

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

SUÉLEN MARIA ROCHA

**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**

Versão Corrigida

São Paulo

2014

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

**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**

Suélen Maria Rocha

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<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Gouvêa Lousada

Versão Corrigida

São Paulo

2014

Nome: ROCHA, Suélen Maria

Título: Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem

Dissertação 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.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Ao meu marido e  
Ao nosso petit bébé que está por vir,  
com todo o meu amor.*

## **Agradeço imensamente,**

Ao meu marido, minha maior fonte de inspiração, por tornar a minha vida mais leve e doce. Graças à sua admirável paciência, consegui trilhar este longo e árduo percurso do mestrado.

A minha orientadora Eliane Lousada, pela paixão em ensinar e acreditar no desenvolvimento humano. É exemplar a sua energia e o seu nobre papel social de contribuir para os avanços das pesquisas sobre os gêneros textuais e o trabalho docente.

A Luzia Bueno pelo rigor científico, mas acima de tudo, pela sensibilidade.

A Adriana Zavaglia, pelo olhar atento a minha escrita e pelas contribuições preciosas.

Aos meus pais, meus heróis, pela educação, pelo amor e pela infância feliz que deram aos seus cinco filhos.

Aos meus irmãos, pela paciência e por compreender minhas ausências.

Aos meus sobrinhos que me mostram o nascimento da língua humana. Eles são a prova viva dos escritos de Vygotski.

Ao meu amigo Diogo, pela poesia e pelo excelente leitor que é.

A amizade de Denise, fruto de uma aventura em país estrangeiro. A ela agradeço por compartilhar comigo a mesma história de amor pela França.

A Priscila Melão e Luiza Guimarães, amigas verdadeiras com quem pude contar nos momentos mais difíceis. Agradeço pela cumplicidade e pelos projetos que idealizamos e que ainda vamos concretizar. Quero deixar um agradecimento especial à Luiza, por ter dedicado o seu tempo na leitura de algumas partes deste trabalho e pelos valiosos comentários.

A Emily C. Silva, por compartilhar comigo, inúmeras vezes, os desafios e os conflitos do trabalho de pesquisa e da profissão.

Aos meus alunos dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP que tornaram esta pesquisa possível e, sobretudo, por me fazerem amar a profissão docente.

Aos meus amigos e colegas do grupo de pesquisa ALTER-AGE CNPq: Thiago Jorge, Marcos Menezes, Mariana Barioni, Flávia Fazon, Lygia Torelli, Jaci Brasil, Renata Rocha, Renata Añez, Simone Longhi, Ana Paula Silva, Juliana Zani, Luciano Tocaia, Jéssica Lima, Cinthia Bezerra, Ermelinda Barricelli, Lucia Claro, por terem, nas reuniões, e fora delas, contribuído para os avanços desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho dos Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP, que me ensinaram muito sobre o *métier* do professor de FLE.

A CAPES, cujo apoio financeiro resultou em uma maior dedicação para a realização desta pesquisa.

A fundadora dos Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP, Profa. Dra. Maria Sabina Kundman, por tornar realidade o sonho de muita gente que quer aprender francês.

## RESUMO

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem** 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta dissertação tem por objetivo analisar o desenvolvimento da produção escrita em francês como língua estrangeira, por meio do gênero textual “relato de viagem”, porém procurando verificar como os alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem a partir das restrições e liberdades permitidas pelo gênero escolhido. Nesse sentido, a pesquisa visa a investigar como os alunos se apropriam de características do gênero, mostrando, também, como inserem marcas de subjetividade que podem ser consideradas como estilísticas. Os dados foram coletados em um curso de produção escrita, oferecido pelos cursos extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Os alunos, situando-se entre o nível A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001), puderam estudar três diferentes gêneros textuais, dentre eles o relato de viagem. Os aportes teóricos que orientaram esta pesquisa apoiam-se, sobretudo, nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008; MACHADO, 2009) e nos estudos de Schnewly e Dolz (2004/2010) sobre a utilização dos gêneros textuais como instrumento no ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Para atingir os objetivos específicos desta pesquisa, baseamo-nos, paralelamente, nas discussões sobre estilo a partir de alguns autores (BRONCKART, 1999/2009, 2006c; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; BAKHTIN, 1997; CLOT, 2007; BRANDÃO, 2005a, 2005b; BRAIT, 2005), mas, principalmente, na discussão acerca das coerções e liberdades textuais de Bronckart (2006c). A fim de analisar os textos coletados, além do quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart (1999/2009; 2006a), servimo-nos dos estudos de Kerbrat-Orecchioni (2002) e Maingueneau (2001) no que diz respeito às marcas de subjetividade nos textos. Com base em autores que estudam o papel dos gêneros textuais no ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; LOUSADA, 2002/2010, 2009, 2010; CRISTOVÃO, 2002/2010, 2009), construímos o modelo didático do gênero relato de viagem, elaboramos uma sequência didática (SD) e a aplicamos no contexto referido. Os dois primeiros módulos da SD propuseram atividades que focalizaram as características mais estáveis do gênero. Após esses módulos, uma produção intermediária foi requerida aos alunos, com a intenção de verificar se eles tinham mobilizado as capacidades de linguagem primordiais para a produção desse gênero. Em seguida, no terceiro módulo, selecionamos um texto com o objetivo de explorarmos as liberdades textuais exercidas por seu produtor. Os resultados de nossa pesquisa mostraram que o trabalho com gêneros em língua estrangeira se constitui como um instrumento potencial de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Ao focarmos o estilo nos textos, os alunos, em suas produções finais, mobilizaram recursos discursivos e linguísticos menos canônicos, sob inspiração dos textos vistos em aula, estabelecendo, portanto, uma relação de intertextualidade com os textos da SD. Além de demonstrar a natureza dialógica do estilo, alguns alunos, ainda, recorreram ao intertexto, o que pode indicar o desenvolvimento da autonomia na escrita. Em suma, nossa proposta didática foi ao encontro do que afirma Bronckart (2006c): a preexistência de modelos é a primeira condição para o exercício da liberdade nos textos.

Palavras-chave: francês como língua estrangeira, gênero textual relato de viagem, estilo

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the development of written production in French as a foreign language through the genre "travel journal", but trying to verify how students develop their language capacities from restrictions and liberties allowed by the chosen genre. Therefore, this research investigates how students appropriate the characteristics of the genre and shows how they insert marks of subjectivity that can be considered as stylistics. Data was collected in a writing course offered by Cultural and Extension Service French extracurricular courses, from the Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, at the University of São Paulo. Students, ranging between levels A2 and B1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CONSEIL DE L' EUROPE, 2001), were able to study three different textual genres, among them the travel journal. The theoretical framework that guided this research relies mainly on the theoretical assumptions of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008; MACHADO, 2009) and the studies of Schneuwly and Dolz (2004/2010) on the use of textual genres as a tool for teaching and learning that can help student develop their language capacities: action capacity, discursive capacity, and linguistic-discursive capacity. To achieve our specific goals, we rely in parallel on the discussions about style (BRONCKART, 1999/2009, 2006c; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; BAKHTIN, 1997; CLOT, 2007; BRANDÃO, 2005a, 2005b; BRAIT, 2005), but mainly on the discussion of textual constraints and liberties by Bronckart (2006c). In order to analyze the texts collected, we use not only the theoretical and methodological framework proposed by Bronckart (1999/2009, 2006a), but also the studies from Kerbrat-Orecchioni (2002) and Maingueneau (2001) with regard to subjectivity marks in the texts. Based on authors who study the function of textual genres in teaching (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; LOUSADA, 2002/2010, 2009, 2010; CRISTOVÃO, 2002/2010, 2009), we built the didactic model of the textual genre travel journal, developed a didactic sequence (DS), and applied it in the context mentioned before. Activities were proposed in the first two modules of the DS that focused on the most stable features of the genre. After these modules, an intermediate production was required from students intending to check if they had mobilized essential language capacities for the production of this genre. In the third module we selected a text with the aim of exploring textual liberties exercised by its producer. The results of our research showed that a genre-based perspective is a potential tool for developing students' language capacities in a foreign language. As we focused on style in texts, students mobilized less canonical discursive and linguistic resources in their final productions inspired by texts from the class, thus establishing a relationship of inter-textuality with the texts of the DS. In addition, demonstrating the dialogic nature of style some students also made use of inter-text, which may indicate the development of autonomy in writing. In short, our didactic proposal confirms Bronckart (2006c) statement: preexisting models are the first condition for the exercise of liberty in texts.

