelos/ exemplos* aos quais toda nova atividade de linguagem deve necessariamente se referir (para reproduzir os modelos assim como para contestá-los e transformá-los)” (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 06, tradução nossa)²¹. Quando precisamos produzir um texto de um determinado gênero, normalmente, recorreremos ao arquiteito, recuperando características de tal gênero às quais fomos expostos em algum momento de nossa vida.

²¹ « fournit les modèles/ exemples auxquels toute nouvelle activité langagière doit nécessairement se référer (pour reproduire les modèles aussi bien que pour les contester et les transformer). » (BRONCKART; BULEA, 2012, p. 06).

Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), ao produzirmos um texto mobilizamos três capacidades de linguagem: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. Definiremos a seguir cada uma delas.

A capacidade de ação está ligada ao contexto de produção textual. Uma vez desenvolvidas, permitem ao produtor do texto, oral ou escrito, adaptá-lo ao contexto de produção no qual será produzido, mobilizando os conteúdos que têm relação com tal contexto (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

A capacidade discursiva está ligada à estrutura interna do texto. Permite ao produtor do texto mobilizar os tipos de discurso e as sequências pertinentes para organizá-lo (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

A capacidade linguístico-discursiva está ligada aos elementos linguísticos usados na produção textual. Ela permite o domínio das operações necessárias para produzir um discurso singular (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Entendemos o gênero, portanto, não como um instrumento através do qual nos comunicamos, mas, sobretudo, como um instrumento psicológico que permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Quando o aluno compreende a organização e o funcionamento de um texto, ele pode desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção; tais capacidades podem ser usadas para a produção desse texto de um gênero específico, mas também para a produção de textos de outros gêneros para os quais as mesmas capacidades desenvolvidas são igualmente necessárias.

1.2.2. Modelo de análise textual do ISD: o contexto de produção e a arquitetura textual

De forma a analisar como os textos de um determinado gênero se organizam e se caracterizam, Bronckart (1999) elaborou, juntamente com outros pesquisadores de Genebra, o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Esse modelo de análise considera que os elementos que organizam internamente os textos são mobilizados em função do contexto de produção no qual esses textos foram produzidos, por isso tal modelo parte da

análise do contexto de produção textual, para só depois chegar à análise da arquitetura interna do texto.

Para a descrição do modelo de análise do ISD que será feita aqui, nos basearemos principalmente na obra de Bronckart intitulada *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, cuja edição data de 1999. É nessa obra que o autor detalha de maneira mais minuciosa seu modelo de análise, por isso, grande parte das considerações e explicações realizadas a seguir, tomam-na como base referencial. No entanto, como o modelo de análise encontra-se sempre em evolução, traremos, também, discussões e conceitos apontados na obra intitulada *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* de 2006, para aprofundar nossas análises.

Todo texto é produzido por um agente-produtor em um determinado contexto físico, social e subjetivo de produção. A partir das representações que esse agente-produtor tem desse contexto, ele mobilizará os elementos que farão parte da estrutura interna do texto que irá produzir. É por esse motivo que a análise do contexto de produção não pode ser deixada de lado, ela é de extrema importância, pois nos permite compreender e analisar a arquitetura interna dos textos.

Esse contexto de produção configura-se como físico e sociossubjetivo e, para chegarmos a ele, é preciso levantar hipóteses sobre quem escreveu o texto, o público para o qual o texto foi produzido, em qual instituição ele foi escrito e com qual objetivo (LOUSADA, 2010, sp.). Ainda segundo Lousada (2010):

É importante estarmos atentos para o contexto físico que deu origem ao texto, mas sobretudo ao contexto sociossubjetivo, ou seja, tentando compreender o local social de onde fala/escreve o enunciador, para qual destinatário o texto foi provavelmente produzido, em qual local social ele foi produzido e que efeitos o enunciador queria produzir no destinatário.(LOUSADA, 2010, sp.)

O contexto físico pode ser definido por quatro parâmetros, são eles: o lugar de produção, que corresponde ao lugar físico em que o texto foi produzido; o momento de produção, que diz respeito à extensão no tempo durante a qual o texto foi produzido; o emissor, que é o produtor do texto, aquele que o produziu fisicamente; e o receptor, que é aquele que recebe o texto concretamente (BRONCKART, 1999, p. 93).

O contexto sociossubjetivo também pode ser definido por quatro parâmetros, são eles: o lugar social, que corresponde ao lugar social no qual o texto foi produzido; o enunciador, que é a posição social do emissor do texto; o destinatário, que corresponde à posição social do receptor do texto; e o objetivo, que é a intenção, o objetivo da produção textual (BRONCKART, 1999, p. 94).

Passemos agora para a arquitetura interna dos textos. Todo texto é constituído por três níveis, cujo primeiro é a *infraestrutura geral do texto*, o segundo os *mecanismos de textualização* e o terceiro os *mecanismos enunciativos*. Detalharemos, a seguir, cada um dos níveis mencionados.

O primeiro nível se divide em plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências textuais. O **plano global** se refere ao modo como o conteúdo temático está organizado no texto, ele evidencia as partes em que o texto se organiza.

Os **tipos de discurso** são segmentos que fazem parte dos gêneros textuais e que “devem ser considerados como tipos linguísticos, isto é, como formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso” (BRONCKART, 1999, p. 138). Os tipos de discurso se realizam nos “mundos discursivos”, segundo Bronckart (1999) esses mundos:

(...) são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. Por convenção, chamamos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de **mundos discursivos** (BRONCKART, 1999, p. 151).

O conteúdo temático dos mundos discursivos é organizado por coordenadas, que podem estabelecer dois tipos de relações com as coordenadas do mundo ordinário, constituindo, assim, dois eixos. Quando as coordenadas do mundo discursivo se organizam em um espaço-tempo diferente daquele do mundo ordinário, estão no passado ou no futuro, os fatos são narrados e dizemos que o tipo de discurso é *disjunto* do mundo ordinário, estamos então no eixo do narrar. Quando as coordenadas do mundo discursivo se organizam no mesmo espaço-tempo que aquele do mundo ordinário, os fatos são mostrados, expostos, dizemos, então, que o tipo de discurso é *conjunto* do mundo ordinário, estamos então no eixo do expor. Temos, portanto, mundos discursivos da ordem do narrar e mundos discursivos da ordem do expor.

Os mundos discursivos podem estabelecer uma relação de *implicação* ou de *autonomia* com os parâmetros da ação de linguagem. Essa relação será implicada quando o texto mobiliza esses parâmetros através do uso de dêiticos e será autônoma quando o texto não mobiliza esses parâmetros. Bronckart nos explica essa relação da seguinte forma:

Um texto, ou segmento de texto, explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo); ou essa relação não é explicitada, mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de independência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem. (BRONCKART, 1999, p. 154)

Combinando essas duas divisões vistas acima, entre eixo do expor/ eixo do narrar e entre implicação/ autonomia, poderemos definir quatro tipos de discurso, que são representados na seguinte tabela:

	Eixo do EXPOR (conjunção)	Eixo do NARRAR (disjunção)
IMPLICAÇÃO	<i>Discurso Interativo</i>	<i>Relato Interativo</i>
AUTONOMIA	<i>Discurso Teórico</i>	<i>Narração</i>

(BRONCKART, 1999, p. 157)

Esses quatro tipos de discurso apresentam características linguísticas através das quais é possível identificá-los. Apresentaremos a seguir essas características.

O *discurso interativo* é um tipo de discurso conjunto e implicado. É comum, nesse tipo de discurso, o uso dos tempos verbais no presente, no passado composto ou no futuro perifrástico; há dêiticos que remetem aos interactantes ou ao espaço ou ao tempo da interação; há a presença de nomes próprios e de verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural; há a presença do pronome “*on*” funcionando como pronome de primeira pessoa do singular ou do plural e a presença de anáforas pronominais (BRONCKART, 1999).

O *discurso teórico* é um tipo de discurso conjunto e autônomo. Ele apresenta o mesmo subconjunto de tempos verbais do discurso interativo, mas com duas características diferentes: há o domínio das formas do presente (presente e condicional) e a ausência total de formas do futuro. Tem-se também a ausência de elementos que remetem aos interactantes ou ao espaço-tempo, como os dêiticos; há a ausência de nomes próprios, bem como, de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular; há a presença de organizadores que apresentam valor lógico-argumentativo; tem-se a presença de modalizações lógicas e uma presença considerável de anáforas pronominais, nominais ou procedimentos de referenciação dêitica intratextual (BRONCKART, 1999).

O *relato interativo* é um tipo de discurso disjunto e implicado e tem como características a presença de dois tempos verbais determinantes, o passado composto e o imperfeito; tem a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos e etc.) que “decompõem o narrar desenvolvido a partir da origem espaço-temporal explícita ou não” (BRONCKART, 1999, p. 175). Há também a presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural “que remetem diretamente aos protagonistas da interação” (BRONCKART, 1999, p. 176); tem-se, ainda, a presença de anáforas pronominais, que se associam, às vezes, a anáforas nominais (BRONCKART, 1999).

A *narração* é um tipo de discurso disjunto e autônomo que apresenta, normalmente, um subsistema de tempos verbais da história ou dos tempos narrativos com dois tempos predominantes, o pretérito perfeito e o imperfeito. Apresenta também, organizadores temporais como advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos e etc. que “decompõem o narrar que se desenvolve, a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não” (BRONCKART, 1999, p. 178). Há a ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que “remetem diretamente ao agente produtor do texto ou aos seus destinatários” (BRONCKART, 1999, p. 179). Caracteriza-se ainda pela presença de anáforas pronominais e nominais (BRONCKART, 1999).

Essas características comuns a um determinado tipo de discurso podem variar, sendo possível, também, haver fusões entre os diferentes tipos de discurso. Como exemplo dessa fusão, citamos o que Bronckart definiu como *discurso teórico entrecortado por segmentos do discurso interativo* (BRONCKART, 1999, p. 191), que ocorre quando há a presença de segmentos “claramente delimitáveis” pertencentes ao discurso interativo no discurso teórico.

Ressaltamos, ainda, que é possível encontrar em um texto mais de um tipo de discurso, no entanto, haverá sempre a predominância de um deles.

As **sequências textuais** são “modos de planificação de linguagem [langagières], que se desenvolvem no interior do plano geral do texto” (BRONCKART, 1999, p. 121). Existem cinco tipos de sequências, a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal. Essas sequências se dividem internamente em fases e podem ser combinadas em um texto em diferentes modalidades e “é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos” (BRONCKART, 1999, 219). Descreveremos, a seguir, cada uma das sequências.

A *sequência narrativa*, cujas principais características foram descritas desde a Poética de Aristóteles, é dividida em cinco fases, a fase da situação inicial é aquela em que um “estado de coisas” é apresentado; a fase de complicação é aquela que introduz uma tensão; a fase de ações é aquela que vai reunir os acontecimentos que foram motivados por essa tensão; a fase de resolução é aquela em que se introduzem elementos que contribuirão para uma redução da tensão estabelecida; e a fase de situação final, que apresenta o novo estado de equilíbrio estabelecido. Só é possível falarmos em sequência narrativa quando a organização dos acontecimentos é ancorada por um processo de intriga, que “consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim” (BRONCKART, 1999, p. 219). Há ainda o grau zero da sequência narrativa, o script. Ele ocorre quando os acontecimentos e ações da história são organizados de modo linear, sem nenhum processo de tensão.

A *sequência descritiva* também é dividida em fases, no entanto, elas não se organizam de modo linear obrigatório, mas “se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical” (BRONCKART, 1999, p. 222). Temos três fases na sequência descritiva, são elas: a fase de ancoragem, em que o tema da descrição é introduzido através de uma forma nominal ou de um “tema-título”; a fase de aspectualização, é aquela em que os diferentes aspectos do tema-título são enumerados, é nessa fase que o tema é decomposto em partes para as quais são atribuídas propriedades; e a fase de relacionamento, na qual os elementos que foram descritos são comparados a outros. Há ainda o que chamamos de grau zero da sequência descritiva (BRONCKART, 1999, p. 223), que ocorre quando temos a introdução do tema e, às vezes, até a sua divisão em partes, no entanto, não estão presentes todas as fases de uma sequência descritiva.

A *sequência argumentativa* é composta por quatro fases, são elas: a fase de premissas, na qual é proposta uma constatação de partida; a fase de apresentação de argumentos, em que são inseridos elementos que apontam para uma provável conclusão; a fase de apresentação de contra-argumentos, em que se apresentam restrições à orientação argumentativa seguida; e a fase de conclusão, na qual se integra os efeitos tanto dos argumentos quanto dos contra-argumentos para se chegar a uma conclusão. Há também o grau zero das sequências argumentativa e explicativa, chamado de esquematização, são sequências expositivas e/ou informativas que pertencem à planificação da ordem do expor. Esse tipo de sequência é importante, pois é muito presente nos textos que analisamos, tanto *résumé* quanto *note de lecture*.

A *sequência explicativa* é constituída por quatro fases, a fase de constatação inicial, em que se introduz um elemento incontestável; a fase de problematização, na qual se apresenta uma questão que está, normalmente, ligada a um enunciado de contradição; a fase de resolução, que introduz elementos complementares que podem responder as questões apresentadas; e a fase de conclusão-avaliação, que pode reformular ou completar a constatação inicial.

A *sequência dialogal* se realiza apenas em segmentos de *discurso interativo dialogados*, que são os segmentos que se estruturam em turnos de fala. Existem os *discursos interativos primários*, em que os agentes-produtores dos textos são os responsáveis pela interação e os *discursos interativos secundários*, em que os responsáveis pela interação são os personagens colocados em cena. A sequência dialogal é composta por três fases, são elas: a fase de abertura, em que os interactantes estabelecem contato, segundo as regras da formação social na qual estão inseridos; a fase transacional, na qual ocorre a co-construção do conteúdo temático pelos interactantes do diálogo; e a fase de encerramento, que encerra a interação estabelecida. Cada uma dessas fases pode ser decompostas em “trocas”, que são compostas, por sua vez, por “intervenções”, que são “turnos de fala e, em geral, assume uma estrutura binária (duas intervenções) ou ternária (três intervenções)” (BRONCKART, 1999, p. 231).

O segundo nível da arquitetura interna, *os mecanismos de textualização*, contribui para que haja uma coerência geral do texto e está diretamente ligado ao desenvolvimento do conteúdo temático, organizando os elementos que compõem esse conteúdo através de “marcas de textualização”. Algumas dessas marcas desempenham, além de sua função no texto,

funções sintáticas nas frases. Esse nível se divide em conexão, coesão verbal e coesão nominal, que serão descritas a seguir.

A **conexão** é responsável pelas “articulações da progressão temática” (BRONCKART, 1999, p. 263) e se realiza nos textos através de organizadores textuais. Os mecanismos de conexão estabelecem a conexão entre os tipos de discurso, entre as frases de uma sequência textual e entre parágrafos, garantindo, assim, a coerência textual. Os organizadores textuais podem ser advérbios ou locuções adverbiais, preposições, substantivos e conjunções coordenativas e subordinativas, mas a pontuação também pode exercer essa função.

A **coesão verbal** garante as “retomadas entre séries de predicados” ou entre “séries de sintagmas verbais” (BRONCKART, 1999, p. 263). Os mecanismos de coesão verbal auxiliam a evolução do conteúdo temático do texto, produzindo um efeito de progressão, eles são importantes para a manutenção da coerência temática do texto. É possível identificar em cada um dos quatro tipos de discurso seus tempos verbais característicos, na narração e no relato interativo encontramos, normalmente, os verbos em francês no passado simples ou imperfeito, no passado anterior ou mais-que-perfeito e o imperfeito perifrástico ou o condicional. No discurso teórico, encontramos, normalmente, em francês a ausência de sintagma verbal ou formas do presente com valor gnômico. Já nos discursos interativos encontramos, normalmente, o passado composto, o imperfeito, o condicional, o futuro simples e o presente.

A **coesão nominal** é responsável pela introdução e pela retomada de temas através de sintagmas nominais ou pronomes, que são unidades anafóricas. Essas marcações de coesão nominal são inseridas nas orações e acabam assumindo, localmente, certas funções sintáticas como as de sujeito, por exemplo. Podemos citar como exemplo de anáfora pronominal os pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, já como exemplo de anáfora nominal é possível citar os sintagmas nominais.

O terceiro nível da arquitetura textual, *os mecanismos enunciativos*, contribui “para o estabelecimento da coerência pragmática do texto” (BRONCKART, 1999, p. 319). Esse nível se divide em modalizações e vozes, que descreveremos a seguir.

As **modalizações** servem para traduzir comentários e avaliações feitas pelas vozes enunciativas sobre os elementos que fazem parte do conteúdo temático do texto. Bronckart (1999/2006/2008) aponta quatro funções de modalização: as modalizações lógicas, que avaliam o conteúdo temático segundo suas condições de verdade e podem considerar os fatos

como atestados ou certos, possíveis, prováveis, eventuais ou necessários; as modalizações deônticas, que avaliam os elementos do conteúdo temático apoiados em valores do mundo social, esses elementos podem ser de domínio do direito ou da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso; as modalizações apreciativas, em que se avaliam alguns dos aspectos do conteúdo temático; e as modalizações pragmáticas, que tornam explícitos alguns dos aspectos de responsabilidade de uma entidade pertencente ao conteúdo temático em relação às ações de que é o agente e “atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação” (BRONCKART, 1999, p. 332).

Ainda com relação às modalizações, Bronckart (1999) sugere que o nível dos mecanismos enunciativos sejam desenvolvidos com apoio em outros autores. Sendo assim, salientamos que há o que o autor Maingueneau (1991) chama de *asserção*, que é o grau zero das modalizações lógicas. Esse grau zero ocorre quando “os elementos constitutivos do conteúdo temático desses textos podem ser apresentados como dados absolutos ou ‘subtraídos à avaliação’” (BRONCKART, 1999, p. 334). Esse tipo de modalização é particularmente importante em nossa pesquisa, já que os gêneros com os quais trabalhamos apresentam uma grande quantidade de asserções.

As **vozes** são as entidades responsáveis pelo que é enunciado no texto, na maioria das situações, “é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (BRONCKART, 1999, p. 326). É possível afirmar que essas vozes se concretizam no que chamamos de autor de um texto, que é, segundo Bronckart:

(...) como agente da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo: é, aparentemente, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discurso, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc. (BRONCKART, 1999, p. 320).

Além da figura do autor, existem ainda, as “instâncias de enunciação” para as quais o autor pode transferir a responsabilidade do está sendo enunciado. Essas instâncias enunciativas podem ser nomeadas como narrador, caso o mundo discursivo seja da ordem do narrar, ou expositor, caso o mundo discursivo seja da ordem do expor. Essa instância enunciativa:

(...) pode pôr em cena uma ou várias vozes “outras”, que são, por isso, vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor (...) essas vozes secundárias podem ser reagrupadas em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. (BRONCKART, 1999, p. 326).

As vozes de personagens são vozes de seres humanos ou de seres humanizados que fazem parte dos acontecimentos ou ações do conteúdo temático de um texto; as vozes sociais são as vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm no conteúdo temático do texto, mas fazem avaliação sobre ele; e a voz do autor é a voz da pessoa que produz o texto e que intervém nele para comentar ou avaliar o que é enunciado (BRONCKART, 1999, p. 327).

2. Os gêneros textuais no ensino: o modelo didático

Na perspectiva teórico-metodológica desenvolvida pela chamada Escola de Genebra, o papel do ensino tem importância crucial, pois foi a partir de questões relacionadas com o ensino-aprendizagem das línguas que os questionamentos teóricos e de investigação se estabeleceram. De fato, a perspectiva genebrina se estabeleceu a partir da “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) de certos conceitos tendo em vista o ensino. Daí nasce a ideia de modelo didático, que descrevemos a seguir.

Como já mencionado acima, os textos organizam-se em gêneros, segundo características comuns. Tais características podem ser identificadas a partir da análise de um número considerável de textos pertencentes ao mesmo gênero, o que nos permite chegar às dimensões ensináveis desse gênero, constituindo, assim, seu modelo didático (DE PIETRO et al. 1996/1997). Para De Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático se constitui como “uma ferramenta de construção de sequências de ensino” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 32, tradução nossa)²². Ainda segundo o autor, o modelo didático tem uma estrutura que apresenta cinco componentes essenciais, são eles: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual

²² « un outil de construction de séquences d’enseignement » (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 32).

global; 5) as operações de linguagem e suas marcas linguísticas.” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 32, tradução nossa)²³.

Segundo os autores Schneuwly e Dolz (2004), um modelo didático apresenta duas características principais, a saber: “1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Portanto, como vimos, é importante, para a constituição de um modelo didático de um gênero, que uma quantidade considerável de textos pertencentes a ele seja analisada, conforme o modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo. Aos resultados obtidos com essa análise, devem-se somar os conhecimentos prévios existentes sobre o gênero em questão, bem como, as características já levantadas sobre ele em pesquisas realizadas. O “cruzamento e a articulação das informações encontradas é o que nos possibilitarão chegar a um quadro com as características desse gênero” (BUENO, 2009, sp.).

Uma vez constituído o modelo didático do gênero, o pesquisador pode observar dentre as dimensões que o constituem, aquelas que deseja ensinar de acordo com os objetivos de ensino almejados; uma vez feita essa escolha, o pesquisador elabora uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para ensinar o gênero proposto.

3. Os gêneros textuais no ensino: a sequência didática

Em suas pesquisas, os autores Schneuwly e Dolz (2004) propõe o ensino da produção de textos orais e escritos em contexto escolar. Para que isso ocorra, afirmam ser necessário:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: (pois) é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 96)

²³ « 1) la définition générale du genre ; 2) les paramètres du contexte communicatif ; 3) les contenus spécifiques ; 4) la structure textuelle globale; 5) les opérations langagières et leurs marques linguistiques »

As sequências didáticas, conforme definem os autores, são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e que têm “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97).

A estrutura de base da SD pode ser representada pelo seguinte esquema:

Quadro 1: Esquema da sequência didática

A partir de tal esquema, é possível observar as etapas que compõem uma sequência didática. Descreveremos agora cada uma delas. A *apresentação da situação* é a etapa na qual o professor deve descrever a tarefa de produção oral ou escrita que os alunos deverão realizar; logo após tem-se a *primeira produção*, nessa etapa os alunos deverão produzir um texto pertencente ao gênero a ser estudado. A partir dessa primeira produção, o professor avaliará quais são os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o gênero, bem como, as dificuldades que eles apresentam na sua produção. Diante dessas informações, o professor elaborará uma série de atividades visando a aprimorar os conhecimentos prévios dos alunos e a corrigir os problemas e dificuldades encontrados na etapa anterior, essa etapa recebe o nome de *módulos*. A última etapa é a da *produção final*, na qual os alunos produzirão um texto do gênero proposto pondo em prática tudo o que aprenderam sobre ele (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A sequência didática tem permitido, em inúmeros contextos, o trabalho com gêneros em contexto escolar e acadêmico. Através desse trabalho, os alunos podem desenvolver capacidades de linguagem necessárias para a produção de um gênero específico, podemos afirmar, portanto, que a SD atua na zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKI, 1934/1997) do aluno como um instrumento psicológico, que o auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Uma vez desenvolvidas, tais capacidades passam a fazer parte

da zona de desenvolvimento real (VYGOTSKI, 1934/1997) do aluno. Desse modo, ele não vai, necessariamente, se lembrar completamente das atividades da sequência didática trabalhada, mas como através dela desenvolveu as capacidades necessárias para a produção dos textos de um gênero determinado, poderá reutilizá-las em futuras produções.

Pensemos no seguinte exemplo para ilustrar nossas colocações. Uma sequência didática é desenvolvida para trabalhar com o gênero resenha em sala de aula; esperamos que através das atividades de tal sequência, os alunos consigam desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para produzir tal gênero, como por exemplo, o emprego de sequências argumentativas, a inclusão de apreciações e a inserção de vozes. Como desenvolveram tais capacidades, necessárias para produzir o gênero em questão, os alunos conseguirão, possivelmente, produzi-lo em outras situações de produção. No entanto, se em outro momento lhes for requisitada a produção de outro gênero, para o qual as mesmas capacidades de linguagem desenvolvidas através do trabalho com o gênero resenha forem necessárias, como o gênero editorial, por exemplo, eles poderão se servir do que aprenderam com o gênero resenha para a produção deste outro gênero, o editorial. É nesse sentido que acreditamos que o gênero e a sequência didática para ensiná-lo podem atuar como instrumentos psicológicos.

4. A inserção dos gêneros na escola e na universidade

Os autores Schneuwly e Dolz desenvolvem a ideia de que o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (2002, p. 4) e discutem o que acontece com o gênero textual quando esse entra no meio escolar. Segundo os autores:

Há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2002, p. 7).

A escola é um autêntico lugar de comunicação e de situação de produção e recepção de textos, é importante que o que seja esperado por ela não seja o domínio, o mais perfeito possível do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2002, p. 9), pois, desse modo, o gênero fica

“instrumentalizado”. A introdução de um gênero na escola deve ser o resultado de uma “decisão didática” que tenha objetivos precisos de aprendizagem que são de dois tipos:

Trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2002, p. 10).

Ao entrar na escola, o gênero passa, necessariamente, por uma transformação, ele não é mais apenas um instrumento de comunicação, mas um gênero a aprender. Segundo os autores (1998), há que se considerar quatro dimensões para realizar a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, são elas a dimensão psicológica, que deve levar em conta as motivações e os interesses dos alunos; a dimensão cognitiva, que deve considerar a complexidade do gênero a ser trabalhado, bem como, o conhecimento que os alunos têm dele; a dimensão social, que leva em consideração a densidade social do gênero, sua presença real no interior da escola e fora dela; e a dimensão didática, que leva em consideração o fato de o gênero não ser excessivamente cotidiano (CRISTOVÃO, 2010).

Muitas pesquisas têm sido realizadas acerca do trabalho do professor com o gênero em sala de aula, tais como àquelas baseadas nos gestos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Um modo de analisar o que é feito pelo professor em sala de aula, é realizar o que os pesquisadores chamam de sinopse, que é uma descrição minuciosa das aulas. Esse procedimento tem sido utilizado por pesquisadores de Genebra para o estudo do trabalho do professor (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Para tanto, uma sequência de ensino é registrada em vídeo, algumas dessas aulas são transcritas e uma sinopse é feita a partir dos registros. Esse material pode auxiliar na análise da atuação do professor em sala de aula. No caso das pesquisas desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2009), a sinopse é utilizada para se estudar os gestos didáticos utilizados pelos professores. Em nosso caso, utilizamos a sinopse para refletir sobre a atuação do professor em sala de aula ao aplicar a sequência didática, e para analisar a influência de sua atuação na produção dos alunos. Em nosso caso, utilizamos a sinopse para refletir sobre a atuação do professor em sala de aula ao aplicar a sequência didática, e para analisar a influência de sua atuação na produção dos alunos. Não utilizamos o conceito de gestos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), pois optamos por nos concentrar em outros

aspectos que nos pareciam mais importantes naquele momento para o nosso trabalho, como, a nebulosa dos gêneros *résumé* e *note de lecture* e uma melhor caracterização deles, o trabalho com a transferência das capacidades de linguagem e a esfera dos estudos universitários e da carreira acadêmica. Portanto, falamos apenas de algumas influências da atuação do professor sem usar para isso o conceito de gestos didáticos.

Veremos, agora, uma descrição dos dois gêneros escolhidos para nossa pesquisa, o *résumé* e a *note de lecture*.

4.1. O gênero *résumé*

Em nossas práticas sociais, realizamos o ato de resumir em várias situações, nas mais cotidianas, ao resumir um filme a um amigo, até as mais acadêmicas, um resumo de artigo científico, por exemplo. A definição do gênero *résumé*, no contexto francês, e resumo, no contexto brasileiro, não é fácil, pois suas características podem variar dependendo do contexto de produção desses textos. Por exemplo, o que um professor espera como resumo pode não corresponder ao que outro professor espera. Tentaremos, aqui, definir o gênero resumo em diferentes contextos. Falaremos, primeiramente, do *résumé* tal como é definido por especialistas em sua produção no contexto francês. Em seguida, abordaremos o resumo no Brasil, com suas definições e características.

Consultamos livros escritos por especialistas sobre a produção do *résumé* em francês (CHARNET; ROBIN-NIPI, 1997; COTENTIN-REY, 1995). Segundo esses autores, o *résumé* deve conservar a ordem original do texto de base, manter o mesmo sistema enunciativo, desse modo não poderia haver frases que se refiram ao autor do texto de base, reformular o discurso do texto de base sem tomar posição e ter o tamanho de um quarto do texto original. É importante lembrar que esse gênero é utilizado, em contexto francófono, para a aprovação em exames e concursos.

Também consultamos especialistas na produção do resumo em português, como, por exemplo, Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004). Segundo essas autoras, o resumo deve apresentar o conteúdo de outro texto sem apreciação, mas, diferentemente do contexto francês, elas afirmam que é possível apresentar o texto de base, logo, fazer referência ao autor ou ao livro resumidos. Em outras palavras, é possível, reformular o discurso do texto de base.

Dessa forma, percebemos que a concepção do gênero *résumé* no contexto francófono e o resumo no contexto brasileiro são diferentes. Além disso, sabemos que, mesmo no contexto francês, os *résumés* podem ser variados, a despeito do que indicam os especialistas. O mesmo acontece no contexto brasileiro. Esses fatos só corroboram o que diz Bronckart (1999/2006/2008), ao mencionar que os gêneros se organizam em uma nebulosa, com contornos fluidos e, portanto, é difícil delimitar suas fronteiras. Nesse sentido, qualquer trabalho com gêneros textuais deve sempre se pautar pela análise do contexto de produção do texto em questão e do que é esperado ao se produzir tal gênero em tal contexto.

Há ainda o resumo acadêmico, o *abstract*, que tem o objetivo de “sumarizar, indicar e prever, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 152). Ele funciona como uma fonte de informação do trabalho que será apresentado.

Como vimos, o gênero *résumé*, tanto na França quanto no Brasil, tem fronteiras maleáveis, o que dificulta sua compreensão, sua identificação e seu ensino. Nossa compreensão do que é o *résumé* e a definição usada em nossa pesquisa tiveram um critério mais amplo: orientamo-nos por nossos objetivos didáticos. Diante da nebulosa dos gêneros, da qual nos fala Bronckart (1999) e que é particularmente verdadeira no caso dos gêneros *résumé* e *note de lecture*, nossa opção foi a de considerar nossos alunos, o que lhes interessava, o que tinham que produzir, e como encontravam *résumés* quando os buscavam como modelos para a escrita dos seus. Sendo assim, privilegiamos um tipo de *résumé* que é aquele com o qual os alunos têm contato e cujas características serão apresentadas no capítulo intitulado Modelos didáticos dos gêneros e Sequências didáticas elaboradas.

Guardemos apenas a ideia de que, tanto para professores universitários, quanto para alunos, é bastante difícil definir o que é o *résumé* e, talvez por isso, seu ensino seja tão ausente ou precário.

Conscientes desse fato, como dissemos, nossas escolhas seguiram orientações didáticas: optamos pelo ensino de *résumés* tais como os encontramos na vida dos alunos, lembrando que, o que nos interessa, é que as operações de linguagem que subjazem a esse gênero são necessárias para a produção de outros gêneros.

4.2. O gênero *note de lecture*

Em nossa pesquisa, tínhamos o objetivo de trabalhar com o ato de resumir e com o ato de apreciar em francês. Para o primeiro, escolhemos o gênero *résumé*, já para o segundo a escolha não se deu de modo simples, pois encontramos três gêneros próximos, o *compte-rendu*, a *note de lecture* e a *recension des écrits*. Diante dessa complexidade, consultamos especialistas sobre esses gêneros e exporemos o que encontramos.

O gênero *compte-rendu* é requisitado em exames e concursos oficiais na França, assim como o *résumé*, mas diferente desse é pouco encontrado na vida cotidiana. Ele é definido da seguinte forma por especialistas:

É a contração de um texto, à aproximadamente um terço de seu tamanho. Ele coloca em destaque a ideia principal e todas as ideias que se ligam a ela. Ele reconstitui a estrutura lógica do pensamento do autor sem seguir sistematicamente a ordem do texto. Ele dá conta dos pensamentos do autor do texto de base utilizando a terceira pessoa. (CHARNET; ROBIN-NIPI, 1997, p. 9).

Ainda segundo especialistas, esse gênero não permite apreciação, desse modo não corresponderia ao objetivo de nossa pesquisa, já que tínhamos a intenção, justamente, de trabalhar com o ato de resumir ideias, mas, também, com o ato de dar apreciação.

O gênero *recension des écrits* é definido como uma etapa importante de toda pesquisa e também é conhecida como “revue de littérature” (revisão de literatura), segundo especialistas:

Ela permite precisar o grau de avanço dos trabalhos de pesquisa sobre um assunto e descobrir o que é conhecido e o que ainda precisa ser descoberto. Para os domínios das ciências sociais e das ciências humanas, ela se insere em diferentes etapas do processo de pesquisa (problemática, quadro conceitual, revisão de pesquisas sobre o mesmo objeto, etc.). Para aqueles das ciências da natureza ou das ciências aplicadas, a *recension des écrits* é mais orientada: ela é uma etapa em si, autônoma, servindo para a elaboração do quadro teórico. Qualquer que seja o domínio de estudos, a *recension des écrits* é uma tarefa essencial do processo de pesquisa (Guia de regras de escrita de *recension des écrits* – Serviço da biblioteca da Universidade do Quebec, tradução nossa)²⁴

²⁴ « La recension des écrits, ou revue de littérature, est une étape importante de toute recherche. Elle permet de préciser le degré d'avancement des travaux de recherche sur un sujet et de découvrir ce qui est connu et ce qui reste à découvrir. Pour les domaines en sciences sociales et en sciences humaines, elle s'insère dans les différentes étapes du processus de recherche (problématique, cadre conceptuel, recension des recherches portant sur le même objet, etc.). Pour ceux en sciences de la nature ou pour les sciences appliquées, la recension des écrits est plus ciblée : elle est une étape en soi, autonome, servant à l'élaboration du cadre théorique. Quel que

No entanto, não se trata de um gênero autônomo, ele está inserido em um trabalho acadêmico e depende de outro texto, de uma pesquisa, para realizar-se. Portanto, como podemos ver, o gênero *recension des écrits* não corresponde de forma alguma com o objetivo de nossa pesquisa.

O gênero *note de lecture* é definido da seguinte forma: “Uma *note de lecture* não pode ser somente descritiva: o autor deve se mostrar crítico. Trata-se então de um comentário que visa a fazer o leitor compreender os limites e o interesse da obra para tal campo ou tal problemática” (Guide de rédaction d’une note de lecture - <https://questionsdecommunication.revues.org/3073> - tradução nossa)²⁵.

Vemos, assim, que a *note de lecture* corresponde ao objetivo de nossa pesquisa: é um gênero presente na vida e no mundo social acadêmico; de certa forma, ela corresponderia à resenha no Brasil. Guardemos apenas a ideia semelhante à da produção do *résumé*, de que, tanto para professores universitários, quanto para alunos, é bastante difícil definir o que é a *note de lecture* e, talvez por isso, seu ensino não seja sistemático.

Em síntese, como dissemos, nossas escolhas seguiram orientações didáticas: optamos pela *note de lecture* já que se trata de um gênero encontrado na vida, mas que também é exigido em contextos universitários. Lembramos que, o que nos interessa, é que as operações de linguagem que subjazem a esses diversos gêneros, são bastante semelhantes, sendo que a aprendizagem de um gênero, pode servir para o outro. Em nosso capítulo intitulado Modelos didáticos dos gêneros e Sequências didáticas elaboradas, veremos como se organiza e quais são as características desse gênero.

soit le domaine d’études, la recension des écrits est une tâche essentielle du processus de recherche. » (Guia de regras de escrita de recension des écrits – Serviço da biblioteca da Universidade do Quebec)

²⁵ « Une note ne peut être seulement descriptive : le chroniqueur doit se montrer critique. Il s’agit donc d’un commentaire permettant de faire comprendre au lecteur de *Questions de communication* les limites et l’intérêt de l’ouvrage pour tel champ ou telle problématique. Mais si la note ne doit pas hésiter à se montrer critique, il ne s’agit pas non plus de chroniquer un livre jugé totalement inintéressant. » (Guide de rédaction d’une note de lecture - <https://questionsdecommunication.revues.org/3073>)

5. Gêneros textuais e letramento acadêmico

Nesta seção, trataremos das questões do letramento, nos voltando para o letramento acadêmico, abordagem na qual esta pesquisa também se inspira. Trataremos, sobretudo, das relações do letramento com os gêneros textuais.

O letramento é definido por Kleiman (2004) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19). Para Kleiman (2007), o letramento escolar se refere ao fato de que os alunos aprendem práticas de escrita e de leitura na escola. Segundo a autora, o conceito de letramento passou a ser usado nos meios acadêmicos como uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita e aqueles sobre alfabetização (KLEIMAN, 2004).

Kleiman (2004), baseando-se em Street (1984), afirma que existem dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico. Para o primeiro, a escrita seria “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 2004, p. 22), isso quer dizer que a interpretação seria determinada pelo funcionamento interno ao texto escrito, desconsiderando, portanto, as “reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 2004, p. 22). O modelo ideológico defende que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder de uma sociedade” (KLEIMAN, 2004, p. 38). Tal modelo, no entanto, não deve ser entendido como a negação de resultados específicos dos estudos feitos no modelo autônomo, mas “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 2004, p. 39).

É possível afirmar que existem diversos letramentos, que atendem aos diversos contextos existentes, desse modo, assim como temos o letramento escolar, temos também o letramento acadêmico (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016). Silva e Lousada (2014) definem letramento acadêmico como “as práticas sociais que se valem da escrita no meio acadêmico, sendo objetos de apropriação da esfera universitária” (SILVA; LOUSADA, 2014, p. 84). Cristovão e Vieira (2016) afirmam que Lea e Street (2014) classificam o letramento no contexto acadêmico de três formas:

Modelo de habilidades de estudo; modelo de socialização acadêmica; modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro compreende as habilidades

de escrita e leitura como individuais e cognitivas. O segundo baseia-se na habilidade de um indivíduo compreender/dominar os temas apresentados nas disciplinas e poder repassar para outras pessoas ou reproduzi-los. O terceiro conta com a formação da identidade e sentido, extrapolando a socialização acadêmica com a participação da pessoa e sua produção textual em comunidades discursivas. Estes modelos apresentados podem ser usados por todas as áreas da universidade. (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016, p. 212).

Ainda segundo as autoras, o letramento acadêmico não cuidará apenas das temáticas trabalhadas em disciplinas, mas de todo contexto que uma pessoa precisa conhecer dentro do espaço da academia. (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016).

Diversos estudos têm sido realizados nos últimos anos em torno da questão do letramento acadêmico e todos eles foram de grande contribuição para nossa pesquisa. Coffin (2003) tem estudos realizados sobre a produção escrita em inglês como língua materna e segunda; já Motta-Roth e Hendges (2010) têm estudos sobre a produção em português como língua materna. Temos, ainda, estudos que se centram na produção de textos escolares e acadêmicos em português como língua materna, dos quais citamos: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a, 2004b, 2005), Muniz-Oliveira (2005, 2006), Muniz-Oliveira e Barricelli (2009), Kleiman (2012), Pereira (2012) e Pereira e Basílio (2014). Há também estudos mais recentes que abordam a produção em francês como língua estrangeira no Brasil, como os de Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015), Guimarães-Santos (2013), Feak (2013) e Silva e Lousada (2014).

Grande parte desses autores trabalha com a noção de gêneros textuais e acredita que é possível ensinar a produzir textos orais e escritos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Compartilham, ainda, a constatação de que não há, na maioria das universidades brasileiras, o ensino da produção de gêneros acadêmicos, como constata Pereira e Basílio (2014):

A realidade das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras, normalmente comprometidas com uma grande demanda de disciplinas de conteúdo teórico, tem reservado pouco tempo ao trabalho com a produção textual, tanto na perspectiva do saber-fazer, voltado para o ensino-aprendizagem dos alunos do curso, quanto na perspectiva da transposição didática, esta última voltada para os estudantes da educação básica, futuros alunos dos licenciados. (PEREIRA; BASÍLIO, 2014, p. 230).

Ao ingressar nas universidades, sobretudo nos cursos de Letras, os alunos se deparam frequentemente com a tarefa de produzir textos acadêmicos, no entanto, na maioria dos casos,

não há nenhuma explicação de como esses textos devem ser produzidos. Segundo as autoras Pereira e Basílio:

(...) normalmente é cobrada uma proficiência na escrita do universitário, recém-ingresso no ambiente acadêmico, que só se justifica na alegação equivocada de que o egresso do ensino médio já é um efetivo usuário, leitor e produtor de gêneros que circulam essencialmente no contexto da educação universitária (PEREIRA; BASÍLIO, 2014, p. 230).

É possível afirmar, portanto, que a dificuldade que alguns alunos apresentam quando precisam produzir gêneros acadêmicos, se justifica, na maioria dos casos, pela “falta de ensino sistemático desses gêneros, pois o aluno se depara frequentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005b, p. 91). Os autores Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que:

Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-las sistematicamente. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 50).

Vivemos no Brasil, entre os anos de 2011 e 2013 aproximadamente, um processo de internacionalização considerável, em que eram inúmeras o número de bolsas e de incentivos para que os estudantes fizessem parte de seus estudos fora do país (LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015). Diante desse contexto, os alunos se viam frente à necessidade de produzir gêneros acadêmicos não apenas em língua materna, mas, também, em língua estrangeira. Não bastava mais “ler em uma língua que pouco se dominava, mas sim se comunicar de forma oral e escrita no discurso acadêmico em pelo menos duas línguas: a materna e a estrangeira” (FERREIRA; LOUSADA, 2016, p. 126). Na mesma perspectiva, acreditamos que, se os alunos apresentam, normalmente, dificuldades em produzir os gêneros demandados no contexto universitário em língua materna, essa dificuldade deva se dar também em língua estrangeira.

Considerando o fato de que essa possibilidade existe na maioria das universidades, alunos de graduação e pós-graduação podem realizar parte de seus estudos em outro país. Nesse sentido, segundo afirmam Silva e Lousada (2014):

Para que os alunos tenham um bom desempenho em aulas e pesquisas na universidade estrangeira, é fundamental que eles consigam evidenciar os resultados obtidos através de relatórios, artigos, trabalhos acadêmicos,

seminários, dentre outros, realizados na língua da universidade escolhida. Assim, não basta somente ter um bom desempenho ou obter um resultado, é preciso apresentá-lo da melhor maneira possível à comunidade científica. Daí a preocupação crescente com o letramento acadêmico, que se traduz em inúmeras iniciativas presentes nas universidades para auxiliar a escrita de textos acadêmicos, tanto em português quanto em outras línguas (SILVA; LOUSADA, 2014, p. 74).

Vemos, portanto, a importância e a necessidade de se trabalhar com a produção de gêneros acadêmicos, em português e em língua estrangeira, na universidade. Pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm demonstrado preocupação com essa questão e iniciativas institucionais têm nascido em diversas universidades.

Nos trabalhos que têm surgido acerca da produção escrita de universitários vemos, comumente, os adjetivos “acadêmico” e “universitário”, ora como equivalentes, ora como diferentes. Visando a propor uma solução a essa questão, os pesquisadores Lousada e Dezutter (2016) propuseram uma classificação dos textos produzidos no contexto universitário em duas esferas, tal classificação leva em consideração o estatuto de quem escreve os textos e o objetivo de tais textos. Vejamos a figura a seguir:

Figura 1: Letramento acadêmico: gêneros textuais produzidos nesse domínio

A esfera dos estudos universitários abarca os estudantes de graduação e compreende os textos de formação, aqueles que devem ser produzidos pelos alunos na aprendizagem e que são avaliados por um professor. Essa esfera compreende também os textos de formação profissional, esses têm como objetivo fazer com que os alunos aprendam uma profissão, que não a de pesquisador. A esfera da carreira acadêmica abarca o professor-pesquisador, que produz textos profissionais através dos quais avalia a pesquisa dos pares e contribui para o funcionamento da vida acadêmica, assim como, textos científicos com objetivo de divulgação de sua própria pesquisa. Ainda na esfera da carreira acadêmica, temos o estudante de pós-graduação, que também produz textos científicos com o objetivo de divulgação de pesquisa, mas também, textos científicos com objetivo de formação para a pesquisa, que visa à fazê-los aprender o *métier* do pesquisador.

Essas discussões são importantes para nossa pesquisa, pois alguns de nossos alunos precisavam produzir textos para a esfera da carreira acadêmica, já que iam apresentar suas

pesquisas, oralmente ou por escrito, em situações acadêmicas, enquanto que outros almejavam estudar na França e, portanto, queriam desenvolver apenas a escrita demandada na esfera dos estudos universitários.

Ressaltamos que, em nossa pesquisa, o trabalho com o letramento acadêmico se faz por meio do ensino-aprendizagem de gêneros textuais presentes na esfera dos estudos universitários e da carreira acadêmica. Sendo assim, em nossa perspectiva, é através dos gêneros textuais que o letramento acadêmico se realizam.

Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos que orientaram nossa pesquisa.

Capítulo II – Metodologia

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que orientaram nossa pesquisa. Em primeiro lugar, descreveremos os Cursos Extracurriculares no qual aplicamos nossas sequências didáticas, o curso elaborado para a coleta de dados, bem como, as características da professora ministrante e dos alunos participantes do curso oferecido. Em seguida, descreveremos as etapas da pesquisa e da coleta de dados, apresentando o processo e os critérios para a coleta. Por fim, descreveremos o modo como se deu o levantamento e a seleção do corpus para a elaboração dos modelos didáticos, assim como o processo de seleção dos textos dos alunos para nossa análise, descreveremos, ainda, os procedimentos de análise dos dados e, finalmente, apresentaremos a credibilidade e os aspectos éticos de nossa pesquisa.

1. O contexto de pesquisa

Nesta seção, descreveremos o contexto no qual nossa pesquisa foi realizada e o curso criado para a aplicação das sequências didáticas elaboradas; apresentaremos, ainda, as características do professor ministrante e dos alunos participantes do curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*.

1.1. Cursos extracurriculares – FFLCH USP

Várias pesquisas foram realizadas nos últimos quatro anos no contexto dos Cursos Extracurriculares como as de Guimarães-Santos (2012), Dantas Longhi (2013), Rocha (2014), Melão (2014), Oliveira (2014), Silva (2015), Menezes (2015) e Soares (2016). Desse modo, para a descrição que faremos a seguir desse contexto, utilizaremos como base boa parte das exposições que foram realizadas sobre ele por Rocha (2014), acrescidas de atualizações e informações das demais pesquisas já mencionadas.

Os Cursos Extracurriculares de francês são oferecidos pelo serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São

Paulo e pela área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Departamento de Letras Modernas da FFLCH. Esses cursos têm como objetivo a formação de professores de língua francesa, a aplicação de pesquisas voltadas ao ensino de francês e o ensino-aprendizagem da língua francesa para a comunidade interna e externa da universidade, permitindo aos alunos o desenvolvimento das habilidades orais e escritas nesse idioma.

Sendo assim, esse curso tem um público bastante variado que compreende graduandos e pós-graduandos da Universidade de São Paulo, professores atuantes na rede pública ou particular de ensino, funcionários e docentes da USP e pessoas da terceira idade, na grande maioria, aposentados. Essas categorias têm descontos especiais e, por isso, estão bastante representados no curso. No entanto, o curso é aberto a todos, o único pré-requisito é que os interessados tenham o segundo grau completo.

As aulas são ministradas no prédio da Faculdade de Letras e ocorrem em quatro momentos diferentes do ano, nas férias de janeiro e fevereiro, no primeiro semestre letivo que vai de março a junho, nas férias de julho e no segundo semestre letivo, no período de agosto a novembro. Durante o período letivo, os cursos podem ocorrer uma vez na semana com 3 horas de duração ou duas vezes na semana com 1 hora e 30 minutos de duração em cada aula, totalizando 45 horas.

Os cursos são divididos em 13 níveis, organizados segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL), como mostramos no quadro a seguir:

Nível	QCERL	Material utilizado
1 - 3	A1 – A2	Alter ego + 1
4 - 6	A2.1 – B1	Alter ego + 2
7 - 9	B1.1 – B2	Alter ego + 3
10 - 13	B2.1 – C1	Le Nouvel Edito B2

Quadro 2: Organização dos cursos em níveis

Como podemos ver em nosso quadro, os Cursos Extracurriculares adotam dois livros didáticos, o Alter Ego plus da editora Hachette e o Nouvel Edito B2 da editora Hatier-Didier.

Para ingressar nos cursos, o aluno deve realizar sua inscrição no prédio de Administração da FFLCH ou realizar um teste de nível, que ocorre duas vezes por ano antes do período de matrículas para cursos regulares. Bolsas de estudos são oferecidas todos os semestres aos alunos, para cada nível são disponibilizadas 6 bolsas, que contemplam 1 docente, 1 funcionário da universidade, 1 discente e 3 pessoas da terceira idade. Além das bolsas oferecidas, graduandos, pós-graduandos, monitores bolsistas da FFLCH, professores ativos da rede pública e aposentados têm um desconto no valor dos cursos, que já oferecem um preço acessível.

Cada turma deve ter no máximo 20 e no mínimo 10 alunos, que devem realizar duas avaliações ao longo do semestre letivo. Para serem aprovados e poderem cursar o nível posterior, devem obter uma média igual ou maior a 7 e ter no mínimo 85% de presença.

A Cultura e Extensão da Faculdade de Letras também oferece, dentro do contexto dos Cursos Extracurriculares, oficinas que ocorrem durante o semestre letivo e no período das férias, dentre os quais: Aspectos da cultura francófona; Ateliês de Escrita e oralidade em FLE a partir de gêneros textuais; Clube de leitura: literatura, cinema e outras artes; Do texto literário ao ensino da língua: uma imersão no imaginário em direção à aprendizagem do francês; e nosso curso de Escrita acadêmica *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*. Todos eles são ministrados em francês por professores-monitores especialistas nos assuntos tratados.

Os cursos atendem a uma das atividades basilares da universidade, a extensão. A universidade é composta por três pilares, formados pela graduação, pela pós-graduação e pelos cursos extracurriculares, esses últimos cumprem a missão de devolver para a comunidade os conhecimentos que foram produzidos na universidade. Eles têm também um importante papel na formação inicial e continuada de bacharéis que cursam a licenciatura ou a pós-graduação. Desse modo, os cursos extracurriculares contribuem para a pesquisa na área de ensino-aprendizagem de francês, auxiliam na formação de futuros professores e beneficiam a comunidade através dos saberes desenvolvidos nas pesquisas que ocorrem em seu contexto.

1.2. O curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário* e a aplicação das sequências didáticas

O curso intitulado *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário* foi elaborado no segundo semestre de 2014 e oferecido como um dos cursos de férias da Cultura e Extensão da Faculdade de Letras. Ele foi aplicado, primeiramente, como curso piloto no período de 21 de janeiro a 12 de fevereiro de 2015. Nesse curso piloto, foi possível aplicar pela primeira vez as sequências didáticas elaboradas para o ensino dos gêneros *résumé* e *compte-rendu*²⁶, além de mais dois gêneros escolhidos pelos alunos (apresentação oral e resumo para congresso).

A realização do curso piloto foi importante, pois permitiu a testagem das atividades elaboradas, o conhecimento do público que se interessa por esse tipo de curso e a melhor definição dos gêneros escolhidos. Com base nesse curso piloto, reelaboramos muitas das atividades propostas e, sobretudo, pudemos delinear melhor os gêneros que seriam trabalhados, como apontamos em nossa Introdução. Sendo assim, mantivemos o gênero *résumé* e mudamos o gênero *compte-rendu*, trabalhado no curso piloto, para o gênero *note de lecture*.

Também consideramos, para a escolha dos gêneros, as quatro dimensões apontadas pelos autores Dolz e Schneuwly (1998), segundo os autores, devemos leva-las em consideração no momento da escolha dos gêneros a serem trabalhados, são elas as dimensões psicológica, cognitiva, social e didática. Os dois gêneros escolhidos satisfazem a dimensão psicológica, pois se tratam de gêneros que fazem parte do interesse dos alunos, uma vez que lhes é solicitado em contexto acadêmico. Eles também satisfazem a dimensão cognitiva, pois são gêneros cuja produção é complexa e é, normalmente, requisitada aos alunos. A dimensão social também é abrangida na escolha dos dois gêneros trabalhados, pois eles existem no interior do contexto escolar e universitário e também fora dele. A dimensão didática também é abrangida na escolha dos gêneros *résumé* e *note de lecture*, pois o tema não é excessivamente cotidiano, figurando também no contexto escolar e universitário. Veremos, a seguir, os contextos possíveis de utilização desses dois gêneros.

²⁶ Este gênero foi trabalhado apenas na primeira versão do curso, que consideramos como piloto para a segunda versão, na qual coletamos nossos dados.

Além de estar presente na vida cotidiana, cada vez que lemos uma sinopse de filme, de livro etc., o gênero *résumé*, na França, é bastante utilizado também em contexto escolar e universitário. Nesse contexto, os textos desse gênero, em sua maioria, resumem artigos e livros. Eles são demandados, geralmente, pelos professores, para aferir um conteúdo de leitura. Um dos problemas que ocorre na produção desse gênero por alunos brasileiros é que, muitas vezes, eles não conseguem reproduzir com suas palavras o conteúdo do texto a ser resumido e acabam copiando trechos do texto original; outro problema é a confusão que fazem entre resumo e resenha, tal como é entendida no contexto brasileiro, colocando em seu resumo apreciações sobre o texto alvo.