Keywords: French as a foreign language, genre travel journal, style

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif d'analyser le développement de la production écrite des apprenants de français langue étrangère, par le genre textuel récit de voyage, cependant nous cherchons à vérifier comment les apprenants développent leurs capacités langagières à partir des contraintes et des libertés permises par le genre choisi. À cet égard, cette recherche vise à examiner comment ces élèves s'approprient les caractéristiques du genre, en montrant, également de quelle manière ils insèrent les marques de subjectivité, que nous considérons des indices stylistiques. Les données ont été recueillies dans un cours d'écriture, offert par le cours extra-universitaire de français du Service de Culture et Extension de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo. Les élèves, en se situant entre le niveau A1 e B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), ont pu étudier trois différents genres textuels, parmi lesquels le récit de voyage. Le cadre théorique qui sous-tend cette recherche s'appuie sur les présupposés de l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008; MACHADO, 2009) et sur les études de Schneuwly et Dolz (2004/2010) en ce qui concerne l'utilisation des genres textuels comme un instrument dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, pour le développement des capacités langagières des élèves: la capacité d'action, la capacité discursive et la capacité linguistique-discursive. Pour atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche, c'est-à-dire, de vérifier l'insertion du style dans les récits de voyages, nous nous sommes servis également des discussions sur le style à partir de quelques auteurs (BRONCKART, 1999/2009, 2006c; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; BAKHTIN, 1997; CLOT, 2007; BRANDÃO, 2005a, 2005b; BRAIT, 2005), mais nous nous sommes basés surtout sur la discussion à propos des contraintes et des libertés textuelles de Bronckart (2006c). Pour analyser les textes recueillis, nous avons utilisé le cadre théorique-méthodologique conçu par Bronckart (1999/2009; 2006a), ainsi que les études de Kerbrat-Orecchioni (2002) et Maingueneau (2001) à propos des marques de subjectivité dans les textes. Basés sur les auteurs qui étudient le rôle des genres textuels dans l'enseignement (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; LOUSADA, 2002, 2009, 2010; CRISTOVÃO, 2002, 2009), nous avons construit le modèle didactique du récit de voyage; nous avons élaboré une séquence didactique (SD) et nous l'avons appliquée dans le contexte mentionné. Les deux premiers modules de notre SD ont proposé des activités à partir d'un texte plus stable, en se penchant donc sur le travail avec les caractéristiques standards du genre. Après ces modules, une production intermédiaire a été requise aux apprenants, dans le but de vérifier s'ils avaient mobilisé les capacités langagières pour produire un texte selon le modèle du genre. Ensuite, dans le troisième module, nous avons sélectionné un texte qui ait l'intention d'exploiter les libertés textuelles exercées par son producteur. Les résultats de notre recherche ont montré que le travail avec le genre en langue étrangère se constitue comme un instrument potentiel de développement des capacités langagières des élèves. Lorsque nous avons focalisé le style dans les textes, les apprenants, dans leurs productions finales, ont mobilisé des ressources discursives et linguistiques moins canoniques, en s'inspirant des textes vus en salle de classe, ce qui a révélé une relation d'intertextualité avec les textes de la SD. Au-delà de renforcer la nature dialogique du style, d'autres apprenants ont recouru à l'intertexte, ce qui peut indiquer le développement de l'autonomie dans leur écriture. En bref, notre proposition a permis de démontrer ce que Bronckart (2006c) soutient: que la préexistence de modèles est la condition même de l'exercice de la liberté textuelle.

Mots-clés: français langue étrangère, genre textuel récit de voyage, style



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ação de linguagem representações do agente/pessoa.....	42
Quadro 2 - Os tipos de discurso.....	47
Quadro 3 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes .....	51
Quadro 4 - Características do gênero quarta capa de livro para leitura em Língua Inglesa ....	74
Quadro 5 - Adaptado da proposta provisória de agrupamento de gêneros.....	86
Quadro 6 - Níveis de análise necessários para a construção do MD.....	88
Quadro 7 - Percurso do trabalho com os gêneros.....	92
Quadro 8 - Plano de análise dos textos autênticos.....	117
Quadro 9 - Mobilização das capacidades de linguagem para o relato de viagem.....	118
Quadro 10 - Conteúdo temático dos relatos de viagem.....	138
Quadro 11 - Exemplo de fases da sequência descritiva.....	142
Quadro 12 - Exemplos de retomadas anafóricas.....	146
Quadro 13 - Exemplos de adjetivos.....	147
Quadro 14 - Síntese das análises dos relatos de viagem.....	154
Quadro 15 - Mobilização das capacidades de linguagem da produção inicial.....	180
Quadro 16 - Mobilização das capacidades de linguagem da produção intermediária.....	193
Quadro 17 - Mobilização das capacidades de linguagem da produção final.....	201

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Descrição das competências esperadas para a escrita criativa em cada nível.....	19
Figura 2 - Processo natural.....	29
Figura 3 - Processo instrumental.....	30
Figura 4 - A gênese instrumental.....	34
Figura 5 - Pólos de pesquisa do grupo ALTER-AGE (CNPq) e suas relações/interações.....	35
Figura 6 - Placa proibindo o uso de celular.....	38
Figura 7 - Os três níveis de arquitetura textual.....	43
Figura 8 - Exemplo de um texto do gênero relato de viagem.....	44
Figura 9 - Síntese do modelo de análise do ISD.....	55
Figura 10 - Escala de subjetividade.....	61
Figura 11 - Categorias de adjetivos.....	62
Figura 12 - Quarta capa do livro “Capitale de la Douleur” de Paul Éluard.....	75
Figura 13 - Gêneros da ordem do relatar.....	93
Figura 14 - Sequência didática.....	93
Figura 15 - Número de alunos matriculados entre 2009 e 2013.....	99
Figura 16 - A heterogeneidade etária dos alunos da turma.....	103
Figura 17 - Grau de formação dos alunos.....	104
Figura 18 - Interesses dos alunos pela língua francesa.....	104
Figura 19 - Análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.....	117
Figura 20 - Critérios de seleção dos textos.....	131
Figura 21 - Construção da imagem da Atacamag.....	134
Figura 22 - Mobilização dos adjetivos das produções iniciais e intermediárias.....	199
Figura 23 - Mobilização dos adjetivos das produções intermediárias e finais.....	206

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coletas das produções escritas.....	115
Tabela 2 - Período da produção de dados.....	116