O gênero *note de lecture* é utilizado, na França, no contexto acadêmico e, conseqüentemente, acaba estando presente no contexto dos estudos universitários. A *note de lecture* é encontrada nas revistas acadêmicas, pois serve para que os leitores possam ter acesso ao que outros pesquisadores dizem de outras obras. Na universidade, esse gênero é geralmente pedido pelos professores, não apenas para aferir um conteúdo de leitura, como é o caso do *résumé*, mas, também, para compreender o posicionamento do aluno em relação ao texto/obra lidos. Na verdade, encontramos três gêneros que permitem expressar o posicionamento do aluno em relação ao conteúdo de leitura: o *compte-rendu critique*, a *recension des écrits* e a *note de lecture*. Dentre esses gêneros, descartamos os dois primeiros, pois eles circulam mais na universidade, sendo encontrados poucos exemplares em sites especializados. Sendo assim, optamos pela *note de lecture*, pois é o gênero mais encontrado em revistas especializadas on-line, ou seja, suscetíveis de serem consultadas pelos alunos e, portanto, podendo fazer parte de nosso corpus.

Após termos optado por trabalhar com a *note de lecture*, propusemos uma nova edição do curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*. Nessa nova edição do curso, que ocorreu em julho de 2015 no período de 01 a 31, aplicamos as sequências didáticas que foram reelaboradas após a experiência do curso piloto, como mencionado acima, porém com os ajustes necessários advindos: i) da experiência no curso piloto; ii) da definição mais precisa do gênero. Vale ressaltar que os textos produzidos pelos alunos nessa edição compõem o corpus de nossa pesquisa.

As aulas ocorreram às segundas, quartas e sextas-feiras na Faculdade de Letras da USP, contaram com quinze inscritos e, ao final, oito participantes efetivos, como

explicaremos mais a frente. O curso foi organizado em doze módulos nos quais seis gêneros foram trabalhados. Além dos gêneros *résumé* e *note de lecture*, previamente selecionados em função de nossa pesquisa, os alunos puderam escolher outros dois gêneros que circulam no contexto universitário e com os quais gostariam de trabalhar. Em um questionário preenchido por eles no primeiro dia de curso, havia algumas opções de gêneros: a apresentação oral, o artigo científico e o resumo para congresso. Cada aluno poderia escolher dois gêneros entre as opções apresentadas e/ou indicar outros que não estivessem na lista. A maioria dos participantes escolheu o artigo científico e a apresentação oral. Diante das escolhas dos alunos, a professora ministrante do curso, que fora responsável pela produção das sequências didáticas correspondentes aos gêneros apresentados como opção de escolha para os alunos, sugeriu a inclusão dos gêneros resumo para congresso e resumo de artigo científico, que foram trabalhados no módulo 9. O último módulo foi reservado para a apresentação oral dos participantes do curso.

A tabela a seguir mostra a organização do curso em módulos.

Módulo	Gênero	Objetivos	Dados
1	Introdução ao gênero acadêmico.	Tomar consciência da esfera dos estudos universitários e da esfera da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016).	- Não houve coleta de dados.
2	<i>Résumé</i>	Compreender o contexto de produção de um <i>résumé</i> . (produção inicial)	- Produções iniciais e finais dos gêneros <i>résumé</i> e <i>note de lecture</i> ; - Gravações das aulas.
3		Refletir sobre o ato de resumir (sumarização); identificar a organização interna de um <i>résumé</i> .	
4		Reconhecer as ideias globais de um texto; identificar e produzir retomadas nominais. (produção final)	
5		Tomar consciência do contexto de produção de uma <i>note de lecture</i> . (produção inicial)	- Anotações sobre as

6	<i>Note de lecture</i>	Identificar as formas de apreciação em uma <i>note de lecture</i> .	aulas. - sinopse.
7		Compreender a organização interna de uma <i>note de lecture</i> .	
8		Refletir sobre as formas de inserção de vozes nas <i>notes de lecture</i> . (produção final)	
9	Resumo para congresso e para artigo científico	Identificar as características dos resumos científicos.	- Não houve coleta de dados.
10	Apresentação oral	Comparar comunicações orais identificar as características do gênero.	
11	Artigo científico	Aprender as características do artigo científico.	
12	Apresentação oral dos participantes	Elaborar uma apresentação oral em francês.	

Quadro 3: Módulos e conteúdos do curso.

No primeiro módulo, foi reservado um momento para explicação aos alunos sobre o contexto no qual nosso curso está inserido, os Cursos Extracurriculares da Cultura e Extensão, no qual várias pesquisas são desenvolvidas. Explicamos também que as sequências didáticas para trabalhar com os gêneros *résumé* e *note de lecture* faziam parte de nossa pesquisa de mestrado. Nesse mesmo momento, os alunos preencheram um questionário, que tinha como objetivo conhecê-los melhor, saber sobre seus interesses, sua relação com a língua francesa e sobre o motivo que os levou a realizar o curso. Eles também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual concordaram em participar de nossa pesquisa consentindo a análise de suas produções escritas e a gravação de suas imagens. Todos concordaram em participar.

Nos módulos referentes aos gêneros *résumé* e *note de lecture* (1 ao 8), tomamos como base as sequências didáticas desenvolvidas para o curso piloto. Como dissemos mais acima, reelaboramos algumas atividades reformulando-as segundo nossa primeira experiência de

aplicação. Foi através dessa experiência que pudemos conhecer de fato o público que se interessa por nosso curso e suas expectativas em relação a ele, pudemos também identificar o tipo de atividade que funcionaria melhor em nosso contexto. Uma vez munidos dessas informações, tomamos diversas decisões, tais como: escolhemos as dimensões ensináveis de cada gênero com as quais iríamos trabalhar em nossas sequências didáticas; definimos o tamanho das produções iniciais e finais que os alunos deveriam realizar em sala; escolhemos os *résumés* e as *notes de lecture* pertencentes ao nosso corpus que utilizaríamos, em função de sua temática, nas atividades em sala; determinamos a realização em duplas das produções iniciais e finais dos gêneros; propusemos a utilização de atividades dinâmicas e interativas, que promovessem a interação entre os alunos (produção oral) e atividades com vídeos sobre os temas abordados em sala (compreensão oral).

Ressaltamos, aqui, a importância do contexto no qual nosso curso se insere, bem como, de seu público alvo para as várias decisões que foram tomadas. Estávamos em um curso de férias que ocorria três vezes na semana no período da manhã, os alunos se inscreveram nele espontaneamente, não havia, portanto, nenhuma obrigação de que permanecessem até o final. Pensando em tudo isso, procuramos fazer com que nosso curso fosse atrativo aos participantes, para que esses permanecessem com a vontade de prosseguir, afinal, queríamos que o curso fornecesse instrumentos para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos no contexto acadêmico, mas também, tínhamos que garantir o mínimo de participantes para a nossa coleta de dados.

Os módulos finais (9 ao 12), dedicados aos gêneros artigo científico, apresentação oral, resumo para congresso e resumo para artigo científico, foram compostos por sequências didáticas elaboradas pela professora ministrante do curso²⁷, como detalharemos mais a frente, isso porque as opções sugeridas aos alunos foram temas de pesquisa de suas iniciações científicas e mestrado, logo ela conhecia bem os gêneros e tinha atividades pré-elaboradas.

Como um dos objetivos de nossa pesquisa é analisar a atuação do professor na aplicação das sequências didáticas, buscando descobrir se ela teve influência na produção dos alunos, o curso foi filmado e algumas das imagens do professor ministrante do curso, aplicando as atividades referentes aos oito primeiros módulos, assim como a sinopse das aulas registradas em vídeo serão analisadas juntamente com as produções escritas dos alunos.

²⁷ Como explicaremos mais a frente, a professora que ministrou o curso não foi a pesquisadora.

Descreveremos, a seguir, a professora que ministrou o curso, apresentando sua trajetória como profissional, bem como, suas características.

1.3. A professora ministrante do curso

Para realizar um dos objetivos de nossa pesquisa, uma análise da atuação do professor e do modo como ele fez uso das atividades elaboradas para trabalhar os gêneros *résumé* e *note de lecture* em sala de aula, decidimos convidar um profissional que fosse experiente no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira e que estivesse ligado, de alguma forma, ao tema do letramento acadêmico. Isso também facilitou a análise da atuação da professora e sua influência no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Escolhemos a professora Olga, cuja descrição será feita a seguir. Ressaltamos aqui que a identidade da professora ministrante do curso foi preservada, logo o nome aqui apresentado é fictício.

A professora ministrante tem duas formações universitárias, a primeira em jornalismo, pela Universidade Metodista de São Paulo e a segunda em Letras com habilitação em português e francês, pela Universidade de São Paulo. Realizou duas iniciações científicas durante sua graduação em Letras, ambas na área de ensino de gêneros textuais em francês e sob a orientação da professora doutora Eliane Gouvêa Lousada. Foi professora assistente de língua portuguesa na França de outubro de 2011 a abril de 2012, após seu retorno ao Brasil, retomou a graduação em Letras, português-francês, e em julho de 2012 se tornou professora-monitória de francês nos Cursos Extracurriculares oferecidos pela Cultura e Extensão da FFLCH-USP. Em agosto do mesmo ano, passou a integrar a equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP, da qual faz parte até hoje, oferecendo monitoria de escrita acadêmica em francês para alunos da graduação e da pós. Quando o curso de escrita acadêmica foi aplicado, em julho de 2015, Olga era mestranda pelo Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês da USP, desenvolvia um projeto sobre a produção de gêneros da esfera universitária em francês e continuava atuando como professora de francês.

Como foi possível observar, Olga é uma professora experiente no ensino da língua francesa e que desenvolvia um projeto de mestrado cujo tema está diretamente ligado ao curso oferecido.

1.4. Os participantes do curso

O curso de escrita acadêmica teve quinze inscritos: desses alunos, quatro não participaram de nenhuma aula²⁸ e onze frequentaram o curso durante as duas primeiras semanas; nas duas últimas semanas tivemos apenas oito participantes. Os onze participantes preencheram um questionário no primeiro módulo do curso, como informamos no subitem 1.2., seu objetivo era nos permitir conhecer melhor os estudantes, bem como, seus interesses em relação à língua francesa e o motivo que os levou a realizar o curso.

O grupo era composto por graduandos e pós-graduandos de diferentes áreas, eram elas: Letras, História, Psicologia, Direito, Artes e Rádio e TV. Dos onze participantes, dez tinham vínculo com a Universidade de São Paulo, seja como aluno ou funcionário. A faixa etária dos alunos era variada, o mais novo tinha 20 anos e o mais velho tinha 59. Dentre os participantes, a maioria dominava outra língua estrangeira como inglês, espanhol e italiano. Descreveremos, a seguir, os onze participantes do curso; lembramos que a identidade de todos os participantes foi preservada, logo os nomes apresentados são fictícios. As informações abaixo foram coletadas por meio de um questionário, portanto, nas apresentações que seguem optamos por “relatar” o que disseram os alunos.

Lucas, 29 anos, era estudante de graduação em Letras com habilitação em português-francês e realizava uma Iniciação Científica na área de Estudos literários em francês na época em que realizou o curso de escrita acadêmica. Ele afirmou gostar de escrever em português e em francês e que já produziu gêneros da esfera universitária em língua francesa, como análises de obras, resenhas e trabalhos finais de disciplinas. Ele realizaria um intercâmbio no segundo semestre de 2015 para um país francófono, o que o teria motivado a realizar o curso de escrita acadêmica, pois acreditava que ele poderia auxiliá-lo na produção escrita dos trabalhos acadêmicos que precisaria realizar durante seu intercâmbio. Lucas participou de nosso curso piloto e diante da possibilidade de realizar o intercâmbio para um país francófono, decidiu realizar o curso mais uma vez.

Luíza, 57 anos, é formada em Letras com habilitação em português e francês pela USP e realizava um pós-doutorado pela mesma universidade na área de Estudos literários em francês na época em que realizou o curso. Ela afirmou gostar de escrever em português e em

²⁸ O fato de se inscrever em um curso e não estar presente em nenhuma aula não é algo surpreendente nos cursos extracurriculares de francês, já que, muitas vezes, os alunos têm bolsa total ou parcial e não perdem muito com o não prosseguimento do curso. Além disso, muitas vezes, os alunos trocam de turma. Portanto, esse fato não nos surpreendeu.

francês e que já produziu gêneros da esfera universitária em língua francesa; ainda segundo ela, por conta de seu pós-doutorado precisava escrever artigos e capítulos de livros nesse idioma. Luíza diz ter decidido realizar o curso de escrita acadêmica para aprimorar sua produção escrita em francês, bem como, a comunicação oral no idioma, já que precisava realizar apresentações orais de sua pesquisa em congressos internacionais.

Adriana, 59 anos, é formada em Psicologia e realizava um pós-doutorado em sua área de formação no período em que o curso foi ministrado, além disso, era funcionária da Faculdade de Educação da USP. Adriana diz gostar de escrever em português e em francês, ela não precisava produzir textos escritos da esfera universitária em língua francesa, mas por conta de sua pesquisa, precisava realizar apresentações orais em língua francesa e iria se apresentar, em novembro de 2015, em um congresso na França.

Cecília, 24 anos, era graduanda em Letras português-francês pela USP e realizava uma Iniciação Científica na área de Estudos linguísticos em francês. Ela assegurou gostar de escrever em português e em francês e que e já produziu gêneros acadêmicos em língua francesa no Brasil e na França, onde realizou um intercâmbio. Os gêneros já produzidos foram artigos científicos, resenhas, sínteses e dossiês. Cecília decidiu realizar o curso de escrita acadêmica, pois precisava escrever textos em francês nas disciplinas da graduação e porque se interessava pelo ensino da língua francesa.

Miguel, 20 anos, também era graduando em Letras com habilitação em português e francês pela USP e realizava Iniciação Científica na área de literatura brasileira. Ele alegou gostar de escrever em português e em francês e que precisava, assim como, já havia produzido gêneros da esfera universitária em francês, como trabalhos de análises literárias e resumos. Miguel realizaria um intercâmbio no segundo semestre de 2015 para um país francófono e afirmou que isso o motivara a fazer o curso de escrita acadêmica.

Maria, 26 anos de idade, é formada em Direito e era aluna de graduação em História pela USP. Ela afirmou gostar de produzir textos em português, mas que não precisava e não gostava de produzi-los em francês. Disse que decidiu realizar o curso de escrita acadêmica porque prestaria uma prova de línguas (TCF) no mês de agosto e porque queria melhorar sua produção escrita em língua francesa. Maria foi um dos três participantes que abandonou o curso após duas semanas, ela enviou um e-mail para a professora ministrante justificando a sua saída, a participante afirmou que decidiu realizar a prova de francês (TCF) apenas no ano seguinte e que, portanto, decidiu abandonar o curso.

Alice, 40 anos, é formada em Artes (Educação Artística) e realizava um mestrado em sua área de formação, ela não tinha nenhum vínculo com a Universidade de São Paulo. Afirmou gostar de escrever em português e em francês e que produzia textos acadêmicos em língua francesa, como resumos e comentários acadêmicos, sobretudo por conta de seu mestrado. Alice disse que decidiu fazer o curso de escrita acadêmica para aprender sobre a estrutura e as especificidades dos textos em francês.

Giovane, 26 anos de idade, é formado em Letras português-francês pela USP e realizava, no período em que o curso fora ministrado, um mestrado na área de Estudos literários em francês pela mesma universidade. Ele declarou gostar de escrever em português, mas que não gostava de fazê-lo em francês, no entanto precisava produzir textos da esfera dos estudos universitários e da carreira acadêmica em língua francesa, como o artigo científico. Giovane afirmou ter decidido realizar o curso porque conhecia a qualidade dos Cursos Extracurriculares de francês, bem como, a qualidade de seus professores-monitores. Ele é um dos participantes que abandonou o curso. Assim como a participante Maria, ele justificou sua saída, afirmando não poder continuar devido ao seu trabalho.

Isabel, 56 anos, era aluna de graduação em Letras, português-francês, na Universidade de São Paulo e realizava uma pós-graduação. A participante já tinha uma formação superior no período em que o curso foi ministrado. Isabel afirmou não gostar de escrever nem em português e nem em francês. Ela retomou a graduação em Letras em 2015, esteve afastada por dois anos, e diz que devido à graduação precisou produzir provas em língua francesa. Isabel decidiu seguir o curso de escrita acadêmica com o objetivo de desenvolver as capacidades necessárias para entender e produzir os gêneros em francês de maneira adequada.

Laura, 21 anos, era estudante de graduação em História pela USP. Ela afirmou gostar de escrever em português e em francês, mas que não precisava produzir textos escritos em língua francesa, apesar de já ter produzido resumos nesse idioma. Laura realizaria um intercâmbio para um país francófono no segundo semestre de 2015 e decidiu fazer o curso para ter menos dificuldades em seu intercâmbio. Ela é a terceira participante que abandonou o curso, mas ao contrário dos outros dois colegas não justificou sua saída.

Pilar, 29 anos, é formada em Rádio e TV e cursava, durante o período em que o curso fora ministrado, a graduação em Letras com habilitação em português e francês pela Universidade de São Paulo. Ela afirmou que precisava produzir textos escritos em francês, como provas da universidade, dossiês e e-mails. Pilar também realizaria um intercâmbio para

um país francófono no segundo semestre de 2015 e decidiu fazer o curso de escrita acadêmica para se preparar para ele.

2. Etapas da pesquisa e coleta de dados

Nesta seção, apresentaremos as etapas de nossa pesquisa, assim como, os critérios utilizados para a escolha dos gêneros *résumé* e *note de lecture* e para a seleção do corpus utilizado para a elaboração dos modelos didáticos dos respectivos gêneros. Por fim, mostraremos como selecionamos os textos produzidos pelos alunos para análise.

Exporemos, a seguir, as etapas de nossa pesquisa, bem como, o material coletado em cada uma delas.

A primeira etapa consistiu em analisar textos do gênero *résumé* e *note de lecture* para elaborar o modelo didático de cada um deles. Para essa etapa, coletamos 20 textos de cada gênero, que foram analisados segundo o modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999). Além de nossa análise, no caso do *résumé*, consultamos o que dizem os especialistas sobre ele, a partir de todas as informações obtidas, foi possível construir os modelos didáticos de cada gênero.

Na segunda etapa de nossa pesquisa, selecionamos, tendo em vista nosso público alvo e nossos objetivos de ensino, as dimensões ensináveis de cada gênero com as quais gostaríamos de trabalhar em nosso curso de escrita acadêmica. Uma vez feita a seleção, elaboramos duas sequências didáticas visando a ensiná-las.

Na terceira e última etapa, realizamos a aplicação de nossas sequências didáticas no curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*. Coletamos, nessa etapa, as produções iniciais e finais dos gêneros *résumé* e *note de lecture* realizadas pelos participantes do curso, além disso, as aulas dos 8 módulos referentes aos gêneros em questão foram gravadas e acompanhadas pela pesquisadora, que realizou anotações sobre elas. Junto a todos esses elementos, acrescentamos a sinopse, uma descrição minuciosa do que ocorreu nas aulas. Essa descrição foi efetuada a partir das gravações das aulas e contém a indicação de quais partes dos vídeos foram analisadas. Esses três elementos (os vídeos, as anotações das aulas e a sinopse) nos deram

informações sobre a atuação do professor em sala e se ela influenciou ou não as produções dos alunos.

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese com as etapas da pesquisa e os dados coletados:

Etapas da pesquisa	Descrição das ações	Material coletado/ Material de base
1^a	<ul style="list-style-type: none"> Análise de textos do gênero <i>résumé</i> e <i>note de lecture</i>; Elaboração dos modelos didáticos (MD) dos gêneros propostos a partir de todos os textos coletados. 	<ul style="list-style-type: none"> 20 <i>résumés</i> e 20 <i>notes de lecture</i>; Livros especializados na produção de gêneros em francês.
2^a	<ul style="list-style-type: none"> Produção de sequências didáticas sobre cada um dos dois gêneros: <ul style="list-style-type: none"> - SD <i>résumé</i>: 33 atividades - SD <i>note de lecture</i>: 41 atividades 	<ul style="list-style-type: none"> 3 <i>résumés</i> do corpus fizeram parte das atividades dos módulos que trabalharam esse gênero; 6 <i>notes de lecture</i> do corpus fizeram parte das atividades dos módulos que trabalharam esse gênero.
3^a	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação das sequências didáticas desenvolvidas em um curso de escrita acadêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> Textos produzidos pelos alunos do curso (produções iniciais e finais de cada um dos dois gêneros trabalhados): <ul style="list-style-type: none"> - 7 PI e 10 PF do gênero <i>résumé</i> - 12 PI e 7 PF do gênero <i>note de lecture</i> Gravações das aulas: 27 horas Anotações das aulas: anotações dos 8 módulos Sinopse: descrição de cada uma das 8 aulas Transcrição de partes selecionadas dos 8 módulos.

Quadro 4: Síntese das etapas da pesquisa e da coleta de dados

2.1. Levantamento e seleção do corpus para a elaboração dos respectivos modelos didáticos

Para a elaboração dos modelos didáticos dos gêneros *résumé* e *note de lecture*, buscamos textos empíricos dos dois gêneros em três tipos de suportes virtuais diferentes: sites de venda de livros que apresentavam *résumés* das obras, sites de auxílio a estudantes que continham *résumés* de obras literárias e sites de revistas acadêmicas que apresentavam *notes de lecture* de obras recém-publicadas.

Para selecionar os *résumés* que compõem nosso corpus, decidimos buscar textos do gênero em sites de livrarias e de resumos de obras literárias. Essa escolha se deu, pois queríamos trabalhar com o processo de sumarização de livros, tarefa normalmente requisitada aos alunos em contexto universitário, no entanto além da dificuldade de ter acesso à *résumés* produzidos por alunos francófonos em contexto universitário, queríamos nos aproximar dos tipos de *résumés* aos quais os alunos têm acesso. Levando em consideração, portanto, o público alvo de nossa pesquisa e nosso objetivo de trabalhar com o processo de sumarização, nos voltamos aos *résumés* produzidos na mídia, mais especificamente na Internet, isso porque esse é um meio acessível ao qual, normalmente, os alunos recorrem quando querem sanar possíveis dúvidas e, também, porque é aí que eles vão encontrar, de maneira mais fácil, exemplos do gênero *résumé*. Escolhemos os sites *Canopé*, *Le petit littéraire* e *Babelio*, que serão contextualizados a seguir, pois, justamente, eram os sites mais consultados pelos alunos que consultamos.

Canopé é uma rede de criação e de acompanhamento pedagógico que funciona sob a tutela do Ministério da educação nacional francês, do ensino superior e da pesquisa. O site edita recursos pedagógicos de diferentes mídias, segundo as necessidades da comunidade científica. O diretor geral do site, Jean-Marc Merriault, afirma que a missão fundadora do *Canopé* é: “reforçar a ação da comunidade educativa favorecendo o sucesso dos alunos [...]”²⁹ (tradução nossa).

Le petit littéraire é um site de *résumés* e de análises literárias, ele é editado por *Éditions Lemaître* e propõe várias análises de livros, *résumés* detalhados de obras,

²⁹ Informações retiradas de: <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html>

questionários de leitura e comentários. Todos os documentos são elaborados com o objetivo de ajudar estudantes a se preparar para o BAC francês e para outras avaliações³⁰.

Babelio foi criado em 2007 por três amantes de livros e funciona como uma rede social voltada para os livros e para os leitores, na qual é possível organizar uma biblioteca online, obter e dar informações sobre obras, dividir e trocar suas preferências e opiniões literárias com outros leitores³¹.

Selecionamos 20 *résumés*, 7 do site *Canopé*, 6 do site *Le petit littéraire* e 7 do site *Babelio*. Mais uma vez nosso contexto de pesquisa foi fundamental para nossa escolha: selecionamos os *résumés* levando em consideração nosso principal público alvo para o curso de escrita acadêmica, alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Selecionamos, então, *résumés* de livros cujos temas estavam ligados à literatura, às ciências humanas, às ciências sociais e à didática. Pensando em nosso público, justamente por já termos tido uma experiência piloto com o curso, pudemos escolher os *résumés* dos livros que nos pareceram que interessariam mais os alunos.

Para encontrar textos do gênero *note de lecture*, concentramos nossa busca em números recentes, dos últimos quatro anos a partir de 2011, de revistas científicas pertencentes ao meio acadêmico, produzidas em língua francesa. Escolhemos quatro revistas, que descreveremos a seguir, são elas: *Voix plurielles*, *Le français à l'université*, *Politix* e *Lidil*.

A revista *Voix plurielles* pertence à Associação de professores de francês das Universidades e Colégios canadenses e tem publicação semestral, normalmente, é publicada em setembro e maio e há uma alternância entre números temáticos e números de interesse geral. Nela, são publicados artigos, *compte-rendus*³² e notas de pesquisa literárias, linguísticas, culturais e pedagógicas. Os autores publicados na revista são ou tornam-se membros da Associação³³.

³⁰ Informações retiradas de: <https://www.lepetitlitteraire.fr/>

³¹ Informações retiradas de: <http://www.babelio.com/>

³² Temos, aqui, mais um exemplo de como esses gêneros (*compte-rendu*, *compte-rendu critique*, *fiche de lecture*, *recension*, *note de lecture*) têm características e nomenclatura maleáveis e contornos fluídos. Da maneira como ele aparece nessa revista, poderíamos perfeitamente chamá-lo de *note de lecture*. Isso atesta, mais uma vez, que eles formam um contínuo de gêneros que vai do mais presente na esfera da mídia ao mais presente no contexto acadêmico.

³³ Informações retiradas de: <http://www.utm.utoronto.ca/~micheluc/voix.htm>

Le français à l'université é um boletim editado pela Agência universitária da Francofonia, que tem publicação trimestral, nas quais se encontram artigos e *notes de lecture* voltados a professores e pesquisadores dos departamentos de estudos franceses, das filiais francófonas, dos centros de língua e dos centros de estudos e de pesquisas sobre a francofonia³⁴.

A revista *Politix* tem vinte anos e é publicada trimestralmente, apresentando artigos e *notes de lecture* da área de ciências sociais. Essa revista é alimentada por pesquisadores e universitários e tem como objetivo difundir os trabalhos universitários elaborados na área, permitindo assim que jovens autores apresentem os resultados de suas pesquisas³⁵.

Lidil é uma revista de linguística e de didática das línguas que tem publicação semestral, em junho e dezembro. Nela, são publicados artigos, *notes de lecture* e trabalhos de pesquisadores sobre a linguística e a sociolinguística, a aprendizagem e a aquisição da linguagem, a didática das línguas, o tratamento automático das línguas e as tecnologias da informação e da comunicação para a educação (TICE)³⁶.

Decidimos trabalhar com essas quatro revistas, selecionando cinco *notes de lecture* em cada uma delas, compondo assim um corpus de 20 textos. Nossa escolha pelas revistas e pelos textos levou em consideração suas áreas de concentração, que são a literatura, as ciências humanas, as ciências sociais e a didática, isso porque essas são áreas próximas dos alunos da FFLCH, principal público alvo de nossa pesquisa. Também procuramos revistas cujo acesso é on-line e livre, já que existem sites em que os artigos são pagos, e que possuem a seção “notes de lecture”, já que nem todas as revistas acadêmicas possuem essa seção. Além disso, como já dissemos, para a escolha dos textos, levamos em conta, sobretudo, as temáticas abordadas, baseando-nos no que conhecíamos do público-alvo, depois da experiência com o curso piloto.

Os 20 *résumés* e as 20 *notes de lecture* foram analisados conforme o modelo de análise textual do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), o que nos permitiu propor o modelo didático (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) de cada gênero, a partir dos quais elaboramos as sequências didáticas que foram aplicadas no curso de escrita acadêmica. Baseamo-nos, também, em livros escritos por especialistas nos gêneros, de forma a identificar e compreender melhor as características do *résumé* e, de certa forma, também da *note de*

³⁴ Informações retiradas de: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=71>

³⁵ Informações retiradas de: <http://www.cairn.info/en-savoir-plus-sur-la-revue-politix.htm>

³⁶ Informações retiradas de: <http://lidil.revues.org/>

lecture. Com base em nossas análises, com a consulta a esses livros e com o conhecimento que tínhamos do público-alvo do curso, pudemos identificar quais eram as dimensões ensináveis dos gêneros com as quais queríamos trabalhar. Nossas escolhas serão apresentadas no capítulo Modelo Didático.

2.2. Seleção do corpus de produções dos alunos

Ao longo do curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*, os alunos produziram, em sala de aula, textos dos dois gêneros analisados. Mostramos na tabela a seguir quais textos foram produzidos por cada aluno.

ALUNOS	RÉSUMÉ		NOTE DE LECTURE		
	Produção Inicial (03/07/15)	Produção Final (08/07/15)	Produção Inicial 1 (13/07/15)	Produção Inicial 2 (15/07/15)	Produção Final (22/07/15)
Adriana		X		X	X
Alice			X	X	
Cecília	X	X	X	X	X
Giovane	X	X			
Isabel	X	X	X		X
Laura	X	X			
Lucas		X	X	X	X
Luíza		X	X	X	X
Maria	X	X			
Miguel	X	X		X	X
Pilar	X	X		X	X

Quadro 5: Os alunos e as produções realizadas

A seguir, explicaremos o que havíamos programado para a realização das produções pelos alunos, bem como, o modo como elas de fato se deram, destacando os imprevistos responsáveis pelas mudanças realizadas no corpus de textos produzidos pelos alunos.

Inicialmente, decidimos que os alunos realizariam as produções iniciais e finais dos dois gêneros em duplas, a escolha se deu em função da configuração do curso de escrita acadêmica. Estávamos em um curso de férias, que ocorreria 3 vezes na semana no período da manhã e cuja carga de leitura e de produção textual era grande. Tendo tudo isso em vista e sabendo que nos encontrávamos no campo do ensino de língua estrangeira, achamos melhor que os participantes pudessem trabalhar com os colegas, assim poderiam discutir os temas, trocar ideias e, a nosso ver, a tarefa de produção seria menos cansativa. Na produção inicial e final do *résumé* tivemos as seguintes duplas:

Résumé					
Produção Inicial	Cecília e Giovane	Pilar e Isabel	Maria e Laura	Miguel	
Produção Final	Cecília e Giovane	Pilar e Isabel	Maria e Laura	Miguel e Lucas	Luiza e Adriana

Quadro 6: Os alunos e as produções do *résumé*

Como é possível observar na tabela acima, o aluno Miguel realizou a produção inicial sozinho, pois os alunos estavam em número ímpar, já a produção final foi realizada com o aluno Lucas, esse estava em sua primeira aula, no entanto esse aluno realizou o curso piloto e tinha conhecimentos provenientes dessa experiência. Também podemos observar a presença de duas alunas que não estavam na produção inicial, Luiza e Adriana, as duas estavam ausentes nos módulos 1 e 2, participando, portanto, de apenas dois dos três módulos do gênero *résumé*.

Para as produções inicial e final do gênero *note de lecture*, nosso objetivo era o de manter as duplas, no entanto, tivemos alguns imprevistos que iremos pontuar a seguir. A produção inicial do gênero deveria ocorrer no módulo 5, esse, por sua vez, deveria ser realizado integralmente no dia 13/07/15. Entretanto, calculamos mal o tempo, a correção dos exercícios de gramática e a atividade de entrega dos textos produzidos na aula anterior tomaram mais tempo do que havíamos previsto; depois dessas atividades os alunos realizaram a produção inicial da *note de lecture* e, no restante da aula, só tivemos tempo para as atividades 1 e 2 do módulo³⁷. Além desse imprevisto, tivemos que lidar com outro: a única dupla que estava presente era Luíza e Adriana, os alunos Giovane, Pilar, Miguel e a dupla Maria e Laura faltaram, além disso, a aluna Alice não tinha uma dupla, pois havia faltado nas produções inicial e final do *résumé*. Diante disso, os alunos presentes realizaram a **produção inicial 1** individualmente, inclusive Luíza e Adriana, que não quiseram realizar a produção em dupla. Na presença desses imprevistos, decidimos propor na aula seguinte (15/07/15) uma **produção inicial 2**³⁸ do gênero *note de lecture*, esperando que as duplas estivessem presentes, e a continuação e finalização do módulo 5.

No entanto, os alunos Giovane, Isabel e a dupla Maria e Laura não estavam presentes na aula; decidimos, portanto, realizar a **produção inicial 2** também individualmente³⁹. Consideramos a **produção inicial 1** da *note de lecture* como primeira produção dos alunos que estavam presentes no dia 13/07/15, são eles: Cecília, Isabel, Luíza, Lucas, Adriana e Alice. Já a **produção inicial 2** será considerada como primeira produção para os alunos que não estavam presentes no dia 13/07, mas apenas no dia 15/07, são eles: Miguel e Pilar. Vejamos a tabela a seguir:

³⁷ As atividades 1 e 2 do módulo 5 não revelavam muitas informações sobre o gênero, além das que todos já sabiam ou ouviram durante as aulas sobre o *résumé* nas quais o tema *note de lecture* apareceu.

³⁸ Como não havíamos iniciado o trabalho efetivo com o gênero *note de lecture* (sendo assim, os alunos tinham apenas os seus conhecimentos sobre o gênero) e as duplas não estavam em sua integralidade, não havia problema em nossa decisão, consideraríamos os textos produzidos no dia 15/07 como as produções iniciais que seriam analisadas por nós.

³⁹ Os imprevistos que tivemos nos levam às reflexões sobre os conflitos, impedimentos e dificuldades relacionadas ao trabalho docente, também foco de pesquisa do grupo ALTER-AGE-CNPq. No entanto, não abordaremos essa questão, por não ser o foco de nossa dissertação.

Note de lecture								
Produção Inicial 1	Cecília	Isabel		Lucas		Luíza	Adriana	Alice
Produção Inicial 2			Pilar		Miguel			
Produção Final	Cecília	Isabel	Pilar	Lucas	Miguel	Luíza	Adriana	

Quadro 7: Os alunos e as produções da *note de lecture*

Nas tabelas abaixo, apresentamos os alunos cujas produções iniciais e finais de cada gênero foram analisadas com o objetivo de verificar se houve o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Desenvolvimento do RÉSUMÉ				
Produção Inicial e Produção Final	Miguel e Lucas	Cecília e Giovane	Pilar e Isabel	Maria e Laura

Quadro 8: Os alunos cujos *résumés* serão analisados

Desenvolvimento da NOTE DE LECTURE						
Produção Inicial 1/ 2 e Produção Final	Cecília	Pilar	Lucas	Miguel	Luíza	Adriana

Quadro 9: Os alunos cujas *notes de lecture* serão analisadas

Para a análise do desenvolvimento da *note de lecture*, como vemos na tabela acima, não consideramos duas alunas, Isabel e Alice, a primeira, pois apesar de ter produzido a produção inicial 1, não tivemos acesso ao seu texto, tentamos entrar em contato com a aluna depois do curso, mas não obtivemos resposta, desse modo não poderíamos analisar o seu desenvolvimento. A aluna Alice, por sua vez, não realizou a produção final, portanto não poderíamos analisar seu desenvolvimento.

Na última tabela, apresentamos os alunos cujas produções de cada gênero foram analisadas visando a estudar se houve o desenvolvimento de capacidades transversais, ou seja, capacidades desenvolvidas com as atividades para o gênero *résumé* que foram transferidas para o gênero *note de lecture*.

Desenvolvimento do RÉSUMÉ para a NOTE DE LECTURE			
Miguel	Lucas	Cecília	Pilar

Quadro 10: Os alunos cujos *résumés* e as *notes de lecture* serão analisados transversalmente

Como Alice não realizou as produções inicial e final do gênero *résumé* e a produção final do gênero *note de lecture*, seus textos não serão analisados em nossa pesquisa. Como não tivemos acesso à produção inicial 1 da *note de lecture* da aluna Isabel, não poderemos analisar o desenvolvimento transversal de suas produções, do *résumé* para a *note de lecture*. Como as alunas Luiza e Adriana não realizaram a produção inicial do *résumé* e sua produção final do gênero não tem características de um *résumé*, também não poderemos analisar se houve desenvolvimento transversal de capacidades de linguagem.

Além dos textos dos alunos, temos 27 horas de gravação, correspondentes aos oito primeiros módulos do curso. A partir dos vídeos, realizamos uma sinopse com a descrição de tudo o que ocorreu em cada aula, bem como o material utilizado e mudanças realizadas na sequência didática pela professora. Nossa sinopse foi usada para a análise da atuação da professora na aplicação das sequências didáticas e pode ser consultada em nossos anexos, já os vídeos estão disponíveis para consulta. Além disso, transcrevemos alguns trechos que foram selecionados em função da sinopse.

3. Procedimento de análise dos dados

Para a elaboração dos modelos didáticos dos gêneros *résumé* e *note de lecture*, textos dos dois gêneros foram analisados, conforme o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), e especialistas nesses gêneros foram consultados. Apresentaremos a seguir um quadro com os procedimentos de análise utilizados.

Contexto Físico e Sociosubjetivo	Contexto de produção	O enunciador e os destinatários dos textos; o objetivo dos textos; o lugar social de produção.
Arquitetura Textual	Infraestrutura geral do texto	O plano global dos conteúdos temáticos; tipos de discurso; sequências.
	Mecanismos de textualização	Conexão; coesão nominal; coesão verbal.
	Mecanismos enunciativos	Modalizações; vozes.

Quadro 11: Procedimentos de análise

As categorias acima já foram explicadas no capítulo de Pressupostos Teóricos. Esses procedimentos serviram tanto para a elaboração dos modelos didáticos, quanto para a análise das produções dos alunos. Os modelos didáticos resultantes das análises dos dois gêneros serão apresentados no capítulo seguinte, juntamente com as sequências didáticas elaboradas para trabalhá-los.

4. Credibilidade e aspectos éticos

Esta pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativo e tem como base o quadro teórico metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), tal como proposto por Bronckart (1999).

A credibilidade de nossa pesquisa está no fato de nos pautarmos em um método de análise e em uma abordagem teórico-metodológica bem estruturados no meio científico, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Outro ponto que confere credibilidade à nossa pesquisa é o fato de os participantes envolvidos terem recebido todos os esclarecimentos referentes à sua participação e terem tido a possibilidade de aceitar ou não participar dela, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido entregue no primeiro dia do curso. Esse termo de consentimento encontra-se disponível nos anexos.

Além disso, procuramos garantir um maior distanciamento entre os dados produzidos e as análises. Para tanto, procuramos propor que outra professora fizesse a aplicação das sequências didáticas, sobretudo porque pretendíamos analisar as intervenções da professora na aula e, conseqüentemente, nas produções dos alunos. Diante desse tipo de análise, julgamos mais prudente que os dados analisados não incluíssem a atuação da pesquisadora enquanto professora do curso.

Finalmente, vale ressaltar que a pesquisa passou por várias instâncias de avaliação por pares, desde o próprio exame de qualificação, até apresentações orais em congressos e para o grupo de pesquisa.

Capítulo III – Modelos didáticos dos gêneros e Sequências didáticas elaboradas

Neste capítulo, apresentaremos os modelos didáticos dos gêneros *résumé* e *note de lecture*. Apresentaremos também as sequências didáticas elaboradas para ensiná-los. Esperamos assim, responder a duas de nossas perguntas de pesquisa: i) Qual o modelo didático do gênero *résumé* e do gênero *note de lecture*? ii) Quais sequências didáticas podem ser elaboradas para que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para a produção desses gêneros?

Inicialmente, exporemos os modelos didáticos que elaboramos, começando pelos resultados obtidos com a análise do contexto físico e sociossubjetivo e terminando com aqueles referentes à arquitetura interna dos textos, apresentando a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Por fim, exporemos algumas das atividades de nossas sequências didáticas, deixando claro as dimensões ensináveis com as quais escolhemos trabalhar no curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*.

1. O modelo didático do gênero *résumé*

Nesta seção, apresentaremos o modelo didático do gênero *résumé*. Daremos início a nossa exposição com a apresentação de um quadro síntese com as principais características do gênero, em seguida, explicaremos detalhadamente tal quadro abordando, primeiro, o contexto de produção e passando, em seguida, para a arquitetura interna dos textos.

1.1. Quadro síntese do modelo didático – *résumé*

Como é possível verificar em nosso quadro síntese, o modelo didático do gênero *résumé* foi elaborado a partir das características que identificamos, segundo o modelo de análise de textos do ISD, a partir de um número específico de textos do gênero; mas também, de um levantamento de características já apresentadas por especialistas do gênero

(CHARNET; ROBIN-NIPI, 1997; COTENTIN-REY, 1995). Como apontamos em nosso capítulo de Pressupostos teóricos, para chegarmos ao modelo didático de um gênero é necessário analisar um número considerável de textos desse gênero, fazer um levantamento das características já apresentadas por especialistas e consultar os produtores de textos do gênero em questão, quando isso for possível (BUENO, 2009, sp.). Para elaborar o MD, analisamos 20 *résumés* e consultamos especialistas do gênero.

Como dissemos em nosso capítulo de Metodologia, os 20 textos de nosso corpus foram selecionados a partir do que encontramos nas práticas sociais, ou seja, em sites de livrarias e de resumos de obras literárias. Como nosso objetivo era o de trabalhar com *résumés* de livros, tarefa comum em contexto universitário, optamos por procurar esses textos em sites que os alunos universitários geralmente consultam ao pesquisar resumos de livros. Outra opção poderia ter sido solicitar *résumés* produzidos por alunos em contexto universitário francófono. No entanto, pareceu-nos que isso resultaria em um corpus um pouco artificial, além de difícil acesso, já que os alunos podem não dominar completamente o gênero *résumé* e também poderiam não querer disponibilizar esses textos. Por outro lado, utilizar os *résumés* encontrados em sites de livrarias e de resumos de obras literárias pareceu-nos importante para aproximar mais o corpus do que os alunos podem encontrar ao fazer esse tipo de busca. Além disso, é importante ressaltar que nosso objetivo principal era contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) dos alunos que os permitissem elaborar *résumés* nas mais variadas situações de produção. Portanto, não nos interessava que os alunos aprendessem uma forma fixa de *résumé*, quer seja o proposto pelos especialistas ou um tipo de *résumé* específico solicitado por um professor, mas que aprendessem o processo de sumarização e fizessem a adaptação necessária de seu *résumé* ao contexto de produção exigido nas diferentes situações. Dessa forma, eles seriam mais autônomos para a produção desse gênero independentemente do contexto em que é produzido, já que, tendo desenvolvido tais capacidades, os alunos poderiam se adaptar aos diferentes contextos no momento da produção.

Nos baseando nos aspectos acima, fizemos escolhas “didáticas”, procurando focalizar no que os alunos deveriam aprender para saírem-se bem em variadas situações de produção. Sendo assim, para elaborarmos nosso MD, consultamos o que dizem os especialistas sobre o gênero, mas também analisamos os *résumés* encontrados nas práticas sociais (sites de livrarias e de resumos de obras literárias). Disso resulta que nosso MD apresenta às vezes características diferentes, segundo o tipo de *résumé*. Porém, ao elaborarmos a SD, utilizamos

apenas os *résumés* encontrados nas práticas sociais e, portanto, optamos por nos ater às características comuns encontradas e descartamos características que diziam respeito apenas ao que preconizam os especialistas. Essas escolhas didáticas estão detalhadas na seção: *As dimensões ensináveis trabalhadas*.

Apresentaremos, agora, o quadro síntese com as características do gênero *résumé*, ilustrando, assim, o modelo didático do gênero.

Contexto Físico e Sociosubjetivo	
Nossa análise dos <i>résumés</i> em sites de livrarias e de <i>résumés</i> de obras	O que dizem os especialistas
<ul style="list-style-type: none"> - objetivo: apresentar o livro (o assunto tratado, o conteúdo, os temas e etc.) sem emitir opinião sobre ele. - enunciador: alguém que trabalha para o site e que tem certo conhecimento sobre as obras resumidas. - destinatário: alunos, professores, leitores interessados nos livros resumidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - objetivo: fazer a contração de um texto sem apresentar um ponto de vista sobre ele (COTENTIN-REY, p. 6, 1995). - enunciador: um estudante ou alguém que passará por um exame ou concurso (COTENTIN-REY, p. 6, 1995). - destinatário: um examinador ou um professor (COTENTIN-REY, p. 6, 1995).

Infraestrutura geral do texto		
	Nossa análise dos <i>résumés</i> em sites de livrarias e de <i>résumés</i> de obras	O que dizem os especialistas
Plano global	<ul style="list-style-type: none"> - tem-se primeiro o título do livro a ser resumido, abaixo do título, tem-se o nome do autor do livro. Há uma imagem da capa da obra (do lado do <i>résumé</i> ou antes dele) e o texto em si, normalmente curto, de 1 a 2 parágrafos. O título <i>résumé</i> aparece antes do texto. - os conteúdos se organizam da seguinte forma nos <i>résumés</i>: <ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualização da obra; 2. Apresentação do tema da obra ou da história; 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar as ideias do texto ou da obra a ser resumida segundo a ordem lógica escolhida pelo autor do texto ou do livro. (COTENTIN-REY, p. 7, 1995). - “conservar a ordem do texto” (CHARNET, p. 10, 1997, tradução nossa)⁴⁰. - “a regra será a de reduzir o texto a um quarto aproximadamente de seu tamanho original” [...] “tal é o tamanho adotado a não ser que a consigne traga outras precisões”

⁴⁰ « conserver l’ordre du texte » (CHARNET, p. 10, 1997)

		(COTENTIN-REY, p. 7, 1995, tradução nossa) ⁴¹ .
Tipos de discurso	- discurso teórico (19 dos 20 textos)	
Sequências textuais	- esquematização (sequências expositivas e/ou informativas que pertencem à planificação da ordem do expor); grau zero das sequências argumentativa e explicativa (Bronckart, 1999, p. 239).	

Mecanismos de textualização		
	Nossa análise dos resúmenes em sites de livrarias e de resúmenes de obras	O que dizem os especialistas
Conexão	<ul style="list-style-type: none"> - poucos conectores entre as frases e poucas conjunções; - frases são curtas e ligadas, em sua maioria, por pontuação (ponto final e vírgula). 	<ul style="list-style-type: none"> - respeitar as palavras de ligação ou ligações lógicas entre as ideias do texto, “Ele transmite o conteúdo do texto inicial tal como ele é. Ele coloca em evidência as articulações do pensamento” (COTENTIN-REY, p. 7, 1995, tradução nossa)⁴². - no <i>résumé</i> as frases devem ser claras e precisas, para isso, “a pontuação tem papel essencial. Os sinais de pontuação expressivos permitem também exprimir relações lógicas: causa, consequência, oposição...” (COTENTIN-REY, p. 58, 1995, tradução nossa)⁴³.
Coesão verbal	<ul style="list-style-type: none"> - a maioria dos verbos está no presente; - infinitivo (aparece em quantidade menor do que os verbos no presente); - passado (aparece em quantidade menor que os verbos no infinitivo). 	

⁴¹ « la règle sera de réduire le texte au quart environ de sa longueur » [...] « telle est la longueur adoptée sauf si le sujet apporte d’autres précisions » (COTENTIN-REY, p. 7, 1995).

⁴² « Il transmet sans le fausser le contenu du texte initial. Il met en lumière les articulations de la pensée » (COTENTIN-REY, p. 7, 1995).

⁴³ « la ponctuation joue un rôle essentiel. Les signes de ponctuation expressifs permettent aussi d’exprimer des rapports logiques: cause, conséquence, opposition... » (COTENTIN-REY, p. 58, 1995).

Coesão nominal	<ul style="list-style-type: none"> - pronomes pessoais de 3ª pessoa (Il / elle) que retomam nomes apresentados (do autor, da obra); - pronome relativo « qui », retomando sintagmas nominais; - possessivos. - demonstrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - o autor do <i>résumé</i> deve se colocar no lugar do autor. Não deve haver, por exemplo, frases como: “o autor diz que...” (COTENTIN-REY, p. 38, 1995, tradução nossa)⁴⁴. - “um bom <i>résumé</i> não será o resultado de uma operação mecânica de redução. Ele implica uma leitura e uma análise inteligentes” (COTENTIN-REY, p. 07, 1995, tradução nossa)⁴⁵; no <i>résumé</i> as frases devem ser claras e precisas (COTENTIN-REY, p. 58, 1995).

Mecanismos enunciativos		
	Nossa análise dos resúmenes em sites de livrarias e de resúmenes de obras	O que dizem os especialistas
Modalizações	- asserção (grau zero da modalização lógica).	<ul style="list-style-type: none"> - o <i>résumé</i> não deve deformar as ideias do texto ou do livro, nem apresentar um julgamento pessoal, ou seja, opinião pessoal do autor do <i>résumé</i> (COTENTIN-REY, p. 7, 1995). - “reformular o discurso inicial sem tomar posição” (CHARNET, p. 10, 1997, tradução nossa)⁴⁶.
Vozes	<ul style="list-style-type: none"> - não há citações de partes integrais da obra resumida. - palavras e/ou frases curtas (2 palavras) entre aspas (provavelmente retiradas dos livros resumidos); - títulos retomados entre aspas ou em itálico (títulos do livro ou de parte do livro resumido); - vozes do texto resumido inseridas 	<ul style="list-style-type: none"> - não é permitido o uso de citações do texto ou livro resumido. O autor do <i>résumé</i> pode, no entanto, se valer de palavras chave ou de uma fórmula particularmente significativa do texto ou livro resumido. (COTENTIN-REY, p. 7, 1995). - “não copiar frases integrais do texto” (CHARNET, p. 10, 1997, tradução nossa)⁴⁷.

⁴⁴ « l’auteur dit que... »

⁴⁵ « un bon *résumé* ne saurait être le résultat d’une opération mécanique de réduction. Il implique une lecture et une analyse intelligentes » (COTENTIN-REY, p. 07, 1995).

⁴⁶ « reformuler le discours initial sans pendre position » (CHARNET, p. 10, 1997).

⁴⁷ « ne pas recopier des phrases intégrales du texte » (CHARNET, p. 10, 1997).

	<p>por verbos, como: « ce livre explique », « ce livre tente », « ce livre propose » e etc.</p>	<p>- o autor do <i>résumé</i> deve se colocar no lugar do autor, logo não deve haver verbos que insiram vozes do autor ou do texto/livro resumido (COTENTIN-REY, p. 38, 1995). Não deve haver, por exemplo, frases como: “o autor diz que...”, “a obra apresenta...”</p> <p>- “são proibidas formulas do tipo: ‘o autor pensa que... mostra que...’” (CHARNET, p. 10, 1997, tradução nossa)⁴⁸.</p>
--	---	---

Quadro 12 : Síntese do modelo didático do gênero *résumé*.

1.2. O contexto de produção e a arquitetura interna do *résumé*

Todo texto é produzido por um agente-produtor em um determinado contexto físico, social e subjetivo de produção, como mostramos em nosso capítulo de Pressupostos teóricos. Os elementos que compõem a estrutura interna desse texto foram mobilizados pelo contexto físico e sociossubjetivo no qual ele foi produzido, por essa razão a análise do contexto é de extrema importância, visto que nos dá os subsídios necessários para a análise da arquitetura interna do texto. Exporemos, a seguir, os resultados referentes ao contexto de produção do gênero *résumé*.

Os *résumés* estão presentes em vários contextos, como em artigos científicos, em cadernos de resumos de um congresso, na mídia (em sites de resumos de novelas ou de sinopses de filmes, por exemplo). De acordo com nossa análise, esse gênero em sua versão produzida em contexto universitário tem como objetivo apresentar o conteúdo de um livro ou texto sem emitir opinião sobre ele. Os especialistas, por sua vez, dizem que o objetivo de um *résumé* é realizar a contração de um texto de maneira neutra. Podemos dizer, portanto, que as duas afirmações sobre o gênero convergem, e que o seu objetivo é o de apresentar o conteúdo de outro texto (que pode ser apenas um texto, um artigo, ou um livro) de forma contraída e sem qualquer tipo de opinião sobre ele.

⁴⁸ « proscrire les formules du type : ‘l’auteur pense que... montre que...’ » (CHARNET, p. 10, 1997)

Nossa análise dos 20 textos de nosso corpus mostrou que o comum nos *résumés* é não haver o nome de seu autor, dos três sites escolhidos, apenas nos 6 *résumés* do *Le petit littéraire* há o nome dos produtores dos textos; ao passar o mouse sobre o nome do autor tem-se um pequeno quadro de informações sobre ele, contendo a sua formação. No link *comité éditorial*⁴⁹, ao lado do nome do produtor do texto, temos uma descrição geral dos redatores do site. Nessa descrição, tem-se o papel social desses emissores, que são profissionais de literatura com um diploma universitário em Letras, alguns são professores e a maioria é doutorando. Nos 14 textos dos outros dois sites não há nenhuma identificação de seus emissores, no entanto é possível imaginar seus papéis sociais. O enunciador é possivelmente alguém que trabalha para o site e que tem certo conhecimento sobre as obras resumidas. A partir da apresentação de cada site, também é possível identificar seus possíveis destinatários, que podem ser amantes de livros e de leitura e/ou estudantes que queiram conhecer as obras a partir de seus *résumés*.

Os dois livros de especialistas consultados têm como objetivo preparar estudantes franceses ou pessoas que se submeterão a exames oficiais e concursos; diante desse contexto é possível dizer que o papel social desses emissores é o de estudantes do ensino regular que passarão por exames ou pessoas que já concluíram o ensino regular e que queiram passar por um concurso. Ainda nesse contexto, seus destinatários podem ser um examinador ou um professor que avaliará os *résumés* produzidos.

Nos dois contextos é possível dizer que os *résumés* produzidos o foram em um determinado espaço-tempo, diferente daquele em que se encontram seus receptores, com o objetivo de mostrar sucintamente o conteúdo temático dos livros resumidos, dando suas principais informações. É possível afirmar que, nos sites *Canopé* e *Babelio*, em que os livros são vendidos, os *résumés* tenham também como objetivo seduzir o leitor para o tema neles tratados.

Passaremos, agora, para os três níveis da arquitetura interna do texto. Começaremos com o nível da Infraestrutura geral do texto, que compreende o plano global dos conteúdos temáticos, bem como, os tipos de discurso e as sequências que compõem o texto.

De acordo com a análise de nosso corpus, foi possível constatar que os *résumés* apresentam um plano global no qual há sempre as seguintes informações: o título do livro resumido, o nome do autor desse livro e sua capa. Normalmente, tem-se o título do livro em

⁴⁹ « comité éditorial » (tradução nossa).

destaque, com uma fonte maior que a do *résumé* e em negrito, abaixo do título tem-se o nome de seu autor e a imagem da capa do livro aparece ou ao lado dessas informações ou abaixo delas e antes do *résumé*. Os textos são curtos, apresentando um ou dois parágrafos. Quanto aos conteúdos dos *résumés*, é possível identificar uma ordem de apresentação: em primeiro lugar tem-se uma contextualização da obra; em segundo lugar, tem-se a apresentação do tema da obra ou da história. Segundo os especialistas consultados, o *résumé* deve conservar a ordem na qual as ideias do texto ou livro a ser resumido foram apresentadas.

Com relação aos tipos de discurso, as análises realizadas nos textos de nosso corpus evidenciaram que o mais comum nos *résumés* é que sejam autônomos, ou seja, não há unidades linguísticas que se referem ao agente produtor do texto. Lembramos aqui que existem “diferentes graus de autonomia do discurso teórico” (BRONCKART, 1999, p. 191), como explicado em nossos Pressupostos teóricos. Há a predominância do discurso teórico (ordem do expor e autônomo) em 19 dos 20 textos. Em alguns dos *résumés* analisados, identificamos a presença de dêiticos como o pronome possessivo “*nos*” e os pronomes sujeitos “*nous*” e “*on*”, identificamos também a presença de verbos no futuro do indicativo como “*fera*” e “*facilitera*”. Essas marcas são indicativas do discurso interativo, no entanto, não são recorrentes, aparecem uma ou duas vezes em cada texto; diante desse fato as interpretamos como marcas do discurso interativo que, em alguns trechos dos textos, “se sobrepõe localmente ao discurso teórico propriamente dito” (BRONCKART, 1999, p. 191). Chamamos atenção para o fato de que é muito difícil haver apenas um tipo de discurso em um texto, o que ocorre é a predominância de um tipo de discurso, como vimos em nosso capítulo de Pressupostos teóricos.

No que diz respeito às sequências, é possível dizer que identificamos a esquematização (sequências expositivas e/ou informativas que pertencem à planificação da ordem do expor) nos *résumés* analisados, pois o objeto (livro resumido) é apresentado de maneira neutra, os segmentos de texto são informativos e/ou expositivos sobre ele. Os especialistas não fazem nenhuma observação quanto aos tipos de discursos e às sequências textuais, no entanto, dão informações sobre a contração dos textos. Segundo eles, os *résumés* devem ter aproximadamente um quarto do tamanho do texto original e seu produtor deve respeitar a quantidade de palavras exigidas.

Veremos, a seguir, o nível dos Mecanismos de textualização, constituído pela conexão, coesão verbal e coesão nominal.

Para a análise da conexão, nos concentramos nos organizadores textuais, que garantem a conexão das frases e parágrafos dos textos, bem como, as ideias nele apresentadas. Com relação aos *résumés* que compõem nosso corpus, identificamos a presença de poucos conectores entre as frases, citamos, como exemplo: “*d’abord*”, “*notamment*” e “*enfin*”. Há, ainda, a presença de poucas conjunções, temos: as aditivas (*et*); as adversativas (*mais*); as conclusivas (*donc*). Nos *résumés*, as frases são curtas e ligadas, em sua maioria, pela pontuação (ponto final e vírgula), por isso encontramos poucos exemplos de conectores, pois a pontuação realiza essa tarefa. Os especialistas apontam as mesmas informações provenientes de nossa análise, segundo eles o *résumé* deve ser composto por frases claras e precisas e para isso a pontuação é de extrema importância, pois permite exprimir relações lógicas como causa, consequência, oposição etc.

Com relação à coesão verbal, identificamos que, nos *résumés* analisados, a maioria dos verbos está no presente do indicativo. Há a presença de verbos no infinitivo, que aparecem em menor quantidade que os verbos no presente, há ainda verbos no pretérito, que aparecem em quantidade menor que os verbos no infinitivo. Os especialistas não fazem nenhuma observação sobre os verbos a serem utilizados.

Quanto à coesão nominal, encontramos pronomes pessoais de terceira pessoa (*il/ elle*), que retomam nomes anteriormente apresentados, como os das obras resumidas e de seus autores. Há também o uso do pronome relativo “*qui*”, retomando sintagmas nominais. Identificamos ainda o emprego de possessivos, como: “*leurs éditions*”, “*sa mère*” e “*leurs professeurs*” e o emprego de demonstrativos, tais como: “*ce livre*”, “*cet ouvrage*”, “*ce support*”. Nomes próprios, como os nomes dos autores ou da obra resumida, são retomados também por outros sintagmas nominais, como: “*l’écrivain*”, “*le présent ouvrage*” e “*les ouvrages*”. Essa característica difere do que dizem os especialistas, já que, para eles o autor do *résumé* deve assumir o lugar do autor da obra, o que significa dizer que o texto a ser resumido em francês não é apresentado, ou seja, o sistema enunciativo se organiza com um apagamento do autor da obra. Dessa forma, os especialistas não acrescentam sintagmas nominais que se refiram ou retomem o autor da obra resumida. No entanto, como dissemos, essas regras são estabelecidas para *résumés* exigidos em exames oficiais, para os quais esses livros preparam; portanto, optamos por não segui-las. Os especialistas apontam, também, que o *résumé* não deve ser uma operação mecânica e que suas frases devem ser claras e precisas; embora não esteja dito de maneira clara, espera-se que o aluno faça um texto coeso, sem

repetições, o que nos parece ser uma característica comum aos dois tipos de *résumés* analisados.

Passaremos, agora, para o nível dos Mecanismos enunciativos, que inclui as modalizações e as vozes.

Encontramos vários exemplos nos *résumés* analisados de asserção, que é o grau zero das modalizações lógicas, quando o valor de verdade do conteúdo temático é ressaltado. Citamos como exemplo: « *Ce livre **est destiné** aux enfants* », « *Leur objetctif (de l'ouvrage) **est de proposer** une introduction aux principaux enjeux, littéraires et didactiques, de la littérature de jeunesse* » e « *il (un DVD) **est utilisable pour la formation** ou l'auto-formation des enseignants* ». Na maioria dos *résumés* analisados não há modalizações apreciativas. Os especialistas afirmam que não deve haver em um *résumé* a opinião pessoal de seu produtor, este deve reformular o discurso do texto base sem tomar posição sobre ele. Nesse item, há coincidência entre o que dizem os especialistas e o que encontramos nas práticas sociais.

Quanto às vozes, encontramos nos *résumés* analisados frases curtas colocadas entre aspas, no entanto não há citações explícitas de partes integrais do texto base. Não temos acesso aos livros resumidos, mas acreditamos que elas tenham sido retiradas deles e que, por isso, estejam entre aspas e sem identificação bibliográfica. Encontramos também os títulos e subtítulos dos livros resumidos retomados no *résumé* entre aspas ou em itálico. Há, ainda, vozes do texto resumido inseridas por verbos, como: « *ce livre explique* », « *ce livre tente* », « *ce livre propose* » etc. Os especialistas afirmam que o uso de citações do texto ou livro resumido não são permitidos, mas que o produtor do *résumé* pode utilizar palavras chave ou uma fórmula que seja muito significativa. Ainda segundo os especialistas, o autor do *résumé* deve se colocar no lugar do autor do texto ou obra resumido, mantem-se o mesmo esquema enunciativo, desse modo, não deve haver frases como: “a obra apresenta...” ou “o autor afirma...”, por exemplo. Nesse aspecto, há divergências entre os *résumés* encontrados nas práticas sociais e o que dizem os especialistas.

1.3. As dimensões ensináveis trabalhadas

O modelo didático de um gênero é composto pelas dimensões ensináveis desse gênero, ou seja, pelas características que podem ser ensinadas. O professor ou pesquisador pode escolher com quais dimensões deseja trabalhar em sala de aula através de uma sequência

didática; para essa escolha, ele deve levar em consideração os alunos com os quais irá trabalhar e os objetivos de ensino almejados para eles. Foi o que fizemos em nossa pesquisa, escolhemos algumas das dimensões ensináveis do gênero *résumé* com as quais gostaríamos de trabalhar no curso de escrita acadêmica oferecido e elaboramos, para tanto, uma sequência didática. Apresentaremos, a seguir, as dimensões ensináveis trabalhadas em nossa sequência.

Como dissemos acima, construímos nosso modelo didático a partir de características obtidas através de nossa análise e, também, a partir daquelas apontadas por especialistas. Para alguns elementos do modelo didático, as características encontradas por nós e aquelas indicadas por especialistas apresentavam semelhanças, para outros elementos nos deparamos com diferenças. Fizemos, primeiramente, a escolha de trabalhar em nossa sequência didática com as características semelhantes. Para tal escolha, levamos em consideração o público alvo do curso de escrita acadêmica, bem como, nossos objetivos de ensino: permitir aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero *résumé* independentemente do contexto de produção em que se esteja. Além disso, optamos por expor os alunos a *résumés* variados, para que pudessem fazer suas escolhas em diferentes contextos de produção. Apresentaremos, a seguir, nossas escolhas.

Em nossa situação de ensino fizemos as escolhas de trabalhar com: o objetivo de um *résumé* (apresentar o conteúdo de outro texto de forma concisa sem qualquer tipo de apreciação sobre ele); sequências textuais empregadas (informar e expor, de maneira concisa e neutra, o conteúdo do texto base); a conexão entre as partes do texto (frases curtas ligadas por pontuação, emprego de conectores necessários para respeitar as ideias do texto resumido); a retomada das informações principais e das palavras chave do texto base (ato de resumir); a retomada de sintagmas nominais anteriormente apresentados evitando a repetição (coesão textual); reformulações e não cópias de passagens inteiras do texto base. Nós não trabalhamos, em nossa sequência didática, com o esquema enunciativo de um *résumé*, tal como apresentado por especialistas; no entanto os alunos foram expostos a exemplos dos dois tipos e puderam escolher com qual trabalhar. Além disso, optamos por não exigir dos alunos que respeitassem a ordem dos conteúdos temáticos do texto de base.

Elaboramos um quadro com as operações de linguagem que buscamos ensinar a nossos alunos e com as capacidades de linguagem que eles poderiam desenvolver através de nossa sequência didática. Como podemos observar, fizemos algumas escolhas didáticas, selecionando apenas as características que consideramos mais importantes a serem

trabalhadas com os alunos na SD, já que dispúnhamos de apenas três aulas para o trabalho com o gênero *résumé*. Para essa escolha, levamos em conta as maiores dificuldades dos alunos, tais como observamos no curso piloto que fizemos um semestre antes.

Capacidades de linguagem	Características dos <i>résumés</i> utilizados na SD	Operações de linguagem trabalhadas na SD
Capacidades de ação - contexto de produção	Objetivo: apresentar o livro ou o texto sem apresentar opinião; Enunciador: aluno ou jornalista; Destinatário: professores, alunos ou interessados nos livros.	- apresentar o conteúdo de um texto ou livro fazendo a contração dele sem apresentar apreciação; - informar e expor, de maneira concisa e neutra, o conteúdo do texto de base.
Capacidades discursivas - plano global dos conteúdos temáticos - tipos de discurso - sequências	Plano global: redução do texto original e reformulação sem fazer cópias; Tipos de discurso: teórico; Sequências: esquematização (grau zero das sequências explicativa e argumentativa);	- reformular (e não fazer cópias de) passagens inteiras do texto base;
Capacidades linguístico-discursivas - conexão - coesão verbal - coesão nominal - modalização - vozes	Conexão: frases curtas conectadas por pontuação e alguns conectores; Coesão verbal: verbos predominantemente no presente; Coesão nominal: uso de pronomes pessoais e sintagmas nominais retomando nome do autor e da obra; uso de pronomes relativos, possessivos e demonstrativos para evitar repetições; Modalizações: uso da asserção; Vozes: não há citação de passagens integrais do texto; porém pode haver palavras do texto em destaque (itálico ou aspas).	- utilizar frases curtas ligadas por pontuação; - fazer uso dos conectores necessários para respeitar as ideias do texto base; - retomar as informações principais e as palavras chave do texto base (ato de resumir); - retomar, a partir de elementos que garantam a retomada nominal, sintagmas nominais anteriormente apresentados evitando, assim, a repetição; - não realizar apreciações no <i>résumé</i> , ser capaz de apresentar o conteúdo de outro texto sem dar a opinião sobre ele; - não citar partes do texto de base ou partes de outros textos.

Quadro 13: As capacidades e as operações de linguagem

2. O modelo didático do gênero *note de lecture*

Nesta seção, apresentaremos o modelo didático do gênero *note de lecture*. Iniciaremos nossa exposição com a apresentação de um quadro síntese com as principais características do gênero, por fim, explicaremos detalhadamente tal quadro abordando, primeiro, o contexto de produção e passando, em seguida, para a arquitetura interna dos textos.

2.1. Quadro síntese do modelo didático – *note de lecture*

O modelo didático do gênero *note de lecture* foi elaborado a partir das características levantadas em nossa análise dos 20 textos do gênero que compõem nosso corpus. Não foi possível fazer um levantamento das características já apontadas por especialistas do gênero, pois não encontramos obras especializadas ou trabalhos feitos anteriormente sobre o gênero *note de lecture* em francês. Tínhamos acesso à obras que abordavam a resenha (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005), seu correspondente em português, e procuremos trazer esse conhecimento para analisar e interpretar o que encontramos nos textos⁵⁰.

Vejamos o quadro síntese com as características do gênero:

Contexto Físico e Sociosubjetivo
<ul style="list-style-type: none">- objetivo: apresentar um livro que tenha um caráter inédito (uma recente publicação, uma nova edição, uma nova tradução, etc.) expressando sua apreciação;- enunciador: estudantes/ pesquisadores e professores/ pesquisadores especialistas no assunto tratado na obra;- destinatário: estudantes, pesquisadores e professores especializados na área a qual a obra pertence e, também, pessoas comuns que se interessam pelos temas tratados nela.

⁵⁰ Encontramos livros que abordam o gênero *compte-rendu*, que é também exigido em exames e concursos. No entanto, não encontramos livros especializados na *note de lecture*, provavelmente por se tratar de um gênero mais acadêmico.

Infraestrutura geral do texto	
Plano global	<p>- tem-se, primeiro, a referência bibliográfica completa do livro apresentado na <i>note de lecture</i>. Abaixo da referência, tem-se o texto em si. Ao final do texto, há o nome do autor da <i>note de lecture</i> e a instituição à qual é vinculado.</p> <p>- os conteúdos se organizam da seguinte forma na maioria das <i>notes de lecture</i> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualização do tema e/ou da obra (informações sobre o conteúdo tratado na obra ou de como ela foi concebida, organizada). 2. Detalhamento do conteúdo da obra: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos temas tratados na obra (do que a obra fala, como o autor fala deles). • As partes nas quais a obra se divide e os conteúdos de cada uma delas. 3. Apreciação sobre a obra.
Tipos de discurso	- discurso teórico (19 dos 20 textos)
Sequências textuais	<p>- esquematizações (sequências expositivas e/ou informativas que pertencem à planificação da ordem do expor); grau zero das sequências argumentativa e explicativa (Bronckart, 1999, p. 239);</p> <p>- sequências argumentativas (ainda que não apresentem sempre todas as fases).</p>

Mecanismos de textualização	
Conexão	<p>- presença de conectores que articulam frases, sequências e parágrafos;</p> <p>- presença de conjunções.</p>
Coesão verbal	- a maioria dos verbos está no presente e no infinitivo presente.
Coesão nominal	<p>- pronomes pessoais de 3ª pessoa (Il / elle) que retomam nomes apresentados (ex.: do autor, da obra);</p> <p>- pronome relativo « qui », retomando sintagmas nominais;</p> <p>- possessivos;</p> <p>- demonstrativos;</p> <p>- nomes próprios (ex.: nomes dos autores ou da obra) retomados por outros sintagmas nominais.</p>

Mecanismos enunciativos	
Modalizações	<ul style="list-style-type: none"> - apreciativas sobre a obra ou partes dela, sobre o autor e como ele trabalhou determinado ponto da obra; - asserção (grau zero da modalização lógica).
Vozes	<ul style="list-style-type: none"> - uso de aspas em: <ul style="list-style-type: none"> • Palavras (retomadas da obra alvo da <i>note de lecture</i> e de vozes socias – lugares comuns) • Frases (com referência bibliográfica); - vozes do autor do texto alvo inseridas por verbos.

Quadro 14: Síntese do modelo didático do gênero *note de lecture*.

2.2. O contexto de produção e a arquitetura interna da *note de lecture*

Apresentaremos, agora, os resultados obtidos na análise do contexto de produção dos textos de nosso corpus, bem como, os resultados referentes à arquitetura interna dos textos.

Notes de lecture são textos produzidos por especialistas das áreas em que são publicados e têm como objetivo apresentar um livro que tenha um caráter inédito, trazendo uma avaliação sobre ele. Textos desse gênero são publicados em revistas científicas que fazem parte do meio acadêmico, como as quatro selecionadas por nós intituladas *Voix plurielles*, *Le français à l'université*, *Politix* e *Lidil*, de onde retiramos os textos do gênero que compõem nosso corpus e que foram descritas em nosso capítulo de Metodologia. Essas revistas são publicadas com certa periodicidade (semestral, bimestral) e são organizadas por comitês científicos compostos por pesquisadores.

Todos os textos que compõem nosso corpus são assinados por seus produtores, cujo papel social é possível identificar. Os enunciadores desses textos pertencem à área acadêmica, afirmação que pode ser confirmada pelo fato de seus nomes virem acompanhados pelos nomes das instituições de ensino as quais pertencem. Esses enunciadores são, portanto, estudantes-pesquisadores e/ou professores-pesquisadores especialistas nos temas tratados na obra alvo da *note de lecture*. Os destinatários também podem ser identificados: são estudantes, pesquisadores e professores especializados na área a qual a obra pertence e,

também, pessoas comuns que se interessam pelos temas tratados nas obras resenhadas e nas revistas nas quais essas *notes de lecture* são publicadas.

Os textos pertencentes a esse gênero foram produzidos em um espaço-tempo diferente daquele em que se encontra seu receptor e têm como objetivo tornar conhecido um livro que tenha um caráter inédito, apresentando um julgamento de valor sobre ele.

Abordaremos, agora, os três níveis da arquitetura interna do texto. Daremos início a nossa exposição com o nível da Infraestrutura geral do texto, que inclui o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e as sequências textuais.

O plano global das *notes de lecture* se delineia da seguinte forma: os textos apresentam sempre uma espécie de cabeçalho com a referência bibliográfica do livro resenhado, tem-se o nome do autor da obra seguido por seu título, pela cidade de publicação, pelo nome da editora, pelo ano de publicação e pela quantidade de páginas que ela contém. Há sempre o nome dos autores dos textos e suas filiações acadêmicas, na maioria dos textos analisados essas informações aparecem no final das *notes de lecture*. Quanto à organização dos conteúdos temáticos, na maioria dos textos analisados tem-se, primeiramente, uma contextualização do tema e/ou da obra (informações sobre seu conteúdo e sobre como ela foi concebida). Em seguida, há um detalhamento do conteúdo da obra. Nessa parte, há normalmente a apresentação dos temas tratados e/ou as partes nas quais a obra está dividida e os conteúdos de cada uma delas. Ao final, temos, na maioria das *notes de lecture* analisadas, uma apreciação sobre a obra.

Com relação aos tipos de discurso, identificamos que há a predominância do discurso teórico (ordem do expor e autônomo). Assim como no caso dos *résumés*, encontramos, em algumas *notes de lecture*, dêiticos como os pronomes sujeitos « *nous* » e « *on* » e o pronome possessivo « *nos* », encontramos também verbos no futuro do indicativo como « *donnera* ». Essas marcas são indicativas do discurso interativo e, assim como nos *résumés*, entrecortam o discurso teórico que é predominante nos textos.

Quanto às sequências, identificamos que há esquematização (sequências expositivas e/ou informativas que pertencem à planificação da ordem do expor) nas *notes de lecture* analisadas, uma vez que há segmentos de texto meramente informativos e/ou expositivos ao apresentar as partes nas quais a obra se divide e os conteúdos que ela contém. Há também a

presença de sequências argumentativas, ainda que não apresentem sempre todas as fases, quando o autor da *note de lecture* apresenta argumentos para defender um ponto de vista.

Passaremos, a seguir, para a apresentação do nível dos Mecanismos de textualização, que compreende a conexão, coesão verbal e coesão nominal.

Em relação à conexão, encontramos a utilização de conectores que articulam frases, sequências e parágrafos, utilizados para manter a coesão do texto. Encontramos, também, conjunções como: as aditivas (*et, mais aussi*), as adversativas (*mais, pourtant, néanmoins*), as conclusivas (*ainsi, donc, pour cela*) e as explicativas (*car, parce que, en raison de*).

Com relação à coesão verbal, a maioria dos verbos está no presente do indicativo e no infinitivo presente, característica do tipo de discurso predominante nesse gênero de texto. Quanto à coesão nominal, identificamos a presença de pronomes pessoais de terceira pessoa (*il/ elle*), retomando nomes anteriormente apresentados e o pronome relativo « *qui* », retomando sintagmas nominais. Identificamos também, possessivos como: « *ses contributions* » e demonstrativos: « *cet ouvrage* ». Há ainda, o uso de sintagmas nominais utilizados para retomar nomes próprios, como de autores e das obras resenhadas, citamos como exemplo: « *l'auteur, l'auteure, l'écrivain, l'ouvrage, l'étude* ».

Encerraremos nossa exposição com o nível dos Mecanismos enunciativos, que inclui as modalizações e as vozes.

Encontramos muitas modalizações apreciativas nas *notes de lecture* analisadas, quando o autor dá seu ponto de vista a respeito do conteúdo temático. Identificamos apreciações sobre a obra resenhada ou partes dela, sobre seu autor e sobre o modo como ele trabalhou determinado ponto da obra. Citamos alguns exemplos: « *l'ouvrage de Maud Simonet constitue une lecture **particulièrement stimulante*** », « *l'ouvrage contribue au débat récent autour des continuités ou des origines coloniales du contrôle contemporain des étrangers et des Français* » e « *l'élaboration de cet ouvrage est **remarquable*** ». Encontramos ainda a asserção, grau zero das modalizações lógicas, quando o autor da *note de lecture* apresenta alguns fatos como atestados, certos, afirmações. Citamos como exemplo: « ***les ouvrages d'Olympe de Gouges incluent aussi des textes sur la traite des Noirs, un roman autobiographique (...)*** », « ***L'Egrégoire de Ray Ellenwood a été publié en 1992, en anglais*** », « *Les photographies des artistes, en groupe, seuls, lors de leurs voyages, entourés de leurs*

oeuvres, attestent une histoire pleine de rebondissement » e « *les auteurs présentent les résultats d'une enquête sur les pratiques de publication des chercheurs en France* ».

Com relação às vozes, identificamos nas *notes de lecture* analisadas o uso considerável de aspas em palavras ou frases, algumas delas, acreditamos, foram retiradas da obra resenhada, outras representam vozes de lugares comuns, citamos como exemplo: « *Hotte montre en quoi la 'responsabilité critique' qu'a ressentie Dionne constitue également chez lui 'un sentiment de profonde responsabilité sociale'* », « *Ainsi, l'ouvrage 'fait oeuvre de mémoire' de plus d'une façon (...)* », « *En outre, les 'voyages virtuels' font découvrir différentes régions de la province* ». Encontramos também citações entre aspas contendo sempre a indicação bibliográfica. Identificamos, ainda, vozes do autor da obra resenhada inseridas na *note de lecture* através de alguns verbos: « *montrer* », « *proposer* », « *nommer* », preposições: « *pour* », « *selon* » e expressões: « *comme souligne* ».

2.3. As dimensões ensináveis trabalhadas

Diante das dimensões ensináveis as quais chegamos através de nossa análise, escolhemos algumas com as quais gostaríamos de trabalhar em nosso curso de escrita acadêmica. Como com o *résumé*, o que determinou nossa escolha foi o público alvo de nosso curso, assim como, nossos objetivos de ensino: permitir aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero em questão.

Escolhemos trabalhar, em nossa situação de ensino, com: o estabelecimento de um esquema enunciativo que faça referência ao livro resenhado; o objetivo de uma *note de lecture* (apresentar de forma apreciativa um livro que tenha um caráter inédito); a organização dos conteúdos temáticos; a utilização de um cabeçalho com a referência bibliográfica completa da obra resenhada; exposição da apreciação sobre o livro objeto da *note de lecture* evitando a utilização dos dêiticos de primeira pessoa do singular e plural e frases como « *je pense que* »; a utilização de argumentos para defender um ponto de vista; a apresentação das partes nas quais a obra se divide de maneira informativa e/ou expositiva; a retomada de informações principais e das palavras chave do texto base (ato de resumir); a utilização de elementos de retomada nominal evitando, assim, a repetição (coesão nominal); o emprego de conectores lógicos; a retomada do conteúdo do livro resenhado de maneira crítica; a inserção

de vozes do autor da obra resenhada através de verbos; o emprego correto de inserção de vozes.

Apresentamos, a seguir, um quadro com as operações de linguagem que buscamos ensinar a nossos alunos e com as capacidades de linguagem que eles poderiam desenvolver através de nossa sequência didática. Como podemos observar, fizemos algumas escolhas didáticas, selecionando apenas as características que consideramos mais importantes a serem trabalhadas com os alunos na SD, já que dispúnhamos de apenas quatro aulas para o trabalho com o gênero *note de lecture*. Para essa escolha, levamos em conta as maiores dificuldades dos alunos, tais como observamos no curso piloto que fizemos um semestre antes.

Capacidades de linguagem	Características das <i>notes de lecture</i> utilizadas na SD	Operações de linguagem
Capacidades de ação - contexto de produção	Objetivo: apresentar um livro de maneira apreciativa; Enunciador: estudantes/pesquisadores e professores/pesquisadores especialistas no assunto tratado na obra; Destinatário: estudantes, pesquisadores e professores especializados na área a qual a obra pertence e, também, pessoas comuns que se interessam pelos temas tratados nela.	- estabelecer um esquema enunciativo que faz referência ao livro que é objeto da <i>note de lecture</i> ; - apresentar um livro que tenha um caráter inédito de forma apreciativa. - ser capaz de argumentar para defender um ponto de vista; - apresentar as partes nas quais a obra se divide e os conteúdos que ela contém de maneira informativa e/ou expositiva.
Capacidades discursivas - plano global - tipos de discurso - sequências textuais	Plano global: cabeçalho, resumo e apreciação da obra, <i>nome do autor da note de lecture</i> ; tipos de discurso: teórico; sequências: esquematizações (grau zero das sequências argumentativa e explicativa) - sequências expositivas e/ou informativas ao apresentar as partes nas quais a obra alvo da <i>note de lecture</i> se divide e os conteúdos que ela contém; sequência argumentativa.	- organizar os conteúdos temáticos; - utilizar, como cabeçalho, a referência bibliográfica da obra resenhada; apresentar o nome do autor da <i>note de lecture</i> no final do texto; - ser capaz de apresentar sua apreciação sobre o livro objeto da <i>note de lecture</i> a partir de elementos como adjetivos e advérbios, evitando a utilização de marcadores pessoais como os pronomes « je », « nous » e frases como « je pense que », « je trouve que », « à mon avis ».
Capacidades linguístico-	Conexão: presença de conectores e conjunções;	- retomar as informações principais e as palavras chave do texto base (ato de

discursivas - conexão - coesão verbal - coesão nominal - modalização - vozes	Coesão verbal: verbos predominantemente no presente; Coesão nominal: uso de pronomes pessoais e sintagmas nominais retomando nome do autor e da obra; uso de pronomes relativos, possessivos e demonstrativos para evitar repetições; Modalizações: uso da apreciação e da asserção; Vozes: palavras retomadas da obra de base entre aspas, frases completas, vozes do autor inseridas por verbos.	resumir); - evitar repetições fazendo uso de elementos que garantam a retomada nominal; - utilizar conectores lógicos; - realizar apreciações na <i>note de lecture</i> , ser capaz de apresentar o conteúdo de uma obra de maneira crítica; - inserir as vozes do autor da obra alvo da <i>note de lecture</i> através de verbos; - empregar corretamente a inserção de vozes (trechos e/ou paráfrases da obra alvo da <i>note de lecture</i> , trechos de outros textos e vozes sociais).
--	---	--

Quadro 15: As capacidades e as operações de linguagem

3. As sequências didáticas elaboradas

Nesta seção, apresentaremos as sequências didáticas desenvolvidas para trabalhar com os gêneros *résumé* e *note de lecture* e algumas das atividades elaboradas. As duas sequências contêm 8 módulos no total e a divisão foi feita da seguinte forma: introdução aos gêneros acadêmicos (módulo 1); *résumé* (módulos 2, 3 e 4); *note de lecture* (módulos 5, 6, 7 e 8). Em cada módulo tem-se um objetivo a ser cumprido, que está diretamente ligado às atividades propostas e às características que queríamos trabalhar no curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*. Ao final de alguns módulos, propusemos atividades de gramática (módulos 1, 3, 4 e 5), escolhendo temas que estivessem ligados à organização e coesão textual, como os pronomes relativos e os conectores lógicos.

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese com os objetivos propostos em cada módulo:

Gênero	Módulo	Objetivos	Dados
Introdução ao gênero	1	Tomar consciência da esfera dos estudos universitários e da esfera da carreira acadêmica	- Questionário para conhecer os

acadêmico		(LOUSADA; DEZUTTER, 2016). (fase da apresentação da situação)	participantes, que foi usado em nosso capítulo de Metodologia.
<i>Résumé</i>	2	Compreender o contexto de produção de um <i>résumé</i> . (produção inicial)	- Produções iniciais e finais dos gêneros <i>résumé</i> e <i>note de lecture</i> ; - Gravações das aulas; - Anotações sobre as aulas.
	3	Refletir sobre o ato de resumir (sumarização); identificar a organização interna de um <i>résumé</i> .	
	4	Reconhecer as ideias globais de um texto; identificar e produzir retomadas nominais. (produção final)	
<i>Note de lecture</i>	5	Tomar consciência do contexto de produção de uma <i>note de lecture</i> . (produção inicial)	
	6	Identificar as formas de apreciação em uma <i>note de lecture</i> .	
	7	Compreender a organização interna de uma <i>note de lecture</i> .	
	8	Refletir sobre as formas de inserção de vozes nas <i>notes de lecture</i> . (produção final)	

Quadro 16: Síntese dos objetivos de cada módulo

Ao elaborarmos nossas sequências didáticas, não nos limitamos a propor apenas atividades de produção escrita, tendo em vista o fato de estarmos em um curso que ocorria 3 vezes na semana no período da manhã durante as férias. Diante disso, vimos a importância de haver atividades através das quais os alunos pudessem interagir em língua francesa, trabalhando também com a produção e compreensão oral nesse idioma, para tornar o curso mais prazeroso e motivante para os alunos. Propusemos, então, atividades de produção oral, para que os alunos pudessem interagir em língua francesa com seus colegas de classe, discutindo, trocando ideias e opiniões sobre os temas abordados; também propusemos

atividades de compreensão oral, utilizando vídeos sobre assuntos trabalhados nas aulas. Queríamos que a tarefa de produção escrita não se tornasse algo cansativo e desmotivante, para isso era necessário que as sequências didáticas fossem dinâmicas e capazes de atrair o interesse de nossos alunos, tanto através dos temas trabalhados em sala, nos textos e nos vídeos, quanto através das atividades propostas.

Como é possível observar no quadro anterior, o **módulo 1** tem como objetivo introduzir os alunos no contexto da esfera dos estudos universitários e da esfera da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016). Nesse módulo, composto por 7 atividades, realizamos a apresentação da situação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98), introduzimos a discussão a respeito dos gêneros produzidos no contexto universitário, buscando discutir e refletir sobre esse contexto. Também era nosso objetivo saber se os alunos tinham conhecimentos prévios sobre os gêneros produzidos na universidade e sobre seu contexto de produção, bem como, descobrir quais gêneros eles já haviam produzido. Apresentamos, a seguir, algumas das atividades trabalhadas nesse módulo:

3. Discutez de quels sont les genres dont la production est normalement demandée à l'université, à la licence et au 3^e cycle (master et doctorat). Faites une petite liste avec ceux que vous considérez les plus demandés en séparant, si possible, entre : licence et master/doctorat.

Licence	Master et doctorat

4. Demandez à votre voisin(e) quels genres de textes il/elle a déjà produit. Dites avec quelle fréquence (rarement, souvent, jamais), combien de fois, si c'était en portugais ou en français et le résultat ou des commentaires.

	Oui	Fréquence/nombre	En portugais/en français	Résultat/ commentaires
1. Résumé de livre				
2. Résumé d'article				
3. Résumé de congrès				
4. Note de lecture				
5. Présentation orale				
6. Article Scientifique				
7. Mémoire ou thèse				
8. Autre ? Lequel ?				

Essas duas atividades têm como objetivo identificar quais eram os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos gêneros que encontramos no contexto universitário; mais precisamente, na atividade 4, queríamos saber quais dos gêneros propostos já haviam sido produzidos por eles.

Na próxima atividade apresentada, queríamos que os alunos refletissem sobre o contexto de produção dos gêneros acadêmicos, para que pudessem começar a compreender a sua importância para a produção textual.

2. Réfléchissez au contexte de production d'un genre académique et discutez avec votre voisin(e) en vue de compléter la grille ci-dessous.

a. Qui produit ces textes?	
b. A qui ces textes sont-ils destinés ?	
c. Dans quel but?	
d. Où ces textes circulent-ils ?	
e. Où peuvent-ils être trouvés ?	

No **módulo 2**, começamos a trabalhar com o gênero *résumé*, o objetivo era inserir os alunos no contexto de produção desse gênero, fazendo-os conhecê-lo e discuti-lo. Apresentamos algumas das características do gênero em questão (aquelas dos livros especializados) e expusemos os alunos a 2 tipos de *résumés* (um que aborda o conteúdo do texto base mantendo o mesmo esquema enunciativo e outro que o faz através de um esquema enunciativo diferente). Ainda nesse módulo, começamos a inserir o trabalho com a retomada das informações principais do texto a ser resumido (ato de resumir).

Esse módulo, composto por 9 atividades, teve início com a correção dos exercícios de gramática propostos no módulo anterior; logo após a correção, os alunos realizaram a produção inicial do gênero *résumé*, como vemos a seguir:

Mettez-vous au travail...

A deux, imaginez que vous faites des études en France et qu'un des professeurs veut évaluer votre lecture du texte *Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies*. Suivez les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner sur le texte. Pensez à celles sans lesquelles le lecteur ne comprendrait pas le texte ;
- relisez et corrigez-le avant de le remettre à votre professeur.

Após o término da produção inicial, propusemos aos alunos algumas atividades a partir das quais eles pudessem chegar a uma caracterização geral do gênero. Em uma delas, que apresentamos a seguir, os alunos deveriam conversar com um colega de classe sobre o gênero, dizendo, por exemplo, como ele pode ser definido.

1. Discutez avec votre voisin(e) des questions suivantes :

- a) Avez-vous déjà produit un résumé ? Dans quelle situation ?
- b) Comment définiriez-vous un résumé ?
- c) Quel est, selon vous, le but d'un résumé ?
- d) Où peut-on trouver ce texte ?
- e) Le résumé est-il présent dans le contexte académique ? Donnez des exemples.

Em outra atividade, os alunos assistiram a um vídeo que apresenta algumas das principais características do gênero *résumé*, em seguida, munidos das informações dadas pelo vídeo e pela discussão feita na correção da atividade mostrada acima, deveriam identificar em um quadro as características do gênero. Mostramos esse exercício a seguir:

5. A partir de cette vidéo et des discussions dans l'exercice 1, choisissez quelles sont les caractéristiques d'un résumé parmi celles qui sont présentées.

Ne pas reproduire un passage du texte (éviter même si c'est entre parenthèses)

Donner des arguments pour défendre un point de vue

Avoir tous les points abordés dans le texte ou les oeuvres résumés

Donner l'avis sur le texte

Apparaître dans le contexte des médias

Être fidèle au texte, ne pas trahir la pensée des auteurs du texte ou de l'oeuvre

Respecter la consigne donnée par rapport à la taille du résumé

Apparaître dans le contexte académique

Rester neutre par rapport au sujet traité

Présenter le contenu d'un autre texte de façon concise

Ainda nesse módulo, propusemos aos alunos duas atividades com vídeo, eles deveriam, em cada uma delas, assistir ao vídeo e anotar informações que eles considerassem importantes. Em outra atividade, eles deveriam escolher um dos vídeos e produzir um pequeno *résumé* sobre ele. Começamos aqui a trabalhar com a seleção e retomada de informações para a produção de um *résumé*. Vejamos a atividade:

4. Individuellement, écrivez un résumé (50 à 80 mots) d'une des vidéos que vous choisissez.

O **módulo 3** é composto por 13 atividades e tem como objetivo fazer com que os alunos reflitam sobre o ato de resumir (processo de sumarização). Propusemos atividades que

permitissem aos alunos uma reflexão sobre o processo de escrita de um *résumé*, abordando a questão da retomada das informações globais do texto base. Na primeira atividade do módulo, os alunos deveriam ler o *résumé* de um colega, aquele proposto na atividade 4 do módulo anterior, e comparar com o seu, vendo quais informações do vídeo foram retomadas pelo colega e, caso tivessem escolhido resumir o mesmo vídeo, observar se retomaram as mesmas informações. Vejamos a atividade proposta:

1. Prenez le résumé produit dans l'activité 4 du module 2 et échangez-le avec votre voisin(e). Lisez le résumé produit par votre voisin(e) et discutez des questions ci-dessous.

- a) Quelles informations principales de la vidéo il/elle a reprises ?
- b) Avez-vous repris les mêmes informations ? Lesquelles ?

Na atividade seguinte, que apresentaremos abaixo, eles deveriam ler dois trechos teóricos sobre o processo de sumarização e refletir sobre o seu processo ao escrever seu *résumé*.

2. Lisez les extraits suivants et discutez avec votre voisin(e) du processus que chacun de vous a suivi pour écrire votre résumé. Dites si vous changeriez les informations que vous avez choisies.

*(...) durante o processo normal de leitura com compreensão, ocorreria um **processo de sumarização**, por meio do qual o leitor construiria uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, ao final desse processo, à significação básica do texto. (MACHADO, 2002)*

Esse processo é aquele que ocorre durante a leitura com compreensão, ou seja, ao se ler e, evidentemente, à medida que se compreende o que se lê, vai ocorrendo um processo de redução de informação semântica, por meio do qual o leitor acaba por construir uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, assim, à significação básica do texto (VAN DIJK, 1976, 1980 e 1992; SPRENGER-CHAROLLES, 1980 apud MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005)

Em outra atividade, apresentamos um trecho da obra *O vermelho e o negro* de Stendhal, no qual há a descrição da cidade de Verrières. Na atividade que veremos a seguir, os alunos deveriam anotar informações da cidade descrita para apresenta-las a três públicos diferentes; o objetivo é fazer com que os alunos compreendam a importância do público alvo para a produção de um texto, pois em função do público para o qual escrevemos, selecionamos algumas informações e não outras.

4. Notez des informations de la description de cette ville en pensant à les raconter à trois destinataires différents¹ :

Des personnes qui veulent faire du ski

Des touristes espagnols

Un couple à la retraite qui veut un endroit calme pour se reposer

Na atividade seguinte eles, deveriam refletir sobre o que fizeram na atividade anterior, observando, por exemplo, se deram a mesma quantidade de informação para os 3 públicos. Em seguida, assistiram a um vídeo e deveriam produzir um pequeno *résumé* para públicos diferentes (cada dupla teria um público específico para o qual deveria resumir o vídeo).

7. Par deux, proposez un résumé de la vidéo. Faites attention au public auquel votre résumé est destiné (chaque duo va prendre un papier avec un public spécifique).

O **módulo 4**, último do gênero *résumé* e composto por 11 atividades, teve início com a correção dos exercícios de gramática propostos no módulo 3. Continuamos trabalhando com o processo de sumarização e o objetivo era de fazê-los reconhecer as ideias globais de um texto, assim como, identificar e produzir retomadas nominais para evitar repetições. Em uma atividade, os alunos deveriam ler um texto e propor três frases que, segundo eles, mostrassem suas ideias globais. Na atividade seguinte, eles deveriam trocar suas frases com as do colega e observar se ambos propuseram frases similares. Vejamos, a seguir, a atividade:

3. Échangez vos phrases avec celles de votre voisin(e). Avez-vous proposé des phrases similaires ?

Os alunos já haviam refletido no módulo anterior sobre selecionar informações de um texto a ser resumido tendo em vista seu destinatário, agora tinham que refletir sobre o fato de que também selecionamos as ideias globais de um texto enquanto enunciador, escolhendo as informações do texto base que são essenciais e que, por isso, devem estar no *résumé* independentemente do público alvo para o qual se escreve.

Como dissemos mais acima, também trabalhamos nesse módulo com a identificação e produção de retomadas nominais, o objetivo era fazê-los refletir sobre a importância de produzir um texto sem repetições e coeso. Na atividade que mostraremos a seguir, eles deveriam reformular um trecho de um texto de modo a evitar as repetições:

5. Toujours avec votre voisin(e), reformulez le texte ci-dessous de manière à éviter les répétitions. Utilisez les éléments que vous avez identifiés.

Assouan est considérée depuis des millénaires comme le début du monde civilisé. Assouan est née des crues du Nil. Les anciens situent la source du Nil entre les légendaires îles Éléphantine et Philae. Assouan était autrefois un point stratégique important. Assouan accueillait les caravanes venues d'Arabie et d'Afrique. Les caravanes apportaient les accessoires nécessaires au culte des dieux et au luxe des puissants. Assouan est devenue le lieu idéal où se reposer après la fatigue des visites archéologiques.

Ao final da aula, pedimos aos alunos que realizassem a produção final do gênero *résumé*, cujo enunciado apresentamos abaixo.

Mettez-vous au travail...

A deux, imaginez que vous faites des études en France et qu'un des professeurs veut évaluer votre lecture du texte Pour une francophonie ouverte. Suivez les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner dans le texte. Pensez à celles sans lesquelles le lecteur ne comprendrait pas le texte ;
- utilisez tout ce que vous avez vu jusqu'à ce moment sur le genre résumé.
- relisez et corrigez le texte avant de le remettre à votre professeur.
- le texte doit avoir entre 150 et 200 mots.

No **módulo 5**, tem início a sequência didática que trabalha com o gênero *note de lecture*. Antes de começar a trabalhar efetivamente com o gênero, os alunos realizaram a produção inicial, logo após a correção dos exercícios de gramática propostos no módulo anterior. O objetivo desse módulo, composto por 10 atividades, era o de apresentar o contexto

de produção de uma *note de lecture* e algumas das principais características do gênero, introduzindo-o aos alunos. Para isso, começamos com uma atividade na qual eles deveriam refletir sobre o contexto de produção do gênero, seguida de outra que permitia a comparação da *note de lecture* com o *résumé*, para que os alunos percebessem que os dois gêneros têm características comuns e para que, ao mesmo tempo, identificassem as características específicas do gênero *note de lecture*.

1. Discutez avec votre voisin(e) des questions ci-dessous :

- a) Comment définiriez-vous une note de lecture ?
- b) Quel est le but de ce genre de texte ?
- c) Avez-vous déjà lu une note de lecture ? Dans quelle situation ? Pourquoi ?
- d) Avez-vous déjà produit une note de lecture ?
- e) Quel est le contexte où on peut trouver une note de lecture ?

2. Dans la liste suivante il y a des caractéristiques du genre résumé, du genre note de lecture et des caractéristiques qui sont communes aux deux genres. Par deux, identifiez et classez les caractéristiques dans la colonne qui convient.

donne l'opinion sur le sujet traité	présente le contenu d'un autre texte	est fidèle au texte original
est écrit dans le contexte des médias	reste neutre par rapport le sujet abordé	
présente des arguments pour défendre un point de vue	est écrit dans le contexte académique	
donne l'appréciation sur l'œuvre/le texte en question		

Résumé	Note de lecture	Les deux

Propusemos também uma atividade para que os alunos trabalhassem com a identificação dos temas em uma *note de lecture* e pudessem, ao mesmo tempo, refletir sobre as formas como eles aparecem nos textos e sobre a forma como podem ser identificados pelos leitores.

1. Choisissez un morceau de papier et lisez son contenu. Juste après, suivez les étapes suivantes :

1^{ère} : circulez dans la salle et cherchez la personne qui a le morceau qui complète le vôtre.

2^e : par deux, trouvez l'ordre correct des morceaux et lisez-les.

3^e : discutez : quel est le thème de la note de lecture dont les morceaux vous avez pris.

4^e : circulez dans la salle et rencontrez parmi les plusieurs thèmes celui qui correspond à vos morceaux.

2. Observez le texte que vous avez reconstitué et répondez aux questions.

a) Où est-il publié ?

b) Qui l'a écrit ? Qui est son lecteur potentiel ?

3. Dites quel est votre thème pour la salle et expliquez comment vous l'avez identifié

O **módulo 6**, composto por 10 atividades, teve início com a correção das atividades de gramática propostas no módulo 5. Ele tinha como objetivo fazer com que os alunos compreendam que a *note de lecture* é um texto que permite a reflexão crítica por parte de seu autor e que identifiquem as formas através das quais ele pode fazê-lo. Para isso, propusemos algumas atividades em que os alunos se deparassem com textos críticos e identificassem as formas possíveis de inserção de opinião.

3. Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions.

a) A-t-il été écrit avant ou après l'éditorial de Christophe Barbier ?

b) Qui l'a écrit ? Pourquoi ?

□ - 20/05/2010 20:16

Tout à fait d'accord avec C.Barbier :IL faut avoir le courage de conserver les valeurs républicaines et de lutter contre ceux qui veulent nous imposer sournoisement leur intolérance et leur vision d'une société théocratique où la liberté de penser n'est pas respectée (Il n'y a qu'à voir les Emirats arabes et autres pays musulmans et écouter certains imams qui dénigrent les femmes) Ce qu'on ne dit pas souvent c'est que même les femmes qui ne portent qu'un simple voile n'ont pas le droit non plus de montrer leurs bras ni leurs jambes, elles doivent cacher complètement leur corps..C'est tout simplement honteux que cela existe en Europe . Vive la société laïque.

Répondre

[> Signaler un contenu abusif](#)

4. Répondez aux questions suivantes.

c) L'auteur est-il d'accord ou contre Christophe Barbier ? Soulignez les phrases ou expressions qui le montrent.

d) Avez-vous déjà écrit un commentaire de ce type ?

e) En général, dans les commentaires, on trouve une partie qui est aussi présente dans la note de lecture. Laquelle ?

() résumé du texte auquel il répond

() appréciation, opinion sur le texte

f) En général, les commentaires ne montrent pas une partie que la note de lecture a. Laquelle ?

() résumé du texte auquel il répond

() appréciation, opinion sur le texte

4. Lisez les extraits de la note de lecture du livre *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, écrit par Sylvain Lefèvre, et identifiez comment (à partir de quels éléments du texte) l'auteur donne son appréciation.

L'ouvrage de Maud Simonet constitue une lecture particulièrement stimulante. emploi et injonction citoyenne, qui est explorée. Le premier chapitre propose notamment une typologie utile des multiples articulations entre carrières bénévoles et carrières professionnelles. L'auteure distingue trois idéaux-types : les « carrières parallèles »,

On peut émettre des réserves sur plusieurs aspects de l'ouvrage de Maud Simonet, notamment le caractère elliptique de certains segments de l'argumentation (par exemple sur la manière dont s'opèrent les jeux d'influence entre les expériences transatlantiques), ou des montées en généralité parfois rapides (y compris, paradoxalement, avoir critiqué à juste titre les usages douteux de l'héritage tocquevillien). L'ambition de traiter trois échelons d'analyse (individus, politiques publiques, organisations) dans deux pays, avec parfois une dimension diachronique, tout en procédant par études de cas circonscrites et portraits impressionnistes, relevait sans doute d'un pari difficile à tenir en deux cents pages. Enfin, les spécialistes de l'action collective pourront regretter. Mais ces réserves sont loin d'entamer le réel intérêt d'un ouvrage qui regorge d'observations précieuses et de parallèles féconds. Le déplacement du regard qu'il suggère renouvelle les débats contemporains sur la mise au travail de l'idéal mais aussi sur la légitimation de formes précaires de sous-emploi. Il constitue enfin, d'un point de vue théorique, une invitation prometteuse pour un réel dialogue entre sociologues du travail et spécialistes de l'engagement.

Além de identificar os pontos de vista inseridos em um texto e os elementos a partir dos quais é possível fazer isso, os alunos realizaram o exercício de exprimir seu ponto de vista, apresentando argumentos para defendê-los, como vemos na atividade a seguir:

1. Lisez la rubrique *Discussion* du journal *Le monde*, publiée le 22 janvier 2015 et identifiez le sujet du texte.

Le Monde.fr

M Société

SOCIÉTÉ | Police et justice | Éducation | Enquête | Santé | Centenaire 14-18 | Famille - vie privée | Supplément partenaire : Economie réelle | Religions

La formation des jeunes citoyens doit-elle passer par l'apprentissage du fait religieux ?

A la suite des attentats de Paris, François Hollande a annoncé une « grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ». Jeudi 22 janvier, la ministre de l'éducation, Najat Vallaud-Belkacem, a annoncé une série de mesures pour faire que l'école soit de nouveau au centre de l'apprentissage de la citoyenneté : enseignement moral et civique, éducation aux médias et à l'information, Journée de la laïcité se concrétiseront à la rentrée 2015. L'enseignement du fait religieux, s'il est évoqué dans le corps enseignant, n'est pas concrètement mentionné. Le fait religieux a-t-il sa place à l'école ? Doit-il faire l'objet d'un cours à part entière ou doit-il se comprendre dans les classes de morale et d'éducation civique ? Peut-on parler de religion dans un cadre laïc ?

Discussion lancée le 22 janvier 2015
Dernière modification le 23 janvier 2015

Partager cette discussion

DISCUSSION

Identifiez-vous pour contribuer

18 contributions

17 personnes suivent cette discussion

Suivre

Partager

Publier une contribution

http://www.lemonde.fr/societe/discussion/2015/01/22/la-formation-des-jeunes-citoyens-doit-elle-passer-par-l-apprentissage-du-fait-religieux_4561819_3224.html

2. A deux, discutez des questions ci-dessous.

a) Quel est votre point de vue à ce sujet ?

b) Etes-vous d'accord entre vous ?

3. A deux, élaborez un argument pour défendre l'opinion du duo par rapport à ce sujet (si c'était la même). Prenez note de l'argument et ensuite présentez-le à la classe.

Composto por 11 atividades, o **módulo 7** tem como objetivo permitir aos alunos a compreensão de como se dá a organização interna de uma *note de lecture*, identificando, ainda, o plano global de seus conteúdos temáticos. Mostramos, a seguir, duas das atividades propostas a partir da leitura de uma *note de lecture* que deveria ter sido realizada em casa:

2. Quelles sont les caractéristiques qui composent cette note de lecture:

() Le titre *Notes de Lecture* ;

() La couverture de l'oeuvre qui est objet de la note de lecture

() Le nom de l'auteur de la note de lecture

() Le prix du livre

() Le nom de la revue où elle a été publiée

() La référence bibliographique complète de l'oeuvre qui est l'objet de la note de lecture

() Des informations de l'auteur de l'oeuvre (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)

() Des informations de l'auteur de la note de lecture (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)

3. Identifiez quelles sont les différentes parties du texte, en proposant une division en 3 ou 4.

Ainda nesse módulo, propusemos atividades sobre os articuladores lógicos, muito importantes em um texto como a *note de lecture* para garantir sua coerência e coesão textual. Também trabalhamos com as retomadas do autor do texto base, permitindo-os refletir sobre quais elementos podem ser utilizados para essa função.

1. Soulignez les articulateurs logiques (cause, conséquence, opposition, concession) dans cet extrait de la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges*.

2. Ensuite, classifiez-les dans le tableau ci-dessous et partagez vos réponses avec votre voisin(e).

Cause	Conséquence	Opposition	Concession

3. Complétez le tableau des articulateurs logiques avec d'autres que vous connaissez. Ensuite, comparez les résultats avec le tableau donné par votre professeure.

4. Par deux, faites un tirage au sort d'un bout de papier. Lisez la phrase choisie et discutez-en en utilisant des articulateurs logiques.

2. Identifiez dans ce paragraphe de la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges* les mots qui font mention à l'auteur du livre et à l'oeuvre.

Groult revient constamment à la réception de cette femme tout au long du texte, son hypothèse sous-jacente étant que, face à l'audace de celle qui, comme une Christine de Pizan de la Révolution française, choque pour la modernité de ses idées aussi bien que pour son comportement qui résiste aux normes sociales contemporaines, les pouvoirs masculins ne peuvent que la condamner, durant sa vie et après sa mort. À la différence de l'écrivaine médiévale, considérée de nos jours comme une proto-féministe, Olympe de Gouges va plus loin, jusqu'à dénoncer le sexisme en tant que système, et envisage un mouvement radical qui donnera lieu à des changements fondamentaux pour le sexe féminin. C'est pour cette approche macroscopique qui ne se borne pas à une réflexion sur son propre sort

No **módulo 8**, último sobre o gênero em questão, trabalhamos, ao longo das 10 atividades propostas, com a inserção de vozes nas *notes de lecture*. Nosso objetivo era dar os subsídios necessários para que os alunos refletissem e identificassem as formas possíveis de

inserção de vozes em um texto, mostrando as diferentes formas de fazer uma citação. Apresentamos, a seguir, duas das atividades propostas:

5. Lisez le texte *Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?* **et discutez des questions suivantes avec votre voisin(e).**

- a) Quel est le thème abordé ?
- b) Qui a écrit ce texte ?
- c) Quel est son but ?
- d) Trouvez-vous la question traitée intéressante ? Pourquoi ?