## LISTA DE SIGLAS

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

ALTER-AGE - 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

FLE - Francês língua estrangeira

ISD - Interacionismo sociodiscursivo

LE - Língua estrangeira

LEM - Língua estrangeira moderna

LM - Língua materna

MD - Modelo didático

PCN - Parâmetros curriculares nacionais

QECRL - Quadro europeu comum de referência para as línguas

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SD - Sequência didática

USP - Universidade de São Paulo

ZPD - Zona de desenvolvimento proximal

# Sumário

<b>Introdução</b> .....	14
Objetivos e Perguntas de pesquisa .....	22
Organização da dissertação .....	23
<b>Capítulo I - Pressupostos Teóricos</b> .....	26
1. Quadro teórico geral.....	26
1.1 O interacionismo social .....	27
1.2 A mediação e a zona de desenvolvimento proximal.....	29
1.3 Artefato e instrumento .....	33
1.4 O interacionismo sociodiscursivo .....	37
1.5 O modelo de análise textual do ISD .....	42
1.5.1 O contexto de produção dos textos .....	44
1.5.2 A infraestrutura geral dos textos .....	45
1.5.3 Os mecanismos de textualização.....	52
1.5.4 Os mecanismos enunciativos .....	53
1.5.4.1 A subjetividade nos relatos de viagem.....	56
1.5.4.2 As vozes .....	65
2. O estilo: coerções e liberdades nos textos.....	66
3. Os gêneros textuais e o ensino de línguas estrangeiras.....	77
3.1 As capacidades de linguagem e os gêneros textuais.....	81
3.2 Modelo didático .....	87
3.3 Sequência didática .....	90
<b>Capítulo II - Metodologia de Pesquisa</b> .....	96
1. Contexto da pesquisa.....	97
1.1 Cursos extracurriculares da FFLCH-USP.....	97
1.2 A professora-pesquisadora.....	101
1.3 Os alunos participantes .....	102
2. Etapas da pesquisa e da coleta de dados .....	107
2.1 A escolha do gênero textual relato de viagem .....	109
2.2 Levantamento e seleção dos textos autênticos para elaboração do modelo didático....	112
3. Aplicação da sequência .....	114
4. Procedimentos de análise dos dados .....	116
5. Credibilidade e aspectos éticos .....	119
<b>Capítulo III - Uma proposta didática entre as coerções e as liberdades textuais</b> .....	121
1. O gênero relato de viagem e seu modelo didático .....	121
1.1 Descrição dos blogs de viagem e dos sites sobre viagens .....	123
1.2 A seleção do corpus .....	130
1.3 O contexto de produção .....	131
1.4 Infraestrutura geral.....	136

1.5 Mecanismos de textualização: coerência temática .....	143
1.6 Mecanismos enunciativos: coerência pragmática.....	146
1.7 O trabalho literário dos relatos: o estilo na escrita.....	149
1.8 Quadro síntese.....	152
2. O processo de elaboração da sequência didática e as mobilizações das capacidades de linguagem .....	154
2.1 Síntese intermediária: reflexões sobre nossa SD .....	175
<b>Capítulo IV - Análise dos relatos de viagem dos alunos .....</b>	<b>178</b>
1. Análises das produções iniciais dos alunos.....	179
2. Análises das produções intermediárias dos alunos .....	192
3. Análises das produções finais dos alunos e os efeitos do ensino da liberdade textual ..	201
4. Síntese e discussão dos resultados .....	210
<b>Considerações finais.....</b>	<b>214</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>223</b>
<b>Anexos e Apêndices .....</b>	<b>233</b>

## Introdução

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Estudos linguísticos e didáticos” e é fruto dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa ALTER-AGE<sup>1</sup> do CNPq, do qual faço parte. Este estudo teve por objetivo analisar o desenvolvimento da produção escrita em francês como língua estrangeira, por meio do gênero textual “relato de viagem”, porém procurando verificar como os alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem a partir das restrições e liberdades permitidas pelo gênero escolhido. Nesse sentido, a pesquisa visa a investigar como os alunos se apropriam de características do gênero, mostrando, também, como inserem marcas de subjetividade que podem ser consideradas como estilísticas. Nosso estudo difere de outros já desenvolvidos, pois pretende observar o desenvolvimento do estilo nas produções textuais dos alunos, após o processo de intervenção didática. Para tanto, investigaremos, não só as características-padrão do gênero proposto, mas também as características que fogem à sua regularidade. Elegemos o gênero relato de viagem (*récit de voyage*, em francês), pois ele permite uma maior liberdade textual do produtor do texto, ou ainda, um maior aparecimento do estilo de quem fala ou escreve, como veremos mais a frente.

Para atingir nossos objetivos, adotamos a perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008a; MACHADO, 2009). Baseamo-nos também nos estudos de didática das línguas dos pesquisadores da Universidade de Genebra, sobretudo, Schneuwly e Dolz (2004/2010) no que se refere à questão das capacidades de linguagem, como elementos inerentes à produção e ao domínio de todo gênero textual. Para tanto, inspiramo-nos na perspectiva desses dois autores, construindo o modelo didático do gênero relato de viagem, elaborando uma sequência didática e aplicando-a no contexto dos cursos extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Em seguida, analisamos as produções escritas dos alunos a fim de observar, além do desenvolvimento das capacidades de linguagem primordiais para produzir o relato de viagem, que marcas discursivas e linguísticas revelam a inserção do estilo dos alunos em suas produções finais. Para tratar o estilo, nos servimos dos trabalhos de Bronckart (1999/2009; 2006c), complementando com estudos de autores brasileiros, como Brandão (2005a, 2005b), Brait (2005), dentre outros. Apesar de reconhecermos a importância de Bally (1951), pioneiro nos estudos do estilo, não adotamos os seus métodos de análise, pois partimos da perspectiva da

---

<sup>1</sup> Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Aprendizagem, Gêneros e Ensino.

enunciação. O autor suíço realiza os seus estudos tomando a frase como unidade de análise e pouco considera o contexto de produção, o que não é compatível com os nossos aportes teóricos, já que analisamos os textos circunscritos em sua situação de produção e circulação.

Nossa pesquisa insere-se no campo da didática das línguas e procura contribuir para o ensino-aprendizagem do FLE. Vale lembrar que a didática das línguas, ao estudar os fenômenos de ensino e aprendizagem de uma língua, seja materna, estrangeira ou segunda língua, observa as relações existentes entre o professor, o aluno, o objeto de ensino e os seus instrumentos de mediação do ensino-aprendizagem (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009). Dito isso, a questão central da didática das línguas está voltada para os saberes a ensinar, os modos de fazer e as transformações das capacidades de linguagem dos alunos. Dentre essas possibilidades de estudos na didática das línguas, esta pesquisa, por sua vez, procurou atuar em duas delas: a criação de instrumentos de mediação do ensino-aprendizagem, no nosso caso, a sequência didática; e os resultados da apropriação desses instrumentos pelos alunos, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento da produção textual escrita a partir do gênero estudado.

Com relação ao contexto de ensino-aprendizagem específico do FLE, podemos dizer que, no Brasil, vários estudos foram realizados sob diversas perspectivas. Alguns pesquisadores, tais como Pietraróia (1997), se voltam para o ensino da leitura em FLE; Albuquerque-Costa (2002; 2011) desenvolve pesquisas com foco no ensino do francês para objetivos específicos (FOS), universitários (FOU) e em ambientes virtuais; Massaro (2008) e Reis (2008) situam-se em uma linha de pesquisa que se concentra na aquisição do francês através de textos teatrais; Braun-Dahlet (2003, 2006) contribui, sobretudo, para os estudos da linguística francesa acerca da pontuação, da sintaxe, do ritmo; Kundman (2002) se insere em uma linha de pesquisa que foca as estratégias de aprendizagem; finalmente, Lousada (2009, 2011) e Guimarães-Santos (2012) propõem estudos com foco no ensino e aprendizagem do FLE por meio dos gêneros textuais. No quadro das pesquisas desenvolvidas pelas duas últimas autoras, também membros do Grupo ALTER-AGE-CNPq, vários trabalhos têm sido desenvolvidos a propósito da aprendizagem dos gêneros textuais a partir de suas características globais. Esta pesquisa visa a contribuir com esses estudos, porém propondo investigar também o desenvolvimento do estilo em língua estrangeira, temática ainda pouco explorada tanto na comunidade científica da didática das línguas, quanto na perspectiva dos gêneros textuais em língua estrangeira. Nesse sentido, desejamos abrir novos caminhos para o estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção textual por meio de gêneros, com vistas a propiciar ao aluno um espaço para o exercício da liberdade textual.