6. A partir de ce vous avez lu et de ce que vous connaissez sur le thème, discutez avec votre voisin(e) : Que pensez-vous du web 2.0 comme outil d'apprentissage ?

7. Identifiez dans le texte quelles sont les manières utilisées par les auteurs pour insérer des voix.

8. Soulignez dans le texte les voix qui sont présentes : y a-t-il des points de vue d'autres personnes pour renforcer celui de l'auteur du texte ? Ou des points de vue contraires ?

9. Lisez le texte *Se défendre* de Michel Foucault (http://www.cip-idf.org/article.php?id_article=6191).

The screenshot shows the homepage of the CIP-IDF website. At the top, there is a banner with the text 'POUR UNE CULTURE SANS EXCEPTION'. Below the banner, there is a navigation bar with links: COMMISSIONS, PROJET RECHERCHE, COMMUNIQUÉS, ACTIONS !, PHOTOS, SONS, VIDÉOS, TEXTES OFFICIELS UNEDIC, NOUVEAU MODÈLE, UNIVERSITÉ OUVERTE, ARCHIVES, and LIENS. On the left side, there is a sidebar with sections: 'SUIVEZ LA CIP' (with social media icons), 'Abonnement liste infos' (with a 'courriel' input field and 'OK' button), 'Abonnement liste de discussions et débats' (with a 'courriel' input field and 'OK' button), and 'SOUTIEN' (with a 'Appel à soutien financier' link). The main content area displays the article 'Face à la répression, il n'est pas interdit de se défendre' by Michel Foucault, published on Sunday, May 6, 2012. The article text begins with 'Voici deux textes qui clarifient ce qu'il peut en être du rapport au droit de ceux qui refusent de se laisser gouverner [1]. La logique qu'ils proposent est applicable aux litiges en matière de droit social, partout où des « ayant-droits » et des collectifs engagent des batailles sur ce terrain (voir quelques matériaux en ce sens en fin d'article).

Cet inédit de Michel Foucault est publié en encadré dans "Stratégie judiciaire. Face à la répression il n'est pas interdit de se défendre", *Courant alternatif*, mai 2012.

Voici un texte écrit par Michel Foucault pour les premières assises de la défense libre, à La Sainte Baume, en 1980. Foucault en est le seul auteur mais il a été cosigné par Jean Lapeyrie, Dominique Nocaudie et les avocats du réseau défense libre, Henry Juramy, Christian Revon et Jacques Vergès.

10. Par deux, proposez deux formes d'utilisation d'un extrait de ce texte.

Ao final desse módulo, os alunos realizaram a produção final do gênero *note de lecture*. Eles poderiam escolher uma entre as duas propostas de produção sugeridas, escrever sobre um livro que tivesse um caráter inédito ou escrever sobre um livro que tenha sido lançado recentemente.

Mettez-vous au travail...

Choisissez une des propositions ci-dessous.

1. Imaginez que vous faites des études en France et qu'un des professeurs veut évaluer votre lecture d'un livre que vous avez lu et qui a un caractère inédit, soit parce que c'est une traduction, soit parce que c'est une nouvelle édition etc. Produisez une note de lecture en suivant les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner sur le livre.
- pensez à votre opinion sur le livre et discutez-en avec votre voisin(e).
- relisez et corrigez le texte avant de le remettre à votre professeur.
- le texte doit avoir entre 270 et 320 mots.

OU

2. Produisez une note de lecture d'un livre lancé récemment et que vous avez lu, que ce soit une lecture théorique ou une lecture pour le plaisir. Elle sera publiée dans le *Bulletin le français à l'université*. Suivez les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner sur le livre.
- pensez à votre opinion sur le livre et discutez-en avec votre voisin(e).
- relisez et corrigez le texte avant de le remettre à votre professeur.
- le texte doit avoir entre 270 et 320 mots.

Ressaltamos aqui, que só expusemos neste capítulo os 8 módulos referentes aos gêneros *résumé* e *note de lecture*. Os módulos 9, 10, 11 e 12 que trabalham com os gêneros escolhidos pelos alunos, como apontamos em nosso capítulo de Metodologia, não foram abordados aqui, uma vez que não se referiam aos gêneros *résumé* e *note de lecture*.

Capítulo IV – Análise dos dados

Neste capítulo, apresentaremos nossas análises das produções realizadas pelos participantes do curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*. As produções do gênero *résumé*, selecionadas para análise, pertencem às duplas: Cecília e Giovane, Pilar e Isabel, Maria e Laura, Miguel e Lucas; já as produções do gênero *note de lecture*, selecionadas para análise, pertencem aos alunos: Cecília, Pilar, Lucas, Miguel, Luiza e Adriana, como apontamos em nosso capítulo de Metodologia.

Esperamos assim, responder a três de nossas perguntas de pesquisa: i) Há diferenças entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos em relação a esses gêneros? Quais? O que isso indica sobre o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem? ii) Quais capacidades de linguagem, desenvolvidas a partir da produção do *résumé*, podem ser transferidas para a produção da *note de lecture*? Os alunos realizam essa transferência? iii) A atuação do professor na aplicação das sequências didáticas tem influência nas produções finais dos alunos? Qual?

Apresentaremos, na primeira seção, os resultados obtidos com a análise das produções iniciais e finais do gênero *résumé*; na seção seguinte, exporemos os resultados referentes à análise das produções iniciais e finais do gênero *note de lecture*. Em seguida, apresentaremos o que apontam nossas análises sobre a transferência de capacidades de linguagem do *résumé* para a *note de lecture* e sobre a atuação do professor como possível influência nas produções dos alunos. Por fim, faremos a síntese e discussão de nossos resultados.

1. Análise das produções iniciais e finais do *résumé*

Como será possível observar nos quadros sínteses que serão apresentados a seguir e ao longo desta seção, analisamos as produções das duplas selecionadas comparando-as com o modelo didático do gênero, mas também analisamos as produções em relação às dimensões ensináveis trabalhadas em nossa sequência didática. Como vimos no capítulo 3 de nossa dissertação, intitulado *Modelos didáticos dos gêneros e Sequências didáticas elaboradas*, o modelo didático do gênero *résumé* foi elaborado a partir das características identificadas por

nós em nossa análise de 20 textos do gênero, e também, a partir das características já apontadas por especialistas do gênero. Nesse caso, compararemos as produções dos alunos com os dois modelos didáticos gerados, pois queríamos ver se os alunos poderiam produzir *résumés* nos dois contextos. Além disso, levamos em conta o fato de os alunos já terem entrado em contato com outros textos do mesmo gênero durante sua vida escolar e universitária. Nesse caso, servimo-nos do conceito de “arquitexto” (BRONCKART, 1999) para auxiliar as análises.

Para facilitar a visualização de nossos resultados, criamos a seguinte legenda:

Total
Parcialmente
Não

A cor preta representará que a dupla conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem e os elementos apresentados no modelo didático: objetivo, enunciador, destinatário, plano global, tipos de discurso, sequências textuais, conexão, coesão verbal, coesão nominal, modalizações e vozes; e, sobretudo, indica a mobilização das capacidades de linguagem que foram efetivamente trabalhadas em nossa sequência didática, como veremos nos quadros. A cor cinza representará que a dupla mobilizou parcialmente as capacidades de linguagem e as dimensões ensinadas por nossa sequência didática. Já a cor branca, representará que o aluno não conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem do MD e aquelas trabalhadas na SD. Dessa forma, a cor preta indicará um maior desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, e assim por diante.

Nos quadros síntese que elaboramos para a visualização dos resultados, veremos, primeiramente, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos entre a produção inicial e a produção final, segundo as dimensões ensináveis que escolhemos para trabalhar em nossa sequência didática. É a partir dessa análise e das cores no quadro que podemos ter uma ideia sobre o desenvolvimento da produção textual dos alunos. No entanto, optamos por mostrar, também, de que forma os *résumés* dos alunos se aproximavam, ou não, dos *résumés* de sites consultados, como trabalhamos em nossa sequência didática, ou dos *résumés* segundo

o que aconselham os especialistas, que apresentamos aos alunos por meio de um vídeo em nossa SD.

Apresentaremos, agora, o quadro síntese referente às capacidades de ação.

Capacidades de ação - contexto de produção	Modelo dilático e Dimensões ensináveis (SD)			Cecilia Giovane		Pilar Isabel		Maria Laura		Miguel Lucas	
				PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
	Modelo dilático do gênero	Nossa análise dos resúmenes em sites e livrarias e de resúmenes de obras	- objetivo								
			- enunciador								
			- destinatário								
		O que dizem os especialistas	- objetivo								
			- enunciador								
			- destinatário								
	Dimensões ensináveis (Sequência dilática)	- apresentar o conteúdo de um texto ou livro fazendo a contração dele sem apresentar apreciação;									

Quadro 17: Síntese da análise da mobilização das capacidades de ação

Com relação ao objetivo do gênero textual *résumé*, apresentar o livro sem emitir opinião sobre ele, é possível afirmar que Cecília e Giovane não o cumprem totalmente, pois apresentam o texto de base emitindo opinião sobre ele, o que não fazem na produção final. O mesmo ocorre com as duplas Pilar/ Isabel e Miguel/ Lucas; já no caso de Maria e Laura, não há em nenhuma das produções, inicial e final, apreciação sobre o texto de base, ou seja, elas pareciam já saber que, em um *résumé*, não se coloca a opinião pessoal. Nesse sentido, podemos dizer que as duplas atendem, na produção final, tanto ao que dizem os especialistas, fazer a contração de um texto sem apresentar um ponto de vista sobre ele, quanto ao que apontou nosso modelo didático: um texto que retoma as ideias principais, sem apresentar elementos apreciativos. Diante dos resultados obtidos é possível dizer que as duplas Cecília/Giovane, Pilar/Isabel e Miguel/Lucas aprenderam com nossa sequência didática que um *résumé* não deve conter apreciação.

Segundo o modelo didático que elaboramos, o enunciador é alguém que trabalha para o site e que tem certo conhecimento sobre as obras resumidas, já segundo o modelo didático dos especialistas, o enunciador é um estudante ou alguém que passará por um exame ou concurso. Nossas duplas assumem esses papéis de maneira fictícia, se colocando nas diferentes situações de produção.

O destinatário do gênero *résumé* pode tanto ser um aluno, professor ou leitor interessado nos livros a serem resumidos, no caso dos *résumés* encontrados em sites especializados, quanto um examinador ou um professor, no caso de *résumés* para provas e concursos. As duplas produzem um *résumé* mais semelhante ao segundo caso, pois escrevem para um professor cujo objetivo é avaliar a leitura de um texto. Mas, ao longo da SD, eles discutiram sobre os diversos contextos de produção e se colocaram em várias situações fictícias (no sentido de Schneuwly e Dolz, 2004), em que o *résumé* pode ser demandado. Portanto, acreditamos que eles puderam mobilizar as capacidades de ação necessárias para se adaptarem às diferentes situações de produção que podem estar na origem dos *résumés*. Destacamos aqui que também queríamos com nossa sequência didática, primeiramente, que os alunos aprendessem a produzir *résumés* como os que encontram em sites especializados quando fazem pesquisas. Porém, também queríamos que, ao produzir *résumés* nessa situação de produção, os alunos aprendessem a se colocar no papel de um estudante que deve produzir um *résumé* em língua francesa para seu professor, situação de produção comum no meio universitário francófono⁵¹. Na verdade, o fato de escrever *résumés* em contexto universitário francófono tinha sido abordado em um vídeo trabalhado no módulo 2, que detalhava as características desse gênero quando usado para avaliação na universidade. Portanto, acreditamos que alguns desses conselhos podem ter influenciado a produção dos alunos em diferentes momentos e para diferentes aspectos. Nesse sentido, acreditamos que nossa SD tenha preparado os alunos para ambas as situações e, possivelmente, para se adaptarem a outras situações de produção de *résumés*.

Apresentaremos, a seguir, o quadro síntese referente às capacidades discursivas.

⁵¹ Aqui estamos considerando um aluno que curse Letras-francês na Universidade ou que vá realizar um intercâmbio em algum país francófono, segundo os objetivos e público-alvo do curso.

Capacidades de linguagem	Modelo didático e Dimensões ensináveis (SD)			Cecília e Giovane		Pilar e Isabel		Maria e Laura		Miguel (e Lucas)	
				PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades discursivas - plano global - tipos de discurso - sequências textuais	Modelo didático do gênero	Nossa análise dos <i>résumés</i> em sites e livrarias e de <i>résumés</i> de obras	- plano global								
			- tipos de discurso								
			- sequências textuais								
		O que dizem os especialistas	- plano global								
			- tipos de discurso	-	-	-	-	-	-	-	-
			- sequências textuais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Dimensões ensináveis (Sequência didática)	- informar e expor, de maneira concisa e neutra, o conteúdo do texto de base;									
		- reformular (e não fazer cópias de) passagens inteiras do texto de base;									

Quadro 18: Síntese da análise da mobilização das capacidades discursivas

O plano global do modelo didático do *résumé* mostra que os conteúdos temáticos se organizam no *résumé* da seguinte forma: tem-se, primeiro, uma contextualização da obra e por fim uma apresentação geral do tema tratado. As duplas Cecília/Giovane realizam essa dimensão, conforme mostra o modelo didático de nossa análise, nas duas produções, inicial e final. As duplas Pilar/Isabel e Maria/Laura organizam seus *résumés* na produção inicial não totalmente como o mostrado, já que nos dois casos a contextualização não está completa. No entanto, isso muda na produção final em que temos contextualização seguida de apresentação, como nos textos que apresentamos em nossa sequência didática. A dupla Miguel/Lucas faz o contrário, na produção inicial tem a contextualização seguida de apresentação, o que não ocorre na produção final, na qual a contextualização não está completa. Para os casos de Pilar/Isabel e Maria/Laura é possível dizer que a mudança acontece da produção inicial para a final, apesar de não termos trabalhado essa dimensão em nossa SD, pois ao longo da sequência elas foram expostas a *résumés* que se organizavam dessa forma. No caso de Miguel e Lucas uma hipótese talvez seja a de que Miguel realizou a produção inicial sozinho e que, possivelmente, ao longo de sua vida escolar foi exposto a diferentes resumos⁵² e *résumés*, o

⁵² Consideramos, aqui, que o fato de já ter lido e produzido resumos em português pode também ter influenciado a produção de *résumés* em francês.

que pode tê-lo influenciado; já na produção final, como a realizou com um colega, talvez na discussão de como organizar o *résumé* ambos tenham decidido organizá-lo de outra forma. No caso de Cecília e Giovane, o que pode ter influenciado na produção inicial é também o arquitexto, o fato de terem tido contato ao longo de sua vida escolar com diferentes resumos e *résumés*.

O modelo didático dos especialistas diz que os conteúdos temáticos devem se organizar no plano global do *résumé* seguindo a mesma ordem em que foram apresentados no texto de base. Na produção inicial, a dupla Cecília/Giovane não segue a ordem do texto, já na produção final eles apresentam os conteúdos na mesma ordem em que estão no texto de base, no entanto não trazem todos os conteúdos. O mesmo ocorre com a dupla Pilar/Isabel; já a dupla Maria/Laura não traz na produção inicial todos os conteúdos do texto de base e os que apresenta não estão na mesma ordem; na produção final, elas realizam parcialmente essa dimensão, pois seguem a ordem dos conteúdos, mas não apresentam todos os conteúdos necessários. O fato de seguir a ordem do texto pode ter sido uma influência do vídeo que assistiram. Na produção inicial, a dupla Miguel/Lucas apresenta todos os conteúdos do texto de base e na mesma ordem em que aparecem. Portanto, ressaltamos aqui que a primeira produção foi realizada efetivamente apenas por Miguel, que pode ter decidido produzir seu *résumé* desse modo, pois o texto de base não era tão simples, seguir a ordem proposta pode tê-lo ajudado na sua produção. Mas, na produção final, a dupla Miguel/Lucas não segue a ordem do texto de base. Esse fato é coerente com o que ensinamos em nossa SD: como vimos, essa dimensão não foi trabalhada em nossa sequência didática a partir dos textos apresentados, ela foi apenas mencionada no vídeo sobre *résumés*. Então, não consideramos que os alunos devessem ter respeitado essa ordem. Apenas, como dissemos acima, preferimos comparar as produções dos alunos com os dois modelos, pois queríamos ver se eles poderiam produzir *résumés* nos dois contextos, mostrando que compreendem a complexidade desse gênero textual.

Com relação aos tipos de discurso, embora os especialistas não deem nenhum conselho sobre isso, nossa análise dos *résumés*, aponta que o discurso deve ser teórico; tendo isso em vista analisamos as produções dos alunos. A dupla Cecília/Giovane realiza uma produção inicial em que o discurso é implicado, há várias marcas de pronomes pessoais de primeira pessoa do plural, « ces deux textes nous presente » (sic), « nous vivons », « nous sommes devenus », o que desaparece totalmente na produção final. O mesmo ocorre com a dupla Miguel/Lucas, na produção inicial há muita implicação, temos marcas de primeira

pessoa do plural e de « on » significando “a gente”, exemplos: « on a aussi changé », « on a presque développé », « on ne sorte pas et on devient habitué aux petits (...) » (sic), o que desaparece na produção final. Já as duplas Pilar/Isabel e Maria/Laura usam o discurso teórico nas duas produções. Em nossa sequência didática não trabalhamos especificamente com essa dimensão, por isso levantamos a hipótese de que as duplas Pilar/Isabel e Maria/Laura já tivessem desenvolvido a mobilização do discurso teórico a partir de outras produções que elas realizaram e/ou tiveram contato ao longo da vida escolar e universitária. Mas, como dissemos, as duplas Cecília/Giovane e Miguel/Lucas utilizaram o discurso teórico em suas produções finais, portanto, levantamos a hipótese de que isso de deu, pois foram expostos ao longo da SD a *résumés* cujo discurso teórico era predominante.

Os especialistas que consultamos não falam nada específico a respeito de sequências textuais, porém em nossa análise dos *résumés*, vimos que o comum é o emprego da esquematização (BRONCKART, 1999, p. 239), que são sequências expositivas e/ou informativas que pertencem à planificação da ordem do expor, ou seja, é o grau zero das sequências argumentativas e explicativas. Essa foi uma dimensão trabalhada em nossa SD: informar e expor, de maneira concisa e neutra, o conteúdo do texto de base. Em nossas análises das produções dos alunos chegamos ao seguinte resultado: as duplas Cecília/Giovane, Pilar/Isabel e Miguel/Lucas realizaram parcialmente essa dimensão na produção inicial, pois apesar de apresentarem frases meramente expositivas e/ou informativas, empregam também frases com opinião pessoal, ainda que discreta, sobre o tema ou o texto de base, vejamos os exemplos:

Frases expositivas e/ou informativas:

Cecília/Giovane:

- « Ces deux textes nous présente (sic) une idée selon laquelle nous vivons dans une nouvelle subjectivité »
- « L'article 'Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies', publié au Courriel International »

Pilar/Isabel :

- « C'est un reportage publié sur le Courrier International qui montre les comportements contemporains des gens face des (sic) réseaux sociaux »
- « Silverman affirme que le fait de publier sur Facebook est plus important que le contenu lui-même »

Miguel/Lucas :

- « Selon lui (o autor), ils (as redes sociais) ont vraiment modifié notre rapport à ce que nous faisons »

Frases com opinião :

Cecília/Giovane :

- « L'article 'Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies', publié au Courriel International (...) discute **une question chère** à notre temps »

Pilar/Isabel :

- « On a l'illusion que nous sommes sur des réseaux sociaux pour interagir avec les autres, **mais en vérité nous ne sommes là que pour nourrir nos propres egos** »

Miguel/Lucas :

- « Le 'Courrier International' a publié **un bref** commentaire sur **un long** article de Jacob Silverman sur les réseaux sociaux »

Em suas produções finais, as três duplas conseguem usar apenas frases expositivas e/ou informativas sobre o texto de base. Já a dupla Maria/Laura usa frases expositivas e/ou informativas nas duas produções. Podemos levantar a hipótese de que as três duplas que usaram opinião pessoal nas produções iniciais aprenderam com a SD que isso não é uma característica do gênero *résumé*, por isso não a empregaram em suas produções finais. Já a dupla Maria/Laura já sabia, antes da SD, que dar opinião pessoal não era uma característica do gênero *résumé*, portanto não a utilizaram na produção inicial. Aqui ressaltamos mais uma vez o papel do arquitexto, pois as alunas, possivelmente, tiveram contato ao longo de sua vida escolar com outros resumos e *résumés*, o que pode tê-las influenciado em sua produção inicial.

Exporemos agora o quadro síntese referente às capacidades linguístico-discursivas.

Capacidades de linguagem	Modelo didático e Dimensões ensináveis (SD)			Cecília e Giovane		Pilar Isabel		Maria Laura		Miguel Lucas	
				PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades linguístico-discursivas - conexão - coesão verbal - coesão nominal - modalização - vozes	Modelo didático do gênero	Nossa análise dos <i>résumés</i> em sites e livrarias e de <i>résumés</i> de obras	- conexão								
			- coesão verbal								
			- coesão nominal								
			- modalização								
			- vozes								
		O que dizem os especialistas	- conexão								
			- coesão verbal	-	-	-	-	-	-	-	-
			- coesão nominal								
			- modalização								
			- vozes								
	Dimensões ensináveis (Sequência didática)	- utilizar frases curtas ligadas por pontuação;									
		- fazer uso dos conectores necessários para respeitar as ideias do texto de base;									
		- retomar as informações principais e as palavras chave do texto de base (ato de resumir);									
		- evitar repetições fazendo uso de elementos que garantam a retomada nominal;									
		- não realizar apreciações no <i>résumé</i> , ser capaz de apresentar o conteúdo de outro texto sem dar a opinião sobre ele;									
		- não citar partes do texto de base ou partes de outros textos.									

Quadro 19: Síntese da análise da mobilização das capacidades linguístico-discursivas

A conexão, segundo o modelo didático de nossa análise, deve ser garantida pela pontuação e pelo uso de poucos conectores. De acordo com os especialistas as frases no *résumé* devem ser claras e precisas e para isso a pontuação tem papel importante; ainda segundo eles, é preciso respeitar as palavras de ligação ou ligação lógica entre as ideias, frases etc. Nesse aspecto, tanto os conselhos sobre a escrita de *résumés* para provas e concursos, quanto os *résumés* encontrados em sites especializados coincidem e para os dois obtivemos os mesmos resultados com relação à análise das produções dos alunos, como apresentaremos a seguir. A dupla Cecília e Giovane utiliza parcialmente os mecanismos de conexão em sua produção inicial, pois apresenta frases longas e apenas um conector (*tout d'abord*) e como conjunção empregam somente o « et ». Na produção final as frases são mais curtas, há o emprego de mais conectores que organizam o conteúdo temático, são eles: « ensuite »,

« c'est-à-dire » e « L'auteur commence par (...) » e o emprego da conjunção « cependant ». Com relação às dimensões ensináveis relacionadas à nossa sequência didática, utilizar frases curtas ligadas por pontuação e fazer uso de conectores necessários para respeitar as ideias do texto de base, podemos dizer que a dupla não realiza a primeira em sua produção inicial, pois emprega frases longas, e que não realiza plenamente a segunda, pois usa apenas um conector e uma conjunção. Na produção final, a dupla realiza totalmente as duas dimensões, a sequência didática pode ter contribuído para isso.

As duplas Pilar/Isabel e Maria/Laura tiveram resultados parecidos: as duas empregaram frases longas e poucas conjunções, a dupla Pilar/Isabel emprega o conector « mais », que organiza o conteúdo temático nas produções iniciais. Na produção final, a dupla Maria e Laura apresenta frases um pouco mais curtas e emprega o conector « car », mas continuam utilizando apenas a conjunção « et ». Na produção final, a dupla Pilar e Isabel utiliza frases curtas e poucas conjunções, no entanto emprega mais conectores, o « mais » e « mais aussi ».

Os alunos Miguel e Lucas utilizam em sua produção inicial frases curtas, nenhum conector e a conjunção « mais »; na produção final, eles continuam a empregar frases curtas, continuam a não utilizar conectores, mas apresentam duas conjunções « à fin de » (sic) e « pour que », portanto, podemos dizer que houve um desenvolvimento de uma produção para a outra.

Com relação à coesão verbal, o modelo didático do *résumé* aponta que a maioria dos verbos deve estar no presente do indicativo. As quatro duplas empregam, em sua grande maioria, verbos no presente. Essa dimensão não foi trabalhada especificamente em nossa sequência didática, porém os textos que apresentamos tinham verbos no presente do indicativo. Levantamos, então, a hipótese do arquitexto, mais uma vez, no caso das produções iniciais, possivelmente, os resumos e *résumés* com os quais os alunos tiveram contato ao longo da vida escolar influenciaram suas produções. No caso das produções finais, é possível dizer que os *résumés* aos quais foram expostos em nossa sequência os ajudaram a manter o uso dos verbos no presente do indicativo. A coesão nominal, segundo o modelo didático que elaboramos, deve ser garantida pelo emprego de pronomes pessoais de terceira pessoa que retomem nomes anteriormente apresentados, assim como o pronome relativo « qui », possessivos, demonstrativos e sintagmas nominais, tudo isso para evitar a repetição e garantir um texto coeso. Nossas análises mostraram que as duplas Cecília/Giovane e Maria/Laura

apresentaram resultados parecidos: na produção inicial, as duplas utilizam poucos elementos de retomada nominal, a primeira dupla usa alguns pronomes pessoais de terceira pessoa « il » e « ils », um pronome relativo « qui » e uma frase com demonstrativo « ces deux textes ». Na produção final, a dupla utiliza um pouco mais de elementos e o sintagma nominal « la langue de Rousseau » para evitar a repetição de “a língua francesa”. Maria e Laura usam poucos elementos em sua produção inicial, utilizam um pronome de terceira pessoa « il » e dois pronomes relativos « qui ». Em sua produção final, a dupla emprega um pouco mais de elementos, além dos pronomes de terceira pessoa e dos pronomes relativos, usam um demonstrativo « cette sommot (sic)».

As duplas Pilar/Isabel e Miguel/Lucas apresentam resultados semelhantes, pois empregam poucos elementos coesivos na produção inicial e final. No caso das primeiras duplas, (Cecília/Giovane e Maria/Laura) é possível dizer que a sequência pode ter auxiliado os estudantes em sua produção final, pois isso foi trabalhado em aula e os alunos ainda realizaram exercícios sobre o tema em casa. Já no caso das segundas duplas (Pilar/Isabel e Miguel/Lucas), não é possível dizer que a sequência didática os tenha influenciado em suas produções finais.

Nesse aspecto, ressaltamos que as produções dos alunos diferiram do que aconselham os especialistas, já que estes apontam a necessidade de usar elementos para evitar a repetição, mas indicam também que o autor do *résumé* deve se colocar na posição do autor do texto de base, o que significa que não pode haver referências nem ao texto de base nem ao seu autor. No entanto, como explicamos, nossa escolha didática foi a de trabalhar com *résumés* de sites especializados e, portanto, não trabalhamos a ausência de referência ao autor ou à obra na SD. Portanto, nenhuma de nossas duplas se posicionou segundo afirmam os especialistas. Com relação às modalizações, os *résumés* de sites especializados e os conselhos dos especialistas coincidem: em nossas análises vimos que deve ser empregada a asserção, grau zero da modalização lógica, quando os fatos são apresentados como certos; os especialistas afirmam que em um *résumé* não se deve deformar as ideias do texto de base e que o autor deve reformulá-las sem tomar posição. A dupla Maria e Laura realiza totalmente essa dimensão em suas duas produções, as outras três duplas só a realizam em suas produções finais, pois em suas produções iniciais há apreciação. Portanto, podemos dizer que houve desenvolvimento dos alunos, influenciado pelas atividades da SD.

De acordo com o modelo didático, não deve haver citação longa de partes do texto de base em um *résumé*: é permitido retomar palavras e/ou frases curtas entre aspas, os títulos podem ser retomados entre aspas ou em itálico e é possível haver vozes do texto de base inseridas por verbos, como « ce livre explique », « ce livre propose ». Três de nossas duplas apresentaram resultados parecidos: as duplas Cecília/Giovane, Pilar/Isabel e Miguel/Lucas apresentam citações em suas produções iniciais o que já não ocorre nas produções finais, o que mostra que eles se apropriaram de aspectos importantes do gênero textual *résumé*. Levantamos a hipótese de que nossa sequência didática pode ter influenciado o desaparecimento de citação longa na produção final. A dupla Maria e Laura não apresenta citação em nenhuma das produções e, por isso, levantamos a hipótese de que houve influência do arquitexto na produção inicial.

O textos de especialistas consultados afirmam que não é permitido o uso de citação e que o autor do *résumé* deve se colocar no lugar do autor do texto de base, logo não deve haver fórmulas que façam referência ao texto de base ou ao seu autor. Como esse elemento é bastante diferente do que se espera de um *résumé* (ou resumo) nas práticas sociais com as quais os alunos estão habituados e, sobretudo, como os alunos não viram esse aspecto na sequência didática, eles não utilizaram. No entanto, exatamente pelo que apontamos, o fato de os alunos não terem utilizado esse posicionamento enunciativo, não quer dizer que não houve desenvolvimento das capacidades de linguagem, ao contrário.

Em suma, após a análise das capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos na produção final, em comparação com a produção inicial, podemos dizer que, os alunos, em geral, desenvolveram as dimensões ensináveis trabalhadas na sequência didática, pois em suas produções finais passam a usar um pouco mais de conectores, reformulam o texto de base sem copiar partes dele, não realizam apreciações e não citam partes do texto de base.

2. Análise das produções iniciais e finais da *note de lecture*

Analisamos as produções dos alunos selecionados, comparando-as com o modelo didático do gênero *note de lecture* elaborado segundo o modelo de análise do Interacionismo sociodiscursivo, a partir de 20 textos do gênero, mas, sobretudo, analisando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos entre a produção inicial e a final,

baseando-nos nas dimensões ensináveis que escolhemos para trabalhar na sequência didática do gênero em questão.

Retomamos, a seguir, nossa legenda, criada para facilitar a visualização dos resultados:

Total	
Parcialmente	
Não	

A cor preta representará que a dupla conseguiu realizar as operações de linguagem trabalhadas em nossa sequência didática, a cor cinza representará que a dupla realizou parcialmente as operações de linguagem trabalhadas na sequência didática, por fim, a cor branca, representará que o aluno não conseguiu realizar as operações de linguagem trabalhadas na SD. Dessa forma, a cor preta indica um maior desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, e assim por diante.

Como fizemos para a análise do *résumé*, nos quadros síntese que elaboramos para a visualização dos resultados, veremos, primeiramente, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos entre a produção inicial e a produção final segundo as dimensões ensináveis que escolhemos para trabalhar em nossa sequência didática. É a partir dessa análise e das cores no quadro que podemos ter uma ideia sobre o desenvolvimento da produção textual dos alunos. No entanto, optamos por mostrar, também, de que forma as *notes de lecture* dos alunos se aproximavam, ou não, do modelo didático *da note de lecture*.

Apresentaremos, agora, o quadro síntese referente às capacidades de ação.

Capacidades de linguagem	Modelo didático e Dimensões ensináveis (SD)		Cecília		Pilar		Lucas		Miguel		Luíza		Adriana	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades de ação - contexto de produção	Modelo didático do gênero	- objetivo												
		- enunciador												
		- destinatário												
	Dimensões ensináveis (Sequência didática)	- apresentar um livro que tenha um caráter inédito de forma apreciativa.												
		- estabelecer um esquema enunciativo que faz referência à obra que é objeto da <i>note de lecture</i> ;												

Quadro 20: Síntese das capacidades de ação

Segundo nosso modelo didático do gênero, uma *note de lecture* tem como objetivo apresentar uma obra resumindo-a e inserindo apreciações. Em suas produções iniciais, os alunos Cecília, Pilar e Miguel apresentaram diferentes graus de inserção de apreciações. A aluna Cecília apresenta apenas uma frase apreciativa em toda a sua produção inicial, a aluna Pilar apresenta duas frases apreciativas em todo seu texto, diferentemente de Miguel que apresenta em sua produção inicial um parágrafo de apreciação. Nas produções finais dos três alunos o parágrafo final apresenta apreciação sobre a obra. A produção inicial de Luíza não tem apreciação, seu texto é basicamente um *résumé* do texto de base; porém, em sua produção final, os dois últimos parágrafos são apreciativos. Nos casos de Luíza, Cecília e Pilar é possível levantar a hipótese de que a sequência didática trabalhada em sala tenha influenciado as suas produções finais; no caso de Miguel, podemos dizer que houve participação do arquitexto em sua produção inicial, pois é possível que o aluno tenha tido contato com *notes de lecture* ao longo de sua vida escolar e isso o tenha influenciado em sua produção. O aluno Lucas não realiza nenhuma apreciação em sua produção inicial; em sua produção final há um ponto de vista sobre o autor do texto de base em apenas uma frase, portanto podemos levantar a hipótese de que a sequência didática tenha o influenciado, mas não totalmente. Já a aluna Adriana emprega em sua produção inicial uma frase apreciativa e, em sua produção final, a aluna usa apenas duas frases apreciativas; não houve, portanto, muita diferença em relação à sua produção inicial.

De acordo com nosso modelo didático do gênero, o enunciador de uma *note de lecture* é, normalmente, um estudante/pesquisador ou um professor/pesquisador especialista no assunto tratado na obra. Nossos alunos não são especialistas no tema da revista alvo da *note de lecture* realizada, no entanto, em sua produção inicial, eles tentam assumir tal posição ao

explicar ao seu destinatário do que o tema trata. Nesse sentido, eles se inserem em um espaço de ficção, como apontam Schneuwly e Dolz (2014). Em suas produções finais, os alunos deveriam escrever uma *note de lecture* de um livro que tivessem lido e que tivesse um caráter inédito. Sendo assim, também não é possível dizer que os alunos são especialistas na obra alvo da *note de lecture* ou em literatura, no entanto eles têm conhecimentos adquiridos a partir de sua leitura do livro, além de estarem cursando graduação e pós-graduação, o que os aproxima desse contexto; são esses conhecimentos que são apresentados em suas produções. Tendo isso em vista, é possível dizer que todos os alunos mobilizaram as capacidades de ação, pois se imaginam no contexto de produção de uma *note de lecture*.

O que trabalhamos em nossa sequência didática referente ao enunciador foi a capacidade de estabelecer um esquema enunciativo que fizesse referência ao livro objeto da *note de lecture*. Nesse caso, temos os seguintes resultados: os alunos Cecília, Miguel e Luiza estabelecem esse esquema enunciativo em suas produções iniciais e finais, portanto, levantamos a hipótese de que eles adotam esse posicionamento enunciativo já em sua produção inicial, por influência dos *résumés* aos quais foram expostos ao longo da sequência didática desse gênero, em que havia essa referência ao texto de base. O aluno Lucas estabelece o esquema em sua produção inicial, mas não em sua produção final, já que ele mal fala do livro, se concentra em seu autor. As alunas Pilar e Adriana não utilizam totalmente o esquema enunciativo que faz referência à obra de base em suas produções iniciais, já nas produções finais elas o fazem; portanto, é possível dizer que a sequência didática pode tê-las ajudado.

No que diz respeito ao destinatário, nosso modelo didático nos apontou que as *notes de lecture* têm como destinatário estudantes, pesquisadores e professores especializados na área a qual a obra pertence ou, ainda, pessoas comuns que se interessam pelos temas tratados na obra. Na produção inicial, os alunos deveriam escrever *notes de lecture* que seriam publicadas no *Bulletin le Français à l'Université*, portanto eles estariam escrevendo para estudantes, pesquisadores especialistas na temática ou pessoas interessadas. Todos os alunos tinham esse destinatário em mente em suas produções iniciais. Nas produções finais, tínhamos dois contextos de produção dentre os quais os alunos poderiam escolher um: em um dos contextos os alunos deveriam produzir uma *note de lecture* para um professor sobre um livro lido recentemente, esse professor poderia ser um especialista ou alguém interessado na obra; no outro contexto, os alunos escreveriam uma *note de lecture* que seria publicada no *Bulletin le Français à l'Université*. As alunas Cecília, Pilar e Adriana escolheram o primeiro contexto

e pensaram em seu destinatário ao produzir suas produções finais; já, os alunos Lucas, Miguel e Luiza não indicaram qual contexto escolheram, só o que podemos saber, nesses casos, é que eles desejam apresentar a obra lida, de modo apreciativo, a alguém.

Apresentaremos, a seguir, o quadro síntese referente à mobilização das capacidades discursivas pelos alunos.

Capacidades de linguagem	Modelo didático e Dimensões ensináveis (SD)		Cecília		Pilar		Lucas		Miguel		Luiza		Adriana	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades discursiva - plano global - tipos de discurso - seqüências textuais	Modelo didático do gênero	- plano global												
		- tipos de discurso												
		- seqüências textuais												
	Dimensões ensináveis (Seqüência didática)	- organizar os conteúdos temáticos;												
		- utilizar, como cabeçalho, a referência bibliográfica da obra resenhada; apresentar o nome do autor da <i>note de lecture</i> no final do texto;												
		- ser capaz de apresentar sua apreciação sobre o livro objeto da <i>note de lecture</i> sem a utilização de marcadores pessoais como os pronomes “je”, “nous” e frases como “je pense que”, “je trouve que”, “à mon avis”;												
		- ser capaz de argumentar para defender um ponto de vista;												
		- apresentar as partes nas quais a obra se divide e os conteúdos que ela contém de maneira informativa e/ou expositiva.												

Quadro 21: Síntese da análise da mobilização das capacidades discursivas

No que diz respeito ao plano global, nosso modelo didático nos mostrou o seguinte: a *note de lecture* tem sempre um cabeçalho com a referência bibliográfica completa do livro resenhado, no final do texto há sempre o nome de seu produtor e o nome da instituição à qual ele é vinculado. Outro elemento que vemos é a organização dos conteúdos temáticos: tem-se, primeiramente, uma contextualização do tema e/ou da obra, seguida de um detalhamento do conteúdo da mesma e, no final, a apreciação do livro. A aluna Cecília organiza os conteúdos temáticos do modo esperado em suas duas produções; apesar de só haver uma frase apreciativa, ela vem no último parágrafo. O aluno Lucas, por sua vez, não organiza os conteúdos como o esperado em sua produção inicial, há uma contextualização e o início de um detalhamento, mas o texto acaba na metade, sem um final; em sua produção final, seu

detalhamento não fala das partes da obra e também não apresenta um parágrafo final de apreciação. Em sua produção inicial, o aluno Miguel apresenta todas as partes esperadas, no entanto em seu detalhamento ele não explora muito as partes que compõem a obra. Em sua produção final ele ainda apresenta problemas em relação ao detalhamento, não resume o livro (a história). A aluna Luiza não apresenta o parágrafo de apreciação, apesar de trazer a contextualização e o detalhamento; já em sua produção final ela realiza o esperado. A aluna Pilar, não realiza o detalhamento em sua produção final, mas realiza todas as partes esperadas em sua produção final. A aluna Adriana não tem um detalhamento explorando as partes da revista em sua produção inicial; já em sua produção final, seu detalhamento continua a não explorar o livro e não há um parágrafo final de apreciação. Nas produções iniciais, nenhum aluno utiliza um cabeçalho nem coloca seu nome como produtor da *note de lecture* no final do texto. Isso se modifica para alguns alunos após a aplicação das sequências, pois, nas produções finais, os alunos Cecília, Lucas e Miguel apresentam o cabeçalho e o nome no final do texto.

Com relação aos tipos de discurso, nosso modelo didático nos mostrou que há o emprego do discurso teórico nas *notes de lecture*. No entanto, por não termos considerado que isso seria um problema para os alunos, não o trabalhamos em nossa SD. Como resultado, vemos que todos os alunos, com exceção de Adriana, o utilizam em suas produções iniciais e finais; aqui, podemos levantar a hipótese da influência do trabalho com o gênero *résumé*, em que esse discurso também fora empregado, além do fato de que os textos escolhidos para compor a SD apresentassem, todos, uma organização em discurso teórico.

No que diz respeito às sequências textuais, nosso modelo didático aponta a utilização de esquematizações, sequências expositivas e/ou informativas ao apresentar as partes nas quais a obra alvo da *note de lecture* se divide e os conteúdos que ela contém. Há ainda o emprego de sequências argumentativas para defender um ponto de vista. Apenas as alunas Cecília, Pilar e Luiza fazem uso da esquematização; já em relação às sequências argumentativas, todos os alunos fazem uso dela, com exceção de Adriana. Podemos dizer que nossa sequência didática pode ter contribuído para o resultado positivo dos alunos, pois tínhamos atividades em que os alunos deveriam elaborar argumentos para defender um ponto de vista. Além disso, levantamos a hipótese de que a atuação da professora também pode ter tido influência no desenvolvimento dos alunos com relação à essa capacidade discursiva; esse ponto será desenvolvido mais a frente na seção intitulada *Análise da atuação da professora*.

Apresentaremos, agora, o quadro síntese referente às capacidades linguístico-discursivas.

Capacidades de linguagem	Modelo didático e Dimensões ensináveis (SD)		Cecília		Pilar		Lucas		Miguel		Luiza		Adriana	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades linguístico-discursiva - conexão - coesão verbal - coesão nominal - modalização - vozes	Modelo didático do gênero	- conexão												
		- coesão verbal												
		- coesão nominal												
		- modalização												
		- vozes											-	
	Dimensões ensináveis (Sequência didática)	- retomar as informações principais e as palavra chave do texto de base (ato de resumir);												
		- evitar repetições fazendo uso de elementos que garantam a retomada nominal;												
		- utilizar conectores lógicos;												
		- realizar apreciações na <i>note de lecture</i> sem usar expressões como "je pense que", "je trouve que", "à mon avis". Ser capaz de apresentar o conteúdo de uma obra de maneira crítica;												
		- inserir as vozes do autor da obra alvo da <i>note de lecture</i> através de verbos;												
		- empregar corretamente a inserção de vozes (trechos e/ou paráfrases da obra alvo da <i>note de lecture</i> , trechos de outros textos e vozes sociais).		-		-							-	

Quadro 22: Síntese da análise da mobilização das capacidades linguístico-discursivas

Segundo nosso modelo didático do gênero, a conexão nas *notes de lecture* é garantida pela presença de conectores que articulam frases, sequências e parágrafos além das conjunções. Dentre nossos alunos participantes, Cecília, Pilar e Adriana usam poucos conectores em suas produções iniciais. Cecília utiliza dois conectores, « ainsi que » e « mais aussi »; já em sua produção final ela emprega mais conectores como « étant donné », « en plus » além da conjunção « pourtant ». Pilar apresenta a conjunção « mais » e nenhum conector em sua produção inicial, já em sua produção final ela emprega mais conjunções e conectores tais como « aussi » e « et aussi ». Adriana, por sua vez não utiliza conectores em sua produção inicial e apenas a conjunção « et », em sua produção final, ela faz uso de três conectores, são eles: « donc », « le premier » e « le deuxième » como organizadores do conteúdo temático. Nesses três exemplos, acreditamos que nossa sequência didática tenha influenciado os alunos em suas produções finais, pois tínhamos atividades que trabalhavam

com os conectores além de exemplos de *notes de lecture* em que conectores e conjunções eram empregados.

De acordo com nosso modelo didático, os verbos no presente do indicativo e no infinitivo presente são maioria nas *notes de lecture*. Não trabalhamos com essa dimensão em nossa sequência didática, no entanto, todos os alunos, com exceção de Adriana e Lucas, empregaram o presente do indicativo, em sua maioria, em suas produções iniciais e finais. Neste ponto, acreditamos que pode ter havido influência do arquitexto, os alunos podem ter tido contato com *notes de lecture* em sua vida escolar e isso os teria influenciado; além disso, eles já haviam sido expostos a *résumés*, cujo tempo predominante é o presente do indicativo. Finalmente, lembramos que todos os textos da SD elaborada tinham os verbos no presente como característica principal.

Com relação à coesão nominal, nosso modelo didático indica o emprego de pronomes pessoais de terceira pessoa que retomam nomes anteriormente citados, evitando, assim, a repetição, bem como, o pronome relativo « qui », os possessivos e os demonstrativos. Todos os nossos alunos utilizaram esses elementos em suas produções, alguns os empregaram já em suas produções iniciais. Uma hipótese é o fato de termos trabalhado com isso em nossa sequência didática do gênero *résumé*, além do fato de também termos trabalhado esses aspectos linguísticos em nossa sequência da *note de lecture*. Lembramos, também, que foram dados exercícios para casa para trabalhar esses aspectos, o que pode ter sido uma influência na produção dos alunos.

De acordo com nosso modelo didático do gênero, o mais comum em *notes de lecture* é o emprego da asserção, grau zero da modalização lógica, quando os fatos são apresentados como certos, além da modalização apreciativa sobre a obra ou partes dela. As alunas Cecília e Pilar só haviam utilizado uma frase apreciativa em suas produções iniciais, a aluna Luiza não havia realizado nenhuma apreciação em sua produção inicial; em suas produções finais, no entanto, as três encerram suas *notes de lecture* com parágrafos apreciativos. Além disso, Miguel que já havia feito uso da apreciação em sua produção inicial continua utilizando-a em sua produção final. Neste ponto, podemos dizer que nossa sequência didática pode ter influenciado os alunos, pois tínhamos exercícios em que eles deveriam expor seus pontos de vista. Além disso, levantamos a hipótese de que a atuação da professora também pode ter tido influência no desenvolvimento dos alunos com relação à essa capacidade linguístico-

discursiva; esse ponto também será desenvolvido mais a frente na seção intitulada *Análise da atuação da professora*.

O emprego correto de índices de inserção de vozes, trechos da obra alvo da *note de lecture* ou de outras obras, e a inserção das vozes do autor da obra alvo através de verbos, também são características do gênero *note de lecture*, segundo nos mostrou nosso modelo didático. Nem todos os alunos fizeram uso de citação, mas quando a empregaram, em sua produção inicial e final, colocaram-na entre aspas indicando que havia sido retirada da obra resenhada. Em sua maioria, os alunos também deram destaque aos títulos retirados da obra de base, logo, podemos dizer que os alunos já traziam esse conhecimento: todos os alunos cujas produções foram analisadas faziam ou já tinham feito parte do contexto acadêmico, talvez, por isso, já traziam esse conhecimento em suas produções iniciais. Isso não modifica o fato de que nossa sequência didática possa também ter ajudado bastante a reforçar a importância dessa dimensão. Quatro alunos, Cecília, Pilar, Lucas e Luiza fazem o uso de verbos em suas produções finais, inserindo vozes dos autores das obras alvo das *notes de lecture*; esse também foi um ponto muito trabalhado em nossa sequência didática, o que pode tê-los influenciado, uma vez que não realizaram essa característica em suas produções iniciais. Fazendo dessa forma, os alunos demonstraram terem se apropriado das características essenciais da *note de lecture*.

Em suma, após a análise das capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos na produção final, em comparação com a produção inicial, podemos dizer que, os alunos, em geral se desenvolveram, em sua maioria, com relação às dimensões que foram trabalhadas em nossa sequência didática. Houve o desenvolvimento da operação linguageira ligada à organização dos conteúdos temáticos e ao uso de cabeçalho; com relação à esquematização, houve desenvolvimento ao apresentar as partes nas quais o texto se divide e os conteúdos que ele contém de modo informativo/expositivo e usar elementos para evitar a repetição no texto. Além disso, tivemos a influência da atuação da professora com relação às sequências argumentativas, pois os alunos demonstraram terem desenvolvido a argumentação para defender um ponto de vista, e o uso da apreciação para expressar opiniões.

3. Análise das transferências de capacidades de linguagem do gênero *résumé* ao gênero *note de lecture*

Dentre as dimensões ensináveis trabalhadas na sequência didática do gênero *résumé*, duas podem ter sido desenvolvidas através do trabalho com esse gênero e transferidas para a produção da *note de lecture*. Elas pertencem às capacidades linguístico-discursivas ligadas à coesão nominal: a retomada nominal para evitar repetição e o ato de resumir. Como explicado em nosso capítulo de Metodologia, para a análise da transferência de capacidades, quatro alunos foram analisados, são eles: Cecília, Pilar, Miguel e Lucas.

Daremos início à nossa exposição com a capacidade linguístico-discursiva de retomada nominal. Essa dimensão foi trabalhada na sequência didática do gênero *résumé* nas atividades 2, 3, 4 e 5 da parte II do módulo 4. Na sequência didática do gênero *note de lecture*, não voltamos a trabalhar com essa capacidade; no entanto, em textos desse gênero também se espera coesão e que os conteúdos temáticos sejam organizados de forma a não haver repetição, por isso essa é uma capacidade esperada nas *notes de lecture*. Vejamos o quadro das capacidades linguístico-discursivas e os resultados obtidos pelos alunos, com relação à essa dimensão, nos *résumés*:

Capacidades de linguagem	Dimensões ensináveis (SD)	Cecília		Pilar		Lucas		Miguel	
		PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades linguístico-discursivas - coesão nominal	- evitar repetições fazendo uso de elementos que garantam a retomada nominal					-			

Quadro 23: Capacidade linguístico-discursiva – retomada nominal⁵³ – *résumé*

Como podemos ver no quadro acima, a aluna Cecília não utilizou muitos elementos de retomada nominal em sua produção inicial do *résumé*; em sua produção final, por sua vez, ela faz uso de mais elementos e emprega sintagmas nominais. Os alunos Pilar e Miguel usam poucos elementos de retomada nominal em suas produções iniciais e finais.

Já o aluno Lucas, que não realizou a produção inicial, apresenta em sua produção final poucos elementos de retomada nominal. Apesar de não ter realizado a produção inicial, Lucas participou das aulas sobre o *résumé* e pode ter desenvolvido esses aspectos durante a SD do *résumé*.

⁵³ Lembramos aqui, que as produções dos *résumés* foram feitas em duplas, no entanto, como essas duplas foram desfeitas nas produções das *notes de lecture*, estamos considerando apenas os alunos que permaneceram no curso e que realizaram as *notes de lecture*.

Vejamos, agora, o quadro das capacidades linguístico-discursivas e os resultados obtidos pelos alunos, com relação à essa dimensão, nas *notes de lecture*:

Capacidades de linguagem	Dimensões ensináveis (SD)	Cecília		Pilar		Lucas		Miguel	
		PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades linguístico-discursivas - coesão nominal	- evitar repetições fazendo uso de elementos que garantam a retomada nominal								

Quadro 24: Capacidade linguístico-discursiva – retomada nominal – *note de lecture*

Como é possível observar, a aluna Cecília e o aluno Miguel empregam, em suas produções iniciais e finais, muitos elementos de retomada nominal; já os alunos Pilar e Lucas passam a empregar mais elementos em suas produções finais. Diante dos resultados, vemos que os alunos passam a utilizar mais elementos de retomada nominal nas suas *notes de lecture*; no entanto, como vimos acima, essa capacidade não fora trabalhada na sequência didática desse gênero. Podemos, portanto, levantar a hipótese de que o trabalho com essa capacidade na sequência didática do gênero *résumé* tenha sido desenvolvida e transferida para a produção do gênero *note de lecture*.

Veremos, agora, as análises da mobilização de capacidades linguístico-discursiva referentes ao ato de resumir. Tal dimensão foi trabalhada na sequência didática do gênero *résumé* nas atividades 1, 2, 3 e 4 da parte II do módulo 2, nas atividades 1, 2, 3, 4 e 5 da parte I do módulo 3 e nas atividades 2, 3 e 4 da parte I do módulo 4. Não voltamos a trabalhar com essa capacidade na sequência didática do gênero *note de lecture*, os alunos tiveram apenas que identificá-la como característica do gênero *note de lecture* em duas atividades (atividade 2 da parte 1 do módulo 5 e atividade 4 da parte 1 do módulo 6). Vejamos, a seguir, o quadro das capacidades linguístico-discursivas e os resultados obtidos pelos alunos, com relação à essa dimensão, nos *résumés*:

Capacidades de linguagem	Dimensões ensináveis (SD)	Cecília		Pilar		Lucas		Miguel	
		PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades linguístico-discursivas - coesão nominal	- retomar as informações principais e as palavras chave do texto de base (ato de resumir)					-			

Quadro 25: Capacidade linguístico-discursiva – ato de resumir – *résumé*

Para realizar essa análise nos *résumés* produzidos pelos alunos, fizemos uma análise quantitativa: levantamos, nos textos de base, as informações principais, as ideias globais e

obtivemos o número de cinco informações no texto de base da produção inicial e o número de seis informações no texto de base da produção final. Portanto, consideramos nas produções dos alunos a quantidade de informações principais apontadas em suas produções para realizar essa análise. Obtivemos o resultado do quadro acima: a aluna Cecília retomou 3 informações na produção inicial e 4 na produção final; a aluna Pilar retomou 3 informações nas duas produções; já o aluno Lucas retomou 5 informações em sua produção final (não há resultados quanto à produção inicial, pois ele não há realizou) e Miguel retomou as cinco informações do texto de base em sua produção inicial e 4 informações em sua produção final.

Vejamos, agora, o quadro das capacidades linguístico-discursivas e os resultados obtidos pelos alunos, com relação à essa dimensão, nas *notes de lecture*:

Capacidades de linguagem	Dimensões ensináveis (SD)	Cecília		Pilar		Lucas		Miguel	
		PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Capacidades linguístico-discursivas - coesão nominal	- retomar as informações principais e as palavras chave do texto de base (ato de resumir)								

Quadro 26: Capacidade linguístico-discursiva – ato de resumir – *note de lecture*

Para a análise das *notes de lecture*, procedemos de maneira um pouco diferente dos *résumés*: como as produções iniciais foram feitas a partir de prefácios, que já apresentam as principais ideias do texto de base, analisamos se os alunos realizaram uma parte de resumo e outra de apreciação em seu texto e analisamos a parte do resumo vendo quais estratégias os alunos haviam utilizado. Agimos do mesmo modo para a análise das produções finais, observando se os alunos haviam resumido, e através de quais estratégias, a história da obra alvo da *note de lecture*. Os resultados obtidos para os quatro alunos analisados foi o que vemos no quadro acima: a aluna Cecília realiza o ato de resumir em suas duas produções, assim como o aluno Miguel; já, a aluna Pilar fala, em sua produção inicial, de como a revista foi organizada, no entanto não aponta as partes que a compõem, logo a parte do resumo não está completa. O aluno Lucas, por sua vez, tenta falar das partes que compõem a obra em sua produção inicial, mas não se estende, pois seu texto acaba antes que ele possa fazê-lo; em sua produção final ele não resume a história, nós não conseguimos saber sobre o que ela trata; no entanto, ele faz um resumo sobre a publicação da mesma. Expomos como exemplo as produções dos alunos:

Cecília

Produção inicial:

La première partie présente un ensemble de sept articles, la plupart issus d'un colloque qui a eu lieu en 2005, ces textes se concentrent sur l'identité brésilienne à travers la littérature et le politique. Signé par Candido Mendes, Antonio Olinda, Antonio Carlos Secchin, Ana Maria Machado, Sergio Paulo Rouanet et Eduardo Portella, cet ensemble a une approche historique, c'est-à-dire, il ne questionne pas de grands mouvements littéraires, et leurs relations avec l'histoire. Le texte de Oliver Mongin conclut cette

partie d'un point de vue anthropologique. Dans la deuxième partie, le numéro rassemble des textes issus d'un autre congrès qui a lieu en 2009 et qui s'intéressent à mettre en discussion la langue et le discours ainsi que les rapports culturels entre les cultures brésiliennes et le Brésil. Ces articles portent

Produção final:

peut le nom d'un personnage. Et pourtant, la lecture n'est pas exactement explicite, car l'auteur anglais crée tellement bien les liens entre les personnages qu'il peut se permettre une erreur en jugeant savoir davantage ^{ce dont} de qui elle parle.

Ce récit, écrit originellement en anglais, nous met ~~sa~~ ^a face à une famille anglaise ~~soignée~~ ? par un régime matrilial. La mère, Penelope, une dame très sensible ayant grandi dans un milieu ~~bohème~~, a vécu un peu partout en Europe. ^{Elle} prend sa retraite dans une petite ville près de Londres. Les enfants déjà adultes mènent leur vie de manière particulièrement différente, ce qui renforce plus l'abîme entre eux.

Signeusement écrite, l'œuvre de Hilcher est divisée en seize chapitres, chacun

Pilar

Produção inicial:

Le numéro 4 de la revue *Non plus* publié en 2013 apporte un dossier autour de Pascal Quignard. Sous la direction d'Irène Fenoglio et Veronica Gallidez, cet ensemble est composé des articles écrits par les étudiants de la Licence en Lettres de l'Université de São Paulo lors d'un cours monographique.

Même s'il porte sur un seul auteur, le dossier a une hétérogénéité thématique. c'est-à-dire, les sujets analysés vont du langage, en s'appuyant sur des théories de la linguistique, jusqu'à des études attachées à la psychologie. Dans ce sens, l'expérience a été très réussie, la proposition base du cours de lire ensemble pour la toute première fois est jouable, surtout quand nous sommes au terrain de la littérature étrangère, car l'écart entre le texte et le lecteur diminue, autrement dit, il ne s'agit pas seulement de la lecture du professeur sur l'œuvre, mais d'une lecture construite par le groupe.

Produção final:

Allan Karlsson, le personnage principal de ce récit, décide à la dernière minute qu'il ne veut pas participer à la célébration de son centième anniversaire. C'est le moment déclencheur d'origine du titre de ce livre, et aussi le départ de la ligne chronologique que la narration suit. En alternance, nous connaissons, aussi en ordre temporel, le passé de M. Karlsson. Complétant un siècle de vie, sa biographie se mélange à plusieurs événements historiques en Europe, mais aussi aux États-Unis et en Russie.

Lucas

Produção inicial:

La première partie de ce numéro comporte un ensemble de sept contributions bien écrites pour des spécialistes qui essaient de montrer des identités brésiliennes à travers de la littérature et la politique.

Le temps c'est fini!!!

Produção final:

Plus de ^{un} le centenaire de la première publication de *Germinal*, l'œuvre de Émile Zola, la maison d'édition Hemus a publié une nouvelle traduction de ce roman réaliste célèbre. Cette traduction a été élaborée par Eduardo Nunes Ferreira.

Miguel

Produção inicial:

Le Dossier Pascal Quignard a été publié dans le numéro 4 de la revue universitaire *Non plus*. Il a été conçu pour les étudiants qui avaient suivi les cours « Monographie » proposé par Irène Fenoglio et Verónica Galíndez-Jorge en 2012. Ce dossier est composé par 11 articles, ayant des formes très variées, qui présentent un nouveau regard sur les œuvres de Quignard, surtout *La leçon de musique* et *Boutès*. Les étudiants pouvaient utiliser n'importe quelle approche théorique, allant de Brandão à Vigostki.

Produção final:

MACEDO DE ASSIS: Originalment publié en 1908, le livre a le conseiller Ayres, un diplomate retraité, comme narrateur: il raconte, dans son cahier de mémoires, tous qu'il a passé avec lui même et ses amis entre tout ce qui se 1888 et 1889.

PARTIE DE L'ÉLITE BRÉSILIENNE - LE RÉCIT SE PASSE AU CONTEXTE DU FIN
 DE LA
 DE L'ESCLAVAGE AU BRÉSIL ET MONTRANT, À PARTIR DU RÉCIT DE L'EXPLORATION,
 SES EFFETS PRATIQUES. C'EST UNE ŒUVRE ESSENTIELLE POUR CONNAÎTRE PLUS
 SUR LA RÉALITÉ COLONIALE QUI PERSISTA AU BRÉSIL MÊME APRÈS L'INDÉPEN-
 DENCE. LA LECTURE DE *MEMOIRAS DE AGRICULTURE* EST AUSSI UNE CHANCE DE REVIVIR

A partir do que foi explorado, é possível perceber que, em suas *notes de lecture*, os alunos fazem uso, em sua maioria, do ato de resumir para falar das partes nas quais a obra se divide ou para contar a história do livro resenhado. Como dissemos, essa capacidade não foi trabalhada na sequência didática do gênero *note de lecture*, mas, ainda assim, os alunos a empregaram. Podemos levantar, assim, a hipótese de que o trabalho com essa capacidade na sequência didática do gênero *résumé* tenha sido desenvolvida e transferida para a produção da *note de lecture*.

4. Análise da atuação da professora

Para investigar se a atuação da professora ministrante do curso na aplicação das sequências didáticas teve influência nas produções finais dos alunos, nos voltamos para os vídeos das aulas, comparando-os aos módulos das sequências didáticas e às fichas do professor previamente elaboradas pela pesquisadora, e para a sinopse, descrição minuciosa das aulas elaborada a partir dos vídeos, das notas de aula feitas pela pesquisadora e pelos módulos das sequências didáticas. Nosso objetivo era observar como a professora conduziu as atividades das sequências didáticas, se ela as reproduziu tal como estavam previstas nos módulos e na ficha do professor ou se as aplicou de maneira diferente do previsto. Como podemos ver em nossa sinopse, nos apêndices desse trabalho, a professora realiza modificações nas sequências didáticas, seja alterando a forma de aplicação de algumas atividades, seja inserindo atividades que não estavam previstas e que foram elaboradas por

ela. Após identificar todas as situações de modificação de atividades das sequências didáticas realizadas pela professora ministrante do curso, nos voltamos para as produções finais dos alunos visando a identificar se tais ações haviam influenciado de alguma forma essas produções.

A partir do que foi observado, é possível afirmar que a atuação da professora contribuiu para o desenvolvimento de duas dimensões ensináveis, a argumentação e a apreciação, nas produções finais do gênero *note de lecture*. Mostraremos, a seguir, como isso se deu.

Começaremos nossa explanação pela operação linguageira “argumentar”, que se realiza por meio da capacidade discursiva. Nossa sequência didática previa uma atividade em que a argumentação fosse trabalhada; nessa atividade (atividade 3/ parte II/ módulo 6) os alunos deveriam elaborar argumentos para defender um ponto de vista. No entanto, em uma atividade anterior a essa (atividade 2/ parte I/ módulo 6), os alunos deveriam apenas identificar qual era a opinião do autor do texto trabalhado naquela atividade sobre o tema abordado, a professora, porém, conduziu a atividade de uma maneira diferente incitando os alunos a certos questionamentos, ela fez com que eles dessem seu ponto de vista sobre o assunto, o que resultou em uma discussão reflexiva sobre o tema abordado na qual os alunos deveriam argumentar para defender sua opinião [37:38 – 01:05:00]. A discussão se estende por 23 minutos, período em que a professora incita os alunos a discutir sobre o tema apresentando seus pontos de vista sobre ele; ao longo da discussão, ela pede aos alunos que apresentem argumentos para defender sua opinião; ela faz com que todos os alunos participem, colocando-se com relação ao tema e argumentando.

A partir da comparação entre as produções iniciais da *note de lecture*, momento em que essa atividade ainda não havia acontecido, e as produções finais, é possível perceber uma diferença entre elas: se, nas produções iniciais, a maioria dos alunos não utilizou argumentos para defender seu ponto de vista, na produção final eles se valem de um número considerável de argumentos. Nas produções iniciais, apenas Miguel utilizou argumentos, já nas produções finais, além de Miguel, Cecília, Pilar, Lucas e Luíza se valem de argumentos para defender um ponto de vista. Apresentamos o exemplo de Cecília:

Produção inicial – Cecília

« Dans la deuxième partie, ce numéro rassemble des textes issus d'un autre congrès qui a lieu en 2009 et qui s'intéressait à mettre en discussion la langue et le discours ainsi que les rapports culturels entre les cultures francophones et le Brésil. Ces articles pontent sur les différentes manifestations culturelles appartenants à chacun, mais aussi les relations entre eux grâce à la mondialisation »

Produção final – Cecília

« Soigneusement écrite, l'oeuvre de Pilcher est divisée en seize chapitres, chacun reçoit le nom d'un personnage. **Et pourtant, la lecture n'est pas exactement explicite, car l'auteur anglais crée tellement bien les liens entre les personnages qu'il peut se produire une erreur en jugeant savoir d'avantage de qui (sic) elle parle** »

Como é possível ver, em suas duas produções, Cecília fala de como as obras estão divididas, no entanto na produção inicial ela apenas explica ao leitor do que fala cada parte (no caso de nosso exemplo vemos que ela fala sobre a segunda parte). Na produção final, ao contrário, ela informa ao leitor em quantas partes a obra está dividida, afirma que cada parte recebe o nome de um personagem, mas que a leitura não é explícita por conta disso e argumenta para defender sua posição.

Podemos dizer que nossa sequência didática pode ter contribuído para o resultado positivo dos alunos, uma vez que previmos uma atividade em que eles deveriam elaborar argumentos para defender um ponto de vista. No entanto, somando-se a essa atividade presente na sequência didática, temos a atuação da professora, que, ao modificar uma atividade visando a fazer os alunos argumentarem sobre o tema trabalhado, contribuiu para o desenvolvimento dessa capacidade.

Passaremos, agora, para a operação de linguagem “apreciar”, que se realiza por meio da capacidade linguístico-discursiva. Em nossa sequência didática do gênero *note de lecture*, havia uma atividade cujo objetivo era fazer com que os alunos identificassem no texto proposto quais elementos seu autor utilizou para expressar seu ponto de vista sobre o assunto tratado. Essa atividade era a quarta da segunda parte do módulo 6, segunda aula sobre a *note de lecture*. Na primeira aula sobre o gênero (módulo 5/ parte I), havia uma atividade em que

os alunos deveriam responder a questões sobre uma *note de lecture* proposta, a questão (e) perguntava qual era o ponto de vista do autor do texto. A professora, no entanto, conduziu a atividade de uma maneira diferente do que estava proposto promovendo uma discussão além do esperado ao perguntar aos alunos quais eram os elementos do texto a partir dos quais o autor mostrava seu ponto de vista. Ela discute com os alunos sobre as formas que podem ser utilizadas para dar opinião, de modo que não seja necessário utilizar expressões como « *je trouve que* », ela utiliza os exemplos do texto trabalhado como os adjetivos, mas também fala dos outros elementos que foram utilizados, como advérbios e frases nominais como « *l'ouvrage [...] est une mine de renseignements* ».

A partir da comparação entre as produções iniciais e as produções finais da *note de lecture* foi possível observar uma diferença entre elas com relação à apreciação: se, nas produções iniciais, a maioria dos alunos utiliza apenas uma frase apreciativa em todo o texto, na produção final essas frases aparecem em maior quantidade ao longo dos textos cujos parágrafos finais são apreciativos, característica do gênero trabalhada em nossa SD. Além de Miguel, que já havia utilizado frases apreciativas em sua produção inicial, Cecília e Pilar, que só haviam empregado uma frase, e Luiza, que não empregou nenhuma, passam a utilizar frases apreciativas ao longo de seus textos. Vejamos o exemplo de Pilar:

Produção final – Pilar

« **Le texte de présentation est original** parce qu'il nous raconte l'histoire et le processus de réflexion derrière l'écriture de ces textes, ce qui nous attire plus fortement l'interet (sic) à les lire »

Produção final – Pilar

« Sans une position definie, M. Karlsson arrive à circuler dans des différents contextes ideologiques, et **c'est ce caracter ouvert, un peu naïf et à la fois malin, qui nous fait aimer ce passage** »

« **Jonassan écrit de façon legere** (sic) **et comique** et nous fait traverser le dernier siècle de l'histoire mondiale à partir du point de vue une (sic) homme vulgaire, mais, extraordinaire pour avoir vécu et être temoin de plusieurs evenements historiques »

« Petit à petit on s'apperçoit que **ce n'est pas la belle couverture qui nous gagne mais**

<p>vraiment c'est la thematique liée à la très bonne écriture de Jonassan qui font de cette oeuvre une belle production »</p>

Como podemos ver nesse exemplo, em sua produção inicial Pilar utiliza apenas uma frase apreciativa, já em sua produção final ela utiliza três frases apreciativas e se vale de elementos como o adjetivo (*caracter ouvert/ très bonne écriture/ une belle production*) e o advérbio (*Jonassan écrit de façon legere (sic) et comique*) para mostrar seu ponto de vista sobre a obra.

É possível afirmar que nossa sequência didática pode ter contribuído para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que tínhamos uma atividade prevista para trabalhar com os elementos através dos quais é possível expressar o ponto de vista em um texto. No entanto, não podemos deixar de considerar a atuação da professora no desenvolvimento dos alunos. Acreditamos que o fato de ter promovido a discussão sobre os elementos apreciativos em uma atividade em que isso não estava previsto pode ter funcionado como um reforço à sequência didática, contribuindo para que os alunos desenvolvessem essa capacidade de linguagem.

Podemos dizer, portanto, que assim como a SD elaborada para trabalhar com o gênero *note de lecture*, a atuação da professora contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas a esse gênero funcionando, portanto, como um instrumento psicológico no qual os alunos se apoiaram na escrita de suas produções finais.

5. Síntese e discussão dos resultados

Após termos apresentado as análises do nosso corpus, faremos, agora, uma síntese acompanhada de uma discussão dos resultados obtidos em nossa pesquisa. Para isso, retomaremos os objetivos de nosso estudo e retomaremos alguns pontos importantes, tais como, o trabalho com os gêneros *résumé* e *note de lecture*, os modelos didáticos criados, as sequências didáticas elaboradas para ensiná-los (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e os aspectos das produções realizadas pelos alunos participantes do curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *résumé* e *note de lecture* através de sequências didáticas elaboradas para um curso de escrita acadêmica; também era nosso objetivo verificar se os alunos, ao produzirem o gênero *résumé*, desenvolveriam capacidades de linguagem que poderiam transferir para a produção da *note de lecture*; por fim, tínhamos por objetivo investigar se a atuação do professor na aplicação das sequências didáticas teve influência na produção dos alunos.

Os gêneros trabalhados em nossa pesquisa, *résumé* e *note de lecture*, circulam no contexto das esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016). Além de serem gêneros com os quais os alunos podem se deparar ao longo de sua formação universitária, eles nos permitem trabalhar com os atos de resumir e apreciar, importantes na produção de diversos outros gêneros que também circulam nesse contexto. Vale lembrar que nosso objetivo não era o de que os alunos produzissem, por exemplo, um *résumé* tal como é esperado exatamente no contexto escolar na França, ou seja, nos concursos e exames, mas que desenvolvessem as capacidades de linguagem necessárias para produzir esse gênero adaptando-se às diferentes situações de produção nas quais eles podem ter que produzi-lo. Portanto, queríamos que eles fossem capazes de refletir sobre os diferentes contextos de produção e conhecessem as características invariáveis do gênero de modo a poder se adaptar às diferentes situações de produção nas quais ele é pedido; isso vale também para a *note de lecture*, o que significa que os alunos, ao terem desenvolvido as capacidades de linguagem necessárias para produzirem uma *note de lecture*, podem inclusive ser capazes de produzir outros gêneros semelhantes, até mesmo o *compte rendu* ou a *recension des écrits*.

Apresentaremos, agora, nossas perguntas de pesquisa, às quais buscaremos responder.

- 1) Qual o modelo didático do gênero *résumé* e do gênero *note de lecture*?
- 2) Quais sequências didáticas podem ser elaboradas para que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para a produção desses gêneros?
- 3) Há diferenças entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos em relação a esses gêneros? Quais? O que isso indica sobre o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem?
- 4) Quais capacidades de linguagem, desenvolvidas a partir da produção do *résumé*, podem ser transferidas para a produção da *note de lecture*? Os alunos realizam essa transferência?
- 5) A atuação do professor na aplicação das sequências didáticas tem influência nas produções finais dos alunos.

Respondemos as duas primeiras perguntas de nossa pesquisa no capítulo 3 de nossa dissertação, intitulado *Modelos didáticos dos gêneros e Sequências didáticas elaboradas*. Nesse capítulo, apresentamos os modelos didáticos elaborados para os dois gêneros, bem como, as sequências didáticas criadas para ensiná-los em um curso de escrita acadêmica. Os modelos didáticos elaborados se mostraram apropriados para a elaboração da SD, já que eles permitiram trabalhar com as dimensões ensináveis dos dois gêneros, como pudemos observar nas produções textuais dos alunos. Durante sua aplicação, as sequências didáticas que elaboramos também se revelaram adequadas, pois trabalharam com as características mais importantes dos dois gêneros. Uma das atividades que acrescentamos na SD do *résumé*, depois de realizarmos o curso piloto, foi o trabalho com o vídeo que ressaltava as características do gênero *résumé* tal como é pedido em concursos e exames na França. Essa atividade se revelou particularmente interessante, pois permitiu que os alunos entrassem em contato com o fato de que não há um modelo fixo do gênero *résumé*, ou seja, suas fronteiras não são nítidas, exatamente como indicam Bronckart (1999) e Bulea & Bronckart (2012) ao falar da nebulosa que caracteriza os gêneros. Outra atividade interessante também ocorreu na sequência didática do gênero *résumé*, os alunos deveriam produzir um pequeno *résumé* (50 a 80 palavras) sobre um vídeo assistido, depois eles deveriam trocar os *résumés* produzidos com um colega e observar se haviam retomado as mesmas informações do vídeo e quais eram as informações principais, essa atividade foi muito interessante, pois os alunos puderam refletir sobre o fato de que há informações principais nos textos e que devemos dar atenção a elas no momento de realizar um *résumé*.

Na sequência didática do gênero *note de lecture* citamos uma das atividades que se revelou interessante. Os alunos deveriam ler um texto teórico e formular formas de utilizar extratos do texto como citação, os alunos colocaram em prática o que aprenderam sobre a inserção de vozes. Talvez nas duas sequências tenha faltado quadros com as principais características do gênero, como uma revisão antes da produção final.

Respondemos as três últimas perguntas no capítulo 4, intitulado *Análise dos dados*. É possível afirmar, a partir dos dados analisados, que a maioria dos alunos desenvolveu as capacidades de linguagem trabalhadas nas duas sequências didáticas propostas. Se observarmos as produções iniciais e finais do gênero *résumé*, vemos que a maioria dos alunos participantes do curso *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário* desenvolveu as capacidades de

linguagem necessárias para a produção desse gênero. Destacamos a dupla Cecília e Giovane como aquela que mais se desenvolveu.

Do mesmo modo, se olharmos para as produções iniciais e finais do gênero *note de lecture*, podemos constatar que a maioria dos alunos desenvolveu as capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero. Destacamos os alunos Cecília e Miguel como aqueles que mais se desenvolveram.

Nesse sentido, podemos dizer que tanto a SD quanto a atuação da professora na aula forneceram uma grande contribuição para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A SD permitiu desenvolver algumas das dimensões ensináveis trabalhadas, tais como o uso de apreciação e a organização dos conteúdos temáticos nas *notes de lecture* e a apresentar um texto sem expor opinião sobre ele nos *résumés*. A atuação da professora foi importante, pois permitiu o desenvolvimento de duas dimensões ensináveis, a apreciação e a argumentação para defender um ponto de vista. Nesse sentido, o curso que propusemos, com as SDs elaboradas por nós e, também, a atuação da professora que mostrou saber ensinar um curso sobre escrita acadêmica, contribuíram bastante para as reflexões sobre a escrita acadêmica e o seu ensino.

Além disso, nossas análises das produções dos alunos participantes do curso de escrita acadêmica nos mostraram que, através do trabalho com o gênero *résumé*, os alunos desenvolveram capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero *note de lecture*. Foi possível observar isso ao realizarmos a análise da transferência de duas capacidades linguístico-discursivas, são elas: a retomada nominal e o ato de resumir. Percebemos que os alunos, em sua maioria, desenvolveram essas capacidades durante a sequência didática do gênero *résumé*; mais tarde, ao realizarem as produções iniciais e finais do gênero *note de lecture*, foi possível constatar o emprego de tais capacidades, que, de fato, não foram trabalhadas na sequência didática proposta para esse gênero. Nossos resultados mostram, sobretudo, o fato de que há capacidades de linguagem potencialmente transferíveis de um gênero para outro, de um texto para outro, o que nos faz refletir sobre o que apontam Schneuwly e Dolz (2004) ao dizerem que através do trabalho com um gênero é possível desenvolver capacidades de linguagem que podem ser utilizadas para esse gênero, mas também para outros em que elas sejam necessárias. Em nosso caso, podemos dizer que o gênero *résumé* funcionou como um “megainstrumento” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), pois permitiu o desenvolvimento das capacidades de linguagem que foram transferidas para a

produção do gênero *note de lecture* e que só o puderam ser porque se transformaram em instrumentos psicológicos nos quais os alunos se apoiaram para produzir outro gênero que não o gênero previamente estudado. Nesse sentido, acreditamos que as sequências didáticas desenvolvidas para trabalhar com os gêneros propostos em sala de aula, bem como suas atividades e as explicações ou intervenções da professora, podem ter funcionado como instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012) que ajudaram os alunos a desenvolver as capacidades de linguagem ligadas a esses gêneros. Como nos afirma Friedrich (2012) o instrumento psicológico permite ao homem que aja sobre suas atividades psíquicas e, por intermédio desse instrumento, é possível desenvolver as funções psicológicas superiores. Nos parece que pudemos observar isso em nossa pesquisa.

Voltando a um de nossos objetivos de pesquisa, lembramos que visávamos a permitir aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a produção dos gêneros *résumé* e *note de lecture*, pois, tendo desenvolvido tais capacidades, eles poderiam se adaptar aos diferentes contextos e produzir tais gêneros, mas também outros gêneros para os quais essas mesmas capacidades também são necessárias. Entre os gêneros *résumé* e *note de lecture*, nos parece que nosso objetivo foi atingido. Porém, só um estudo mais longo poderia mostrar se essas capacidades foram transferidas para outros gêneros.

Além das sequências didáticas, não podemos deixar de lado a figura do professor, como nos mostraram os vídeos das aulas e a sinopse realizada. Sua atuação foi importante para o ensino das dimensões ensináveis dos dois gêneros aos alunos participantes do curso. O professor não é em si um instrumento, mas o modo como ele conduziu as atividades e as discussões, em sala de aula, funcionou como um instrumento que pode agir na Zona de Desenvolvimento Próximo dos alunos (VIGOTSKI, 1934/1997); como dissemos em nosso capítulo de Pressupostos Teóricos, os alunos podem se lembrar das explicações da professora, das discussões motivadas por ela, ao escreverem seu texto e é essa lembrança que pode atuar como um instrumento psicológico na produção textual dos alunos. Assim, em colaboração com a professora, eles puderam realizar suas produções finais da *note de lecture* realizando apreciações melhor elaboradas, com adjetivos, por exemplo, e produzindo argumentos para defender seus pontos de vista.

Destacamos que nossos alunos preencheram um questionário, para que pudéssemos conhecê-los melhor, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e uma enquête de satisfação sobre o curso.

Tendo discutido os aspectos essenciais que podemos sintetizar de nossa pesquisa, passemos a nossas conclusões.

Considerações finais

Como dissemos, a presente pesquisa teve como objetivos i) analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *résumé* e *note de lecture* através de sequências didáticas elaboradas para um curso de escrita acadêmica; ii) verificar se os alunos, ao produzirem o gênero *résumé*, desenvolvem capacidades de linguagem que podem transferir para a produção do gênero *note de lecture*; iii) investigar se a atuação do professor na aplicação das sequências didáticas tem influência na produção dos alunos. Para isso, modelos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) dos dois gêneros foram produzidos a partir da análise de 20 *résumés* e de 20 *notes de lecture*; além disso, às características encontradas foram acrescentadas outras advindas de especialistas na produção desses gêneros.

Visando a permitir o desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas aos gêneros estudados, duas sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) foram elaboradas para ensiná-los em um curso de escrita acadêmica, intitulado *Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário*, que ocorreu no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. O curso foi aplicado por uma professora de francês que tinha alguma experiência na área de ensino de línguas e que desenvolve pesquisas na área do letramento acadêmico. Como dissemos, escolhemos outra pessoa para aplicar as sequências, pois também era nosso objetivo analisar se a atuação da professora havia influenciado as produções finais dos alunos.

Nossa pesquisa mostrou que as sequências didáticas elaboradas podem ter funcionado como instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012) que atuaram na Zona de Desenvolvimento Próximo (VIGOTSKI, 1934/1997) dos alunos participantes do curso. Em sua maioria, os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem necessárias para a produção dos gêneros trabalhados a partir de nossas sequências didáticas. Acreditamos que, uma vez tendo desenvolvido tais capacidades, eles poderão produzir outros gêneros em diferentes contextos nos quais as mesmas capacidades desenvolvidas sejam necessárias. A atuação do professor também funcionou como um instrumento psicológico, pois o modo como ele conduziu as atividades influenciou as produções dos alunos. Nesse sentido, acreditamos que os modelos didáticos elaborados foram pertinentes e as sequências didáticas foram positivas para o ensino dos dois gêneros textuais: trata-se de um material inédito em

nosso contexto e isso já é um avanço de nossa pesquisa, pois ele pode ser reutilizado em outros cursos. Ao mesmo tempo, com as filmagens que fizemos da atuação da professora, acreditamos ter um material interessante para a formação de futuros professores que desejem trabalhar com a escrita acadêmica. Sendo assim, ambos, material didático elaborado e filmagem de aulas contribuem para construir o que os pesquisadores de Genebra (DOLZ, 2016) chamam de “engenharia didática”, nesse caso voltada para o ensino da escrita acadêmica.

Nossa pesquisa apresenta algumas limitações, já que não analisamos um número extenso de textos dos dois gêneros estudados para a elaboração de seus respectivos modelos didáticos. Da mesma forma, nossa sequência foi aplicada apenas duas vezes, em um curso piloto e na versão em que recolhemos as produções realizadas pelos alunos. Nessas duas aplicações, percebemos que existem algumas atividades de nossas sequências que poderiam ser reelaboradas para a obtenção de resultados mais eficientes, citamos como exemplo uma atividade em que os alunos deveriam indicar o que continha em um *résumé*, teria sido mais interessante comparar dois *résumés* e dizer o que eles tinham em comum. No entanto, essas limitações não invalidam os resultados a que chegamos, e nem todo o trabalho de pesquisa que realizamos. Ao contrário, nossas reflexões permitiram já fazer algumas modificações nas sequências didáticas elaboradas, que já foram aplicadas em seis outras versões do curso que já fizemos e que têm ocorrido semestralmente, cada vez com mais alunos.

Como dissemos em nossa Introdução, esta pesquisa está relacionada aos estudos desenvolvidos pelo Grupo ALTER-AGE-CNPq, uma vez que procura investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos de francês ao produzirem gêneros acadêmicos. Ela contribui com os estudos sobre gêneros textuais já realizados pelo grupo, mas busca ir além ao voltar-se para a questão de dois gêneros muito presentes na esfera dos estudos universitários, o *résumé* e a *note de lecture*, e ao procurar compreender as capacidades transferíveis entre os dois e a atuação da professora ao aplicá-las. Nossa pesquisa também contribui com os estudos que têm sido desenvolvidos sobre a escrita acadêmica e com os trabalhos já realizados sobre o tema do desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes da esfera universitária. Nesse sentido, esta pesquisa também contribui com as pesquisas que têm sido desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP, sendo uma das primeiras pesquisas a serem defendidas nesse âmbito.

Por outro lado, podemos dizer que o curso elaborado para nossa pesquisa foi o primeiro oferecido pelo Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Letras da USP sobre escrita acadêmica. Nesse sentido, destacamos o pioneirismo de nossa pesquisa. O curso já está em sua oitava edição e conta com público variado e interessado no desenvolvimento da escrita acadêmica em francês, a avaliação e o retorno do público em relação ao curso também têm sido excelentes, na nossa segunda versão, em que os dados foram recolhidos, os alunos fizeram muitos elogios ao curso e foram eles que recomendaram que ele fosse reaplicado durante o semestre letivo.

Como apontamos em nossa Introdução, nossa pesquisa também está vinculada a um projeto de cooperação internacional intitulado *Le développement des competences en litteratie academique, une cle de la reussite universitaire*. Ele engloba três instituições de ensino superior, são elas: a Universidade de Sherbrooke, a Universidade São Francisco e a Universidade de São Paulo. Um dos objetivos do projeto é produzir material para ensino da escrita acadêmica aos alunos e, também, material para a formação de professores para tanto. Sendo assim, podemos dizer que dados de nossa pesquisa serão utilizados pelo projeto, o que mostra mais uma de nossas contribuições.

Finalmente, lembramos que esta pesquisa serviu para abrir caminhos de estudos possíveis no âmbito do Grupo ALTER-AGE, do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP e do projeto interuniversitário que mencionamos e isso já representa uma grande contribuição. A partir de nossa pesquisa, outros estudos com outros gêneros textuais acadêmicos poderão ser desenvolvidas, quer seja em outras edições de cursos presenciais ou mesmo virtuais, visando a atender um público mais amplo. Ela contribui, também, para pensar no trabalho do professor com o ensino de gêneros acadêmicos e abre caminhos para que pesquisas sobre formação de professores para o ensino da escrita acadêmica sejam desenvolvidas. Ressaltamos, ainda, a abordagem pioneira da questão da transferência das capacidades de linguagem para a produção de outros gêneros. Trata-se de um tema importante de nossa pesquisa e ainda pouco explorado e, portanto, acreditamos que abrimos caminhos para que outras pesquisas sobre o tema sejam realizadas, além de ser um ponto que pode vir a ser explorado em próximas pesquisas que podemos vir a realizar.

Referências bibliográficas

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVAO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2009, 184p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953 [1999].

BARIONI, Mariana Casemiro. **Aprendizagem da produção de gêneros textuais da esfera acadêmica na universidade**: resumo e resenha. Relatório Final de Pesquisa: São Paulo, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif**. Calidoscópio, n. 2, p. 113-123, jul./dez. 2005.

_____. **Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif**. Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos, 2005.

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Mercado de Letras: São Paulo, 2006.

_____; BULEA BRONCKART, Ecaterina. **Les textes. Statut, conditions de production et modes d'organisation**. Genève: Université de Genève, 2012.

_____. **Evolutions de la conception des genres textuels dans le cadre de l'interactionnisme Socio-Discursif**. Fortaleza, SIGET, 2013. 28 slides : color. Slides gerados a partir do software PowerPoint.

BUENO, Luzia. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: **CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar**. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. Psicol. Estud. [online], vol. 16, n. 4, pp. 659-675, 2011.

CHARNET, Claire; ROBIN-NIPI, Jacqueline. **Activités – préparation aux unités du delf deuxième degré et du dalf**. Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse. Paris : Hachette, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage, 1991.

COFFIN, Caroline. et al. **Teaching academic writing**. New York: Routledge, 2003.

COTENTIN-REY, Ghislaine. **Le résumé, le compte rendu, la synthèse**. Paris : Cle international, 1995.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja Balbino Amorim Barbieri; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas**. Signum. Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Londr, v. 5, p. 105-140, 2002.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____; VIEIRA, Isabela Rodrigues. **Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas**. Ilha do Desterro, v. 69, n. 3, p. 209-221, Florianópolis, 2016.

DANTAS LONGHI, Simone Maria. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DE PIETRO J.-F., ERARD S. & KANEMAN-POUGATCH M. **Un modèle didactique du « débat »** : de l'objet social à la pratique scolaire. Enjeux, n. 39/ 40, p. 100-129, 1996/1997.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. **Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique**. Les cahiers THÉODILE, n.3, p. 27-52, janvier 2003.

DIAS, Ana Paula Silva. **Gêneros textuais no ensino de francês: desenvolvimento de instrumentos para o aluno e para o professor**. Trabalho de Graduação Individual (TGI): São Paulo, 2013.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. Delta, n. 32.1, 2016.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? Études de Linguistique Appliquée**, nº 92, p. 23-37, 1993.

FEAK, C. **La rédaction universitaire: vers une formation en français langue seconde**. Major Paper, University of Guelph, 2013.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. **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, n. 3, p. 125-140, Florianópolis, 2016.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica**. São Paulo: Mercado de letras, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. **A reescrita de gêneros textuais por meio de sequências didáticas e de listas de constatações/controle**. Revista Desempenho, v. 7, p. 26-42, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira; Pinheiro, J. S. **O ensino da leitura por meio de sequências didáticas**. Entretextos (UEL), v. 9, p. 227-243, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; DREY, Rafaela Fetzner. **Sequência didática e livro didático no trabalho com o gênero resenha**. Instrumento (Juiz de Fora), v. 13, p. 21-30, 2011.

GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **La rédaction universitaire: vers une formation em français langue seconde**. Major Paper, University of Guelph, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** [1995]. 7ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 15-61.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz: Signo, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. v. 1. 294p .

LOUSADA, Eliane Gouvêa. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, Maria Christina. **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora, 2007, p. 33-42.

_____. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: **II EPED**, 2010, São Paulo. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Editora Paulistana, 2010.

_____; ROCHA, Suélen Maria; GUIMARAES-SANTOS, Luiza. **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 da Conceição. (Orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

_____; DEZUTTER, Olivier. **La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vues d'étudiants universitaire au Brésil et au Quebec**. Le français à l'université, 21º ano, n. 01, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília. **Resumo**. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____. _____. _____. **Resenha**. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

_____. _____. _____. **Planejar gêneros acadêmicos**. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero**. In: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas; Mercado de letras, 2009, p. 93-121.

MELÃO, Priscila Aguiar. **O gênero anúncio publicitário no ensino de FLE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MENEZES, Marcos da Costa. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 103-129, jun. 2005.

_____. **Subsídios para a compreensão do gênero resenha**. Revista Letras, Curitiba, n. 70, p. 267-281, set./dez. 2006. Editora UFPR.

_____. _____. BARRICELLI, Ermelinda. **Uma análise do gênero dissertação de mestrado: o modelo didático**. Raído, v. 3, p. 85-93, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; HILA, Cláudia Valéria Doná. **O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para as séries iniciais**. Prolíngua (João Pessoa), v. 3, p. 1-64, 2009.

OLIVEIRA, Renata Anez. **O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; FERNANDES, J. P. S. A fábula em sala de aula: uma experiência docente com a sequência didática. In: Denilda Moura. (Org.). Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 215-218.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____; BASÍLIO, Raquel. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade.** 1ed. Campinas-SP: Pontes, 2014, v. 1, p. 229-246.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação.** São Paulo: Editora Vozes, 2014.

ROCHA, Suélen Maria. **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. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Pour un enseignement de l'oral:** initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF, 1998.

_____; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares:** das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Artigo indicado na Revista Nova Escola, ed.157, nov./2002.

_____; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado de Letras. 2004.

_____; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français :** le travail de l'enseignant sur la rédaction des textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, Emily Carolina. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo:** um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa. **O plano de estudos:** um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. Horizontes, 2014.

SOARES, Fernanda. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante.** 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TONELLI, Jaci Brasil. **Ensino de gêneros acadêmicos em francês**: resumo, apresentação oral e artigo científico. Relatório Final de Pesquisa: São Paulo, 2014.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. [BAKHTIN, Mikhail]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : Hucitec, 12 ed., 1929 [2006].

_____. A estrutura do enunciado. In : Todorov, T. **Mikhaïl Bakhtine** : le principe dialogique. Suivi de Écrits du cercle de Bakhtine. Paris : Editions du Seuil, 1930 [1981].

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance. In : **Pensée et Langage**. Paris : La Dispute, 3 ed., 1934 [1997], pp. 271-413.

SITES CONSULTADOS:

<https://questionsdecommunication.revues.org/3073> - Guide de rédaction d'une note de lecture.

Guia :

La résension des écrits – Guide des démarches à suivre : ateliers de travail aux cycles supérieures. Service de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

ANEXOS E APÊNDICES (impressos)

Apêndices: - As sequências didáticas elaboradas (8 módulos)

- A ficha do professor

- Sinopse

Anexos: - Produções iniciais e finais – *résumé*

- Produções iniciais e finais – *note de lecture*

CD COM ANEXOS E APÊNDICES

- **Anexos :**

Atividades propostas pela professora do curso

Material extra usado nas sequências (tabela de articuladores lógicos)

Notes de lecture selecionadas para o corpus

Produções dos alunos

Résumés de sites selecionados para o corpus

Textos para a produção inicial das *notes de lecture*

Textos para a produção inicial e final dos *résumés*

Textos usados nas sequências didáticas

- **Apêndices:**

A ficha do professor

Anotações das aulas

As sequências didáticas elaboradas (8 módulos)

Enquete de satisfação

Questionário

Sinopse

Termo de consentimento livre e esclarecido

Transcrições das aulas (8 módulos)

Apêndice: Sequências didáticas elaboradas

FFLCH/USP - Serviço de Cultura e Extensão
Cursos Extracurriculares de Francês – Gêneros textuais acadêmicos

Module 1

Comprendre le contexte de la sphère académique

I. Les genres textuels produits dans la vie académique

1. Discutez avec votre voisin(e) à propos des raisons pour suivre ce cours. Suivez ces indications¹ :

- Marquez les trois objectifs qui sont les plus importants pour vous.
- Commentez et comparez vos objectifs.
- Comment pensez-vous que ce cours pourra vous aider avec quelques-uns de ces objectifs ?

Avoir un meilleur curriculum	Lire des livres sans traduction	Produire des textes en français
Voyager dans un pays francophone	Continuer à apprendre	Écrire des textes académiques en français
Lire des textes académiques dans son domaine d'études	Voir des films sans sous-titres	Acquérir une compétence professionnelle complémentaire

2. Présentez les raisons communes que vous avez pour suivre ce cours et les raisons individuelles.

3. Discutez de quels sont les genres dont la production est normalement demandée à l'université, à la licence et au 3^e cycle (master et doctorat). Faites une petite liste avec ceux que vous considérez les plus demandés en séparant, si possible, entre : licence et master/doctorat.

Licence	Master et doctorat

¹ Inspirée de l'activité du Méthode de français *Tout va bien* 1. p. 14.

4. Demandez à votre voisin(e) quels genres de textes il/elle a déjà produit. Dites avec quelle fréquence (rarement, souvent, jamais), combien de fois, si c'était en portugais ou en français et le résultat ou des commentaires.

	Oui	Fréquence/nombre	En portugais/en français	Résultat/ commentaires
1. Résumé de livre				
2. Résumé d'article				
3. Résumé de congrès				
4. Note de lecture				
5. Présentation orale				
6. Article Scientifique				
7. Mémoire ou thèse				
8. Autre ? Lequel ?				

5. Le résumé et la note de lecture sont des genres essentiels dans le contexte universitaire, car ils préparent à la production d'autres genres. A part ces deux genres, nous allons travailler avec deux autres genres. Discutez avec votre voisin(e) à propos des genres qui vous semblent les plus importants à travailler dans ce cours.

II. La sphère sociale de production scientifique

1. Lisez le résumé du livre de Pierre Bourdieu et commentez avec votre voisin(e) une phrase que l'on entend souvent à propos du monde académique : « *Le monde académique est un terrain de luttes* ».

<p>Pierre Bourdieu Homo Academicus 1984 Collection « Le sens commun », 320 pages 25 € ISBN : 2707306967 Réédition augmentée d'une postface de l'auteur, 1992</p>	<p>Le sociologue peut-il comprendre objectivement le monde dans lequel il est pris ? Épreuve redoutable, à laquelle se soumet l'auteur de ce livre sur le monde universitaire français. Pour échapper aux objectivations partielles de la polémique, il faut appréhender le monde universitaire comme un champ dans lequel s'affrontent plusieurs pouvoirs spécifiques, correspondant à des trajectoires sociales et scolaires et aussi à des productions culturelles irréductibles, sinon incompatibles. Et mettre toutes les techniques d'objectivation disponibles au service de la construction de l'espace des positions universitaires – et des "espèces" correspondantes de l'<i>homo academicus</i>. Cet espace, c'est-à-dire la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir, est en effet au principe des prises de position intellectuelles ou politiques des universitaires aussi bien en période d'équilibre qu'en temps de crise, et notamment en mai 1968.</p> <p>http://www.leseditionsdeminuit.fr/f/index.php?sp=liv&livre_id=1958</p>
--	---

2. Réfléchissez au contexte de production d'un genre académique et discutez avec votre voisin(e) en vue de compléter la grille ci-dessous.

a. Qui produit ces textes?	
b. A qui ces textes sont-ils destinés ?	
c. Dans quel but?	
d. Où ces textes circulent-ils ?	
e. Où peuvent-ils être trouvés ?

Lisez le texte *Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies* **pour le prochain cours.**

A propos de l'écriture...

Rassembler l'information : les pronoms relatifs

1 Qui. Répondez selon le modèle.

- Ce parfum ne te plaît pas ?

- Non, c'est un parfum qui ne me plaît pas du tout.

- Cette émission ne t'intéresse pas ?

- Cette couleur ne me va pas ?

- Cette vieille radio ne marche plus ?

- Ce comique ne t'amuse pas ?

2 Qui, que, dont. Complétez.

- C'est un film ..
- _____ passe souvent à la télé.
 - _____ j'ai vu cinq fois.
 - _____ est très amusant.
 - _____ tout le monde connaît.
 - _____ adore mon père.
 - _____ j'ai raté le début.
 - _____ j'ai trouvé génial.
 - _____ j'ai oublié le titre.
 - _____ je cherche le DVD.

4 Dont, complément de nom. Transformez.

1. Les personnes avec des bagages qui pèsent plus de 5 kg doivent attendre à l'embarquement.
Les personnes dont les bagages pèsent plus de 5 kg doivent attendre à l'embarquement.
2. L'appartement avec des fenêtres qui donnent sur le parc est à vendre.

3. Les voitures avec une consommation qui dépasse 15 litres au cent seront taxées.

4. Les immeubles avec une façade qui est trop sale devront être rénovés.

5. Les yaourts avec une date qui est périmée depuis plus d'une semaine peuvent être nocifs.

6. Les billets de Loto avec un numéro qui commence par 21 ont gagné 200 euros.

5 Qui, que, qu', dont. Complétez.

1. La municipalité propose des voitures électriques _____ ont une autonomie de 3 heures et _____ l'on peut laisser n'importe où. C'est une initiative _____ est très appréciée des citadins.
2. Ma sœur m'a donné les vêtements _____ ne lui vont plus, les accessoires _____ elle ne porte plus et tous les objets _____ elle ne se sert plus.
3. Les chouquettes sont des petits gâteaux _____ adore ma grand-mère. Ce sont des viennoiseries _____ la pâte est légèrement sucrée et _____ ont une forme de chou.
4. J'ai encadré tous les dessins _____ a fait ma petite fille. Il y en a un _____ me plaît particulièrement. C'est un dessin _____ représente un hibou et _____ est très expressif.
5. Mon nouvel ordinateur est un outil _____ est très solide, _____ j'entretiens avec soin, _____ j'emporte partout et _____ je ne peux plus me passer...

Module 2

Comprendre le contexte de production d'un résumé

A propos de l'écriture...

Correction de l'activité du module 1

Mettez-vous au travail...

A deux, imaginez que vous faites des études en France et qu'un des professeurs veut évaluer votre lecture du texte *Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies*. Suivez les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner sur le texte. Pensez à celles sans lesquelles le lecteur ne comprendrait pas le texte ;
- relisez et corrigez-le avant de le remettre à votre professeur.

I. Le genre textuel résumé et ses caractéristiques

1. Discutez avec votre voisin(e) des questions suivantes :

- Avez-vous déjà produit un résumé ? Dans quelle situation ?
- Comment définiriez-vous un résumé ?
- Quel est, selon vous, le but d'un résumé ?
- Où peut-on trouver ce texte ?
- Le résumé est-il présent dans le contexte académique ? Donnez des exemples.

2. Identifiez parmi les extraits de textes ci-dessous quels sont les résumés :

()	<p>Après un tour de galerie, le jeune homme regarda tour à tour le ciel et sa montre, fit un geste d'impatience, entra dans un bureau de tabac, y alluma un cigare, se posa devant une glace, et jeta un regard sur son costume, un peu plus riche que ne le permettent en France les lois du goût. Il rajusta son col et son gilet de velours noir sur lequel se croisait plusieurs fois une de ces grosses chaînes d'or fabriquées à Gênes ; puis, après avoir jeté par un seul mouvement sur son épaule gauche son manteau doublé de velours en le drapant avec élégance, il reprit sa promenade sans se laisser distraire par les oeillades bourgeoises qu'il recevait.</p> <p>http://fis.ucalgary.ca</p>
-----	--

()	<p>Publié en 1942, <i>L'Étranger</i> est le premier roman de Camus. Il raconte comment Meursault, un jeune homme taiseux incarnant l'absurde au point d'être étranger à sa propre existence, est condamné à mort pour le meurtre d'un Arabe, parce qu'il n'a pas pleuré lors de l'enterrement de sa mère. Écrit à la première personne dans un style très oral, ce roman atypique est aussi une critique de la comédie humaine. <i>L'Étranger</i> est une des œuvres du XXe siècle les plus lues et les plus étudiées en France et dans le monde.</p> <p>http://www.lepetitlitteraire.fr</p>
()	<p>L'étude de Groult s'ouvre sur quelques citations puisées dans l'histoire de la misogynie et du sexisme, décelant l'opposition masculine à toute tentative d'émancipation chez les femmes (dont une exception notable est Condorcet, contemporain d'Olympe). La fonction de cette approche est de mettre en avant la résistance transculturelle qui a donné lieu, dans la France du dix-huitième siècle, tout d'abord à la marginalisation d'Olympe de Gouges – tour à tour désignée par des contemporains comme une « femme galante » et une « prostituée » (23) –, ensuite à sa mise à mort en 1793, et enfin à l'effacement de cette figure dans l'histoire française. (...) Ce livre vaut pour sa présentation utile, quoique brève, de la vie et de l'œuvre d'Olympe de Gouges. Cette introduction permet de voir la femme politique sous un nouveau jour, comme une polygraphe réussie s'adonnant à la contemplation de plusieurs des grandes questions de son époque. Mais ce volume vaut surtout pour la profondeur des propos de Groult sur la place de la révolutionnaire dans l'histoire du féminisme.</p> <p>http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/index</p>
()	<p>Monsieur Ali est un homme maigre, solide comme sa barque, lent, lucide ; un des hommes qui semblent faits pour être toujours en contact avec leur monde préféré : la mer. Il a un gros nez, un gros front, de gros yeux qui peuvent détecter les profonds secrets de la mer. Il offre, au premier aspect, une vague ressemblance avec Cousteau qui a découvert les signes cachés d'un monde complètement différent du notre. Ses dents sont noires et rares, sa bouche est si ridée qu'elle prononce un assemblage de vocabulaire relatif au domaine maritime. C'est un excellent homme et un vrai pêcheur professionnel. Une confiance en soi, une soumission de poissons tourmentés par l'hameçon, une pitié rare, une harmonie du corps avec l'âme, un bon cœur : toutes ses qualités ont fait de lui une personne respectueuse.</p> <p>http://www.9rayti.com</p>
()	<p>Paris, 1957. A tout juste 21 ans, Yves Saint Laurent est appelé à prendre en main les destinées de la prestigieuse maison de haute couture fondée par Christian Dior, récemment décédé. Lors de son premier défilé triomphal, il fait la connaissance de Pierre Bergé, rencontre qui va bouleverser sa vie. Amants et partenaires en affaires, les deux hommes s'associent trois ans plus tard pour créer la société Yves Saint Laurent. Malgré ses obsessions et ses démons intérieurs, Yves Saint Laurent s'apprête à révolutionner le monde de la mode avec son approche moderne et iconoclaste.</p> <p>http://www.allocine.fr</p>

3. Regardez la vidéo et complétez la grille ci-dessous.

<https://www.youtube.com/watch?v=Aype2B-Ry1U>

a. Quel est le sujet abordé ?	
b. Selon vous, quel est le but de cette vidéo ?	
c. Quelles informations avez-vous entendues ?	

4. Comparez vos réponses avec celles de votre voisin(e).

5. A partir de cette vidéo et des discussions dans l'exercice 1, choisissez quelles sont les caractéristiques d'un résumé parmi celles qui sont présentées.

Ne pas reproduire un passage du texte (éviter même si c'est entre parenthèses)	Donner l'avis sur le texte	Apparaître dans le contexte académique
Donner des arguments pour défendre un point de vue	Apparaître dans le contexte des médias	Rester neutre par rapport au sujet traité
Avoir tous les points abordés dans le texte ou les oeuvres résumés	Être fidèle au texte, ne pas trahir la pensée des auteurs du texte ou de l'oeuvre	Présenter le contenu d'un autre texte de façon concise
	Respecter la consigne donnée par rapport à la taille du résumé	

II. Le thème et les idées principales

1. Regardez la vidéo ci-dessous et prenez des notes pour répondre aux questions. Vérifiez avec votre voisin(e) avant la mise en commun.

https://www.youtube.com/watch?v=dO_0c3YycpY

a) Quel est le thème abordé ?

b) Notez les chiffres qui vous semblent importants.

c) Comment appelle-t-on ce type de vidéo ?

() graphique

() infographie animée

2. Regardez maintenant une deuxième vidéo et répondez aux questions suivantes.

<https://www.youtube.com/watch?v=Y2gh-8qb7ms>

a) De quel genre de texte s'agit-il ?

() conférence

() interview avec une célébrité

() sondage

b) Quel est le thème abordé ?

c) Quelles informations différentes cette vidéo ajoute-t-elle à la première ?

d) Notez les chiffres qui vous semblent importants.

3. A deux, faites les activités ci-dessous.

a) Quelle est votre opinion au sujet des réseaux sociaux et de leur usage dans la vie quotidienne ?

b) Si vous deviez répondre au sondage, que diriez-vous ?

c) Comparez ce que vous avez observé de la France par rapport aux réseaux sociaux à ce que vous voyez au Brésil.

4. Individuellement, écrivez un résumé (50 à 80 mots) d'une des vidéos que vous choisissez.

Module 3

L'acte de résumer et l'organisation interne d'un résumé

I. L'acte de résumer un texte

1. Prenez le résumé produit dans l'activité 4 du module 2 et échangez-le avec votre voisin(e). Lisez le résumé produit par votre voisin(e) et discutez des questions ci-dessous.

- a) Quelles informations principales de la vidéo il/elle a reprises ?
- b) Avez-vous repris les mêmes informations ? Lesquelles ?

2. Lisez les extraits suivants et discutez avec votre voisin(e) du processus que chacun de vous a suivi pour écrire votre résumé. Dites si vous changeriez les informations que vous avez choisies.

(...) durante o processo normal de leitura com compreensão, ocorreria um **processo de sumarização**, por meio do qual o leitor construiria uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, ao final desse processo, à significação básica do texto. (MACHADO, 2002)

Esse processo é aquele que ocorre durante a leitura com compreensão, ou seja, ao se ler e, evidentemente, à medida que se compreende o que se lê, vai ocorrendo um processo de redução de informação semântica, por meio do qual o leitor acaba por construir uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, assim, à significação básica do texto (VAN DIJK, 1976, 1980 e 1992; SPRENGER-CHAROLLES, 1980 *apud* MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005)

3. Lisez la description de la *ville de Verrières* (STENDHAL. *Le rouge et le noir*).

La petite ville de Verrières peut passer pour l'une des plus jolies de la Franche-Comté. Ses maisons blanches avec leurs toits pointus de tuiles rouges s'étendent sur la pente d'une colline, dont des touffes de vigoureux châtaigniers marquent les moindres sinuosités. Le Doubs coule à quelques centaines de pieds au-dessous de ses fortifications bâties jadis par les Espagnols, et maintenant ruinées.