No Brasil, após a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento que preconiza o ensino da língua na perspectiva dos gêneros textuais (BRASIL/MEC/SEB, 1998a, 1998b), assistimos a uma profusão de pesquisas nessa área, sob diferentes correntes teóricas. Tais pesquisas abrangem tanto o campo da didática do português língua materna, dentre as quais podemos citar os trabalhos de Dionísio, Machado e Bezerra (2002); Machado, Abreu-Tardelli, Lousada (2004a, 2004b, 2005, 2007); Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); Marcuschi (2008, 2011); Nascimento (2009); Bueno (2011), Bentes (2004); Gomes-Santos (2012); quanto o campo da didática de línguas estrangeiras, para a língua inglesa (CRISTOVÃO, 2002, 2010; BEATO-CANATO, 2008; MOTTA-ROTH, 2005) e para o francês (LOUSADA, 2002, 2009, 2012; GUIMARÃES-SANTOS, 2012; ROCHA; LOUSADA, 2012; BARIONI, 2012).

Como consequência da publicação dos PCN, temos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que orienta a elaboração dos materiais didáticos de todas as disciplinas. No caso das línguas estrangeiras, temos o PNLD – Língua estrangeira Moderna (PNLD-LEM), que determina o que deve estar presente nos materiais didáticos fabricados no Brasil para o ensino do inglês e do espanhol. Diante da orientação dos PCN e do PNLD, nas últimas décadas, os objetos de ensino das línguas têm tido como referência os gêneros textuais que, por sua vez, são as materializações das práticas languageiras. No caso das línguas estrangeiras, além desses dois documentos oficiais, não podemos ignorar a presença do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), que cumpre o papel de orientar o seu ensino e aprendizagem. Com isso, as editoras de materiais didáticos, assim como os órgãos responsáveis pelos exames de proficiência, acabam por ter o QECRL como sua principal fonte referência.

Podemos afirmar que todos esses documentos oficiais, privilegiam, em sua proposta, o ensino das atividades languageiras articuladas às práticas sociais. Em outras palavras, eles ressaltam a importância da aprendizagem da produção textual (oral e escrita) inserida nas práticas sociais, portanto, preconizam o ensino da produção de textos<sup>2</sup> pertencentes a diversos gêneros. Embora o QECRL não apresente os gêneros textuais como um meio de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, como é o caso dos dois documentos brasileiros, ele os considera como um fim/produto de ensino na medida em que, ao utilizar a língua estrangeira em situações de comunicação, o aluno o faz através de um texto que melhor se adapte ao contexto ou a uma determinada situação (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 75).

---

<sup>2</sup> Quando falamos de “textos” referimos tanto a textos orais quanto escritos.



A proposta do ensino por meio dos gêneros textuais valoriza o uso de textos autênticos na sala de aula, de modo que a aprendizagem se faça por um viés estreitamente ligado as práticas sociais. Contudo, não é isso que observamos na maioria dos manuais didáticos. Ainda que o QCERL oriente um trabalho pela perspectiva acional (PA), isto é, uma abordagem que considere usuários e estudantes de uma língua como atores sociais que devem cumprir tarefas, sendo estas languageiras ou não, os manuais de língua estrangeira insistem, na maioria de suas unidades, em fabricar textos tanto orais quanto escritos. Esse procedimento, sob pretensão de ensinar certos conteúdos linguísticos, acaba por criar marcas estilísticas não encontradas nos textos autênticos, o que pode desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto e pode até culminar com a produção de um texto de um gênero inexistente<sup>3</sup>. Como bem aponta Bérard (2009), há um consenso entre os pesquisadores da didática das línguas a favor do uso de textos autênticos, no espaço de ensino e aprendizagem de uma língua e de uma cultura estrangeira. Basta pontuarmos algumas de suas principais razões para justificar o seu uso em sala de aula ou fora dela: i) motivação dos alunos e familiaridade que eles podem ter com os esquemas de textos conhecidos em língua materna, ii) diversidade e disponibilidade dos documentos, iii) possibilidade de introduzir atividades acerca das variantes sociais e iv) oportunidade de criar um meio real e vivo da língua estrangeira (BÉRARD, 2009, p. 37). Apesar dos benefícios trazidos pelos textos autênticos, há ainda uma hegemonia dos materiais didáticos de LE em adotar textos fabricados em suas unidades de ensino.

Em nossa perspectiva teórica, diferentemente do que tem sido feito nos livros didáticos de FLE, privilegamos tratar as práticas sociais tais como acontecem no seu contexto autêntico de produção. Optamos, portanto, por valorizar o texto empírico, tal como ele foi produzido em sua situação de comunicação, de maneira a melhor preparar o aluno de FLE a lidar com a língua em seus mais diversos e autênticos usos no dia-a-dia. Além disso, como nossa proposta é estudar o estilo, é importante preservar suas marcas nos textos para poder comentá-las e trabalhá-las em sala de aula, pois, só assim, o professor poderá conscientizar seu aluno de seus usos e efeitos de sentido nos textos, sem que se corra o risco de ensinar algo artificial ou pouco empregado nas práticas de linguagem com as quais os alunos terão contato no futuro.

Na atualidade, embora o QCERL preconize o ensino das línguas estrangeiras, abrangendo as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), nossas

---

<sup>3</sup> Para citar um exemplo, Guimarães-Santos (2012) concluiu que o texto fabricado em uma das unidades do método de FLE *Alter Ego 1* não era representativo do gênero proposto da unidade. Denominado por “programme de visite”, a pesquisadora afirmou não ter encontrado esse gênero nas práticas sociais.

reflexões e experiências a partir da prática pedagógica mostram que a produção escrita vem sendo negligenciada pelos livros didáticos para o ensino de língua francesa. No geral, os materiais didáticos de FLE são deficientes quanto às condições para o desenvolvimento da escrita, pois, muitas vezes, suas propostas de produção escrita não correspondem a um gênero, ou algumas atividades didáticas não apresentam um texto prototípico do gênero textual no qual o aluno possa se basear no momento de redigir seu texto<sup>4</sup>, tendo em vista que, muitas vezes, a proposta de produção escrita solicita um gênero diferente daquele apresentado na unidade do livro didático<sup>5</sup>. Além das propostas de produção serem deficientes, observamos também problemas nos textos que são apresentados aos alunos nos livros didáticos, pois eles são, frequentemente, fabricados pelos autores. O uso de material não autêntico acaba dificultando não apenas a compreensão do texto, que perde elementos contextuais e cotextuais que facilitam o seu entendimento, mas também a produção de textos semelhantes, já que os textos fabricados dificilmente são adaptáveis ou eficientes para o uso real da língua.

A nosso ver, a pouca atenção que tem sido dada à produção escrita nos livros didáticos de francês é contraditória com as proposições do QCERL e, sobretudo, com o papel que a escrita tem ganhado na sociedade contemporânea. Hoje em dia, a escrita vem adquirindo novos espaços de circulação, sobretudo com a expansão das interações em meio virtual (jornais on-line, redes sociais, portais etc.), o que só faz aumentar o seu uso. Além do mais, esse novo suporte permitiu o acesso à comunicação e uma maior interação entre as pessoas por todo o mundo. Dessa forma, o contato com textos em outra língua não sofre mais a barreira da distância física, já que a rede de internet facilitou a interação do internauta com qualquer site do mundo, abrindo, assim, outros canais para a comunicação humana.

Se por um lado é contraditória a preferência dos manuais pela adoção de textos fabricados, o QCERL também não deixa de ser, em certos momentos, incompatível com abordagem “acional”. Para demonstrar essa contradição de sua perspectiva e de sua orientação, interessa-nos destacar a parte em que o documento descreve os diversos contextos de utilização da língua e a expectativa quanto ao desempenho do falante de língua estrangeira. Para tanto, selecionamos a descrição das performances esperadas para cada nível para a inserção do estilo (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 52):

---

<sup>4</sup> É o caso, por exemplo, dos materiais didáticos: *Agenda: Méthode de Français 1*, Hachette, 2011; *Latitudes 1: Méthode de Français*, Didier, 2010; *Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*, Didier, 2009; *Alter Ego 2: Méthode de Français*, Hachette, 2010.