Verrières est abrité du côté du nord par une haute montagne, c'est une des branches du Jura. Les cimes brisées du Verra se couvrent de neige dès les premiers froids d'octobre. Un torrent, qui se précipite de la montagne, traverse Verrières avant de se jeter dans le Doubs, et donne le mouvement à un grand nombre de scies à bois, c'est une industrie fort simple et qui procure un certain bien-être à la majeure partie des habitants plus paysans que bourgeois. Ce ne sont pas cependant les scies à bois qui ont enrichi cette petite ville. C'est à la fabrique des toiles peintes, dites de Mulhouse, que l'on doit l'aisance générale qui, depuis la chute de Napoléon, a fait rebâtir les façades de presque toutes les maisons de Verrières.

À peine entre-t-on dans la ville que l'on est étourdi par le fracas d'une machine bruyante et terrible en apparence. Vingt marteaux pesants, et retombant avec un bruit qui fait trembler le pavé, sont élevés par une roue que l'eau du torrent fait mouvoir.

(Chapitre premier : une petite ville, p. 6)

4. Notez des informations de la description de cette ville en pensant à les raconter à trois destinataires différents¹ :

Des personnes qui veulent faire du ski

Des touristes espagnols

¹ Inspirée de l'activité du livre : MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília. *Resumo. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a., p. 30.

Un couple à la retraite qui veut un endroit calme pour se reposer

5. À partir des informations choisies, répondez aux questions suivantes :

- a) La quantité d'informations données est-elle la même ?
- b) Qu'est-ce que vous avez considéré pour sélectionner les informations ?

6. Regardez la vidéo *Culture : Le français dans le monde*.

https://www.youtube.com/watch?v=K6KniRMNS_A

a. Quel est le sujet ?	
b. Quel est son objectif ?	
c. Quelles informations sont données ?	

7. Par deux, proposez un résumé de la vidéo. Faites attention au public auquel votre résumé est destiné (chaque duo va prendre un papier avec un public spécifique).

II. L'organisation interne du résumé

1. Observez le résumé ci-dessous et identifiez la situation dans laquelle il a été produit.

- qui l'a probablement écrit ?
- où a-t-il été publié ?
- qui sont les lecteurs potentiels de ce résumé ?
- quel est son objectif ?

2. Lisez le résumé ci-dessous et discutez de son thème avec votre voisin(e).

- Qu'est-ce que ce texte résume ?
- Quelles informations obtenez-vous sur le texte original à partir de ce résumé ?

LE RÉSEAU DE CRÉATION
ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES

Accueil > Enseigner la littérature de jeunesse

Enseigner la littérature de jeunesse

culture(s), valeurs et didactique en question - CELIJE,
Philippe Clermont, François Rodes

imprimé AGIR

Niveau : 6e école primaire

Discipline : français français

20,00 €

Consulter sur la
librairie en ligne

Partager

J'aime

Le présent ouvrage est le fruit des travaux d'une équipe de chercheurs et formateurs de l'IUFM d'Alsace qui ont fait le choix d'adopter une approche interdisciplinaire. Leur objectif est de proposer une introduction aux principaux enjeux, littéraires et didactiques, de la littérature de jeunesse. Parmi les missions essentielles d'un IUFM se trouve la nécessité d'articuler "théorie" et "pratique" afin de proposer des savoirs d'action utiles à la profession d'enseignant. C'est la raison d'être de cet ouvrage dont chacune des parties est composée d'articles de fond sur les enjeux de la littérature de jeunesse, et de contributions didactiques exploitables pour les classes, de l'école maternelle à la 6ème. Ce livre comprend aussi des analyses de situations de classe et, dans cette perspective, un DVD vidéo d'accompagnement présente plusieurs séances d'enseignement filmées en classe : il est utilisable pour la formation ou l'auto-formation des enseignants. Que peut apporter la recherche à l'enseignement de la littérature de jeunesse ? Tout d'abord, les apports résident notamment dans le recul que rendent nécessaires une définition toujours problématique de ce champ littéraire et les présupposés des Instructions officielles de l'Éducation nationale. Ce sont aussi plusieurs contributions qui explicitent les projets esthétiques propres à tel ou tel écrivain, et qui n'oublient pas la dimension culturelle de toute production littéraire, comme de toute lecture. Enfin, langue(s) et valeurs, deux constituants de toute culture, sont particulièrement abordés à partir de l'étude d'un auteur ou de genres littéraires différents. Les pratiques d'enseignement analysées, les pistes pédagogiques proposées dans ce "guide pratique" tiennent compte d'éclairages relevant de l'histoire, de l'esthétique et d'une approche culturelle de la littérature. Les exemples donnés pour la classe illustrent les principaux genres (album, récit, théâtre, poésie) et proposent des exploitations selon les différents cycles d'enseignement.

<http://www.reseau-canope.fr/notice/enseigner-la-litterature-de-jeunesse.html>

3. Quelles sont les caractéristiques qui composent ce résumé ?

- ☐ Le titre *Résumé* est indiqué
- ☐ On montre la couverture de l'oeuvre qui est objet du résumé
- ☐ On indique le nom de l'auteur du livre
- ☐ On indique le nom de l'auteur du résumé
- ☐ On montre le prix du livre
- ☐ On indique le nom du lieu où il a été publié
- ☐ On donne la référence bibliographique complète de l'oeuvre qui est l'objet du résumé
- ☐ On donne des informations de l'auteur de l'oeuvre (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)
- ☐ On donne des informations de l'auteur du résumé (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)

4. A deux, identifiez quelles sont les différentes parties du texte, en proposant une division en 3 ou 4 parties selon les thématiques abordées.

5. Toujours à deux, faites les activités qui suivent.

a) Identifiez les connecteurs utilisés dans le texte.

b) Quels autres connecteurs connaissez-vous ?

c) Discutez : quelle est la fonction d'un connecteur ?

6. Proposez d'autres connecteurs pour remplacer deux connecteurs que vous avez trouvés dans le texte.

Lisez le texte *Pour une francophonie ouverte* pour le prochain cours.

A propos de l'écriture...

Établir des liens et des connexions : les articulateurs logiques

Exprimer la cause et la conséquence

La cause

2 Parce que/comme. Transformez en commençant par la cause ou par la conséquence.

1. Il a été arrêté. Il a insulté un agent de police. *Il a été arrêté parce qu'il a insulté un agent de police.*
2. Il est sorti sans autorisation. Il a été puni. *Comme il est sorti* _____
3. Elle a pris un taxi. Elle était en retard. _____
4. Elle était mal garée. Elle a eu une contravention. _____
5. Il s'est dopé. Il a perdu son titre de champion. _____
6. La route est barrée. Il y a des travaux. _____

2 Grâce à, à cause de. Transformez, selon le modèle.

1. Léa a raté son examen oral parce qu'elle est très timide. *Léa a raté son examen oral à cause de sa timidité.*
2. Les banques ont été sauvées parce que les États sont intervenus. Les banques _____
3. Le joueur n'a pu terminer le match parce qu'il s'est blessé. Le joueur _____
4. Le candidat a été élu parce qu'il a été soutenu par ses électeurs. Le candidat _____
5. Les glaciers fondent parce que le climat se réchauffe. Les glaciers _____

4 Pour, par + nom. Complétez.

1. Être condamné *pour* fraude fiscale.
2. Se sacrifier _____ amour.
3. Faire grève _____ solidarité.
4. Être mis en examen _____ corruption.
5. Être puni _____ mauvaise conduite.

La conséquence

2 Choisissez une conséquence avec *c'est pourquoi, aussi, donc, alors*.

1. Je suis timide, <i>c'est pourquoi</i> je n'aime pas parler en public.	Je suis prudent quand je conduis.
Je suis très myope, <i>donc</i> je suis prudent quand je conduis.	Je n'aime pas parler en public.
Je suis boulanger, <i>alors</i> je travaille la nuit.	Je travaille la nuit.
2. Les enfants ont beaucoup marché, _____	Il n'y a pas d'école.
Demain c'est dimanche, _____	Ils sont fatigués.
Ils sont excités, _____	Ils rient comme des fous.
3. Jouba voudrait devenir avocate, _____	Elle va à la faculté de droit.
Elle est en 4 ^e année, _____	Elle fait du baby-sitting.
Elle a besoin d'argent pour ses études, _____	Il ne lui reste qu'une année d'études.

2 Si/tant (de) ou tellement (de). Complétez. Plusieurs possibilités.

Je suis *si* heureuse que tu sois de retour ! Tu m'as _____ manqué depuis ton départ. Nous étions _____ proches. Nous avons _____ points communs. On a passé de _____ bons moments ensemble. J'ai _____ attendu que j'avais perdu espoir. On a vécu séparés _____ longtemps ! J'ai une _____ grande envie de te revoir... J'ai un _____ grand besoin de toi.

Module 4

Résumer et reprendre les noms

A propos de l'écriture...

Correction de l'activité du module 3

I. Le processus de résumer

1. Lisez le texte ci-dessous et identifiez : le sujet, le but et l'auteur du texte.

Accueil > Société > Éditos

Garantie de liberté

21 JUIN 2015 À 19:06

L'AUTEUR

LAURENT JOFFRIN

ÉDITORIAL

Laïcité dure ou laïcité molle ? Entre ces deux écueils, la gauche navigue à vue, tiraillée entre ses principes de neutralité religieuse, qui sont ceux de la liberté de conscience, et sa volonté d'intégrer les musulmans à la République. Si l'on est accommodant, on est accusé de favoriser le communautarisme, de fragmenter la société française, d'inquiéter l'opinion et de faire voter FN. Si l'on est intraitable, si l'on refuse toute concession aux cultes, et notamment à l'islam, on maltraite une religion récente dont les fidèles ont les mêmes droits que les autres, alors que les anciennes religions, le catholicisme notamment, disposent d'un avantage historique. Ce n'est pas fortuitement que l'extrême droite a repris à son compte, en le détournant, le discours de la laïcité pointilleuse pour en faire une machine de guerre xénophobe. Pourtant, la question, intellectuellement, est déjà réglée. La laïcité, la vraie, n'est pas antireligieuse. Au contraire, dans l'esprit

de ses pères fondateurs, Briand ou Jaurès, elle est une garantie de liberté pour tous les cultes, dès lors que le principe de la neutralité de l'Etat est respecté. Ainsi les musulmans ont le droit de disposer de lieux de culte, de pratiquer librement, d'obtenir certains arrangements (comme les catholiques et les juifs), à condition que ces concessions limitées ne consacrent pas la prééminence d'une communauté particulière sur les lois de la République. Au-delà de ce compromis, la République ne connaîtra pas de règles régressives, par exemple pour la burqa intégrale, contraire à l'ordre public, ou bien s'il s'agit d'envoyer des mineures voilées à l'école, alors que la loi a tranché, ou encore de maintenir les femmes musulmanes dans un statut d'infériorité. Elle s'emploiera à émanciper les individus, qui ne sauraient être réduits à leur condition de croyant ou de membre d'une minorité.

Laurent JOFFRIN

2. Résumez le texte de sorte à proposer des phrases qui montrent ses idées globales.

3. Échangez vos phrases avec celles de votre voisin(e). Avez-vous proposé des phrases similaires ?

4. A partir de ce que vous considérez comme des idées globales, par deux, produisez un petit résumé du texte à quelqu'un qui ne l'a pas lu. (50 à 80 mots)

II. Reprendre les noms

1. Lisez le résumé suivant et identifiez son contexte de production.

27/12/2014

Réaliser un film d'animation en classe - Réseau Canopé

LE RÉSEAU DE CRÉATION
ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES

Accueil > Réaliser un film d'animation en classe

Réaliser un film d'animation en classe

guide pédagogique - Claire Pailharey

imprimé AGIR

Niveau : cycle 3
enseignement agricole secondaire - voies générale et
technologique
enseignement secondaire - voie générale et
technologique

Discipline : cinéma et audiovisuel arts plastiques
mathématiques - informatique éducation civique ...

15 €

Consulter sur la
bibliothèque en ligne

Partager J'aime

Ce livre explique comment réaliser un film d'animation en classe. Il contient un DVD intitulé "Echos logiques" regroupant huit courts-métrages réalisés par deux classes de BTS en gestion et protection de la nature (option animation nature) en formation au lycée agricole du Balcon des Ardennes. Les étudiants accompagnés par leurs professeurs d'éducation socioculturelle et d'informatique ont mis en scène leurs visions du développement durable et des relations de l'homme avec la nature.

Ce support ludique et coloré, qui utilise différentes techniques d'animation planes et en volume, sert d'appui à la présentation d'une démarche pédagogique utilisant la vidéo pour favoriser l'expression et la créativité des élèves.

Les différentes étapes du projet sont relatées de façon chronologique, de sa mise en place jusqu'à sa valorisation par le diffusion du film d'animation réalisé.

Public : professeurs d'arts plastiques et d'audiovisuel, et plus largement du secondaire de toutes disciplines. Répond particulièrement bien aux besoins des lycéens pour leurs projets de TPE. Peut aussi être utilisé par les enseignants du primaire en cycle 3.

2. Observez les noms suivants et soulignez-les dans le résumé.

Livre-DVD – étudiants – professeurs – lycéens

Ensuite, relisez le résumé ci-dessus et soulignez les éléments utilisés pour reprendre ces noms.

3. Discutez de la question suivante avec votre voisin(e) : Quelle est, selon vous, la fonction de ces éléments dans le texte ?

4. Complétez la grille ci-dessous avec des exemples des éléments linguistiques.

Pronoms personnels	Pronoms relatifs	Pronoms démonstratifs	Adjectifs démonstratifs

5. Toujours avec votre voisin(e), reformulez le texte ci-dessous de manière à éviter les répétitions. Utilisez les éléments que vous avez identifiés.

Assouan est considérée depuis des millénaires comme le début du monde civilisé. Assouan est née des crues du Nil. Les anciens situent la source du Nil entre les légendaires îles Éléphantine et Philae. Assouan était autrefois un point stratégique important. Assouan accueillait les caravanes venues d'Arabie et d'Afrique. Les caravanes apportaient les accessoires nécessaires au culte des dieux et au luxe des puissants. Assouan est devenue le lieu idéal où se reposer après la fatigue des visites archéologiques.

6. Par deux, reformulez le résumé ci-dessous, de manière à éliminer les répétitions. Utilisez, si possible, un de ces éléments : les pronoms personnels de troisième personne, les pronoms relatifs, les pronoms démonstratifs, les adjectifs démonstratifs et les syntagmes nominaux.

Regards sur les civilisations antiques

Christian Bouchet, Henri Eckert

C'est une approche renouvelée des civilisations antiques que nous proposent Christian Bouchet et Henri Eckert. L'approche mène des champs familiers de la Méditerranée et du Proche-Orient (Grèce, Rome, Mésopotamie, monde hébraïque, Égypte), aux mondes de l'Inde et de la Chine, grandes puissances émergentes dont les traits de l'histoire ancienne sont éclairants pour comprendre le monde d'aujourd'hui.

Faisant le point sur les apports de la recherche scientifique, comme en témoigne une riche bibliographie commentée, Christian Bouchet et Henri Eckert associent les problématiques classiques (la colonisation grecque, la citoyenneté à Athènes et à Rome, la ville gauloise) à des thématiques larges (la guerre et la paix, l'esclavage, les femmes, le corps, la mort).

Christian Bouchet et Henri Eckert présentent aussi les évolutions de l'historiographie, avec les diverses étapes et traditions de la connaissance historique (la fondation de Rome, la redécouverte de la Mésopotamie, la Bible, l'égyptomanie, l'histoire de l'Inde et de la Chine).

L'élargissement du regard porté sur ces civilisations intègre ce qui à la fois rapproche ces civilisations et distingue ces civilisations de nous (questions de la démocratie à Athènes, de la citoyenneté à Rome, de l'État en Mésopotamie au III^e millénaire, de la philosophie politique des Han, des grands textes fondateurs), et restitue ces civilisations dans une histoire plus globale de l'humanité.

<http://www.reseau-canope.fr/notice/Regards-sur-les-civilisations-antiques.html>

7. Comparez ce que vous avez fait avec le texte original, distribué par votre professeure.

Mettez-vous au travail...

A deux, imaginez que vous faites des études en France et qu'un des professeurs veut évaluer votre lecture du texte *Pour une francophonie ouverte*. **Suivez les indications ci-dessous.**

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner dans le texte. Pensez à celles sans lesquelles le lecteur ne comprendrait pas le texte ;
- utilisez tout ce que vous avez vu jusqu'à ce moment sur le genre résumé.
- relisez et corrigez le texte avant de le remettre à votre professeur.
- le texte doit avoir entre 150 et 200 mots.

A propos de l'écriture...

Établir des liens et des connexions : les articulateurs logiques

Exprimer l'opposition et la concession

2 Tandis que, alors que, autant... autant. Établissez des oppositions significatives, selon le modèle.

Ma mère

Elle est blonde.

Elle est grande.

Elle est sévère.

Elle est carnivore.

Elle aime la ville.

Elle est hyperactive

Mon père

Il est végétarien.

Il est brun.

Il est petit.

Il est tolérant.

Il est contemplatif.

Il aime la campagne.

Ma mère est blonde tandis que mon père est brun.

Autant ma mère est blonde, autant mon père est brun, _____

3 Mais, cependant, toutefois. Imaginez des concessions, selon le modèle.

Mon studio

Il est petit. Il est vieux.

Il est un peu bruyant. Il est au 6^e étage sans ascenseur.

Il est plein de charme. Il est très lumineux.

Il est très central. Il n'est pas cher

Mon studio est petit cependant il est très lumineux. Il est vieux _____

4 Pourtant, alors que, malgré. Complétez librement. Plusieurs possibilités.

1. J'ai froid, *pourtant* j'ai mis deux pull-overs.
2. Le chien a encore faim _____
3. Il fait déjà nuit, _____
4. Je tombe de sommeil, _____
5. Jane paraît plus jeune que moi, _____
6. Marc a l'air d'un adolescent, _____
7. Julia est très mûre, _____

3 Bien que, quoique + participe présent. Transformez selon le modèle.

1. Ma mère sait conduire, mais elle refuse de conduire en ville.

Bien que sachant conduire, ma mère refuse de conduire en ville.

2. Rudolf n'a jamais appris la musique, pourtant il joue merveilleusement bien du piano.

3. Léa a deux ans de moins que son frère, mais elle est dans la classe supérieure.

4. Les étudiants connaissent la grammaire, pourtant ils ont du mal à s'exprimer.

2 Or. Remplacez par le sens le plus proche : et pourtant – il se trouve que (justement) – remarquez que.

1. On ne trouve plus de vêtements chauds dans les magasins. Or (*et pourtant*) l'hiver n'est pas fini.
2. On connaît les raisons de la dégradation du climat. Or () on continue à nier le phénomène.
3. Avant les élections, les candidats font des promesses. Or () ils les oublient très vite après.
4. Le témoin a affirmé ne pas connaître l'accusé. Or () c'était... son beau-frère.
5. Le candidat a perdu les élections, or () c'était le grand favori.
6. Je voulais faire une omelette. Or () je n'avais plus d'œufs. Alors j'ai fait des pâtes.
7. Je voulais revoir Jules depuis longtemps, or () hier matin, il m'a appelé !
8. Nous voulions prendre le métro, or () il y avait la grève. Alors on a pris un taxi.

3 Avoir beau.

Insatisfaite

Je travaille, mais je n'avance pas.
Je dors, mais j'ai toujours sommeil.
Je fais un régime, mais je ne maigris pas.
Je fais le ménage, mais c'est toujours sale.
Je me dépêche. Je suis toujours en retard.

J'ai beau travailler, je n'avance pas.

Module 5

Comprendre le contexte de production d'une note de lecture

A propos de l'écriture...

Correction de l'activité du module 4

Remise des résumés produits.

1. Par deux, relisez le résumé produit par vos voisin(e)s et identifiez s'il y a des répétitions.
 2. Pensez aux mots qui pourraient être utilisés pour éviter les répétitions.
 3. Utilisez le barème donné par votre professeur pour analyser ce résumé.
-

Mettez-vous au travail...

1. Après avoir lu la préface de la revue *Synergies* et avoir pris connaissance de quelques articles publiés, par deux, produisez une note de lecture de ce numéro qui sera publiée dans le *Bulletin le français à l'université*. Suivez les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner sur le numéro.
 - pensez à votre opinion sur la revue et discutez-en avec votre voisin(e).
 - relisez et corrigez le texte avant de le remettre à votre professeur.
 - le texte doit avoir entre 270 et 320 mots.
-

I. Le genre textuel note de lecture et ses caractéristiques

1. Discutez avec votre voisin(e) des questions ci-dessous :

- a) Comment définiriez-vous une note de lecture ?
- b) Quel est le but de ce genre de texte ?
- c) Avez-vous déjà lu une note de lecture ? Dans quelle situation ? Pourquoi ?
- d) Avez-vous déjà produit une note de lecture ?
- e) Quel est le contexte où on peut trouver une note de lecture ?

2. Dans la liste suivante il y a des caractéristiques du genre résumé, du genre note de lecture et des caractéristiques qui sont communes aux deux genres. Par deux, identifiez et classez les caractéristiques dans la colonne qui convient.

donne l'opinion sur le sujet traité	présente le contenu d'un autre texte	est fidèle au texte original
est écrit dans le contexte des médias	reste neutre par rapport le sujet abordé	
présente des arguments pour défendre un point de vue	est écrit dans le contexte académique	
donne l'appréciation sur l'œuvre/le texte en question		

Résumé	Note de lecture	Les deux

3. Observez la mise en page de la note de lecture du livre *Egrégoire : une histoire du mouvement automatiste de Montréal*. Après, lisez les morceaux ci-dessous de cette note de lecture.

Ellenwood suit les automatistes depuis le début, avant *Refus global*, dès les premiers pas dans la carrière de Borduas et, dans cette version en français, publiée une vingtaine d'années après la première publication en anglais, jusqu'à aujourd'hui, ce qui garantit une belle rétrospective sur cette extraordinaire aventure de créatrices et créateurs audacieux dont les idées et les réalisations ont joué un rôle essentiel sur la scène canadienne.

Minutieusement documenté, accompagné d'une bibliographie fournie et comportant de nombreuses photographies de documents, l'ouvrage d'Ellenwood est une mine de renseignements et un terrain de découvertes. Les photographies des artistes, en groupe, seuls, lors de leurs voyages, entourés de leurs œuvres, attestent une histoire pleine de rebondissements. Elles témoignent de leurs coopérations, des discussions animées qui les rassemblent, d'individualités distinctes, des parcours variés qui les éloignent les uns des autres à certains moments de la vie. Ayant étudié les automatistes de Montréal pendant des décennies, survivant à certains d'entre eux, Ellenwood est en mesure de capter les élans du groupe, les choix communs et individuels, la distance grandissante entre les comparses, les nouvelles directions poursuivies par l'un ou l'autre, le temps qui passe, les succès plus marquants chez certains que chez d'autres, les rétrospectives et les souvenirs.

Egrégore constitue aussi un véritable catalogue d'œuvres abasourdissantes, vivantes, séduisantes de non-figuration, animées de mouvements et d'énergie, souvent en pleine page. C'est un beau livre d'art en grand format. Aux reproductions de tableaux s'ajoutent les clichés de performances chorégraphiques. A lire, des extraits des pièces et écrits de Claude Gauvreau, auteur qui révolutionne volontiers le langage et produit des images nouvelles qu'il nomme « exploréennes », c'est-à-dire « des bribes de mots abstraits connus, modelés dans une intrépide sarabande inconsciente [...]. On parle d'image exploréenne lorsque les éléments constitutifs des nouveaux éléments singuliers ne sont plus immédiatement décelables par une opération analytique ». Pour Gauvreau, l'automatisme est une « Ecriture plastique non préconçue. Une forme en appelle une autre jusqu'au sentiment de l'unité, ou de l'impossibilité d'aller plus loin sans destruction ».

4. A partir de ce que vous avez observé et de ce que vous avez lu, complétez la grille suivante :

a) Quel est le thème de cette note de lecture ?	
b) Qui a écrit cette note de lecture ?	
c) Où a-t-il été publié ?	
d) Quel est le public possible de ce texte ?	
e) Quel est le point de vue de l'auteur de la note de lecture sur l'ouvrage ? Donnez des exemples des arguments utilisés pour défendre son point de vue.	

5. Comparez vos réponses avec celles de votre voisin(e).

II. Le thème et les idées principales

1. Choisissez un morceau de papier et lisez son contenu. Juste après, suivez les étapes suivantes :

- 1^{ère} : circulez dans la salle et cherchez la personne qui a le morceau qui complète le vôtre.
- 2^e : par deux, trouvez l'ordre correct des morceaux et lisez-les.
- 3^e : discutez : quel est le thème de la note de lecture dont les morceaux vous avez pris.
- 4^e : circulez dans la salle et rencontrez parmi les plusieurs thèmes celui qui correspond à vos morceaux.

2. Observez le texte que vous avez reconstitué et répondez aux questions.

- a) Où est-il publié ?
- b) Qui l'a écrit ? Qui est son lecteur potentiel ?

3. Dites quel est votre thème pour la salle et expliquez comment vous l'avez identifié

A propos de l'écriture...

Établir des liens et des connexions : les articulateurs logiques

Exprimer l'explication

Des exercices récapitulatifs

2 En effet, en fait, au fait. Complétez.

1. Pavel est fort au tennis, *en effet* il a gagné le tournoi. Peter se prétend fort au tennis, _____ il est très moyen.
2. La météo a annoncé qu'il ferait beau et _____ le soleil brille et il fait chaud.
3. Je voudrais aller au cinéma, _____, tu as écouté « Le Masque et la Plume » dimanche ?
4. On dit que le café est mauvais pour le cœur et _____ il augmente la pression artérielle.
5. Charles semble un peu stupide, _____, malgré les apparences, il est très intelligent.

3 D'ailleurs, par ailleurs. Complétez.

1. Paul est très grand, *d'ailleurs* c'est le plus grand de sa classe.
2. Pavel est très beau : _____ il est acteur de cinéma.
3. J'ai trois garçons et deux filles. _____ j'ai trois chats et deux perroquets.
4. Mes deux fils ont le même nez et les mêmes cheveux, _____ ils sont très différents de caractère.
5. Marie a le même caractère que Brigitte, _____ elle est Bélière, comme elle.

1 Complétez par des mots de liaison.

par ailleurs – car – donc – notamment – en fait – en effet – enfin – d'ailleurs – or – mais – par conséquent

Lettre de rectification adressée au magazine *Vita*

Je vous adresse ce courrier _____ je voudrais apporter quelques précisions à propos de l'article publié à mon sujet dans votre magazine numéro 755 du mois de juin. Vous affirmez que j'étais président de la société SIMAC de 2002 à 2008. _____ à cette époque-là, je n'étais que secrétaire général et n'avais aucun pouvoir décisionnel. Je ne peux _____ être tenu pour responsable de la politique du groupe.

Vous dites _____ que notre société employait la majorité de ses ouvriers sous contrat d'usage. _____ elle n'en employait qu'une faible partie, entre 10 et 20 %. Pourcentage _____ largement plus bas que dans la moyenne des entreprises comme la nôtre, _____ en Europe. _____ l'incident que vous mentionnez n'a pas eu lieu au cours de l'été 2004 _____ à la fin du printemps. C'est _____ la période de nettoyage général des machines. Je vous serais _____ reconnaissant de publier ce rectificatif et vous prie de recevoir l'assurance de mes salutations distinguées.

2 Complétez par des mots de liaison.

donc - or - en outre - par ailleurs - alors que - étant donné
c'est pourquoi - toutefois - malgré - ainsi que - par conséquent

Lettre de réclamation

Madame, Monsieur,

J'ai commandé il y a un mois, auprès de vos services, une machine à café expresso noire, douze tasses, de la marque KAFOS, livrable en 24 heures avec port gratuit. _____, j'ai reçu il y a trois jours (!!!) une machine à café rouge, d'une capacité de six tasses et d'une marque inconnue. _____, le bocal de la cafetière est fêlé. _____ le livreur m'a réclamé des frais de livraison _____ ceux-ci devaient être inclus dans le prix d'achat. Cet article ne correspond _____ pas du tout à mon attente.

_____ les différents courriels adressés à vos services, je n'ai eu aucune réponse à ce jour.

_____, j'ai téléphoné au numéro inscrit sur votre site. J'ai été accueilli par une très aimable jeune personne (je suppose) qui parlait _____ un français avec un si fort accent étranger que j'ai renoncé à poursuivre la conversation.

_____ les difficultés de communication avec votre entreprise, je ne compte plus échanger la cafetière actuelle contre la cafetière que j'attendais. _____, comme l'autorisent les dispositions de l'article L. 121-20 du Code de la consommation, je vous retourne cet objet et vous en demande le remboursement, _____ le remboursement des frais de transport par tout moyen à votre convenance.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Module 6

L'exposition de l'appréciation dans une note de lecture

A propos de l'écriture...

Correction de l'activité du module 5

I. Donner un point de vue

1. Lisez l'éditorial ci-dessous :

http://www.lexpress.fr/actualite/societe/voile-integral-vrai-combat-idees-faussees_888448.html

L'EXPRESS

Voile intégral: vrai combat, idées fausses

Par Christophe Barbier, publié le 29/04/2010 à 12:13

"Rarement débat aura soulevé autant d'idées fausses que celui sur l'interdiction du voile intégral." Lisez l'édito de Christophe Barbier.

Rarement débat aura soulevé autant d'idées fausses que celui sur l'interdiction du voile intégral. La bonne foi brasse les contre-vérités, la lâcheté inconsciente oppose son ironie béate à toute vision dramatique de cette lutte, vitale pour préserver la République et, d'abord, les Français musulmans, de la dérive islamiste. Revue - non exhaustive - d'arguments creux et de naïvetés inquiétantes.

Niqab et burqa ne concernent que peu de femmes en France. En matière de droit comme de principes, la quantité ne fait rien à l'affaire : une seule femme ainsi emprisonnée et la République doit s'insurger. Il n'y avait qu'une poignée de voiles à l'école quand, il y a plus de vingt ans, la France de Jules Ferry refusa la défaite de la laïcité ; elle le fit l'esprit brumeux et la main tremblante, mais elle le fit. Avec un tel raisonnement, on pouvait considérer que l'affaire Dreyfus, erreur judiciaire certes regrettable, ne concernait qu'un seul officier juif : pourquoi donc protester ? L'argument quantitatif n'est que le symptôme de l'esprit munichois : "La Rhénanie, ce n'est rien" ; "Les Sudètes ne sont pas grand-chose" ; "Mourir pour Dantzig, vraiment ?". On sait comment cela se termine.

Il faut une loi pour interdire la burqa. Pour l'interdire partout

Nombre de ces femmes portent le voile de leur plein gré. En 1549, Etienne de La Boétie écrit le *Discours de la servitude volontaire*, et relire cet essai est salutaire. Quant aux femmes qui ne sont pas mentalement circonvenues, elles sont donc militantes : laisse-t-on agir les femmes kamikazes, elles aussi volontaires ?

Le voile intégral est un vêtement, chacun a le droit de se vêtir comme il veut. Doublement faux. Déambuler déguisé en officier nazi entraîne, et c'est tant mieux, de graves ennuis. La burqa n'est pas un vêtement, c'est l'instrument d'une oppression et le fer de lance d'une offensive politique contre les démocraties. Comme avec la polygamie, il s'agit pour les intégristes de détourner la religion musulmane dans un but de guerre et d'obtenir que la loi de la République cède devant la loi islamique. Le dessinateur danois menacé de mort pour une caricature de Mahomet vient d'être mis au placard par son journal : dans la lâcheté, les démocraties perdent non seulement leur honneur,

mais aussi des batailles décisives.

La loi sera invalidée et inapplicable. Abjurer un texte législatif avant même de le voter et de l'appliquer, c'est l'anémie de l'esprit républicain. Affrontons ces obstacles au lieu de renoncer parce que c'est difficile. Et ne sous-estimons pas la force immanente de la loi, qui s'impose à tous sans que les forces de l'ordre aient à intervenir ; même les fumeurs invétérés ont quitté les estaminets... C'est cela, le contrat social, def de sol du vivre ensemble.

Ce débat fait le jeu du FN. C'est le contraire ! Islamisme et lepénisme sont des alliés objectifs. Défaire l'un, c'est affaiblir l'autre. Que niqab et burqa parquent demain dans les rues et le Front national progressera dans les urnes.

Il y a des sujets plus importants aujourd'hui. C'est vrai. Ce n'est pas un sujet important, c'est un sujet essentiel. Il faut une loi pour interdire la burqa. Pour l'interdire partout. Ainsi, la République rappellera que, dans le cercle de ses valeurs, toute croyance est bienvenue, tandis que, en dehors, aucune n'est tolérée.

2. Discutez des questions suivantes avec votre voisin(e) :

- a) Quel est le thème de cet éditorial ?
- b) Où a-t-il été publié ?
- c) Qui est son auteur ?
- d) Quelle est l'opinion de l'auteur par rapport au thème abordé ? Donnez des exemples.

3. Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions.

- a) A-t-il été écrit avant ou après l'éditorial de Christophe Barbier ?
- b) Qui l'a écrit ? Pourquoi ?

20/05/2010 20:16

Tout à fait d'accord avec C.Barbier :IL faut avoir le courage de conserver les valeurs républicaines et de lutter contre ceux qui veulent nous imposer sournoisement leur intolérance et leur vision d'une société théocratique où la liberté de penser n'est pas respectée (Il n'y a qu'à voir les Emirats arabes et autres pays musulmans et écouter certains imams qui dénigrent les femmes) Ce qu'on ne dit pas souvent c'est que même les femmes qui ne portent qu'un simple voile n'ont pas le droit non plus de montrer leurs bras ni leurs jambes, elles doivent cacher complètement leur corps..C'est tout simplement honteux que cela existe en Europe . Vive la société laïque.

Répondre

> Signaler un contenu abusif

4. Répondez aux questions suivantes.

- c) L'auteur est-il d'accord ou contre Christophe Barbier ? Soulignez les phrases ou expressions qui le montrent.
- d) Avez-vous déjà écrit un commentaire de ce type ?
- e) En général, dans les commentaires, on trouve une partie qui est aussi présente dans la note de lecture. Laquelle ?
() résumé du texte auquel il répond () appréciation, opinion sur le texte
- f) En général, les commentaires ne montrent pas une partie que la note de lecture a. Laquelle ?
() résumé du texte auquel il répond () appréciation, opinion sur le texte

5. Visionnez la vidéo ci-dessous et prenez des notes à propos du thème.

<https://www.youtube.com/watch?v=uAlpoAxoHR4>

6. Par deux, écrivez un commentaire critique sur le thème, qui sera publié dans le site du magazine L'Express.

II. l'argumentation et l'appréciation

1. Lisez la rubrique *Discussion* du journal *Le monde*, publiée le 22 janvier 2015 et identifiez le sujet du texte.

Le Monde.fr

M Société

SOCIÉTÉ

Police et justice

Éducation

Enquête

Santé

Centenaire 14-18

Famille - vie privée

Supplément partenaire : Economie réelle

Religions

La formation des jeunes citoyens doit-elle passer par l'apprentissage du fait religieux ?

À la suite des attentats de Paris, François Hollande a annoncé une « grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République ». Jeudi 22 janvier, la ministre de l'éducation, Najat Vallaud-Belkacem, a annoncé une série de mesures pour faire que l'école soit de nouveau au centre de l'apprentissage de la citoyenneté : enseignement moral et civique, éducation aux médias et à l'information, Journée de la laïcité se concrétiseront à la rentrée 2015. L'enseignement du fait religieux, s'il est évoqué dans le corps enseignant, n'est pas concrètement mentionné. Le fait religieux a-t-il sa place à l'école ? Doit-il faire l'objet d'un cours à part entière ou doit-il se comprendre dans les classes de morale et d'éducation civique ? Peut-on parler de religion dans un cadre laïc ?

Discussion lancée le 22 janvier 2015
Dernière modification le 23 janvier 2015

Partager cette discussion

DISCUSSION

Identifiez-vous pour contribuer

18 contributions

17 personnes suivent cette discussion

Suivre

http://www.lemonde.fr/societe/discussion/2015/01/22/la-formation-des-jeunes-citoyens-doit-elle-passer-par-l-apprentissage-du-fait-religieux_4561819_3224.html

2. A deux, discutez des questions ci-dessous.

- Quel est votre point de vue à ce sujet ?
- Etes-vous d'accord entre vous ?

3. A deux, élaborez un argument pour défendre l'opinion du duo par rapport à ce sujet (si c'était la même). Prenez note de l'argument et ensuite présentez-le à la classe.

4. Lisez les extraits de la note de lecture du livre *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, écrit par Sylvain Lefèvre, et identifiez comment (à partir de quels éléments du texte) l'auteur donne son appréciation.

L'ouvrage de Maud Simonet constitue une lecture particulièrement stimulante. emploi et injonction citoyenne, qui est explorée. Le premier chapitre propose notamment une typologie utile des multiples articulations entre carrières bénévoles et carrières professionnelles. L'auteure distingue trois idéaux-types : les « carrières parallèles »,

On peut émettre des réserves sur plusieurs aspects de l'ouvrage de Maud Simonet, notamment le caractère elliptique de certains segments de l'argumentation (par exemple sur la manière dont s'opèrent les jeux d'influence entre les expériences transatlantiques), ou des montées en généralité parfois rapides (y compris, paradoxalement, avoir critiqué à juste titre les usages douteux de l'héritage tocquevillien). L'ambition de traiter trois échelons d'analyse (individus, politiques publiques, organisations) dans deux pays, avec parfois une dimension diachronique, tout en procédant par études de cas circonscrites et portraits impressionnistes, relevait sans doute d'un pari difficile à tenir en deux cents pages. Enfin, les spécialistes de l'action collective pourront regretter. Mais ces réserves sont loin d'entamer le réel intérêt d'un ouvrage qui regorge d'observations précieuses et de parallèles féconds. Le déplacement du regard qu'il suggère renouvelle les débats contemporains sur la mise au travail de l'idéal mais aussi sur la légitimation de formes précaires de sous-emploi. Il constitue enfin, d'un point de vue théorique, une invitation prometteuse pour un réel dialogue entre sociologues du travail et spécialistes de l'engagement.

Lisez la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges* pour le prochain cours.

Module 7

L'organisation interne d'une note de lecture

I. les différentes parties d'une note de lecture

1. A partir de votre lecture de la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges*, discutez, à deux, des questions suivantes.

- a) Quel est le thème de cette note de lecture ?
- b) Qui a écrit ce texte ?
- c) Où a-t-il été publié ?

2. Quelles sont les caractéristiques qui composent cette note de lecture:

- () Le titre *Notes de Lecture* ;
- () La couverture de l'oeuvre qui est objet de la note de lecture
- () Le nom de l'auteur de la note de lecture
- () Le prix du livre
- () Le nom de la revue où elle a été publiée
- () La référence bibliographique complète de l'oeuvre qui est l'objet de la note de lecture
- () Des informations de l'auteur de l'oeuvre (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)
- () Des informations de l'auteur de la note de lecture (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)

3. Identifiez quelles sont les différentes parties du texte, en proposant une division en 3 ou 4.

II. Les articulateurs logiques

1. Soulignez les articulateurs logiques (cause, conséquence, opposition, concession) dans cet extrait de la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges*.

2. Ensuite, classifiez-les dans le tableau ci-dessous et partagez vos réponses avec votre voisin(e).

Cause	Conséquence	Opposition	Concession

L'approche de sa biographie n'est pourtant pas celle d'une littéraire, mais d'une féministe engagée et historienne des idées. Ainsi l'on ne retrouve pas dans le volume de Groult des analyses soutenues de passages ou même beaucoup de conclusions générales sur la valeur artistique des livres d'Olympe de Gouges. Groult ne se permet que quelques remarques sur l'œuvre de la militante, par exemple lorsqu'elle résume le fond, la forme et la genèse de ses pièces théâtrales :

Ce droit à l'intelligence que réclame Olympe [pour les femmes], celui aussi de vieillir sans honte, sont des thèmes qu'elle est une des premières à oser aborder. Et si ses œuvres dramatiques sont devenues illisibles dans leur ensemble pour le public d'aujourd'hui, elles ne sont pourtant pas dénuées d'intérêt. On y sent toujours l'enthousiasme, la générosité et l'imagination, mais elle eut le tort de les dicter dans la précipitation, souvent sous l'empire de l'indignation. Elle se vanta même de pouvoir écrire une pièce en cinq jours et, toujours imprudente, elle proposa à Caron de Beaumarchais de participer à une joute publique pour le prouver ! (40-41)

Si les pièces d'Olympe sont « illisibles » à cause de cette production foisonnante écervelée, de même à cause de leur « style parlé [...] semé de formules occitanes » (27) et leurs sujets polémiques qui nous sont devenus obscurs, tels « l'esclavage, le droit au divorce, les vœux forcés, auxquels on contraignait tant de jeunes filles sans dot, ou bien l'emprisonnement pour dettes [...] » (29), elle est toutefois capable d'écrire avec habileté ailleurs, dans sa *Déclaration des droits des femmes*, par exemple : « On a souvent qualifié le style d'Olympe de Gouges d'amphigourique, naïf ou maladroit. La simple lecture de sa Déclaration montre au contraire qu'elle savait parfois allier le génie des formules à l'audace de la pensée sans jamais négliger l'aspect concret, avec un sens de la minutie qui fait parfois sourire » (62-63).

Malgré ces quelques observations d'ordre littéraire, la visée d'*Ainsi soit Olympe de Gouges* est plutôt de livrer une biographie moderne d'un personnage historique qui demeure relativement méconnue vu l'étendue et l'influence de sa carrière, et d'évaluer la portée philosophique et politique de ses écrits. Groult revient constamment à la réception de cette femme tout au long du texte, son hypothèse sous-jacente étant que, face à l'audace de celle qui, comme une Christine de Pizan de la Révolution française, choque pour la modernité de ses idées aussi bien que pour son comportement qui résiste aux normes sociales contemporaines, les pouvoirs masculins ne peuvent que la condamner, durant sa vie et après sa mort. À la différence de l'écrivaine médiévale, considérée de nos jours comme une proto-féministe, Olympe de

3. Complétez le tableau des articulateurs logiques avec d'autres que vous connaissez. Ensuite, comparez les résultats avec le tableau donné par votre professeur.

4. Par deux, faites un tirage au sort d'un bout de papier. Lisez la phrase choisie et discutez-en en utilisant des articulateurs logiques.

III. Les mots pour reprendre l'auteur et l'oeuvre

1. Lisez l'extrait suivant.

*Como no caso do resumo, a resenha é um texto sobre outro texto, de outro autor. Assim, é natural que haja menções ao texto original, o que, no caso da resenha, vem acompanhado de comentários feitos pelo resenhista. Porém, deve-se tomar cuidado ao fazer essas menções para que o que foi dito pelo resenhista e o que foi dito pelo autor do texto original fiquem absolutamente claros para o leitor. Além disso, temos de interpretar os diferentes **atos** que o autor do texto original realiza no texto. [...]*

*[Existem] procedimentos que devemos utilizar para mencionar o autor da obra e seus diferentes **atos**, distinguindo-os do que é dito pelo resenhista. Muitas vezes, esses **atos** são atribuídos ao próprio livro/obra, como por exemplo: o livro se centra; a obra tem por objetivo, ou aparecem impessoalizados.*

(MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI. *Resenha*. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b, p. 55)

2. Identifiez dans ce paragraphe de la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges* les mots qui font mention à l'auteur du livre et à l'oeuvre.

Groult revient constamment à la réception de cette femme tout au long du texte, son hypothèse sous-jacente étant que, face à l'audace de celle qui, comme une Christine de Pizan de la Révolution française, choque pour la modernité de ses idées aussi bien que pour son comportement qui résiste aux normes sociales contemporaines, les pouvoirs masculins ne peuvent que la condamner, durant sa vie et après sa mort. À la différence de l'écrivaine médiévale, considérée de nos jours comme une proto-féministe, Olympe de Gouges va plus loin, jusqu'à dénoncer le sexisme en tant que système, et envisage un mouvement radical qui donnera lieu à des changements fondamentaux pour le sexe féminin. C'est pour cette approche macroscopique qui ne se borne pas à une réflexion sur son propre sort

qu'elle peut être considérée, comme l'annonce le titre de l'analyse de Groult, comme « la première féministe moderne ». De surcroît, Olympe de Gouges manifeste dans ses écrits et ses actions non seulement un féminisme avant la lettre, mais une conscience des liens entre sexisme et racisme et un questionnement des valeurs communes prises pour acquises par ses contemporains, remettant en cause l'interdiction du divorce et le mauvais traitement des enfants illégitimes, par exemple, situation qui lui tient à cœur car elle se croit la fille naturelle de l'écrivain le marquis Lefranc de Pompignan, qui ne l'a jamais reconnue.

3. Observez les extraits de différentes notes de lecture. Identifiez les verbes utilisés par l'auteur de la note de lecture pour exprimer la pensée de l'auteur du livre.

Boehringer, Monika, dir. *Anthologie de la poésie des femmes en Acadie*. Introduction Monika Boehringer. Préface Nicole Brossard. Moncton : Perce-Neige, 2014. 265 p.

Dans une introduction exemplaire, Boehringer développe une synthèse fournie de la place et de l'évolution de la poésie des auteures acadiennes, particulièrement à partir de 1949 lorsque l'enseignement supérieur s'ouvre aux femmes. Très pertinemment, elle y ajoute une fine comparaison avec la littérature au féminin du Québec et ses anthologies, en particulier l'*Anthologie de la poésie des femmes au Québec : des origines à nos jours* de Nicole Brossard et Lisette Girouard.

Catherine Parayre, Université Brock

Revue Voix plurielles

Gilles Leclercq et Renáta Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Lavoisier, 2010, 310 p.

Dans la première, les auteurs tentent de comprendre les déterminants et les singularités du projet à partir de trois cadrages : culturel, politique et praxéologique. La première analyse s'intéresse à la relation entre les objets techniques et la formation. Par la suite, les auteurs identifient les logiques à l'œuvre dans l'espace éducatif universitaire. Ils indiquent aussi la singularité et la spécificité des recherches présentées dans cet ouvrage.

Pierre Salam
LIDILEM, Université d'Alep (Syrie)

Revue Lidil

ROUSSEL (Violaine), *Art vs War. Les artistes américains contre la guerre en Irak*, Paris, Les Presses de Sciences Po, coll. « Sociétés en mouvement », 2011, 314 pages.

Par Olivier ROUEFF (CNRS, Cresppa-Csu)

À partir de ce moment inaugural, V. Roussel suit ensuite l'évolution de l'espace des possibles tel qu'il est perçu par les différentes catégories d'artistes engagés. Elle montre que cette évolution correspond moins à la chronologie des événements politico-diplomatiques qu'à celle des interrelations dans lesquelles chacun est pris, à la croisée de l'ancrage professionnel et des relations suscitées par la mobilisation elle-même – ce que l'auteure appelle le « monde local » de l'artiste (p.55-56).

Revue Politix

4. Par deux, pensez à d'autres verbes qu'on peut utiliser pour exprimer la pensée de l'auteur du texte.

A propos de l'écriture...

Le discours rapporté

Module 8

L'insertion des voix dans les notes de lectures

A propos de l'écriture...

Correction de l'activité du module 7

I. L'insertion des voix

1. Circulez dans la salle et posez les questions ci-dessous.

- a) Quand vous lisez un texte, quelles stratégies utilisez-vous pour bien le comprendre ?
- b) Quand vous ne comprenez pas un contenu :
- () vous révisez tout ce que vous avez vu
 - () vous demandez à quelqu'un (un ami, un professeur)
 - () vous faites des schémas
- c) Vous apprenez mieux :
- () quand vous écoutez
 - () quand vous lisez
 - () quand vous écrivez
- d) Pour écrire un texte :
- () vous faites des schémas avant d'écrire
 - () vous écrivez directement
- e) Quelles stratégies pour insérer des voix dans votre texte utilisez-vous le plus souvent ?
- () citation directe
 - () paraphrase (reformulation)

2. Choisissez un autre étudiant de la classe que vous avez interviewé et présentez-le.

3. Lisez l'extrait ci-après :

Considerando que o discurso é constituído de modo polifônico, a presença do outro pode estar marcada linguisticamente por meio de formas gramaticais, ou pode ser identificável a partir do próprio enunciado. (MUNIZ-OLIVEIRA, 2005, p. 105).

4. A partir de ce que vous avez lu, identifiez dans le premier paragraphe de la note de lecture *Travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?* les stratégies utilisées pour laisser clair aux lecteurs les différentes voix qui apparaissent.

Notes de lecture

SIMONET (Maud), *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute, coll. « Travail et salariat », 2010, 220 p.

Par Sylvain LEFÈVRE

CPDS – Université de Montréal et CERAPS – Université Lille 2

En cette année 2011, déclarée « année du volontariat » par l'Union européenne, l'ouvrage de Maud Simonet constitue une lecture particulièrement stimulante. Alors que les plates-formes institutionnelles qui promeuvent le volontariat (« cette forme particulière de bénévolat, à temps plein, pour une durée déterminée et ouvrant droit à une couverture sociale et à une indemnité », p. 11) l'articulent systématiquement aux thématiques de la générosité et du désir d'engagement, l'auteure offre une clef de lecture alternative. Elle propose en effet d'étudier le volontariat sous l'angle de la sociologie du travail. Ce faisant, elle lève le « voile de la citoyenneté » qui invisibilise le travail bénévole, comme les féministes levèrent il y a quelques décennies le voile de l'amour sur le travail domestique, pour en montrer les logiques productives. Il s'agit non seulement d'éclairer d'un jour nouveau l'architecture des engagements contemporains dans le secteur associatif, mais également d'ouvrir un débat plus large sur ce que l'auteure nomme une « bénévolisation » du travail.

5. Lisez le texte *Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?* et discutez des questions suivantes avec votre voisin(e).

- a) Quel est le thème abordé ?
- b) Qui a écrit ce texte ?
- c) Quel est son but ?
- d) Trouvez-vous la question traitée intéressante ? Pourquoi ?

6. A partir de ce vous avez lu et de ce que vous connaissez sur le thème, discutez avec votre voisin(e) : Que pensez-vous du web 2.0 comme outil d'apprentissage ?

7. Identifiez dans le texte quelles sont les manières utilisées par les auteurs pour insérer des voix.

8. Soulignez dans le texte les voix qui sont présentes : y a-t-il des points de vue d'autres personnes pour renforcer celui de l'auteur du texte ? Ou des points de vue contraires ?

9. Lisez le texte *Se défendre* de Michel Foucault (http://www.cip-idf.org/article.php3?id_article=6191).

The screenshot shows the homepage of the CIP-IDF website. At the top, there is a banner with the text 'POUR UNE CULTURE SANS EXCEPTION'. Below the banner, there is a navigation menu with links such as 'COMMISSIONS', 'PROJET RECHERCHE', 'COMMUNIQUÉS', 'ACTIONS !', 'PHOTOS, SONS, VIDÉOS', 'TEXTES OFFICIELS UNEDIC', 'NOUVEAU MODÈLE', 'UNIVERSITÉ OUVERTE', 'ARCHIVES', and 'LIENS'. On the left side, there is a sidebar with sections for 'SUIVEZ LA CIP' (social media links), 'Abonnement liste infos' (newsletter sign-up), and 'SOUTIEN' (financial support). The main content area displays the article 'Face à la répression, il n'est pas interdit de se défendre' by Michel Foucault, published on May 6, 2012. The article title is in large, bold letters, and the author's name is also in bold. Below the title, there is a brief description of the article and a link to the full text.

Cet inédit de Michel Foucault est publié en encadré dans "Stratégie judiciaire. Face à la répression il n'est pas interdit de se défendre", *Courant alternatif*, mai 2012.

Voici un texte écrit par Michel Foucault pour les premières assises de la défense libre, à La Sainte Baume, en 1980. Foucault en est le seul auteur mais il a été cosigné par Jean Lapeyrie, Dominique Nocaudie et les avocats du réseau défense libre, Henry Juramy, Christian Revon et Jacques Vergès.

Se défendre

1-Evitons d'abord le problème ressassé du réformisme et de l'anti-réformisme. Nous n'avons pas à prendre en charge les institutions qui ont besoin d'être transformées. Nous avons à nous défendre tant et si bien que les institutions soient contraintes de se réformer. L'initiative doit donc venir de nous, non pas sous forme de programme mais sous forme de mise en question et sous forme d'action.

2-Ce n'est pas parce qu'il y a des lois, ce n'est pas parce que j'ai des droits que je suis habilité à me défendre ; c'est dans la mesure où je me défends que mes droits existent et que la loi me respecte. C'est donc avant tout la dynamique de la défense qui peut donner aux lois et aux droits une valeur pour nous indispensable. Le droit n'est rien s'il ne prend vie dans la défense qui le provoque ; et seule la défense donne, valablement, force à la loi.

3-Dans l'expression « Se défendre », le pronom réfléchi est capital. Il s'agit en effet d'inscrire la vie, l'existence, la subjectivité et la réalité même de l'individu dans la pratique du droit. Se défendre ne veut pas dire s'auto défendre. L'auto-défense, c'est vouloir se faire justice soi-même, c'est-à-dire s'identifier à une instance de pouvoir et prolonger de son propre chef leurs actions. Se défendre, au contraire, c'est refuser de jouer le jeu des instances de pouvoir et se servir du droit

pour limiter leurs actions. Ainsi entendue, la défense a valeur absolue. Elle ne saurait être limitée ou désarmée par le fait que la situation était pire autrefois ou pourrait être meilleure plus tard. On ne se défend qu'au présent : l'inacceptable n'est pas relatif.

4-Se défendre demande donc à la fois une activité, des instruments et une réflexion. Une activité : il ne s'agit pas de prendre en charge la veuve et l'orphelin mais de faire en sorte que les volontés existantes de se défendre puissent venir au jour. De la réflexion : se défendre est un travail qui demande analyse pratique et théorique. Il lui faut en effet la connaissance d'une réalité souvent complexe qu'aucun volontarisme ne peut dissoudre. Il lui faut ensuite un retour sur les actions entreprises, une mémoire qui les conserve, une information qui les communique et un point de vue qui les mettent en relation avec d'autres. Nous laisserons bien sûr à d'autres le soin de dénoncer les « intellectuels ». Des instruments : on ne va pas les trouver tout faits dans les lois, les droits et les institutions existantes mais dans une utilisation de ces données que la dynamique de la défense rendra novatrice.

10. Par deux, proposez deux formes d'utilisation d'un extrait de ce texte.

Mettez-vous au travail...

Choisissez une des propositions ci-dessous.

1. Imaginez que vous faites des études en France et qu'un des professeurs veut évaluer votre lecture d'un livre que vous avez lu et qui a un caractère inédit, soit parce que c'est une traduction, soit parce que c'est une nouvelle édition etc. Produisez une note de lecture en suivant les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner sur le livre.
- pensez à votre opinion sur le livre et discutez-en avec votre voisin(e).
- relisez et corrigez le texte avant de le remettre à votre professeur.
- le texte doit avoir entre 270 et 320 mots.

OU

2. Produisez une note de lecture d'un livre lancé récemment et que vous avez lu, que ce soit une lecture théorique ou une lecture pour le plaisir. Elle sera publiée dans le *Bulletin le français à l'université*. Suivez les indications ci-dessous.

- discutez des informations que vous trouvez les plus importantes à mentionner sur le livre.
- pensez à votre opinion sur le livre et discutez-en avec votre voisin(e).
- relisez et corrigez le texte avant de le remettre à votre professeur.
- le texte doit avoir entre 270 et 320 mots.

Module 1

Comprendre le contexte de la sphère académique

I. Les genres textuels produits dans la vie académique

ACTIVITÉ 1

Objectifs : connaître les raisons qui ont motivé les élèves à faire le cours d'écriture académique, leurs objectifs avec le cours.

Habiletés en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : individuel/ duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de répondre à question **a** individuellement et de faire les questions **b** et **c** avec le voisin.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 2

Objectifs : faire que les élèves présentent les raisons communes et individuelles de chaque duo.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : tout le groupe.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Demander au duo quels sont les raisons communes et les raisons individuelles entre eux.
Le professeur doit coordonner la mise en commun en donnant l'opportunité à tous les étudiants de donner leurs réponses de l'activité 1.

Obs. : on est dans le contexte des cours de langue étrangère, les élèves veulent écrire, mais aussi, utiliser la langue pour la communication orale, donc cette activité veut aussi les faire communiquer en langue française.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 3

Objectifs : introduire la discussion à propos des genres produits à l'université; savoir quels genres produits dans le contexte des études de la sphère universitaire les élèves ont déjà connu.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo/ trio.

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de discuter entre eux quels sont les genres qu'ils connaissent et qu'ils pensent circuler à l'université.
2. Le professeur coordonne la mise en commun. Il peut construire un tableau avec les réponses données par les étudiants.

Obs. : on est dans le contexte des cours de langue étrangère, cette activité veut aussi faire que les élèves communiquent en langue française.

Corrigé :

Licence	Master et doctorat
résumé de livre ; résumé d'article ; note de lecture ; présentation orale (exposé) ; article scientifique ; résumé de congrès etc.	résumé de livre ; résumé d'article ; note de lecture ; présentation orale (exposé) ; article scientifique ; résumé de congrès, mémoire ; thèse etc.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : savoir quels genres les élèves connaissent et ont déjà produit en français et/ou en portugais.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Chaque étudiant doit interviewer un autre.

2. Le professeur coordonne la mise en commun, il peut demander à chaque duo ou à tout le groupe en général.

Obs. : on est dans le contexte des cours de langue étrangère, cette activité veut aussi faire que les élèves communiquent en langue française.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 5

Objectifs : connaître les intérêts de la classe par rapport les genres qui circulent dans le contexte académique.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur et la chercheuse doivent expliquer le contexte du cours et pourquoi on va travailler obligatoirement avec les genres résumés et note de lecture. Chaque étudiant doit parler avec un autre des genres qui lui semblent importants d'être travaillé dans le cours.
2. Le professeur coordonne la mise en commun, il peut noter les réponses dans le tableau pour les enregistrer.

Obs. : on est dans le contexte des cours de langue étrangère, cette activité veut aussi faire que les élèves communiquent en langue française.

Corrigé : Réponse libre

II. La sphère sociale de production scientifique

ACTIVITÉ 1

Objectifs : discuter et réfléchir sur le contexte de la sphère universitaire et leur défis et difficultés à partir de la phrase du texte lu, bien connue dans ce milieu.

Habiletés en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants de discuter de la phrase *Le monde académique est un terrain de luttes* afin de mobiliser la discussion à propos du champ de la recherche.
2. Le professeur coordonne la mise en commun, il peut demander à chaque duo ou à tout le groupe en général en faisant une petite discussion sur le thème.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 2

Objectifs : mobiliser les connaissances des élèves sur le contexte de production des genres produits à l'université.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de discuter entre eux la question 2 afin de compléter le tableau.
2. Le professeur coordonne la mise en commun.

Corrigé :

a. Qui produit ces textes?	Professeurs /chercheurs ; étudiants et/ou chercheurs.
b. A qui ces textes sont-ils destinés ?	Pour la communauté académique (professeurs, élèves, chercheurs).
c. Dans quel but?	Divulguer des recherches, des études ; faire un dossier à rendre au professeur.
d. Où ces textes circulent-ils ?	Dans le contexte académique (universités, groupes de recherche etc.).
e. Où peuvent-ils être trouvés ?	Dans le contexte académique (revues scientifiques, salle de classe, université).

D'autres réponses sont possibles.

✓ **Activités préparatoires – maison**

LISEZ LE TEXTE

Objectifs : lire le texte *Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies*.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis: le texte *Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies*.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de lire le texte *Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies* pour le cours prochain, car on ira travailler avec lui.

A PROPOS DE L'ÉCRITURE...

Objectifs : faire des exercices de grammaire.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis: activités retirées du livre *Grammaire progressive de français – niveau perfectionnement*.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de faire les exercices de grammaire à la maison.

➤ Le professeur doit réserver 50 min environ à la fin du cours pour que les élèves puissent remplir le questionnaire, lire et signer le terme d'autorisation.

Module 2

Comprendre le contexte de production d'un résumé

Correction des activités préparatoires – maison : *A propos de l'écriture*

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur commence le cours avec la correction dans le tableau des exercices de grammaire demandés dans le module 1.

Mettez-vous au travail...

Objectifs : faire la production initiale du genre résumé.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 30 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants d'écrire un résumé, selon la démarche présentée, du texte *Technologie. Comment les réseaux sociaux ont fait de nous des touristes de nos propres vies.*

I. Le genre textuel résumé et ses caractéristiques

ACTIVITÉ 1

Objectifs : discuter et réfléchir sur les contextes de production du genre résumé ; savoir si les étudiants ont déjà produit un résumé et quelles sont les connaissances qu'ils ont de ce genre.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de discuter les questions proposées.
2. Faire la mise en commun en donnant l'opportunité à tous les duos de donner leurs réponses.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 2

Objectifs : exposer les étudiants à 2 types de résumés (1 qui aborde le contenu du texte base avec le même énonciateur et 1 autre qui aborde le contenu avec des énonciateurs différents) ; faire que les étudiants identifient parmi les extraits de textes quels sont des résumés.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel / groupe.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Demander à chaque étudiant de lire les extraits de textes présentés et d'identifier quels sont des résumés.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe en général leur réponses.
3. Remarquer les différents énonciateurs.

Corrigé :

()	Après un tour de galerie, le jeune homme regarda tour à tour le ciel et sa montre, fit un geste d'impatience, entra dans un bureau de tabac, y alluma un cigare, se posa devant une glace, et jeta un regard sur son costume, un peu plus riche que ne le permettent en France les lois du goût. Il rajusta son col et son gilet de velours noir sur lequel se croisaient plus leurs fois une de ces grosses chaînes d'or fabriquées à Gênes ; puis, après avoir jeté par un seul mouvement sur son épaule gauche son manteau doublé de velours en le drapant avec élégance, il reprit sa promenade sans se laisser distraire par les peillades bourgeoises qu'il recevait. http://fis.ucalgary.ca
(X)	Publié en 1942, <i>L'Étranger</i> est le premier roman de Camus. Il raconte comment Meursault, un jeune homme taiseux incarnant l'absurde au point d'être étranger à sa propre existence, est condamné à mort pour le meurtre d'un Arabe, parce qu'il n'a pas pleuré lors de l'enterrement de sa mère. Écrit à la première personne dans un style très oral, ce roman atypique est aussi une critique de la comédie humaine. <i>L'Étranger</i> est une des œuvres du XXe siècle les plus lues et les plus étudiées en France et dans le monde. http://www.lepetitlitteraire.fr (énonciateurs différents)
()	L'étude de Groult s'ouvre sur quelques citations puisées dans l'histoire de la misogynie et du sexisme, décelant l'opposition masculine à toute tentative d'émancipation chez les femmes (dont une exception notable est Condorcet, contemporain d'Olympe). La fonction de cette approche est de mettre en avant la résistance transculturelle qui a donné lieu, dans la France du dix-huitième siècle, tout d'abord à la marginalisation d'Olympe de Gouges – tour à tour désignée par des contemporains comme une « femme galante » et une « prostituée » (23) –, ensuite à sa mise à mort en 1793, et enfin à l'effacement de cette figure dans l'histoire française. (...) Ce livre vaut pour sa présentation utile, quoique brève, de la vie et de l'œuvre d'Olympe de Gouges. Cette introduction permet de voir la femme politique sous un nouveau jour, comme une polygraphe réussie s'adonnant à la contemplation de plusieurs des grandes questions de son époque. Mais ce volume vaut surtout pour la profondeur des propos de Groult sur la place de la révolutionnaire dans l'histoire du féminisme. http://brockscholarsportal.info/journals/voixplurielles/index
()	Monsieur Ali est un homme maigre, solide comme sa barque, lent, ludde ; un des hommes qui semblent faits pour être toujours en contact avec leur monde préféré : la mer. Il a un gros nez, un gros front, de gros yeux qui peuvent détecter les profonds secrets de la mer. Il offre, au premier aspect, une vague ressemblance avec Causteau qui a découvert les signes cachés d'un monde complètement différent du notre. Ses dents sont noires et rares, sa bouche est si ridée qu'elle prononce un assemblage de vocabulaire relatif au domaine maritime. C'est un excellent homme et un vrai pêcheur professionnel. Une confiance en soi, une soumission de poissons tourmentés par l'hameçon, une pitié rare, une harmonie du corps avec l'âme, un bon cœur : toutes ses qualités ont fait de lui une personne respectueuse. http://www.9rayti.com

(X)	Paris, 1957. A tout juste 21 ans, Yves Saint Laurent est appelé à prendre en main les destinées de la prestigieuse maison de haute couture fondée par Christian Dior, récemment décédé. Lors de son premier défilé triomphal, il fait la connaissance de Pierre Bergé, rencontre qui va bouleverser sa vie. Amants et partenaires en affaires, les deux hommes s'associent trois ans plus tard pour créer la société Yves Saint Laurent. Malgré ses obsessions et ses démons intérieurs, Yves Saint Laurent s'apprête à révolutionner le monde de la mode avec son approche moderne et iconoclaste. http://www.allocine.fr (même énonciateur)
-----	--

ACTIVITÉ 3

Objectifs : regarder la vidéo et identifier son contexte de production.

Habiletés en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=Aype2B-Ry1U>

Démarche :

1. Demander aux étudiants de regarder la vidéo en faisant attention aux questions **a**, **b** et **c** pour les répondre après.

Obs. : Le professeur peut faire passer la vidéo 2 fois ou plus si c'est nécessaire.

Corrigé :

a. Quel est le sujet abordé?	La production du genre résumé
b. Selon vous, quel est le but de cette vidéo?	Présenter quelques caractéristiques du genre
c. Quelles informations avez-vous entendues?	Réponse libre

ACTIVITÉ 4

Objectifs : comparer leurs réponses avec celles du voisin(e).

Habiletés en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de comparer entre eux les réponses à question 3.
2. Le professeur coordonne la mise en commun.

Obs. : dans cette activité on aura le changement d'idées entre les étudiants et aussi la communication orale en langue française.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 5

Objectifs : présenter aux étudiants quelques caractéristiques du genre résumé (celles des manuels pour les concours et les examens officiels)

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de répondre à l'activité individuellement.
2. Le professeur coordonne la mise en commun de façon à écouter la plus partie des étudiants.

Corrigé : ne pas reproduire un passage du texte (éviter même si c'est entre parenthèses) / apparaître dans le contexte des médias / être fidèle au texte, ne pas trahir la pensée des auteurs du texte ou de l'oeuvre / respecter la consigne donnée par rapport à la taille du résumé / apparaître dans le contexte académique / rester neutre par rapport au sujet traité / présenter le contenu d'un autre texte de façon concise.

II. Le thème et les idées principales

ACTIVITÉ 1

Objectifs : regarder la vidéo en faisant attention aux questions **a**, **b** et **c** ; noter des chiffres qu'ils considèrent importants.

Habilités en priorité : compréhension orale ; production orale ; production écrite.

Type d'interaction : individuel/ duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=dO_0c3YycpY / des équipements multimédias.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de regarder la vidéo en faisant attention aux questions **a, b et c** pour les répondre après.

Obs. : Le professeur peut faire passer la vidéo 2 fois ou plus si c'est nécessaire.

Corrigé : a) l'utilisation des réseaux sociaux dans le monde et en France / b) réponse libre / c) infographie animée.

ACTIVITÉ 2

Objectifs : regarder la vidéo en faisant attention aux questions **a, b, c et d** ; noter des informations différentes de la première vidéo ; noter des chiffres qu'ils considèrent importants.

Habiletés en priorité : compréhension orale ; production orale ; production écrite.

Type d'interaction : individuel/ groupe.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis : la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=Y2gh-8qb7ms> / des équipements multimédias.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de regarder la vidéo en faisant attention aux questions **a, b, c et d** pour les répondre après.

Obs. : Le professeur peut faire passer la vidéo 2 fois ou plus si c'est nécessaire.

Corrigé : a) sondage / b) les achats sur Internet et l'influence des publicités dans les réseaux sociaux pour les achats / c) le partage des contenus sur Internet ; moins de 35 ans est l'âge de les plus adeptes de partage de contenus sur les réseaux sociaux ; les photos sont les données les plus partagées en France ; 45% des internautes consultent régulièrement les pages de marques sur les réseaux sociaux ; la principale plateforme sociale de prescription d'achat est Facebook / d) réponse libre.

ACTIVITÉ 3

Objectifs : discuter avec le voisin(e) les questions **a, b et c**.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo/ groupe.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de discuter entre eux les questions **a, b et c**.

2. Le professeur coordonne la mise en commun.

Obs. : Dans cette activité on demande l'opinion des étudiants, cela a été fait pour l'interaction orale, une fois qu'on est dans un contexte d'un cours de langue étrangère. Le professeur doit laisser clair aux élèves que donner l'opinion n'est pas une caractéristique du genre résumé, comme ils ont déjà vu dans ce module.

Corrigé : réponse libre

ACTIVITÉ 4

Objectifs : produire un petit résumé d'une des vidéos regardées.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de choisir une des vidéos regardées et de sélectionner des informations qu'ils considèrent importantes pour faire un petit résumé.

Module 3

L'acte de résumer et l'organisation interne d'un résumé

I. L'acte de résumer un texte

ACTIVITÉ 1

Objectifs : lire le résumé produit par son camarade de classe ; discuter les questions proposées.

Habilités en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: le résumé d'un camarade de classe produit dans le cours dernier (module 2) dans l'activité 4.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants de lire le résumé d'un camarade de classe en pensant aux questions **a** et **b**.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun en donnant la parole aux étudiants de façon que chacun parle d'un texte produit par son camarade.

ACTIVITÉ 2

Objectifs : réfléchir, à partir des morceaux théoriques présentés, sur le processus de l'acte de résumer (processo de sumarização) qui arrive quand on résume un texte et qu'ils ont probablement vécu dans l'activité 4 (module 2).

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de lire les 2 morceaux théoriques présentés et de discuter avec le voisin(e) s'ils changeraient les informations choisies pour produire le résumé (activité 4 – module 2).
2. Le professeur coordonne la mise en commun.

Corrigé : réponse libre

ACTIVITÉ 3

Objectifs : lire le texte proposé.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis : une partie de la description de *la ville de Verrières* (STENDHAL. Le rouge et le noir)

Démarche :

1. Demander aux étudiants de lire le texte.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : sélectionner les informations du texte en pensant à les raconter à 3 destinataires différents.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Les étudiants doivent sélectionner les informations du texte.
2. Le professeur coordonne la mise en commun.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 5

Objectifs : réfléchir sur la sélection des contenus thématiques à partir de nos destinataires.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : groupe.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur demande aux étudiants leurs réponses aux questions **a** et **b**.

Obs. : Ici c'est important que le professeur conduit les étudiants à percevoir l'importance des destinataires pour la sélection des informations qu'on va mettre dans nos texte, surtout, dans le résumé.

Corrigé : Réponse libre

ACTIVITÉ 6

Objectifs : regarder la vidéo et identifier son contexte de production.

Habiletés en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=K6KnRMNS_A

Démarche :

1. Demander aux étudiants de regarder la vidéo en faisant attention aux questions **a, b et c** pour les répondre après.

Corrigé :

a. Quel est le sujet?	Le français dans le monde
b. Quel est son objectif?	Présenter des chiffres des francophones dans le monde
c. Quelles informations sont données?	220 millions de francophones ; le français c'est la deuxième langue de l'Union Européenne et la neuvième mondial ; plus de la moitié des locuteurs sont en Afrique ; Algerie c'est la deuxième communauté francophone au monde avec plus de 11 millions de personnes ; En Afrique du Nord, c'est en Maroc que les locuteurs sont les plus nombreux etc.

ACTIVITÉ 7

Objectifs : produire un petit résumé de la vidéo de l'activité 6 en pensant à un destinataire spécifique.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur demande aux étudiants de tirer au sort un papier avec un destinataire et de produire un petit résumé de la vidéo en sélectionnant les informations importantes pour chaque destinataire.

Obs. : Les étudiants feront cet exercice après avoir eu la discussion et la réflexion de l'exercice 5.

II. L'organisation interne du résumé

ACTIVITÉ 1

Objectifs : identifier la situation de production d'un résumé.

Habilités en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants d'observer et de lire rapidement le résumé pour identifier sa situation de production.

Obs. : Le professeur doit bien explorer le contexte de production (c'est un résumé produit dans la média – Internet). On veut montrer qu'il y a plusieurs résumés dans la vie.

Corrigé :

- qui l'a probablement écrit ?	Quelqu'un qui travaille dans le site Canopé
- où a-t-il été publié ?	Dans le site Canopé
- qui sont les lecteurs potentiels de ce résumé ?	Les enseignants, les chercheurs dans le domaine du livre résumé
- quel est son objectif ?	Présenter le livre résumé

ACTIVITÉ 2

Objectifs : lire le résumé et découvrir quel est son thème, qu'est-ce qu'il résume et quels informations du texte base on peut repérer à partir du résumé.

Habilités en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : individuel/ duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de lire le résumé et de discuter les questions de l'activité avec son voisin(e).

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 3

Objectifs : identifier les caractéristiques du résumé lu.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Obs. : Sont les caractéristiques de ce résumé.

Corrigé :

- () Le titre *Résumé* est indiqué
- (X) On montre la couverture de l'oeuvre qui est objet du résumé
- (X) On indique le nom de l'auteur du livre
- () On indique le nom de l'auteur du résumé
- (X) On montre le prix du livre
- (X) On indique le nom du lieu où il a été publié
- () On donne la référence bibliographique complète de l'oeuvre qui est l'objet du résumé
- (X) On donne des informations de l'auteur de l'oeuvre (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)
- () On donne des informations de l'auteur du résumé (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)

ACTIVITÉ 4

Objectifs : identifier les parties qui composent le résumé lu.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Obs. : Il faut les faire comprendre qu'il existe une organisation interne dans un texte comme le résumé.

Corrigé :

1. Contextualisation de l'oeuvre
2. Présentation du thème de l'oeuvre ou de l'histoire;

ACTIVITÉ 5

Objectifs : savoir quels connecteurs les étudiants connaissent ; discuter quelle est la fonction d'un connecteur.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de faire les questions **a**, **b** et **c**.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses. Il peut mettre les réponses dans le tableau noir.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 6

Objectifs : proposer d'autres connecteurs pour remplacer ceux qui sont dans le résumé.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. demander aux étudiants de faire l'activité pratique de remplacer les connecteurs du résumé.

Corrigé : réponse libre.

✓ **Activités préparatoires – maison**

LISEZ LE TEXTE

Objectifs : lire le texte *Pour une francophonie ouverte*.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis : le texte *Pour une francophonie ouverte*.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de lire le texte *Pour une francophonie ouverte* pour le cours prochain, car on ira travailler avec lui.

A PROPOS DE L'ÉCRITURE...

Objectifs : faire des exercices de grammaire.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis : activités retirées du livre *Grammaire progressive de français – niveau perfectionnement*.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de faire les exercices de grammaire à la maison.

Module 4

Résumer et reprendre les noms

✓ **Correction des activités préparatoires – maison : *A propos de l'écriture***

Durée de l'activité : 20 minutes environ

Démarche :

1. Le professeur commence le cours avec la correction dans le tableau des exercices de grammaire demandés dans le module 3.

I. Le processus de résumer

ACTIVITÉ 1

Objectifs : lire le texte proposé et identifier son contexte de production.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de faire l'activité et après il doit coordonner la mise en commun.

Obs. : Le professeur doit discuter avec les étudiants le fait du texte c'est un éditorial, dans lequel on donne d'opinion. Il doit demander quel est le point de vue de l'auteur sur le thème abordé (on est dans un contexte d'un cours de langue étrangère qui demande l'interaction entre les élèves, ce qu'ils pourront faire ici à partir de la discussion sur le thème présenté)

Corrigé :

le sujet : la laïcité

le but : discuter la question de la laïcité en France

l'auteur du texte : Laurent Joffrin

ACTIVITÉ 2

Objectifs : résumer le texte par des phrases qui montrent quelles sont ses idées principales.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de produire des phrases à partir desquelles ils pourront montrer les idées principales du texte.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 3

Objectifs : faire l'activité et réfléchir sur la sélection des informations globales d'un texte.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants d'échanger leurs phrases avec le voisin(e) pour vérifier s'ils ont proposé des phrases pareilles.

Obj. : On a déjà réfléchi avec les élèves dans le module 3 qu'on sélectionne les informations d'un texte source pour faire son résumé en pensant dans son destinataire. Maintenant il faut les faire réfléchir qu'on sélectionne aussi les informations globales en tant qu'énonciateur, choisissant celles qu'on trouve les plus importantes, car il y a des informations qu'on sélectionne en prenant en compte le destinataire, mais il y a d'autres qui sont essentielles et qui doivent être dans le résumé pour tous les destinataires.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : produire un résumé du texte source.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Les étudiants doivent comparer leurs phrases avec celles de son voisin(e) et décider ensemble quelles sont les informations globales du texte source (celles qui doivent être dans le résumé) et faire un petit résumé du texte.

Corrigé : réponse libre.

II. Reprendre les noms

ACTIVITÉ 1

Objectifs : lire un résumé et identifier son contexte de production.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants d'observer et de lire rapidement le résumé pour identifier sa situation de production.

Obs. : Le professeur doit bien explorer le contexte de production (c'est un résumé produit dans la média – Internet). On veut montrer qu'il y a plusieurs résumés dans la vie.

Corrigé :

L'auteur : quelqu'un qui travaille dans le site Canopé

Lieu de publication : le site Canopé

L'objectif : présenter le livre

Les lecteurs potentiels : des professeurs, des personnes intéressées par le sujet

ACTIVITÉ 2

Objectifs : identifier dans le résumé les noms proposés dans l'activité et souligner les éléments utilisés pour les reprendre.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants d'identifier les noms et les éléments qui les reprennent.

Corrigé :

Livre : il (pronom personnel de troisième personne)

Dvd : la vidéo ; film d'animation proposé

Etudiants : élèves

Professeurs : enseignants

Lycées : étudiants ; élèves

ACTIVITÉ 3

Objectifs : discuter avec les camarades de classe quelle est la fonction de ces éléments.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Corrigé : éviter les répétitions.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : identifier quelques éléments linguistiques qui peuvent être utilisés pour reprendre les noms.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses. Il peut reconstruire le tableau dans le tableau noir.

Corrigé :

Pronoms personnels	Pronoms relatifs	Pronoms démonstratifs	Adjectifs démonstratifs
il / elle / ils / elles	qui / que / où / dont	celui / celle / ceux / celles	Ce/ cette / ces

ACTIVITÉ 5

Objectifs : mettre en pratique la reprise de noms.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de reformuler le texte pour éviter les répétitions.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun, il peut mettre les réponses possibles dans le tableau.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 6

Objectifs : mettre en pratique la reprise de noms.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de reformuler le texte pour éviter les répétitions.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun, il peut mettre les réponses possibles dans le tableau.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 7

Objectifs : comparer le texte reformulé par les élèves avec le texte original.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 05 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de comparer la reformulation qu'ils ont fait avec le texte original.
-

Mettez-vous au travail...

Objectifs : faire la production finale du genre résumé.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 30 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants d'écrire un résumé, selon la démarche présentée, du texte *Pour une francophonie ouverte*.
-

✓ Activités préparatoires – maison

A PROPOS DE L'ÉCRITURE...

Objectifs : faire des exercices de grammaire.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis: activité retirées du livre *Grammaire progressive de français – niveau perfectionnement*.

Démarche :

2. Demander aux étudiants de faire les exercices de grammaire à la maison.

Module 5

Comprendre le contexte de production d'une note de lecture

Correction des activités préparatoires – maison : *A propos de l'écriture*

Durée de l'activité : 20 minutes environ

Démarche :

1. Le professeur commence le cours avec la correction dans le tableau des exercices de grammaire demandés dans le module 4.

Remise des résumés produits.

Objectifs : faire une activité avec les résumés produits dans le module 4 (les productions finales).

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 25 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner l'activité et la mise en commun.

Obs. : On voudrait faire une activité pour la remise des notes, pas simplement donner les productions aux élèves.

Mettez-vous au travail...

Objectifs : faire la production initiale du genre note de lecture.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 30 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants d'écrire une note de lecture, selon la démarche présentée, du préface de la revue Synergies.

I. Le genre textuel note de lecture et ses caractéristiques

ACTIVITÉ 1

Objectifs : discuter et réfléchir sur les contextes de production du genre note de lecture; savoir si les étudiants ont déjà produit une note de lecture et quelles sont les connaissances qu'ils ont de ce genre.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de discuter les questions proposées.
2. Faire la mise en commun en donnant l'opportunité à tous les duos de donner leurs réponses.

Corrigé : Réponse libre.

ACTIVITÉ 2

Objectifs : faire attention aux différences et aux caractéristiques communes entre les genres résumé et note de lecture.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants d'identifier et de classer les caractéristiques des genres.

Obs. : Le professeur doit conduire les élèves à la réflexion que ces deux genres sont différents (et pour cela ont des caractéristiques différentes), mais aussi qu'ils ont des caractéristiques communes (l'acte de résumer).

Corrigé :

Résumé	Note de lecture	Les deux
--------	-----------------	----------

- est fidèle au texte original ; - reste neutre par rapport le sujet abordé.	- donne l'opinion sur le sujet traité ; - présente des arguments pour défendre un point de vue ; - donne l'appréciation sur l'œuvre/le texte en question ;	- présente le contenu d'un autre texte ; - est écrit dans le contexte académique ; - est écrit dans le contexte des médias.
---	--	---

ACTIVITÉ 3

Objectifs : observer la mise en page d'une note de lecture et lire des morceaux sélectionnés.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: note de lecture *Egrégoire : une histoire du mouvement automobiliste de Montréal* ; des équipements multimédias.

Démarche :

1. Demander aux étudiants d'observer la mise en page du texte et de la lire.
2. Le professeur doit montrer la note de lecture complète dans une projection pour que les élèves puissent regarder sa mise en page et son contexte de production.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : identifier le contexte de production de la note de lecture travaillée, ainsi comme son thème et l'opinion de son auteur sur l'ouvrage. Repérer des exemples de la note de lecture des arguments utilisés par l'auteur pour défendre son point de vue.

Habilités en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Les étudiants doivent identifier le contexte de production de la note de lecture, le point de vue de son auteur à propos de l'ouvrage, les arguments utilisés pour défendre son point de vue.

2. Le professeur peut faire réfléchir les étudiants à propos de quelques caractéristiques du genre, par exemple, la présence du nom de l'auteur de la note de lecture et le nom de l'institution à laquelle il est lié.

Corrigé :

a) Quel est le thème de cette note de lecture ?	Le mouvement automatiste de Montréal
b) Qui a écrit cette note de lecture ?	Catherine Parayre
c) Où a-t-il été publié ?	Dans la revue Voix Plurielles
d) Quel est le public possible de ce texte ?	Des spécialistes sur le thème abordé ; des personnes qui s'intéressent pour le thème ; des professeurs spécialistes
e) Quel est le point de vue de l'auteur de la note de lecture sur l'ouvrage ? Donnez des exemples des arguments utilisés pour défendre son point de vue.	Point de vue positif. Ex. : - « l'ouvrage d'Ellenwood est une mine de renseignements et un terrain de découvertes » - « Égégroire constitue aussi un véritable catalogue d'oeuvres abasourdissantes, vivantes, séduisantes de non-figuration, animées de mouvements et d'énergie, souvent en pleine page » - « c'est un beau livre d'art »

ACTIVITÉ 5

Objectifs : comparer les réponses de l'activité 4 avec celles du camarade de classe.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur demande aux étudiants de comparer leurs réponses avec celles du voisin(e).

Obs. : On est dans un contexte d'un cours de langue étrangère, donc l'interaction en langue française entre les étudiants est importante. Il y a aussi l'importance de la discussion avec les camarades de classe.

II. Le thème et les idées principales

ACTIVITÉ 1

Objectifs : identifier les thèmes de différentes notes de lecture.

Habilités en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : duo/ trio.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit distribuer aux élèves des morceaux des différentes notes de lecture. Il doit expliquer aux étudiants qu'ils doivent rencontrer le morceau qui complète le votre et que avec son camarade de classe doit identifier quel est le thème de la note de lecture.
2. Le professeur peut fixer des thèmes sur la salle.

Corrigé : Le professeur peut utiliser les notes de lecture de notre corpus ou d'autres qu'il trouve intéressantes.

ACTIVITÉ 2

Objectifs : identifier le contexte de production des notes de lecture reconstitués.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo/ trio.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander à chaque duo ou trio d'identifier le contexte de production de sa note de lecture.
2. Travailler avec les caractéristiques du genre.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 3

Objectifs : partager le thème avec la salle.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo/ trio.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant à chaque duo ou trio de dire au groupe quel est le thème de sa note de lecture et d'expliquer comment ils l'ont identifier.

Corrigé : réponse libre.

✓ **Activités préparatoires – maison**

A PROPOS DE L'ÉCRITURE...

Objectifs : faire des exercices de grammaire.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis: activité retirées du livre *Grammaire progressive de français – niveau perfectionnement*.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de faire les exercices de grammaire à la maison.

Module 6

L'exposition de l'appréciation dans une note de lecture

✓ **Correction des activités préparatoires – maison : *A propos de l'écriture***

Durée de l'activité : 20 minutes environ

Démarche :

1. Le professeur commence le cours avec la correction dans le tableau des exercices de grammaire demandés dans le module 5.

I. Donner un point de vue

ACTIVITÉ 1

Objectifs : lire l'éditorial proposé.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de lire l'éditorial.

ACTIVITÉ 2

Objectifs : discuter sur le contexte de production de l'éditorial ; identifier quel est son thème et l'opinion de l'auteur sur le sujet abordé.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur coordonne la mise en commun.

Corrigé :

a) Quel est le thème de cet éditorial ?

L'interdiction du voile intégral en France

b) Où a-t-il été publié ?

Dans le site de la magazine L'Express

c) Qui est son auteur ?

Christophe Barbier

d) Quelle est l'opinion de l'auteur par rapport au thème abordé ? Donnez des exemples.

L'auteur est pour l'interdiction. Exemples : « une seule femme ainsi emprisonnée et la République doit s'insurger » / « Il faut une loi pour interdire la burqa. Pour l'interdire partout » / « La burqa n'est pas un vêtement, c'est l'instrument d'une oppression » etc.

ACTIVITÉ 3

Objectifs : connaître le genre commentaire critique; identifier le genre et son auteur.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de lire le texte proposé et d'identifier à quel genre il appartient et qui lui a écrit.

Corrigé :

a) A-t-il été écrit avant ou après l'éditorial de Christophe Barbier ?

Il a été écrit après l'éditorial

b) Qui l'a écrit ? Pourquoi ?

Un lecteur de la revue. Pour montrer son opinion par rapport le thème abordé dans l'éditorial.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : connaître un genre dans lequel on donne notre point de vue sur un sujet

Habilités en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : individuel

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux élèves de réfléchir sur les questions proposées.

2. Il doit coordonner la mise en commun.

Obs. : Dans cet exercice on veut présenter un texte aux élèves dans lequel on donne notre opinion personnel et qui est dans le contexte des médias. Le professeur doit les faire voir qui probablement ils ont déjà vu/lu ce type de texte ou qu'ils l'ont déjà produit.

Corrigé :

c) L'auteur est-il d'accord ou contre Christophe Barbier ? Soulignez les phrases ou expressions qui le montrent.

Il est d'accord avec Christophe Barbier

d) Avez-vous déjà écrit un commentaire de ce type ?

Réponse libre

e) En général, dans les commentaires, on trouve une partie qui est aussi présente dans la note de lecture. Laquelle ?

☐ résumé du texte auquel il répond

☒ appréciation, opinion sur le texte

f) En général, les commentaires ne montrent pas une partie que la note de lecture. Laquelle ?

☒ résumé du texte auquel il répond

☐ appréciation, opinion sur le texte

ACTIVITÉ 5

Objectifs : regarder la vidéo en prenant de notes à propos de sa thématique.

Habilités en priorité : compréhension orale.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=uAlpoAxoHR4>

Démarche :

1. Demander aux étudiants de regarder la vidéo et de prendre des notes sur son thème.

Obs. : Le professeur peut faire passer la vidéo 2 fois ou plus si c'est nécessaire.

ACTIVITÉ 6

Objectifs : discuter le thème de la vidéo ; produire un commentaire critique sur lui.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de discuter le thème de la vidéo, le duo doit arriver dans un point de vue sur le thème abordé et écrire un commentaire critique suivant le contexte de production de l'activité.
2. Le professeur peut coordonner la mise en commun en demandant à chaque duo de lire pour la salle son commentaire.

Obs. : Dans cette activité les étudiants vont produire des arguments pour défendre un point de vue.

II. L'argumentation et l'appréciation

ACTIVITÉ 1

Objectifs : lire le texte proposé et identifier son sujet.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants de lire le texte proposé pour identifier son thème.

Corrigé : Si le fait religieux doit faire partie de la formation des jeunes.

ACTIVITÉ 2

Objectifs : discuter les questions proposées et donner son point de vue.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de discuter avec son voisin(e) en donnant son opinion par rapport le thème du texte lu, ils doivent argumenter et contrargumenter.

Obs. : Les élèves pourront donner leurs points de vue, écouter la position de son camarade de classe, argumenter.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 3

Objectifs : donner l'opinion sur un sujet

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Les élèves doivent écrire ensemble un argument pour défendre le point de vue du duo sur le thème abordé.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Obs. : Dans cette activité chaque duo doit, après la discussion sur le thème dans l'activité antérieure, être d'accord pour écrire un argument qui défend le point de vue du binôme.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : lire un morceau d'une note de lecture et identifier quels éléments sont utilisés pour son auteur pour donner son appréciation.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 20 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Obs. : Il faut les faire comprendre qu'il y a différentes formes de donner une appréciation dans un texte académique. Le professeur peut demander aux étudiants s'il y a dans le morceau lu des expressions comme « je pense que », « à mon avis » et les faire réfléchir sur les formes à partir desquelles on peut donner notre opinion dans un texte.

Corrigé : L'emploi des verbes et des adjectifs. Exemples : « l'ouvrage de Maud Simonet constitue une lecture particulièrement stimulante » / « mais ces réserves sont loin d'entamer le réel intérêt d'un ouvrage qui regorge d'observations précieuses et des parallèles féconds » / « il constitue enfin, d'un point de vue théorique, une invitation prometteuse pour un réel dialogue entre sociologues du travail et spécialistes de l'engagement ».

✓ **Activités préparatoires – maison**

LISEZ LE TEXTE

Objectifs : lire la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges*.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis: le texte *Ainsi soit Olympe de Gouges*.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de lire le texte *Ainsi soit Olympe de Gouges*, car on ira travailler avec lui.

Module 7

L'organisation interne d'une note de lecture

I. Les différentes parties d'une note de lecture

ACTIVITÉ 1

Objectifs : discuter et réfléchir sur le contexte de production de la note de lecture lue à la maison ; identifier le thème du texte.

Habilités en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: la note de lecture *Ainsi soit Olympe de Gouges*

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants de discuter avec leurs voisin(e)s les questions proposées.

Corrigé :

a) Quel est le thème de cette note de lecture ?

La vie et l'œuvre d'Olympe de Gouges

b) Qui a écrit ce texte ?

Annick MacAskill ; un spécialiste sur le thème abordé

c) Où a-t-il été publié ?

Dans la revue Voix Plurielles

ACTIVITÉ 2

Objectifs : identifier les caractéristiques de la note de lecture.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Obs. : Sont les caractéristiques de cette note de lecture.

Corrigé :

- () Le titre *Notes de Lecture* ;
- () La couverture de l'oeuvre qui est objet de la note de lecture
- (X) Le nom de l'auteur de la note de lecture
- () Le prix du livre
- (X) Le nom de la revue où elle a été publiée
- (X) La référence bibliographique complète de l'oeuvre qui est l'objet de la note de lecture
- () Des informations de l'auteur de l'oeuvre (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)
- (X) Des informations de l'auteur de la note de lecture (le nom de l'institution à laquelle l'auteur est lié)

ACTIVITÉ 3

Objectifs : identifier les parties qui composent la note de lecture lue.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Obs. : Il faut les faire comprendre qu'il existe une organisation interne dans un texte comme la note de lecture.

Corrigé :

1. La contextualisation du thème et/ou de l'oeuvre (des informations sur le contenu traité dans l'oeuvre ou de comment elle a été conçue, organisée).
2. Le contenu de l'oeuvre détaillé:
 - Présentation des thèmes abordés dans l'oeuvre (le sujet de l'oeuvre, comment l'auteur parle des sujets) ;
 - Les parties dans lesquelles l'oeuvre se partage et les contenus de chacune.
3. L'appréciation de l'oeuvre.

II. Les articulateurs logiques

ACTIVITÉ 1

Objectifs : identifier les articulateurs logiques dans un morceau de la note de lecture présentée.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants de lire le morceau de la note de lecture proposée et d'identifier les articulateurs logiques utilisés.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun.

Obs. : Dans cette activité on pourra constater si les élèves connaissent les articulateurs logiques.

Corrigé :

pourtant/ mais/ ainsi/ à cause de/ toutefois/ malgré/ comme/ vu/ bien que

ACTIVITÉ 2

Objectifs : classer les articulateurs logiques rencontrés dans l'activité 1 dans le tableau.

Habilités en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : individuel/ duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de classer les articulateurs soulignés dans l'activité précédente dans le tableau de la fiche et après de comparer leurs réponses avec celles du voisin(e).
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun. Il peut remplir le tableau avec les réponses des élèves.

Obs. : Dans cette activité on va travailler avec les connaissances des élèves sur les articulateurs logiques, ils pourront discuter avec le voisin et présenter leurs réponses à la salle. Dans ce moment le professeur doit corriger les réponses incorrectes et expliquer comment fonctionne chaque articulateur demandé.

Corrigé :

Cause	Conséquence	Opposition	Concession
- comme - vu	- ainsi	- bien que	- pourtant - malgré

- à cause de			- toutefois - mais
--------------	--	--	-----------------------

ACTIVITÉ 3

Objectifs : compléter le tableau de l'activité 2 avec d'autres qu'ils connaissent.

Habiletés en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Matériel requis: une feuille avec un tableau d'articulateurs logiques

Démarche :

2. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant aux binômes leurs réponses.

Obs. : Après quelques minutes d'activité, le professeur doit donner aux élèves la feuille avec le tableau d'articulateurs logiques pour que les étudiants puissent comparer leurs réponses et connaître d'autres articulateurs.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : s'exercer.

Habiletés en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

2. Le professeur doit donner à chaque duo un envelope avec des phrases polémiques et expliquer comment va fonctionner l'activité (une personne de chaque duo doit prendre une phrase et les deux doivent la discuter en utilisant des articulateurs logiques).

Obs. : Dans cette activité les élèves vont mettre en pratique ce qu'ils viennent de travailler en salle (c'est une activité pour le contexte d'un cours de langue étrangère où les étudiants vont s'exercer en utilisant la langue française).

III. Les mots pour reprendre l'auteur et l'oeuvre

ACTIVITÉ 1

Objectifs : lire les morceaux théoriques présentés et réfléchir sur eux.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel/ groupe.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de lire les 2 morceaux théoriques présentés, après il doit inciter les réflexions sur ce qu'ils disent en demandant aux élèves sur quoi ils parlent. Il peut aussi demander aux étudiants qu'est-ce qu'ils ont compris de ces morceaux.

Corrigé : l'auteur de la note de lecture normalement fait mention à l'écrivain et/ ou à l'oeuvre de laquelle il écrit, en faisant d'interprétations des actions faites par son écrivain dans l'oeuvre.

ACTIVITÉ 2

Objectifs : lire le morceau de la note de lecture présentée et identifier les mots utilisés pour faire mention à l'auteur du livre et à l'oeuvre.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de lire la note de lecture et d'identifier les mots qui font mention à l'auteur et à l'oeuvre.
2. Il doit coordonner la mise en commun.

Corrigé : « Groult revient »/ « Olympe de Gouges va plus loin »/ « Olympe de Gouges manifeste (...) remettant en cause »

ACTIVITÉ 3

Objectifs : identifier les verbes utilisés par l'auteur dans les extraits des notes de lectures proposés pour exprimer la pensée de l'auteur du livre (texte base).

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 25 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant au groupe leur réponses.

Corrigé :

1^{er} extrait : « Boehringer développe une synthèse (...) »/ « elle y ajoute une fine comparaison (...) » ;

2^e extrait : « les auteurs tentent de comprendre les déterminants (...) »/ les auteurs identifient les logiques (...) »/ « ils indiquent aussi la singularité (...) » ;

3^e extrait : « Roussel suit ensuite l'évolution (...) »/ « Elle montre (...) »/ « l'auteure appelle (...) »

ACTIVITÉ 4

Objectifs : citer des verbes qui peuvent être utilisés pour exprimer la pensée de l'auteur du texte base.

Habiletés en priorité : production orale ; production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonner la mise en commun en demandant aux binômes leurs réponses. Il peut mettre les réponses dans le tableau.

Corrigé : dire/ expliquer/ montrer/ développer/ faire/ identifier etc.

Activités préparatoires – maison

A PROPOS DE L'ÉCRITURE...

Objectifs : faire des exercices de grammaire.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel à la maison.

Matériel requis: activité retirées du livre *Grammaire progressive de français – niveau perfectionnement*.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de faire les exercices de grammaire à la maison.

Module 8

L'insertion des voix dans les notes de lecture

✓ Correction des activités préparatoires – maison : *A propos de l'écriture*

Durée de l'activité : 20 minutes environ

Démarche :

1. Le professeur commence le cours avec la correction dans le tableau des exercices de grammaire demandés dans le module 7.

I. L'insertion des voix

ACTIVITÉ 1

Objectifs : changer des informations sur les stratégies de chacun pour lire ou produire un texte, pour apprendre un contenu et pour insérer des voix dans un texte.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : groupe.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants de circuler dans la salle en posant les questions de l'activité aux camarades de classe.

Obs. : C'est une activité d'interaction en langue française, commun dans un cours de langue étrangère (le contexte où notre cours est inséré).

ACTIVITÉ 2

Objectifs : présenter les réponses d'un camarade de classe.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit coordonné la mise en commun, il peut demander à chaque élève de présenter une information d'un camarade de classe.

ACTIVITÉ 3

Objectifs : lire l'extrait théorique proposé.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants de lire l'extrait théorique proposé.
2. Le professeur peut demander aux élèves qu'est-ce qu'ils ont compris de cet extrait, de quoi il parle pour les faire réfléchir sur lui.

ACTIVITÉ 4

Objectifs : s'exercer.

Habilités en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Les étudiants doivent identifier dans le morceau d'une note de lecture quelles sont les stratégies utilisées par son auteur pour laisser clair aux lecteurs les différentes voix qui apparaissent.
2. Le professeur coordonne la mise en commun.

Corrigé : l'utilisation des phrases entre guillemets, de la préposition par pour faire référence à l'auteur du texte base et des verbes qui font référence à l'auteur du texte base.

ACTIVITÉ 5

Objectifs : lire le texte proposé et identifier son contexte de production.

Habilités en priorité : compréhension écrite ; production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Matériel requis: le texte *Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?*

Démarche :

1. Le professeur demande aux étudiants de discuter les questions **a, b, c** et **d** avec leurs voisin(e)s.

Corrigé :

a) Quel est le thème abordé ?

Le Web 2.0 et si elle rompt ou continue les usages pédagogiques.

b) Qui a écrit ce texte ?

Christian Depover, Jean-Jacques Quintin, Albert Strebelle ; des spécialistes sur le thème.

c) Quel est son but ?

Présenter et discuter la question.

d) Trouvez-vous la question traitée intéressante ? Pourquoi ?

réponse libre.

ACTIVITÉ 6

Objectifs : discuter avec le collègue.

Habilités en priorité : production orale.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Matériel requis: le texte *Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?*

Démarche :

1. Demander aux étudiants de discuter avec le voisin(e) la question de l'activité.

Corrigé : réponse libre.

ACTIVITÉ 7

Objectifs : s'exercer.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: le texte *Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?*

Démarche :

1. Les étudiants doivent identifier dans le texte *Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?* quelles sont les manières utilisées par ses auteurs pour insérer des voix.
2. Le professeur coordonne la mise en commun.

Corrigé : de la préposition par pour faire référence à l'auteur du texte base, des verbes qui font référence à l'auteur du texte base et des citations indirectes (paraphrases).

ACTIVITÉ 8

Objectifs : identifier dans le texte les voix présentées.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Matériel requis: le texte *Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?*

Démarche :

1. Dans cette activité le professeur doit demander aux étudiants d'identifier dans le texte les voix présentées et si les auteurs les utilisent pour renforcer leurs points de vue ou pour les rebater.
2. Le professeur doit coordonner la mise en commun.

Corrigé : Les voix présentées renforcent les points de vue des auteurs du texte.

ACTIVITÉ 9

Objectifs : lire le texte proposé.

Habiletés en priorité : compréhension écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 10 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux étudiants de lire le texte proposé dans l'activité.

ACTIVITÉ 10

Objectifs : s'exercer.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : duo.

Durée de l'activité : 15 minutes environ.

Démarche :

1. Le professeur doit demander aux élèves de faire l'activité et coordonner la mise en commun.

Corrigé : réponse libre.

Mettez-vous au travail...

Objectifs : faire la production finale du genre note de lecture.

Habiletés en priorité : production écrite.

Type d'interaction : individuel.

Durée de l'activité : 30 minutes environ.

Démarche :

1. Demander aux étudiants d'écrire une note de lecture, selon la démarche présentée.

Obs. : Pendant les modules on a laissé clair aux élèves qu'une note de lecture est faite d'une oeuvre qui vient d'être publié ou qui a caractère inédit. Mais pour la production finale on a fait une adaptation didactique, on a demandé aux élèves d'apporter un livre qu'ils ont lu récemment, pour que la production soit plus intéressante.

Produção final – Cecília e Giovane

L'ARTICLE "POUR UNE FRANCOPHONIE OUVERTE", PUBLIÉ DANS LE MONDE.FR LE 20, OCTOBRE, 2010, PAR BERNARD KOUCHNER, FAIT ~~UNE~~ ~~UNE~~ UNE ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE DU MONDE FRANCOPHONE. DANS CE TEXTE, L'AUTEUR COMMENCE PAR ÉNUMÉRER LES THÈMES QUI SERONT DISCUTÉS LORS DE LA RENCONTRE ~~INTERN~~ DE L'OIF (ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE), TEL QUELS L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE ET D'AUTRES COMME LES DROITS DE L'HOMME, LA SÉCURITÉ ALIMENTAIRE ET LA BIODIVERSITÉ.

ENSUITE, KOUCHNER PRÉSENTE DES CHIFFRES QUI SITUENT ~~LE~~ LE FRANÇAIS PARMI LES IDIOMES PLUS PARLÉS ET ÉTUDIÉS DE LA PLANÈTE. CÉPÉNDANT, IL AFFIRME QUE, POUR GARDER CETTE PLACE, LA LANGUE DE KOUTOUX NE PEUT S'ENFERMER EN SOI-MÊME, C'EST-À-DIRE, LE FRANÇAIS DOIT

S'OUVRIR AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES
ET AUX AUTRES LANGUES, COMME L'ANGLAIS
SECON LI, "C'EST CETTE FÉMINISATION
DU PAYS ET DÉCOMPLEXÉE QUI INSPIRE
LA POLITIQUE ÉTRANGÈRE DE LA
FRANCE".

Produção inicial - Isabel e Pilar

C'est un reportage publié dans le Courrier International qui montre les comportements contemporains des gens (et) face ^{aux} des réseaux sociaux. Le journaliste reporte l'analyse de Jacob Silverman, un autre journaliste, américain, qui fait un panorama sur les usages et l'importance de réseaux sociaux dans la vie actuelle.

Silverman affirme que le fait de publier sur Facebook est plus important que le contenu lui-même. La valeur de soutenir qu'avaient les photos est finie. Elles servent plus à montrer aux autres en ? l'état de banner? peut-être faux. Dans ce cadre, vivre l'instant présent implique désormais de le capturer et de le posséder. Ce qui fait de nous des touristes de nos propres vies.

On a l'illusion que nous sommes sur des réseaux sociaux pour interagir avec les autres, mais en vérité nous ne sommes là que pour nourrir nos propres egos.

Produção final – Isabel e Pilar

Le reportage "Pour une francophonie ouverte" a été publié dans "Le monde" fr. à l'occasion de l'ouverture de la réunion de l'Organisation internationale de la francophonie, en octobre 2010, à Montreux.

L'objectif de cette rencontre de 70 pays membres de l'organisation est de débater plusieurs thèmes liés à la francophonie.

L'auteur présente des données sur le français dans le monde en exemple, le nombre de locuteurs, et la vitalité de la langue sur Internet et dans des productions culturelles.

L'auteur se dit ^{sur certains} convaincu que la francophonie continuera à se développer seulement si elle est ouverte à l'invention mais aussi aux autres langues et cultures.

Ce n'est plus le moment d'insister dans une guerre contre l'anglophonie, mais aussi d'établir une relation réciproque.

Akodon Dizef, actuel président, démontre que la francophonie doit être ouverte aussi aux grands débats comme le progrès de liberté politique et la promotion d'un développement partagé et durable.

Une citation de Bourneau sur la passion des langues ferme le texte, en disant que la langue française doit être la passion de l'aube, de la liberté, de la justice, passion à la française.

Ce texte est un article qui parle de l'opinion de Jacob Silverman, un journaliste et critique américain, sur les réseaux sociaux et comme ils ont modifié notre comportement.

Il dit que la pulsion de partager tout ce que nous faisons c'est pour le faire savoir aux autres, comme une ^{deuxième} seconde nature et comme aujourd'hui nous sommes touristes de nos propres vies.

TOUTE - PUISSANTE NOTIFICATION

Pour lui, le petit pic d'endorphine que produit un "like" ou le partage, qui sont la récompense pour tout cet investissement, sont la raison que nous ^{pourrions} pousser à rester sur Facebook et, les autres réseaux sociaux. sur

NARCISSISME PLUS QUE PARTAGE

Les photos sont pour montrer la réalité d'un instant aux autres, pas pour souvenir d'un moment. C'est pour valider l'activité, un moment d'ego qui s'agit de narcissisme.

Pour une francophonie ouverte

par / publié

Il s'agit d'un article dans le monde fr, écrit par Bernard Kouchner, qui parle de une somm^{et} de l'Organisation Internationale de la Francophonie, à Montreux.

Dans cette somm^{et} les pays vont venir pour discuter le futur de la langue française et les grands questions internationales avec deux informations importantes: (1) la langue française ^{elle} progresse beaucoup et l'Afrique a un taux de croissance moyen de plus de 5%.

L'auteur écrit que la francophonie ^{ne} dev^{rait} être si elle continue comme une langue ouverte car une fixée est rapidement délaissée par les autres étrangers.

pour? langue fixée

Raisonnement la française le
(Pour l'auteur) il y a besoin de servir ^{aux} d'autres langues, par exemple, l'anglais et il conclut que la francophonie ne doit pas combattre l'anglophonie. Autre chose important est que elle ne doit pas rester a part de les problèmes du monde, au contraire, ^(le français) la langue française doit être ouverte aux grands débats sur liberté, passion, justice, etc.