<sup>5</sup> É o caso dos livros didáticos citados acima e de *Taxi 3: Méthode de Français*, Hachette, 2004

ÉCRITURE CRÉATIVE	
C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.
	Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
	Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé.
	Peut raconter une histoire.
A2	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.
	Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Figura 1: Descrição das competências esperadas para a escrita criativa em cada nível

Ao trazer esse trecho do QECRL, nossa intenção não é analisar exaustivamente o documento, mas, sim, questionar a importância dada e o momento reservado ao estilo no ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Conforme o documento, o seu aparecimento é esperado somente nos dois últimos níveis da escala (C1 e C2), ou seja, ele não estaria presente nas produções textuais dos alunos de nível básico e intermediário. Por essa perspectiva, poderíamos inferir que a liberdade textual em língua estrangeira é descartada nos níveis A1, A2, B1 e B2, pois considera que o aluno só estaria preparado para a inserção de seu estilo “seguro”, “pessoal” e “natural” a partir da passagem do nível C1 para o nível C2. A posição do QECRL contraria o ponto de vista sustentado em nossa pesquisa, já que, para nós, o estilo é inerente a qualquer texto, seja ele simples ou complexo. Portanto, o seu ensino não poderia ser negligenciado em níveis menos avançados, pois todo texto é construído por um estilo e, esta já é uma forte razão para seu estudo ganhar espaço em LE desde os níveis de base. Porém, como o QECRL considera o estilo como uma “competência” esperada somente nos dois últimos níveis da escala, os materiais didáticos de língua acabam por negligenciar seu tratamento, uma vez que, como apontamos mais acima, os métodos tomam como referência o que o Quadro preconiza para o ensino e a aprendizagem das línguas. Diante desse cenário, esta pesquisa, contraria a descrição do QECRL para a inserção do estilo, pois procurará

demonstrar, com os resultados das análises das produções escritas dos alunos, o exercício da liberdade textual emergindo entre alunos de níveis A2 e B1.

No geral, em contextos francófonos, quando se fala em estilo na escrita em língua estrangeira ou em língua materna, ele é associado, imediatamente, à criação literária ou a procedimentos lúdicos na escrita. Na França, os ateliês de escrita criativa em sala de aula apareceram nos anos 70 e tiveram por objetivo facilitar a inserção do sujeito na produção escrita, através dos experimentos do OULIPO – *Ouvroir de Littérature Potentielle*<sup>6</sup>, movimento literário criado em 1960 por Raymond Queneau e François Lionnais. Composto por escritores e matemáticos, o grupo tinha como princípio escrever textos sob uma *contrainte*<sup>7</sup>, isto é, uma espécie de imposição de regras, a fim de inventar novas formas literárias, bem como estimular a criatividade do escritor. A partir da criação do *Oulipo*, assistimos a uma onda de escrita em língua materna, no caso o francês, por meio de coerções bem pontuais, como fonte principal do uso da criatividade. Porém, o primeiro trabalho acerca da criatividade em francês como língua estrangeira, surgiu em 1978, com a publicação de *Jeu, langage et créativité: Les jeux dans les classe de français* de Caré e Debyser (1978/1991) com propostas de reescrita de textos, sobretudo literários.

Hoje, o legado dessa tradição francesa sobre a escrita criativa resultou, até mesmo, na criação de disciplinas de cursos de graduação em literatura francesa nas universidades da França. Em 2008, na *Université Paris VIII Saint-Denis*, tive a oportunidade de frequentar, durante um semestre escolar, esse meio de produção textual através da disciplina *Pratique d'écriture créative*<sup>8</sup>, ministrada pela Prof. Dra. Christine Montalbetti, a qual me trouxe um questionamento sobre a língua, sua sintaxe, seu léxico etc. e que, inclusive, motivou inicialmente a elaboração do projeto desta pesquisa.

Apesar desse contato, procuramos trabalhar o ensino e a aprendizagem da escrita em FLE sob outro ponto de vista que não o literário. Assim como Cuq e Gruca (2002), também pensávamos que a escrita criativa não deveria se limitar a textos literários e que seria possível explorá-la em outros textos autênticos, algo que ainda precisa ser mais estudado pela comunidade científica da didática das línguas estrangeiras.

---

<sup>6</sup> Atelier de literatura potencial (tradução nossa). Para maiores detalhes, consulte o site [www.ouliipo.net](http://www.ouliipo.net)

<sup>7</sup> Uma espécie de restrição ou coerção na escrita (tradução nossa). Por exemplo, o escritor Georges Perec escreveu o romance *La disparition* sem a vogal “e”, ou ainda, Raimond Queneau escreveu “*Exercices de style*” utilizando uma só cena narrativa para compor diversos gêneros textuais: teatro, poema, telegrama, etc. As coerções, neste caso, são de natureza artificial, porque é criada pelo autor.

<sup>8</sup> Prática de escrita criativa (tradução nossa). Cada aula, como um atelier de escrita, propunha um exercício baseado nas “*contraintes*” do OULIPO.

Ainda hoje, os trabalhos com o estilo em FLE são feitos a partir de ateliês de cunho literário. Basta citarmos o último trabalho nesta perspectiva intitulado *Écritures créatives*<sup>9</sup>, publicado em 2011 por três professores de FLE (BARA, BONVALLET; RODIER, 2011) do CAVILAM (*Centre d'approches vivantes des langues et des médias*), da cidade francesa Vichy, no qual são propostas atividades de reescrita de poemas célebres, reescrita de pequenos trechos de variados textos literários, bem como a criação de listas temáticas. Apesar do interesse dessa abordagem, ela acaba se constituindo como um fim apenas em si mesmo, pois não faz parte de um projeto maior de aprendizagem, e não foca as formas de agir no mundo, tais como demandam as práticas sociais. Nesse sentido, nossa pesquisa pretende trabalhar com os alunos outro viés da escrita, não a partir de exercícios de estilo com uma finalidade apenas de fruição estética, mas como a materialização das práticas languageiras inscritas no mundo social, com o objetivo de fazer o aluno refletir sobre as regularidades do gênero para, em seguida, pensar na possibilidade de inserir seu estilo, exercendo sua autonomia na escrita.

Quando não visto sob um ponto de vista lúdico e literário, o estilo é tratado no ensino de língua estrangeira sob uma perspectiva de explicitação gramatical, na esteira da gramática normativa, com um enfoque para as unidades lexicais e sintáticas, sobretudo, ressaltando a fronteira existente entre os textos orais e escritos, tal como propõe o trabalho de Allouche e Maurer (2011)<sup>10</sup>, ambos professores de Ciências da Linguagem na Universidade de Montpellier III, na França. Pelo ponto de vista adotado pelos autores, o contexto de produção não é muito privilegiado, acabando por relacionar pouco as escolhas discursivas e linguísticas às intenções, aos objetivos e ao local da interação, elementos cruciais que determinam e dão origem à todo e qualquer texto.

Diferentemente das duas vertentes apontadas acima, nosso trabalho, ao propor uma abordagem do estilo pelo conceito de gêneros textuais, vê os textos como fenômenos socio-históricos, culturalmente marcados que incarnam as atividades humanas. Por isso, sua apropriação e domínio são de extrema importância para que o indivíduo possa agir no mundo. Ademais, ao adotarmos a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008, MACHADO, 2009), reconhecemos a importância de ensinar gêneros textuais, pois o indivíduo age em um grupo social por meio de textos, estes que, por sua vez, se organizam em gêneros.