Produção inicial - Miguel

"COMMENT LES RÉSEAUX SOCIAUX ONT FAIT DE NOUS DES TOURISTES
DE NOS PROPRES VIES"

LE "COURRIER INTERNATIONAL" A PUBLIÉ UN BREF COMMENTAIRE
SUR UN LONG ARTICLE DE JACOB SILVERMAN SUR LES RÉSEAUX

SOCIAUX. SELON LUI, ILS ONT VRAIMENT MODIFIÉ NOTRE RAPPORT

À CE QUE NOUS FAISONS. LE PLUS IMPORTANT, ÉCRIT L'AUTEUR,

CE N'EST PAS CE QUE L'ON POSTE, MAIS LE FAIT MÊME DE

LES FAIRE. ON A PRESQUE DÉVELOPPÉ UNE "PULSION DE PANTASRU".

COMME TOUT LE MONDE RÊTE SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX, ON

N'EN SORT PAS ET ON DEVIENT HABITUÉ AUX PETITS PICS

D'ENDORPHINE QUE LES "LIKES" NOUS PRODUISENT. LA NOUS
(informuler) L cela (plus formel)
MET "CONSTAMMENT EN QUÊTE D'UNE BONNE NOUVELLE", D'UNE

VALIDATION EXTÉRIEURE. ON A AUSSI CHANGÉ SON RAPPORT
L même

AUX PHOTOS QUE L'ON PREND: ILS NE SERVENT PLUS À SE SOUVENIR

D'UN MOMENT, MAIS À MONTRER LA VIE PERSONNELLE AUX AUTRES

PERSONNES. TOUT ÇA, SELON SILVERMAN, EST LIÉ AU

NARCISISME. ON A TOUJOURS LE BUT DE PARAÎTRE "COOL,

INTÉLLIGENT ET BIEN INFORMÉ".

Resumo do texto: Pour une francophonie ouverte.
du

A l'occasion de les rencontres internationales de la francophonie, Bernard Kouchner a écrit l'article "Pour une francophonie ouverte". Il défend le besoin d'une francophonie ouverte pour que la langue française continue à se développer. ^{pour qui?}

Ouvrir aux vecteurs de communication globaux, nous devons inventer en des nouveaux espaces, comme l'internet, afin d'avoir une langue plus inventive.

Cette ouverture est importante pour que la langue française continue de progresser dans un contexte mondial.

Il y a 220 millions de locuteurs francophones dans le monde et on espère que, ^{en} aura un demi-milliard en 2050.

Pour que la langue progresse dans cette argumentation, il est important de ne pas combattre l'anglophonie et les autres cultures, mais, (et) faire profiter de ^{leur} cultures. ^{de}

Cette ouverture conduit la politique étrangère de la France en supportant la production audiovisuelle, les lycées français et les alliances françaises qui enseignent la langue.

Je n'ai pas compris

Produção inicial – Cecília

note de lecture - Préface Synergie

Le numéro spécial de la revue Synergie intitulé « Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes » est divisé en deux parties: « Le Brésil comme qu'il est l'écriture de ses littératures » et « Représentations réciproques dans les discours francophones et lusophones ».

La première partie présente un ensemble de sept articles, la plupart issues d'un colloque qui a eu lieu en 2005, ces textes se concentrent sur l'identité brésilienne à travers la littérature et le politique. Signé par Candido Mendes, Antonio Olinas, Antonio Carlos Secchin, Ana Maria Machado, Sergio Paulo Rouanet et Eduardo Portella, cet ensemble a une approche historique, c'est-à-dire, il pose question de parler de grands mouvements littéraires et leurs relations avec l'histoire. Le texte de Olivier Mongin, conclut cette

réal d'un point de vue anthropologique.

Dans la deuxième partie, ce numéro rassemble des textes issus d'un autre congrès qui a lieu en 2009 et qui s'intéressent à mettre en discussion la langue et le discours ainsi que les rapports culturels entre les cultures francophones et le Brésil. Les articles portent sur les différentes manifestations culturelles appartenant à chacun, mais aussi les relations entre eux grâce à la mondialisation.

Ce numéro spécial 2/2010 de Synergias synthétise le point de la revue en rassemblant des articles qui font un lien entre Brésil et cultures francophones.

Proposition ①

Pelcher, Noramund. Les pêcheurs de coquillages.
Belfond: Belfond, 569 p.

Après écrit plusieurs ouvrages au début de sa carrière, Noramund Pelcher n'a connu le succès qu'avec Les pêcheurs de coquillages, roman paru en 1988 et traduit en français après une dizaine d'années.

Ce récit, écrit originellement en anglais, nous met en face ^a d'une famille anglaise soignée ? par un régime matrilécal. La mère, Penelope, une dame très sensible ayant grandi dans un milieu bohème, a vécu son jeu partout en Europe. ^{Elle} prend sa retraite dans une petite ville près de Londres. Les enfants déjà adultes mènent leur vie de manière particulièrement différente, ce qui renforce plus l'abîme entre eux.

Sérieusement écrite, l'œuvre de Pelcher est divisée en seize chapitres, chacun.

portait le nom d'un personnage. Et pourtant, la lecture n'est pas exactement explicite, car l'auteur anglais crée tellement bien les liens entre les personnages qu'il peut se produire une erreur en jugeant savoir davantage ^{ce dont} de qui elle parle.

La lecture ne manque pas non plus d'intérêt pour ceux qui aiment le mélange entre réalité et fiction, étant donné que le personnage principal a été élevé dans la même ville que l'auteur. En plus, la ville de Cornouailles et la réminiscence du passé ^{sont} est au cœur de la procédure d'écriture de ce roman. À chaque page, le lecteur est devant une mix en abîme qui va révéler les plus incroyables secrets de la famille Keeling.

Produção inicial – Pilar

La revue *Non plus*, numero 4, est présentée par Verónica Galíndez-Jorge, professeur de littérature française à l'USP. Il s'agit d'une publication périodique des écrits produits en milieu académique universitaire.

Dans ces mots introductoires elle raconte un peu l'origine des textes qui suivent, produits par des étudiants de la licence de lettres, en dernière année. Les productions sont très différentes entre elles, de styles et genres variés. Chaque élève a eu le choix de création mais tous sont partis des mêmes points communs : la lecture collective des textes de Pascal Quignard, et aussi ses lectures individuels, ajoutant progressivement les impressions personnels.

Auteur français contemporain, Pascal a plusieurs oeuvres publiées depuis 1969. Parmi des contes, des romans, il a aussi d'autres productions variées, comme des essais de littérature. En plus il a déjà reçu des prix pour des oeuvres.

Un événement a renforcé l'intérêt des étudiants pour ce travail, c'est que Pascal Quignard, lui même, serait présent l'année suivante pour participer d'un colloque à l'USP. Envisageant la rencontre avec l'auteur, le processus de production est devenu plus motivant.

La revue est composée d'autres études et articles, mais le dossier lié à ce projet compte 11 textes. L'intéressant c'est que à partir d'un même objet d'études, les éléments d'exploitation choisis pour chaque auteur est unique et la façon de l'aborder aussi : quelques-uns travaillent plutôt sur la forme, alors que d'autres se penchent sur les thèmes présents dans ses textes.

Le texte de présentation est original parce qu'il nous raconte l'histoire et le processus de réflexion derrière l'écriture de ces textes, ce qui nous attire plus fortement l'intérêt à les lire.

La présentation du dossier et de la revue a été un peu trop longue, finalement on a peu d'informations sur les articles.

Produção final – Pilar

Proposition ①

JONASSON, Jonas – *Le vieux qui ne voulait pas fêter son anniversaire*. Traduit du suédois par Caroline Berg Pockert, 2011.

Figurant sur la liste de livres les plus vendus chez FNAC en 2012, l'œuvre de Jonasson attire l'attention déjà par sa couverture, qui exhibe l'image d'un homme assez âgé, dégingé en porc, et portant une tunique de dynamite sur sa poche.

Écrit en suédois, le livre a été déjà traduit en plusieurs langues, et il peut être retrouvé aussi en portugais au Brésil.

Alan Karlsson, le personnage principal de ce récit, décide à la dernière minute qu'il ne veut pas participer à la célébration de son centième anniversaire. C'est le moment déclancheur l'origine du titre de ce livre, et aussi le départ de la ligne chronologique que la narration suit. En alternance, nous connaissons, aussi en ordre temporel, le passé de M. Karlsson. Complétant un siècle de vie, sa biographie se mélange à plusieurs événements historiques en Europe, mais aussi aux États-Unis et en Russie.

Sans une position politique définie, M. Karlsson arrive à circuler dans de différents contextes idéologiques, et c'est ce caractère ouvert, un peu naïf et à la fois malin, qui nous fait aimer ce personnage.

Jonasson écrit de façon légère et comique et nous fait traverser le dernier siècle de l'histoire mondiale à partir du point de vue d'un homme ^{ordinaire(?)} vulgaire, mais, extraordinaire pour avoir vécu et été témoin de plusieurs événements historiques.

Petit à petit on s'aperçoit que ce n'est pas la belle couverture
qui nous gagne, mais vraiment c'est la thématique, liée à la
leur bonne écriture de Foucault qui font de cette œuvre une belle
production

20
200

Produção inicial – Luiza

Sous le titre «Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes», Le numéro spécial 2/2010 de Synergies-Brésil renvoie à trois rencontres (2005, à Paris; 2009, à Rio; 2010 à Brasília) qui évoquent le déplacement transatlantique vers les espaces de production de la pensée brésilienne pour les interlocuteurs français et francophones, et de la pensée française pour les homologues brésiliens. Les deux volets de ce numéro, «Le Brésil convoqué à l'écriture de ses littératures» et «Représentations réciproques dans les discours francophones et lusophones» sont le résultat de ces rencontres croisées. Le premier volet comporte un ensemble de 7 contributions. Les six premières contributions signées par Candido Mendes, Antonio Olindo, Antonio Carlos Secchin, Ana Maria Machado, Sergio Paulo Rouanet et Eduardo Portella de l'Académie Brésilienne de Lettres proviennent du colloque réalisé à Paris en 2005. L'ensemble s'attache à montrer la montée des identités brésiliennes à travers la littérature et la politique. Maria Cristina Batalha et Véronique Braun Dahlet écrivent dans la préface de la revue que "le lecteur sera conduit successivement des grands mouvements littéraires et politiques au roman brésilien; de la poésie ayant force de subversion face à la mondialisation, à la confirmation du conte dans la modernité conquérante des années 50 du 20^e siècle ; de la réception de la philosophie française à la critique littéraire, dont les parcours suivent de très près ceux de l'indépendance et des prises de conscience qui en découlent". La dernière contribution est la livraison de la conférence d' Olivier Mongin dans le colloque « Lévi-Strauss. Pour une anthropologie partagée » de 2010 à Brasília. Les contributions du deuxième volet sont issues du Colloque International "Représentations réciproques dans les discours francophones et lusophones", qui a eu lieu à Rio de Janeiro, en 2009, à l'UERJ.

Dans "Um Rio chamado tempo, uma casa chamada terra", publié en 2002, Mia Couto ~~vous~~ décrit les réactions ~~d'une~~ famille face à la mort du [?] des membres d'une patriarcale Dito Mariano.

L'histoire se passe dans une île qui s'appelle "Ilha de Chão". ^{L'un des} ~~le~~ plus jeunes de la famille, Mariano, qui vivait ailleurs, revient à la maison familiale. Dito Mariano est dans un état entre la vie et la mort - il reste couché dans la salle de sa maison. Sa femme, Dulcinéa, Mariano et d'autres personnages se communiquent avec lui. Mariano reçoit des lettres que ~~après~~ ^{après} seront signées par Dito Mariano. C'est ainsi et à travers l'interaction avec les autres personnages que Mariano ~~révèle~~ redécouvre son histoire et l'histoire de sa famille.

C'est un récit très poétique qui nous met en rapport avec les valeurs de la vie et de la mort. Le roman joue avec la possibilité de reconstruire et de changer la mémoire. Les énigmes posés par le roman sont liés à ~~la~~ la complexité des rapports entre les membres d'une famille.

Mia Couto explore des éléments de la culture africaine ~~mais~~ et éveille des sentiments que nous éprouvons tous.

Note sur Dossier Pascal Quignard

Il s'agit d'un Dossier sur la littérature. Il résulte d'une construction collective par les étudiants pour conclure le cours de Français Langue Étrangère. Il a été organisé et développé par le professeur de Français de la Faculté de Lettres de L'Université de São Paulo, Verónica Galindez-Jorge, en 2012. Le but de ce travail était de fournir aux étudiants des occasions de s'approprier de la langue française à travers les textes de l'auteur Pascal Quignard. Les questions centrales concerneront les différents niveaux de la présence du corps dans la littérature et dans quelle mesure cette discussion serait liée à la structure des fragments. À mon avis, c'est la raison d'être de cet ouvrage ! A cette époque, les étudiants ont participé à un Colloque et ont produit des rapports et textes. Comme se dit en portugais « faire en faisant ». Selon Galindez-Jorge ils ont eu au long de l'expérience une bonne opportunité de lire et relire et de proposer une approche originale des concepts de Pascal Quignard, bien plus, ils ont contacté les multi-language. Je pense que ce travail de publication est plein de rebondissements, tour à tour les apprentis présentent le travail écrit, oral et finalement un beau Dossier, ouvrir par le lecteur continué...

Chouisse le (10)

- J'ai choisi le livre "Le Horla" de Guy de Maupassant pour deux motifs: le premier ce thème de la folie se situe chez Maupassant, que la maladie mentale, à l'âge de quarante-trois ans le deuxième aspect est que je suis physiologue et je crois que cette œuvre est très didactique comme la présentation de la folie.
- Le texte se présente sous forme de journal intime et il était écrit à la première personne. L'histoire dure environ deux mois, entre mai et septembre. Donc, "Le Horla", est une journal d'une folie!
- Le narrateur, lui-même, est la victime. Au début tout est bien. La première phrase il affirme: "Une belle journée admirable!" Le paysage est idyllique. La contre partie terminée cet livre?
- ? me tue. Est une trajectoire admirablement décrite d'un homme qui passe du bonheur de vivre à une angoisse suicidaire.

Note de lecture - Revue Synergies

Le numéro spécial de la revue Synergies-Brazil présente deux volets qui sont le résultat des Trois rencontres. Ces réunions évoquent les « Traversées franco-brésiliennes », les espaces de production de la pensée française ^(pour) les homologues brésiliens. Ils ^{ont} eu lieu à Paris en 2005, à Rio de Janeiro en 2009 et à Brasília en 2010. Tous les événements avaient en commun le thème lien au déplacement transatlantique.

La première partie de ce numéro comporte un ensemble de sept contributions bien écrites pour des spécialistes qui essaient de montrer des identités brésiliennes à travers de la littérature et la politique.

Le temps c'est fini !!!

ZOLA (Émile), *Germinal*. São Paulo,
Hemus, 1982, 458 p.

par

FFLCH - USP

du

Près de le centenaire de
la première publication de *Germinal*,
l'œuvre de Émile Zola, la maison
d'édition Hemus a publié une
nouvelle traduction de ce roman
réaliste célèbre. Cette traduction
a été élaborée par Eduardo
Nunes Figueira.

Zola a été l'un des premiers
écrivains réalistes de ~~la~~ France.

Différemment des romans précédents,
Zola a prouvé qu'il était possible
de créer des protagonistes des jeunes
au bas groupe social. C'est
important de dire qu'^{avant} ~~après~~ les
réalistes, les peuples étaient repré-
sentés comme caricatures.

spiras

des

Dans *Germinal*, Zola a
opposé le groupe des mineurs ^{au} de
le groupe des actionnaires. Le deuxième
est composé de jeunes anonymes.
Ainsi, l'écrivain français démontre que
l'être humain peut être exploité
par autrui qu'il ne connaît même
pas.

Note de lecture - Dossier Pascal Quignard

Le *Dossier Pascal Quignard* a été publié dans le numéro 4 de la revue universitaire *Non plus*. Il a été conçu pour les étudiants qui avaient suivi les cours « Monographie » proposé par Irène Fenoglio et Verónica Galíndez-Jorge en 2012. Ce dossier est composé par 11 articles, ayant des formes très variées, qui présentent un nouveau regard sur les œuvres de Quignard, surtout *La leçon de musique* et *Boutès*. Les étudiants pouvaient utiliser n'importe quelle approche théorique, allant de Brandão à Vigotski.

Même sans avoir des consignes de lecture, quelques étudiants ont utilisé les mêmes théories comme base dont Benveniste était l'une des plus chères, donc on peut trouver quelques essais un petit peu répétitifs. Néanmoins la variété de thèmes, il n'y a pas de textes sur la relation entre les écrits de Quignard et la société. Cette thématique, que l'on peut considérer comme la plus importante, était supprimée par des lectures linguistiques. Le *Dossier Pascal Quignard* est vraiment intéressant, mais c'est une absence qui est très sentie.

Produção final - Miguel

ASSIS MARSHADO, Memórias de Ayass, Paris, Gallimard, 2019

"Memórias de Ayass" a été le deuxième roman écrit par l'auteur brésilien

Marshado de Assis. Originellement publié en 1908, les livres a été conseillé Ayass,

une diplomate retraitée, comme narratrice: il raconte, dans son cahier de

mémoires, tout Ayass est passé avec lui même et ses autres entes
tout ce, qui le ?

1888 et 1889.

Cette ouvrage reçoit plus d'attention maintenant en raison du

lancement d'une nouvelle traduction pour la langue française - Différent
dans ce livre ?

des autres écrits de l'auteur. Il n'y a que des caractères qui sont
personnages

partie de l'histoire brésilienne. Le récit se passe au contexte du fin
de la

de l'esclavage au Brésil et montre, la partie du regard de l'exploration,

ses efforts patriques. C'est une œuvre essentielle pour connaître plus

sur la réalité coloniale qui persiste au Brésil même après l'indépen-

dence. La lecture des Memórias de Ayass est aussi une chance de revoir

le style célèbre de Marshado.

UNIVERSITÉ DE SÃO PAULO

Apêndice: Enquete de satisfação

Enquete de satisfação do curso

Nome: _____ (opcional)

1. Você está satisfeito com o curso “Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário”? Justifique sua resposta.

2. Qualifique os itens a seguir atribuindo uma nota de 1 (nota mínima) a 5 (nota máxima).

	1	2	3	4	5
Curso oferecido					
Ministrante do curso					
Material utilizado					
Conteúdo abordado					
Duração do curso					

3. O curso correspondeu às suas expectativas? Justifique sua resposta.

4. Quais suas sugestões para um próximo curso?

5. Você recomendaria o curso “Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário”? Por quê?

6. Quais seus comentários sobre o curso em geral?

Aulas Dadas	01/07/15 – VM1		03/07/15 – VM2		06/07/15 – VM3		08/07/15 – VM4	
	Parte 1	Parte 2	Parte 1	Parte 2	Parte 1	Parte 2	Parte 1	Parte 2
Gravadas	X	X	X	X	X	X	X	X
Resumidas e Descritas	X	X	X	X	X	X	X	X

Aulas Dadas	13/07/15 - VM5	15/07/15 - VM5		17/07/15 - VM6		20/07/15 - VM7		22/07/15 - VM8	
	Parte 1	Parte 1	Parte 2	Parte 1	Parte 2	Parte 1	Parte 2	Parte 1	Parte 2
Gravadas	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Resumidas e Descritas	X	X	X	X	X	X	X	X	X

VM – vídeo módulo

Módulo 1				
1ª Parte do vídeo	Referências	FTS	Material	Descrição
	00:55 – 09:34	TD TP	Ficha da aula	A professora mostra a ficha da aula para os alunos e explica que em cada aula trabalharemos 1 módulo, ela fala que não utilizaremos um livro e que o material do curso será preparado por nós. Depois ela explica o que eles devem fazer na primeira atividade e escolhe a dupla de alguns alunos. A professora dá um tempo para que os alunos realizem a atividade e circula pela sala falando com as duplas.

	09:35 – 20:23	TC TD TPC	Ficha da aula	A professora faz a correção da atividade 2, que retoma a atividade 1, perguntando para cada dupla quais são os objetivos mais importantes para realizarem o curso. A professora reformula algumas das respostas dadas e complementa outras com uma pequena explicação. Ela pergunta se há pessoas que querem fazer coisas que não estão no exercício (isso não estava na SD). A professora pede aos alunos que discutam nas duplas como eles acham que o curso poderá ajuda-los a alcançar seus objetivos e o que eles gostariam de desenvolver no curso (isso não estava na SD), os alunos respondem a questão. A professora faz um comentário geral sobre o que os alunos apontaram e explica um pouco sobre o curso, diz que trabalharemos gramática nessa versão do curso. Ela retoma as respostas dos alunos ao exercício, diz que os objetivos são parecidos e lê a atividade 3. Os alunos discutem a atividade com as mesmas duplas, enquanto eles trabalham a professora tira dúvidas sobre os nomes de certos gêneros em português e em francês.
	20:24 – 35:13	TC TD TPC TP	Ficha da aula/ a lousa	A professora pede as respostas dos alunos e explica que existem diferentes tipos de <i>rapport</i> , que depende do contexto. Ela coloca na lousa os gêneros citados pelos alunos e dá algumas explicações sobre alguns deles. Ela explica a atividade 4 dando exemplos de como eles devem realiza-la e dá alguns minutos para a discussão em duplas, enquanto os alunos discutem ela circula pela sala.
2ª Parte do vídeo	35:13 – 45:19	TC TD TPC	Ficha da aula/ a lousa	A professora começa a correção da atividade 4, ela pede que os alunos falem dos textos que eles já escreveram em francês e pergunta quais foram suas dificuldades ao produzirem esses textos (diferente da SD). Ela indica as duplas para responderem. A partir da resposta de uma dupla, a professora sugere que falemos sobre como buscar palavras na Internet, ela anota na lousa o nome de um site dado por um aluno e diz que depois do intervalo vai mostrar os sites que podem ser utilizados. A professora faz comentários depois das respostas das duplas. A professora diz que será feito o intervalo e que durará sempre 15 minutos.
	00:00 – 14:30	TP	Sites da Internet/ aparelhos de multimídia	Na volta do intervalo, a professora explica aos alunos o funcionamento do curso (os gêneros estudados, a avaliação, as produções, quantos módulos serão trabalhados etc.) e o contexto no qual ele está (Cursos Extracurriculares de Francês, minha pesquisa de mestrado). A professora selecionou durante o intervalo sites de dicionários, de corretores ortográficos em francês e mostrou alguns deles aos alunos lhes explicando e dando exemplos de como deveriam usá-los (isso não estava na SD, a professora teve essa ideia a partir de uma questão de um aluno).
	14:31 - 43:46	TC TD TPC	Ficha da aula/ a lousa	A professora lê o enunciado da atividade 5 e vai acrescentando informações (explicações), em seguida pede aos alunos que façam a atividade em duplas. A professora circula pela sala e fala com a pesquisadora. Depois de alguns minutos ela pergunta para as duplas as suas respostas à atividade 5 e as

		TP		anota na lousa. Em seguida, ela explica porque não será possível trabalhar com o gênero <i>essai</i> e comenta as demais opções dadas pelos alunos. A professora explica a diferença entre <i>folle</i> e <i>foule</i> (ela faz isso, pois ouviu um aluno falando incorretamente – isso não estava na SD). A professora parte para o exercício 1 da segunda parte da ficha e explica sobre o que essa parte trata, em seguida explica o enunciado da atividade e pede aos alunos que a façam, dando um tempo para isso. A professora conversa com a pesquisadora. A professora começa a correção perguntando aos alunos se eles já ouviram a frase proposta na atividade « <i>Le monde académique est un terrain de luttés</i> ». Ela escuta as opiniões dos alunos e faz comentários. A professora pede aos alunos que façam a atividade 2 e explica como eles devem fazê-la, ela dá um tempo para isso (os alunos trabalham em duplas enquanto a professora circula pela sala). A professora escreve uma palavra na lousa para dar uma explicação a uma dupla.
	43:47 – 58:41	TC TD TPC TP	Ficha da aula/ a lousa	A professora começa a correção da atividade 2 perguntando aos alunos as respostas dadas às questões da atividade, ela dá exemplos para que os alunos compreendam melhor, faz outras perguntas sobre o contexto dos textos produzidos na universidade, faz complementações ao que foi dito pelos alunos. Ela escreve na lousa, de forma correta, uma palavra dita por um aluno de modo incorreto.
	58:42 – 01:21:42	TP TI	Ficha da aula/ texto para leitura/ questionário/ termo de consentimento/ atividades de gramática	A professora distribui as atividades de gramática aos alunos e explica que vamos começar com o pronome, dizendo que ele é importante para a escrita. Distribui aos alunos um texto que eles deverão ler em casa. Entrega aos alunos um questionário e pede que eles o respondam para que possamos conhecê-los melhor e distribui o termo de consentimento. Os alunos preenchem o questionário em sala, em seguida o entregam para a professora.
Módulo 2				
1ª Parte do vídeo	00:00 – 35:18	TD	A lousa/ folha separada para a produção	Quando a gravação começa, os alunos já estão realizando a primeira produção do gênero <i>résumé</i> , a professora havia escrito na lousa o enunciado da atividade, antes disso, realizou a correção dos exercícios de gramática do módulo 1.
	35:58 – 40:28	TP	Sites da Internet/ aparelhos de multimídia	A professora utiliza a Internet (alguns sites) para responder a uma dúvida que um aluno apresentou durante a correção dos exercícios de gramática, ele queria saber por que o certo é « <i>être apprécié de</i> » e não « <i>être apprécié par</i> » (isso não estava na SD). A professora explica a diferença aos alunos.
2ª Parte do vídeo	00:00 – 32:35	TP TD TC	Ficha da aula/ a lousa/ aparelhos multimídia	Após o intervalo, a professora explica aos alunos que a partir da produção que eles realizaram será possível saber qual o conhecimento que eles têm a respeito do gênero <i>résumé</i> (ela utiliza exemplos para explicar aos alunos). A professora pede aos alunos que façam a atividade 1 e dá um tempo pra que eles

		TI TPC		discutam com seus colegas, enquanto os alunos discutem a professora circula pela sala e tira dúvidas de alguns alunos. Após alguns minutos a professora pergunta as respostas da atividade 1 aos alunos. A professora pede aos alunos que façam individualmente a atividade 2 e dá um tempo para isso. A professora pede as respostas dos alunos. A professora faz uma correção sobre a pronúncia e duas palavras que escreveu na lousa « <i>teste</i> » e « <i>texte</i> ». Em seguida, a professora explica o que deve ser feito na atividade 3 e coloca o vídeo proposto na atividade. Os alunos assistem ao vídeo uma vez e respondem oralmente as questões propostas na atividade (A professora muda o que é proposto na SD, ela não faz a atividade 4 em que os alunos deveriam comparar com os colegas suas respostas às questões). A professora ressalta que uma das características apontadas no vídeo é “ser neutro” na produção de um <i>résumé</i> , em seguida pede aos alunos que façam a atividade 5 e dá alguns minutos para isso. A professora faz a correção.
	32:36 – 01:04:11	TD TPC TC TP	Ficha da aula/ aparelhos multimídia	A professora explica aos alunos o que deve ser feito na atividade 1 da segunda parte do módulo. Os alunos assistem ao vídeo proposto na atividade e em seguida discutem as questões com seus colegas. A professora corrige a atividade com o grupo. A professora explica aos alunos o que deve ser feito na atividade 2. Os alunos veem o vídeo proposto na atividade. Antes das respostas dos alunos à atividade, a professora faz uma rápida explicação, utilizando a lousa, da diferença entre « <i>réseaux sociaux</i> » e « <i>réseau social</i> ». Após essa explicação, a professora faz as questões propostas na atividade para os alunos, que respondem oralmente. Um aluno começa a dar exemplos sobre o tema do vídeo assistido, o que gera uma conversa entre alunos e professora sobre o tema. A professora passa para a atividade 3 e pede que os alunos discutam apenas a questão (a) (Isso não estava na SD - haviam 3 questões), os alunos discutem com os colegas e a professora circula pela classe, ela não corrige a atividade. A professora discute com os alunos a mudança do horário de início do curso (os alunos haviam proposto a mudança), em seguida, pede aos alunos que façam a atividade 4, mas os alunos pedem para fazer em casa e a pesquisadora autoriza. Antes de terminar a aula, a professora pergunta aos alunos a questão (c) da atividade 3 e todos discutem em voz alta.
Módulo 3				
1ª Parte do vídeo	00:00 – 24:47	TD TPC TC TP	Ficha da aula/ a lousa	A professora dá início à aula falando dos textos dos alunos (produção inicial feita na aula anterior), ela fala que encontrou muitas repetições do texto a ser resumido (na maioria dos <i>résumés</i>), fala da importância de falar do conteúdo do texto base com suas palavras, sem copiar as palavras do texto. Depois ela fala para lerem os comentários deixados em cada produção para verem as coisas específicas de cada dupla. Ela ainda fala que eles fizeram frases muito longas, que podem fazer o leitor se perder. A professora fala das palavras formais e informais e dá um exemplo na lousa, em seguida entrega as fichas da aula para os alunos e pergunta se eles fizeram o <i>résumé</i> da atividade 4 (módulo 2). Ela pede

				aos alunos que façam a atividade 1 e os separa em duplas para isso, os alunos trabalham durante alguns minutos. A professora retoma fazendo um comentário sobre os textos produzidos pelos alunos na atividade 4 (módulo 2), depois pergunta aos alunos se os textos do colega tem informações parecidas com as suas (uma adaptação da atividade 1). A professora explica algumas expressões que ela anotou na lousa. A professora passa para a atividade 2 e explica o que os alunos devem fazer, eles fazem o exercício.
	24:48 – 58:48	TPC TC TD	Ficha da aula/ a lousa	A professora pergunta o que os textos nos dão, informações ou explicações (reformula uma pouco, não pergunta exatamente o que está na atividade), os alunos respondem. A professora reformula as respostas dadas e faz uma explicação sobre os trechos. A professora diz aos alunos que eles devem ler o texto que está na atividade 3 para depois realizarem a atividade 4 e explica o que deve ser feito nessa atividade, em seguida ela escolhe 2 públicos dos 3 sugeridos na atividade para cada dupla (diferente da SD). Os alunos realizam a atividade. A professora coloca na lousa alguns vocabulários do texto e os explica aos alunos, depois, enquanto os alunos trabalham, ela circula pela sala tirando outras dúvidas de vocabulário. Após o tempo destinado para a realização da atividade, a professora passa para a atividade 5 e faz as perguntas aos alunos. A professora conduz para a reflexão sobre a importância do destinatário do <i>résumé</i> para a seleção das informações do texto fonte.
	58:49 – 01:32:50	TG	Um papel com as perguntas que deveriam ser feitas/ a lousa	A professora realiza uma atividade de « <i>chercher quelqu'un qui</i> » (essa atividade não estava na SD), ela explica a atividade e dá um tempo para que os alunos a realizem. Antes de escutar os alunos, que devem dar uma informação de uma pessoa com a qual tenham falado, a professora explica através de exemplos da lousa o uso de preposições para falar de país e de cidade (não estava na SD, ela ouviu os alunos utilizando de modo incorreto). Depois da atividade a professora propõe o intervalo de 15 minutos.
2ª Parte do vídeo	00:00 – 24:22	TD TPC TC	Ficha da aula/ a lousa	Depois do intervalo, a professora não realiza as atividades 6 e 7, pois precisávamos dos materiais de multimídia e eles não estavam disponíveis, então, em comum acordo com a pesquisadora, ela passa para a atividade 1 da segunda parte da ficha. Nessa atividade, a professora promove a discussão sobre o contexto de produção do <i>résumé</i> proposto na atividade, é um texto tirado de um site de Internet (a professora discute bastante com os alunos o contexto de produção do <i>résumé</i> – isso estava na ficha do professor). Após a exploração do contexto (atividade 1) a professora pede aos alunos que façam a atividade 2 e dá um tempo para isso, depois desse tempo ela pergunta as respostas dos alunos às questões. Durante a correção, a professora faz uma correção da pronúncia da palavra « <i>but</i> ». A professora passa para a atividade 3 e não dá um tempo para os alunos fazerem, ela faz oralmente com toda a turma (escolhe alguns alunos para responderem algumas das questões).

	24:23 – 57:03	TD TPC TC	Ficha da aula/ a lousa	A professora pede aos alunos que realizem a atividade 4 e explica o que deve ser feito, ela também pede que eles respondam as questões (a) e (b) da atividade 5 (ela decidiu conduzir dessa maneira, não havia nada na SD ou na ficha do professor que desse essa instrução). Depois de pedir a realização das atividades, a professora decide com os alunos o horário do curso (eles haviam pedido para mudar o horário na aula anterior). Os alunos trabalham em duplas e a professora circula pela sala. A professora começa a correção da atividade 4 ouvindo as respostas dos alunos e as colocando na lousa. Em seguida, faz a correção das questões (a) e (b) da atividade 5 colocando na lousa as respostas dos alunos. A partir das respostas dadas por alguns alunos, a professora explica quais são e quais não são conectores. Pergunta aos alunos quais conectores poderiam ser usados como sinônimos de alguns que foram dados como resposta (atividade 6).
	57:04 – 01:05:23	TI TPC	Ficha da aula/ aparelhos multimídia/ texto para leitura	A professora retoma o exercício 6 da primeira parte da ficha, os alunos assistem ao vídeo proposto e respondem as questões oralmente. Em seguida, a professora fala aos alunos dos exercícios de gramática que eles devem fazer em casa e distribui o texto que deve ser lido em casa. Em função do tempo, a professora pede que os alunos façam o exercício 7 da primeira parte da ficha em casa.
Módulo 4				
1ª Parte do vídeo	00:00 – 26:56	TI TPC TC TP	Ficha da aula anterior/ a lousa	A aula tem início com a correção dos exercícios de gramática (causa e consequência). A professora coloca as correções na lousa e dá algumas explicações sobre algumas das questões apontadas pelos alunos ou para aquelas que tiveram uma resposta incorreta.
	26:57 – 01:38:02	TPC TI TC TP	Ficha da aula/ a lousa	A professora pede aos alunos que façam a atividade 1 do módulo e dá um tempo para isso. Durante esse tempo ela distribui aos alunos suas produções corrigidas (<i>résumé</i> da atividade 4 – módulo 2). Antes da correção da atividade 1, a professora coloca na lousa algumas palavras cuja pronúncia os alunos têm dificuldade (<i>but, reste/restent, texte</i>). A professora pergunta as respostas dos alunos para a atividade 1, em seguida, pede que realizem a atividade 2 e escolhe a quantidade de frases que os alunos devem criar (não tinha essa informação no enunciado). Depois de alguns minutos dedicados à realização da atividade, a professora pede aos alunos que façam a atividade 3 (que está diretamente ligada à atividade anterior) e a atividade 4. Depois de alguns minutos, a professora pergunta às duplas suas respostas para a questão 3.
2ª Parte do vídeo	00:00 – 18:16	TI TPC TC TP	Ficha da aula	A professora pede aos alunos que façam o exercício 1 da segunda parte da ficha e dá alguns minutos para isso. Os alunos dão suas respostas oralmente. A professora pede aos alunos que façam a atividade 2, depois de alguns minutos, ela interrompe os alunos e diz que não vai corrigir essa atividade, mas pedir que eles façam a de número 3. Após alguns minutos, a professora pergunta aos alunos a resposta

				da atividade 3, depois das respostas, ela explica aos alunos que no texto lido existem diferentes tipos de palavras que podem ser usadas para retomar um nome já mencionado, ela pergunta quais são os tipos de palavras utilizados (isso não estava na SD – os alunos citam exemplos que não estão na atividade seguinte). Em seguida, ela faz oralmente com os alunos a atividade 4, após as respostas dos alunos, cujos exemplos ela põe na lousa, a professora inicia uma reflexão sobre a utilidade desses tipos de palavras em um texto, ela fala sobre a utilização de sintagmas nominais que também podem realizar essa função (não havia essa instrução, fazer a reflexão e falar dos sintagmas, na folha do professor).
	18:17 – 38:00	TD TC TPC	Ficha da aula/ a lousa	A professora pede aos alunos que façam a atividade 5 e dá alguns minutos para isso. Depois do tempo dado, a professora diz aos alunos que não vai fazer uma correção, mas discutir com eles as possibilidades (que elementos poderiam ser usados em cada caso), a professora volta à questão da utilização de sintagmas nominais como uma opção. A professora diz aos alunos que as atividades 6 e 7 não serão feitas em sala em função do pouco tempo disponível, pois antes da realização da produção final do gênero <i>résumé</i> , a professora propõe fazer uma revisão das características do gênero (isso não estava na SD). Os alunos vão apontando para a professora as características que eles julgam corresponder ao gênero <i>résumé</i> , a professora coloca essas características na lousa e discute com os alunos sobre elas. Depois da revisão, a professora diz aos alunos que eles têm exercícios para fazer em casa e um texto para ler, em seguida ela lê o enunciado da produção final. A professora separa as duplas e os alunos começam a produção final do gênero.
	38:01 – 01:15:12	TD	Folha separada para a produção.	Realização da produção final do gênero <i>résumé</i> . Enquanto os alunos produzem, a professora entrega o texto da atividade 6.
Módulo 5 (13/07/15)				
1ª Parte do vídeo	00:00 – 21:25	TI TPC TC TP	Ficha da aula anterior/ a lousa	A aula tem início com a correção dos exercícios de gramática do módulo anterior. A professora coloca as correções na lousa e dá algumas explicações sobre algumas das questões apontadas pelos alunos ou para aquelas que tiveram uma resposta incorreta. A professora não corrige o último exercício sobre a expressão « <i>avoir beau</i> », pois os alunos não a conheciam. Ela diz que enviará um link com explicações sobre o tema e que o corrigirá no início da próxima aula.
	21:26 – 49:49	TD TPC	Produções finais do <i>résumé</i> realizadas pelos alunos no módulo anterior/ a lousa	A professora realiza a atividade de <i>entrega dos resumos produzidos</i> , para isso distribui as produções realizadas aos alunos e explica o que eles devem fazer (ler as produções de outra dupla para identificar se há repetições e, se houver, sugerir elementos para evitá-las; atribuir uma nota à produção do colega – a professora coloca na lousa a tabela de quesitos que devem ser analisados). A professora pergunta aos alunos se eles encontraram repetições nas produções dos colegas e eles respondem que há um pouco

				(Aqui trabalhamos com o uso de elementos para evitar repetição). A professora levanta possibilidades de substituição com a ajuda dos alunos. A professora coloca na lousa alguns exemplos de erros encontrados nos textos, por exemplo: « <i>de les</i> » ao invés de « <i>des</i> » e diz aos alunos que as produções feitas por eles em sala não terão nota, que veremos o desenvolvimento de cada aluno ao longo do curso para atribuir uma nota final.
	49:50 – 02:04:16	TD TI	Folha separada para a produção.	A professora pergunta aos alunos se eles leram o prefácio da revista Synergies e eles fazem comentários sobre ele. A professora lê o enunciado da produção inicial do gênero <i>note de lecture</i> e explica o contexto de produção (lugar onde o texto será publicado), em seguida, ela tenta organizar as duplas, no entanto é impossível porque vários alunos faltaram. Diante da situação, a pesquisadora toma a decisão de que os alunos vão realizar as produções individualmente, mas poderiam discutir sobre o prefácio com um colega. Os alunos realizam a produção.
	02:04:17 – 02:58:35	TD TPC TC	Ficha da aula/ a lousa/ aparelhos multimídia	A professora diz que os textos que eles acabaram de produzir nos mostrarão se eles têm conhecimentos prévios sobre o gênero que será estudado, em seguida ela pede aos alunos que façam a atividade 1. Os alunos respondem a atividade 1, apresentando as características que eles acham ser do gênero <i>note de lecture</i> , a professora anota as respostas na lousa. A professora pede aos alunos que façam a atividade 2 e explica o que deve ser feito, ela dá alguns minutos para a realização da atividade. A professora faz a correção da atividade e, em seguida, apresenta aos alunos a revista <i>Non Plus</i> (da qual eles terão que fazer uma <i>note de lecture</i> na aula seguinte), explica o seu contexto e diz que lhes enviará por e-mail.
Módulo 5 (15/07/15)				
1ª Parte do vídeo	02:46 – 22:48	TI TPC TC TP	Ficha de aula do módulo 4/ a lousa/ Ficha da aula (módulo 5)	A professora começa a aula corrigindo um exercício de gramática proposto no módulo 4 e que não foi corrigido na aula anterior. Ela retoma as explicações dadas no link enviado por ela antes de corrigir o exercício. Depois da correção do exercício, a professora passa para a correção dos exercícios de gramática do módulo 5, que teve início na aula anterior, ela dá algumas explicações antes da correção. Os alunos não haviam feito os dois últimos exercícios, então a professora disse para que eles fizessem em casa e que os corrigiria na aula seguinte.
	22:49 – 23:29	TP	–	A professora diz aos alunos que iremos para a sala dos computadores ⁵⁴ , onde eles poderão ter acesso on-line à revista <i>Non Plus</i> .
2ª Parte	00:00 – 20:54	TD	Folha de atividade a parte	Os alunos realizam uma atividade de <i>entrega das notes de lecture</i> produzidas na aula anterior (essa

⁵⁴ Na sala dos computadores, os alunos consultam a revista e realizam a produção inicial 2 do gênero *note de lecture*. A produção não foi gravada.

do vídeo		TPC TC		atividade não estava na SD, foi a professora que resolveu fazê-la e que a preparou – os alunos deveriam propor outra forma, diferente daquelas dos exemplos recebidos por eles, para começar a <i>note de lecture</i> da revista <i>Synergies</i>). A professora comenta os exemplos junto com os alunos e, após o comentário, entrega as produções para eles. Ela faz a correção ouvindo as propostas de reformulação dos alunos e construindo na lousa, com eles, um exemplo de como começar a <i>note de lecture</i> .
	20:55 – 47:54	TI TPC TC TP	Ficha da aula/ aparelhos multimídia	A professora pede aos alunos que retomem a ficha que começamos a utilizar na aula anterior (módulo 5) e diz que faremos a atividade 3, para isso ela expõe aos alunos, através dos aparelhos de multimídia, o layout da página da <i>note de lecture</i> proposta na atividade. Em seguida, ela pede que eles leiam o trecho proposto e façam a atividade 4, depois de alguns minutos, ela corrige a atividade discutindo bastante o contexto de produção da <i>note de lecture</i> proposta, falando por exemplo da identificação do enunciador e da instituição à qual ele pertence. A professora fala com os alunos da importância de sempre perguntar ao professor o que ele espera do texto a ser produzido (as características podem variar de acordo com o professor-destinatário). Na questão (e) da atividade 4, os alunos deveriam identificar qual o ponto de vista do autor da <i>note de lecture</i> proposta na atividade, no entanto a professora vai além e promove uma discussão além do que é esperado na SD, ela pergunta aos alunos quais são os elementos do texto a partir dos quais o autor mostra seu ponto de vista e discute com eles sobre quais são as formas que podem ser utilizadas para dar opinião sem usar a expressão « <i>je trouve que</i> » (isso não estava na SD [37:27 – 41:16]).
	47:58 – 01:07:03	TP TG	Ficha da aula/ Papeis separados para a atividade (entregues aos alunos e espalhados pela sala de aula)	A professora passa para a segunda parte da ficha e explica aos alunos o que deve ser feito na atividade 1. Os alunos circulam pela sala para realizar a atividade. Em seguida, a professora realiza as atividades 2 e 3. A professora lembra aos alunos que eles devem fazer os dois últimos exercícios de gramática (que não foram feitos para essa aula), pois ela irá corrigir na aula seguinte.
Módulo 6				
1ª Parte do vídeo	00:00 – 13:01	TPC TC	Ficha da aula anterior	A aula tem início com os alunos comparando suas respostas aos dois exercícios de gramática que deveriam ser corrigidos nesta aula, a professora circula na sala e escuta as respostas dos alunos, ela discute as possibilidades de respostas para cada um dos exercícios.
	13:02 – 01:05:00	TI TD TC	Ficha da aula/ a lousa	A professora diz aos alunos que enviou por e-mail as produções realizadas na última aula (produção inicial 2) com correções e comentários, ela pergunta se alguém tem alguma pergunta ou dúvida e faz um comentário geral sobre as produções. Em seguida, a professora distribui as fichas da aula e pede aos

		TPC		alunos que realizem a atividade 1, depois de alguns minutos, ela pede aos alunos que façam todos juntos oralmente a atividade 2 (discussão sobre o contexto de produção do texto proposto na atividade 1), as duas primeiras questões da atividade são feitas dessa forma, para as duas últimas ela pede que os alunos façam em duplas (diferente da SD). A professora discute as questões e o texto com os alunos e incita certos questionamentos, ela faz com que os alunos deem seu ponto de vista sobre o assunto, isso resulta em uma discussão reflexiva sobre o tema abordado (Era previsto nessa atividade que os alunos identificassem a opinião do autor do texto proposto, mas a professora pede a opinião dos alunos e promove uma grande discussão sobre o tema – isso não estava na SD [28:35 – 28:51]/ [37:38 – 01:05:00]).
	01:05:01 – 01:21:07	TI TPC TC	Ficha da aula/ aparelhos multimídia	A professora explica aos alunos o que deve ser feito na atividade 3 e dá alguns minutos para que eles a realizem, após algum tempo, ela realiza a correção. Logo após a correção, ela passa para a atividade 4 e realiza as questões oralmente com os alunos. A professora passa para a atividade 5, na qual os alunos devem assistir a um vídeo sobre o tema discutido, no entanto ocorre um problema com o som do computador utilizado, a professora decide então fazer o intervalo para que nesse tempo o problema possa ser resolvido.
2ª Parte do vídeo	00:00 – 37:36	TD TPC TC	Ficha da aula	Como o problema com o computador não foi selecionado, na volta do intervalo a professora decidiu ir para a segunda parte da ficha e pediu aos alunos que realizassem a atividade 1. O responsável pelos equipamentos de multimídia entra na sala e resolve o problema enquanto a professora realiza a correção da atividade, depois da correção ela pede aos alunos que façam a atividade 2. Após o tempo destinado para a realização da atividade, a professora passa diretamente para a atividade 3 (a escolha foi dela, que ainda modificou um pouco a atividade, na qual os alunos deveriam escrever um comentário sobre o texto proposto, a professora sugeriu que cada dupla trocasse seu comentário com o de uma outra dupla e reagissem ao comentário feito pelos colegas [10:07 – 37:36]).
	37:37 – 54:07	TI TPC TC	Ficha da aula/ a lousa/	A professora explica o que deve ser feito na atividade 4 e dá alguns minutos para que os alunos a realizem, depois dos minutos destinados, ela realiza a correção. Ela promove a discussão esperada na SD sobre os elementos que podemos utilizar em um texto para expressar nosso ponto de vista e faz uma tabela na lousa com os exemplos do texto proposto dados pelos alunos, os separando por categorias (advérbios, adjetivos, nomes e verbos). (Fazer a tabela foi ideia da professora, não estava na SD nem na ficha do professor).
	54:08 – 01:08:42	TI TPC	Ficha da aula/ aparelhos multimídia	A professora volta para a atividade 5 da primeira parte da ficha, na qual os alunos deveriam assistir a um vídeo. Após verem o vídeo, a professora faz perguntas de compreensão oral, tirando dos alunos o

				que eles compreenderam. Os alunos pedem para fazer a atividade 6 da segunda parte da ficha em casa e a professora autoriza e diz aos alunos que eles devem ler uma <i>note de lecture</i> que será enviada por e-mail.
Módulo 7				
1ª Parte do vídeo	03:00 – 32:46	TD TPC TC	Ficha da aula/ a lousa	A professora entrega a ficha da aula aos alunos e pede que eles façam a atividade 1, ela acrescenta uma questão às questões propostas. Uma das alunas entrega a produção da atividade 6 da ficha anterior. A professora discute as questões da atividade 1, durante a discussão ela fala da pronúncia de algumas palavras que contém nasais (a questão veio por conta do nome da escritora tema da <i>note de lecture</i> , Olympe), a professora também discute um pouco com os alunos sobre a influência da <i>note de lecture</i> para nos fazer querer ou não ler um livro. A atividade 2 é feita oralmente pelos alunos, a professora não deu um tempo para que ela fosse realizada, a professora segue o que é previsto e trabalha com as características do gênero.
	32:47 – 01:22:50	TD TPC TC	Ficha da aula/ a lousa	A professora pede aos alunos que façam a atividade 3 e dá alguns minutos para isso. Depois dos minutos destinados à realização da atividade, a professora pede as respostas dos alunos e organiza na lousa um quadro com as partes que compõem uma <i>note de lecture</i> , ao compor o quadro a professora dá algumas explicações sobre essas partes. A professora propõe uma atividade que não estava na SD, pede aos alunos que contem aos seus colegas, nas duplas ou trios em que estão, se realizam pesquisa acadêmica e, se sim, que digam qual é a justificativa de sua pesquisa. Depois de um tempo reservado para essa atividade, cada aluno deve apresentar a pesquisa de um colega.
2ª Parte do vídeo	00:00 – 40:19	TI TPC TC TP	Ficha da aula/ a lousa	A aula tem início, depois do intervalo, com a atividade 1 da segunda parte da ficha, os alunos têm um tempo para realiza-la. A professora pergunta aos alunos as suas respostas e dá alguns sinônimos para os articuladores apontados pelos alunos e pergunta quais outros eles conhecem, ela vai direto para a atividade 2 e a faz oralmente com os alunos (ela faz o que é esperado na atividade). A professora explica a diferença entre os articuladores de oposição e os de concessão. Para a atividade 4, a professora entrega uma tabela com articuladores lógicos e a explica aos alunos. A professora explica a atividade 5 e os alunos a realizam, para ajuda-los ela coloca na lousa algumas expressões que podem ser usadas para dar opinião.
	40:20 – 01:06:18	TI TPC TC TP	Ficha da aula/ a lousa	A professora pede aos alunos que façam a atividade 1 da terceira parte da ficha, eles devem ler os trechos teóricos propostos, depois de alguns minutos a professora pergunta sobre o que os trechos falam e explora um pouco o tema, como estava previsto na folha do professor. Em seguida, a professora pede aos alunos que realizem a atividade 2, depois de alguns minutos a corrige pedindo as

				respostas dos alunos, ela retoma a reflexão feita na atividade anterior. A professora pede aos alunos que façam a atividade 3, depois de alguns minutos ela pede suas respostas para a correção e faz comentários sobre os trechos de <i>notes de lecture</i> propostos na atividade. A professora pede aos alunos que façam a atividade 4 em casa.
	01:06:19 – 01:23:37	TD	Folha de atividade a parte	A professora realiza uma atividade, pensada e preparada por ela, sobre o « <i>discours rapporté</i> », ela explica aos alunos que podemos utilizá-lo na produção de textos acadêmicos. Logo depois, ela explica como a atividade deve ser feita. Minutos antes do fim da aula, a professora pede aos alunos que tragam na próxima aula um livro que eles leram recentemente.
Módulo 8				
1ª Parte do vídeo	00:00 – 27:07	TI TPC TC	Ficha da aula anterior/ a lousa	A aula tem início com a correção dos exercícios de gramática propostos na ficha do módulo anterior.
	27:08 – 01:19:45	TG TPC TC	Ficha da aula/ a lousa/ texto a parte	A professora distribui aos alunos a ficha da aula e explica o que deve ser feito na atividade 1. Os alunos realizam a atividade. A professora interrompe a atividade depois de alguns minutos e pede que os alunos apresentem as informações obtidas sobre um colega (atividade 2), depois ela pede aos alunos que façam a atividade 3 na qual eles devem ler um trecho teórico, a professora faz um breve comentário sobre o trecho e pede aos alunos que façam a atividade 4. Durante a correção da atividade, a professora faz comentários sobre as formas utilizadas no texto proposto para mostrar as diferentes vozes. A professora pede aos alunos que realizem a atividade 5 e entrega a eles o texto a partir do qual eles devem trabalhar, para a realização da atividade ela pede que eles leiam apenas o resumo do texto (diferente da SD). Depois de alguns minutos, ela realiza a correção das questões da atividade.
2ª Parte do vídeo	00:00 – 37:04	TPC TC	Ficha da aula/ texto a parte/ a lousa	Na volta do intervalo, a professora pede aos alunos que leiam a parte teórica do texto trabalhado para fazerem a atividade 7 (ela não faz a atividade 6). A professora corrige a atividade, colocando as respostas na lousa, e explica as formas utilizadas pelo autor do texto trabalhado para realizar a inserção de vozes. A professora pede aos alunos que façam a atividade 9 e 10 (ela não faz a atividade 8) e dá alguns minutos para isso, depois de um tempo ela os interrompe e sugere que eles façam a atividade 10 juntos oralmente, por conto do tempo. A professora escreve na lousa as sugestões dos alunos e dá outras para a resposta da atividade.
	37:05 – 51:48	TPC	A lousa	Depois da correção, a professora realiza com os alunos uma revisão das principais características do gênero <i>note de lecture</i> e as coloca na lousa (isso não estava na SD). A professora lembra aos alunos que pediu que eles trouxessem um livro e pede para que eles justifiquem, em 5 minutos, ao colega do

				lado porque querem fazer uma <i>note de lecture</i> do livro que trouxeram (isso não estava na SD), em seguida ela lê as duas proposições de produção.
	51:49 – 01:42:20	TI	Folha separada para a produção	Realização da produção final do gênero <i>note de lecture</i> .

FTS – forma social de trabalho

TI – trabalho individual

TD – trabalho em duplas

TG – trabalho em grupo (os alunos se movimentam para falar com os colegas de classe)

TPC – trabalho de pergunta-resposta entre o professor e a classe

TC – trabalho de correção (individual/ duplas ou trios/ grupo)

TP – trabalho de escuta da explicação do professor