---

<sup>9</sup> Para obter o resumo da obra, acessar o site da editora de publicação <http://www.pug.fr>

<sup>10</sup> O resumo da obra dos dois autores *L'écrit en FLE: Travail du style et maîtrise de la langue*, pode ser consultado em <http://www.pulm.fr/>

Ao abordar a inserção do estilo, pretendemos contribuir com os estudos da produção escrita em FLE, trabalhando as possibilidades de criação por meio de gêneros textuais, o que fará com que os alunos percebam que é possível colocar seu estilo nos textos, questionando a língua, enriquecendo sua paleta de expressões, reescrevendo, melhorando e encontrando sua voz própria na escrita. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que contribuirá para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, elemento fundamental que estimula a imaginação e inspiração, indispensáveis à elaboração de um texto. Segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008):

Le travail scolaire à partir du genre se conçoit de manière dynamique en intégrant les contraintes et les libertés qui y sont liées dans la production de nouveaux textes. Les contours mouvants et malléables du genre sont ainsi susceptibles de mieux placer la créativité et l'autonomie des apprenants<sup>11</sup> (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008, p. 53)

Desenvolver o *savoir-écrire*<sup>12</sup> por essa perspectiva, estudando o estilo através de uma sequência didática baseada no relato de viagem, é uma aposta que fazemos para que os alunos de FLE sintam-se motivados a se apropriar das práticas textuais e do processo dinâmico da aprendizagem.

Para atingir nossos objetivos, em um primeiro momento, visamos a realizar um trabalho com as características mais estáveis do relato de viagem para que, a partir do domínio das regras-padrão desse gênero, os alunos, em uma segunda etapa da aprendizagem, tenham mais segurança para exercer sua liberdade na escrita e, dessa forma, mobilizar da melhor maneira possível a expressão de sua subjetividade em língua estrangeira.

## ***Objetivos e Perguntas de pesquisa***

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da produção escrita em francês como língua estrangeira, por meio do gênero textual “relato de viagem”, porém procuramos verificar como os alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem a partir das restrições e liberdades permitidas pelo gênero escolhido. Nesse sentido, a pesquisa visa a investigar como os alunos se apropriam de características do gênero, mostrando, também, como inserem marcas de subjetividade que podem ser consideradas como estilísticas. Para

---

<sup>11</sup> O trabalho escolar a partir do gênero se concebe de maneira dinâmica, integrando as coerções e as liberdades que estão ligadas às produções de novos textos. Os contornos moventes e maleáveis do gênero são dessa forma suscetíveis de melhor colocar a criatividade e a autonomia dos aprendizes (Tradução nossa).

<sup>12</sup> Saber-escrever (Tradução nossa).

tanto, estudaremos, primeiramente, o gênero em questão sob dois pontos de vista: i) as regularidades que asseguram o pertencimento dos textos a esse gênero; ii) os espaços possíveis do exercício da liberdade textual nos textos desse gênero. Dessa forma, objetivamos estudar a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos de FLE pelo viés das “restrições e liberdades textuais” em relatos de viagem.

Para alcançar os objetivos explicitados acima, procuramos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais características do gênero relato de viagem podem ser consideradas ensináveis e constituir seu modelo didático?
2. Qual sequência didática pode ser proposta para trabalhar tanto as características recorrentes desse gênero, quanto as marcas discursivas e linguísticas que dão suporte à liberdade textual?
3. Há diferenças entre a produção escrita inicial e a produção escrita intermediária dos alunos? Quais? Por quê?
4. Há diferenças entre a produção intermediária e a final dos alunos? Quais? Por quê?
5. Há diferenças entre a produção final e o Modelo Didático?
6. A que conclusões podemos chegar com relação ao desenvolvimento do estilo nas produções finais dos alunos?

## ***Organização da dissertação***

As perguntas de pesquisa explicitadas acima serão respondidas ao longo de quatro capítulos.

No primeiro capítulo, exporemos os pressupostos teóricos que fundamentam nosso estudo. Começaremos por discorrer acerca do interacionismo social (VIGOTSKI, 1934/1997), procurando focar no método instrumental vigotskiano para, em seguida, compreendermos os conceitos do autor sobre Zona de desenvolvimento proximal. Logo após, abordaremos as noções de artefato e instrumento (RABARDEL, 1995; FRIEDRICH, 2012). Tendo exposto todos esses estudos referidos acima, poderemos melhor entender as bases teóricas e metodológicas do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008a; MACHADO, 2009) e sua preocupação com as questões da linguagem e do desenvolvimento humano. Após tratar os princípios do ISD, abordaremos os conceitos de gêneros textuais e de

texto defendidos por esta teoria. Neste capítulo, também exporemos o modelo para análise de textos do ISD, tomando um texto do gênero relato de viagem para exemplificar as categorias de análise elaboradas por Bronckart (1999/2009; 2006a). Além disso, propomos-nos a discorrer sobre a inserção de adjetivos de Kerbrat-Orecchioni (2002) e inserção de vozes de Maingueneau (2001). Para atingir os objetivos específicos desta pesquisa, apresentaremos a noção de estilo a partir de diversos autores (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2006c; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; CLOT, 2007; BRANDÃO, 2005a, 2005b; BRAIT, 2005), bem como a perspectiva das coerções e liberdades textuais de Bronckart (2006c). Na última parte deste capítulo, focaremos nos estudos de Schneuwly e Dolz, (2004/2010) sobre as capacidades de linguagem, o modelo didático e a sequência didática.

Ao segundo capítulo reservamos a apresentação da metodologia adotada por esta pesquisa. Começaremos pela descrição detalhada do contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, explicitando os objetivos desse espaço formativo. Em seguida, nos concentraremos na descrição do perfil dos participantes diretamente implicados nesta pesquisa: a professora-pesquisadora e os alunos participantes que tiveram suas produções escritas analisadas. Depois, exporemos as etapas seguidas para a realização da pesquisa, para a coleta de dados e os critérios que guiaram a seleção dos textos usados para a elaboração do modelo didático. Logo após, apresentaremos informações sobre como a SD foi aplicada e os procedimentos usados para a análise dos textos. Terminaremos o capítulo, justificando os aspectos éticos que conferem credibilidade a esta pesquisa junto à comunidade científica e aos participantes.

No terceiro capítulo “Uma proposta didática entre as coerções e as liberdades textuais”, dedicaremos à exposição do modelo didático do gênero relato de viagem e à sequência didática elaborada. Inicialmente, descreveremos o local de circulação desse gênero para melhor compreendermos os dois contextos de produção: os blogs de viajantes e os sites especializados em reportagens de viagem. Em um segundo momento, exporemos os resultados da análise dos textos autênticos selecionados com base no aporte teórico do ISD para fins de elaboração do modelo didático, evidenciando as características-padrão do relato de viagem e as unidades discursivas e linguísticas que dão suporte a liberdade textual do produtor do texto. Logo após, explicaremos os módulos que criamos para a sequência didática, apontando as capacidades de linguagem que pretendíamos que fossem mobilizadas pelos alunos em cada uma das atividades. Enfim, encerramos esse capítulo refletindo sobre a sequência didática construída.



O quarto capítulo apresentará os resultados das análises das produções textuais dos alunos: a produção inicial, a produção intermediária e a produção final. Verificaremos, em um primeiro momento, a mobilização das capacidades de linguagem primordiais para produzir o relato de viagem das produções iniciais e intermediárias. Logo em seguida, além do desenvolvimento dessas capacidades de linguagem necessárias para o funcionamento do gênero em questão, na produção textual final, verificaremos as marcas de desenvolvimento do estilo dos alunos e como elas aparecem em seus textos.

A última parte deste trabalho apresentará as considerações finais. Nela propomos avaliar os procedimentos didáticos adotados, ressaltar os resultados obtidos do trabalho com o estilo em FLE, bem como discutir os efeitos do ensino da liberdade textual e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Além disso, pretendemos apontar as limitações desta pesquisa e as possibilidades de estudos futuros que nosso trabalho suscitou.

# Capítulo I - Pressupostos Teóricos

*Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.*  
Gaston Bachelard

## 1. Quadro teórico geral

Neste capítulo, propomo-nos a discorrer acerca das bases teóricas que alicerçam nossa pesquisa. Em primeiro lugar, apresentaremos a corrente do interacionismo social, fundamentado por Vigotski (1934/1997), e o método instrumental em contraposição ao método direto por ele criticado. Logo após, exporemos os fundamentos da mediação instrumental e da Zona de desenvolvimento proximal (ZPD), também advindas do estudioso russo. Em seguida, para entendermos os pré-construtos históricos e suas apropriações do homem pela linguagem, abordaremos a questão do artefato e do instrumento (RABARDEL, 1995) e a noção de gêneros textuais como um instrumento no ensino e na aprendizagem das línguas.

Na seção seguinte, indicaremos os princípios do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2009, 2006a, 2008a; MACHADO, 2009), linha teórico-metodológica norteadora deste trabalho. Com essa explanação, discorreremos sobre as relações entre linguagem e mundo (HABERMAS, 1987) e sobre os gêneros textuais, o intertexto, a intertextualidade, os textos e o modelo de análise textual proposto pelo ISD, complementando-o no que se refere aos mecanismos enunciativos, a partir das categorias de inserção de adjetivos de Kerbrat-Orecchioni (2002) e inserção de vozes de Maingueneau (2001), importantes para a análise do gênero relato de viagem.

Logo após expor os aportes explicitados acima, traremos as bases teóricas necessárias para atingir os objetivos específicos dessa pesquisa. Para tanto, abordaremos a noção de estilo a partir de diversos autores (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2006c; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; CLOT, 2007; BRANDÃO, 2005a, 2005b; BRAIT, 2005), mas baseando-nos, principalmente, na discussão acerca das coerções e liberdades textuais de Bronckart (2006c).

Finalmente, trataremos do conceito de transposição didática dos gêneros textuais para o trabalho com o ensino e aprendizagem na didática das línguas, focando os estudos sobre as capacidades de linguagem, o modelo didático (MD) e a sequência didática (SD),

desenvolvidos, primeiramente, por professores e pesquisadores da Universidade de Genebra, notadamente Schneuwly e Dolz, (2004/2010) e retomados por pesquisadores brasileiros.

### **1.1 O interacionismo social**

O interacionismo social, como afirma Bronckart (1999/2009, 2006a), é uma abordagem epistemológica que tem como fonte diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, tais como Spinoza (1964, 1965), Hegel (1947), Marx (1951), Engels (1971), dentre outros. Contrário à ideia de que as diferentes formas das atividades psíquicas do homem são um produto de associações das impressões previamente acumuladas (VIGOTSKI, 2011), o interacionismo social de Vigotski (1934/1997) baseia-se em uma psicologia de cunho histórico-social e sua principal tese é de 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, 1999/2009, p. 21). Dentre os instrumentos semióticos existentes, sem dúvida, é a linguagem humana que possibilita construir, dar sentido e dar forma às diversas organizações sociais. Ela está na origem das interações humanas, daí o motivo pelo qual a compreensão do seu funcionamento está no centro das preocupações de vários estudos voltados ao desenvolvimento humano, inclusive o nosso.

Entendida como fenômeno social, a linguagem, assim como o seu desenvolvimento, só é possível no seio das práticas sócio historicamente construídas pelas ações humanas. É, pois, na interação social que vemos emergir os instrumentos semióticos, os quais são responsáveis pelos **fatos de linguagem**, termo empregado por Bronckart para designar os traços de condutas humanas socialmente contextualizadas (BRONCKART, 1999/2009, p. 23). O grande passo dado pelo interacionismo social se deu com o estudo do estado arte da psicologia desenvolvido por Vigotski, intitulado *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1982). Nessa obra, o autor critica a separação ou a falta de união entre as disciplinas das humanas tais como a psicologia, a sociologia e a linguística, fato que o leva a constatar a fragilidade científica das disciplinas constituídas isoladamente e o faz anunciar, a partir daí, a crise da psicologia ocidental.

Vigotski (1934/1997) pôde concluir que o método direto dominante na psicologia de sua época tinha como fundamento o behaviorismo, corrente na qual se acreditava ser possível estudar somente o que nos é dado pela experiência imediata. Janette Friedrich (2012), estudiosa dos textos originais de Vigotski (1930/1985), nos expõe de maneira bastante clara a

crise da psicologia da época, pontuando excertos-chaves de seus escritos para a compreensão de seu pensamento. O psicólogo russo explicita a inconsistência do método direto para fundamentar os estudos da psicologia da criança e seu desenvolvimento cognitivo e os fenômenos psíquicos. Em suma, a autora alemã nos mostra que a adoção por Vigotski (1930/1985) de uma psicologia social e histórica, em detrimento de uma ciência naturalizante que se adotava até então, vai constituir a originalidade de seu trabalho e, ao mesmo tempo, vai tornar evidente a fragilidade e as limitações da corrente behaviorista.

O método direto e o positivismo, ancorados na análise da experiência imediata (empirismo) do ser humano, não possibilitam entender os processos psicológicos complexos, pois muitos deles estão ocultos e não são apreendidos pela observação direta. Janette Friedrich (2012, p. 49) conclui, portanto, que o psiquismo, objeto maior de estudo da psicologia, “não representa o mundo, mas, metaforicamente falando, ele ‘trabalha o mundo’”. Dessa forma, a filósofa alemã leva-nos a entender que o interacionismo social propunha um método de cunho interpretativo e (re)construtivo, cuja interpretação e (re)construção dos fatos se fazem por meio de um conhecimento já existente. Por isso mesmo, o interacionismo social se opunha à separação das ciências do homem, já que a compreensão do funcionamento e desenvolvimento do humano implicam as interações entre as várias dimensões humanas: a biológica, a social, a cultural, a cognitiva, a linguageira, a afetiva etc. (BRONCKART, 2005, p. 2) de forma a levar em conta a sua inerente complexidade. Ademais, o grande progresso da corrente social interacionista se deu pelo fato de que seu projeto interdisciplinar visava, além da produção de conhecimento, à intervenção prática, daí a importância da educação escolar dada por Vigotski. Nas palavras de Bronckart (2005, p. 150)<sup>13</sup>:

Les conditions de réalisation de ce projet de science unifiée impliquaient une attitude qu'illustre le fameux slogan de Vygotski : *philosophie et pratique*. « Pratique » signifie que l'objet de cette science unifiée doit être constitué des *problèmes* qui se posent concrètement dans la vie humaine : problèmes de travail, de formation ou d'éducation, de pathologie sociale ou individuelle, etc. Une science de l'humain n'a de légitimité que si elle se révèle apte à analyser et à *transformer* les situations d'activité humaine ; elle se doit donc d'être une science d'*intervention*, qui mesure in ultimo la validité de ses propositions à l'efficacité des effets de leur opérationnalisation dans le monde (Bronckart, 2005, p. 150).<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Salientamos que traduziremos todas as citações em nota de rodapé. Já os trechos referentes à coleta de dados e à produção de dados, optamos por deixar em língua francesa.

<sup>14</sup> As condições de realização deste projeto de ciência unificada implicava uma atitude que ilustra o famoso slogan de Vigotski: filosofia e prática. “Prática” significa que o objeto desta ciência unificada deve ser constituído dos problemas que se colocam concretamente na vida humana: problemas de trabalho, de formação ou de educação, de patologia social ou individual, etc. Uma ciência do humano só é legítima se se revelar apta a realizar uma ciência de intervenção, que meça in ultimo a validade de suas proposições na eficácia dos efeitos de sua operacionalização no mundo. (Tradução nossa).

Dito isso, Bronckart (2005) ao comentar os dizeres de Vigotski “filosofia e prática”, deixa transparecer o compromisso científico, representado pela palavra filosofia, orientado por uma consistente reflexão epistemológica dos conhecimentos construídos e em construção. Da mesma forma, a palavra prática diz respeito aos problemas que se colocam na vida humana, inclusive os desafios do trabalho de “ensinar”. Unindo, pois, as duas expressões, chegamos à ciência do humano, que só é legítima caso se revele apta a analisar e transformar as funções psíquicas que controlam e regulam a atividade humana, ou seja, ser uma ciência da intervenção. Ora, é por meio da intervenção que se torna possível a apropriação (e o estudo dela) e a estruturação do objeto de ensino pelo aluno, que é, segundo Bronckart (1999/2009, p. 28), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, uma concepção organizada em torno do conceito de mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZPD), do qual trataremos a seguir.

## ***1.2 A mediação e a zona de desenvolvimento proximal***

Vigotski (2007/1984) defende a ideia da constante interação que existe entre as condições sociais (sociogênese e microgênese) e os fatores biológicos (filogênese e ontogênese) do ser humano. Encontramos as bases fundamentais do pensamento de Vigotski (2007/1984) tanto na teoria marxista da sociedade quanto nas concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

O homem, através de suas transformações, faz com que a natureza submeta-se aos seus propósitos, dominando-a. Este é o conceito no qual Vigotski (1930/1985) se baseou para desenvolver o estudo sobre a mediação entre homem-ambiente, como a base essencial dos processos psicológicos superiores.

Diferentemente do método instrumental vigotskiano, segundo Friedrich (2012), o método pelo qual a psicologia reflexológica e behaviorista da época obtinha seus dados era o direto, focalizando suas análises sobre comportamento humano numa lógica de estímulo-resposta, conforme o esquema abaixo representado pela autora (Ibid., p. 54-55):

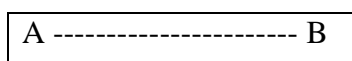


Figura 2: Processo natural

No esquema apresentado, A refere-se ao estímulo dado ao sujeito e B refere-se à sua imediata reação. Nessa concepção, o objeto analisado volta sua atenção para a experiência

imediate, o que limita o saber científico acerca do desenvolvimento, que é algo invisível a olho nu. Nessa perspectiva seria, como ressalta Friedrich (Ibid., p. 42-43), impossível investigar o pensamento da criança, seu modo de construir conceitos, o inconsciente, etc. já que todas essas dimensões não são dadas imediatamente ao sujeito, nem inscritas no espaço-tempo no momento da observação direta. Por último, o método behaviorista, de vínculo associativo e direto entre o sujeito e o objeto exclui a possibilidade de análise de caráter histórico, como se pudéssemos abstrair e ignorar todos os pré-construtos humanos e seu caráter social.

Para Vigotski (1930/1985), a ação do homem sobre a natureza não é, portanto imediata, mas mediatizada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos de experiências anteriores. Os instrumentos se situam entre o homem e seu meio, de forma a mediar os comportamentos do indivíduo e, portanto, os guiam, os refinam e diferenciam sua percepção da natureza trabalhada (SCHNEUWLY, 2008).

A quebra de paradigma do objeto de análise da psicologia vigotskiana foi decisiva para pensar a mediação de um instrumento psicológico para a realização de uma tarefa. Vejamos o esquema abaixo, adaptado de Friedrich (2012, p. 55) que exemplifica uma tarefa de memorização dada à criança:

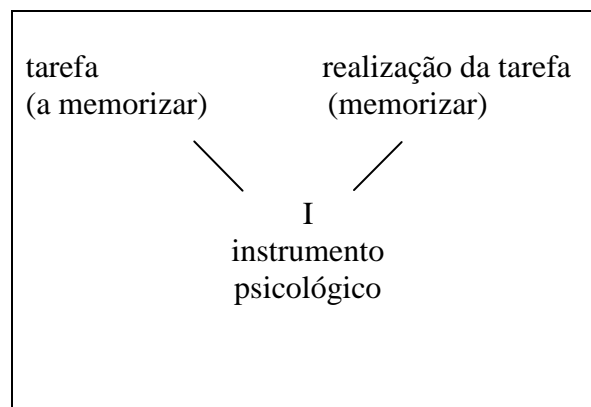


Figura 3: Processo instrumental

Nesse esquema, verificamos que o instrumento, tendo um vínculo de mediação entre a tarefa e sua realização, torna possível o estudo das transformações que o sujeito opera no meio para solucionar um problema. São essas transformações que podemos tomar como objeto para observar o desenvolvimento humano. De acordo com Vigotski (1934/1997), o objeto de estudo da psicologia deve ser os instrumentos e os artefatos, pois são eles os meios ditos “artificiais” (no sentido de uma criação do homem) pelos quais o indivíduo se apropria, conduzindo-o assim, ao controle, à regulação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos,

tudo isso para que a realização da tarefa torne-se mais eficaz para si. A essas adaptações artificiais Vigotski chama de *instrumentos psicológicos*. Para exemplificar os instrumentos psicológicos, o autor russo, em seu texto *La méthode instrumentale en psychologie* (1930/1985) enumera os seguintes exemplos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os signos, a linguagem. Nessa lista, do ponto de vista de Schneuwly e Dolz (2004/2010), que é também o nosso, poderíamos também acrescentar os gêneros textuais, já que, em nossa perspectiva, os consideramos como um instrumento que permite a comunicação humana tanto em língua materna, como em língua estrangeira.

É neste momento que reforçamos os dizeres de Vigotski destacados por Bronckart (2005) e que citamos mais acima. Filosofia e prática legitimam-se quando assumem a responsabilidade de propor melhorias ao desenvolvimento humano. A intenção da escola, nessa perspectiva, é inserir gradativamente objetos de ensino cada vez mais complexos ao mesmo tempo em que ela providencia instrumentos psicológicos que possam colaborar para o processo de aprendizagem desses objetos, com vistas ao desenvolvimento do aluno.

É, portanto, neste espaço criado pela interação entre o objeto e os instrumentos que facilitam a apropriação dos pré-construtos pelo indivíduo que encontramos o local de inscrição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), um conceito elaborado por Vigotski (2007/1984) para tratar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, o qual adotamos para realizar esta pesquisa.

Para o estudioso russo, o desenvolvimento pode ser entendido a partir da relação entre duas perspectivas: “desenvolvimento real”, aquele que já foi adquirido/consolidado pelo indivíduo e o chamado “desenvolvimento potencial”, que são as capacidades do sujeito em processo de aquisição, maturação. A ZPD é o espaço criado entre a distância daquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ele realiza em colaboração com o seu grupo social, e/ou com os instrumentos disponíveis no meio social. Veja-se: um aluno, na aula de matemática, só será capaz de fazer exercícios de regra de três, se já tiver consolidado a aprendizagem das contas de multiplicação e divisão. Com base nisso, cabe ao professor realizar com seus alunos atividades capazes de mobilizar os conhecimentos anteriores (multiplicação e divisão) necessários à nova etapa da aprendizagem (regra de três) e, a partir disso, promover o desenvolvimento do indivíduo e seus possíveis rumos.

Em resumo, o processo de desenvolvimento do indivíduo se dá pela apropriação constante dos pré-construtos disponíveis e elaborados pelo meio social através de instrumentos psicológicos que facilitam e propiciam essas apropriações dentro de um

processo gradativo. Sua apropriação se dá graças ao convívio social que, por sua vez, regula as ações humanas. Gradualmente, essas regulações são substituídas por autorregulação, dito de outra maneira, o desenvolvimento real, aquilo que o indivíduo já se apropriou, é uma fase essencial para possibilitar o desenvolvimento potencial, ou seja, aquele conhecimento ainda não dominado pelo aluno, porém de apropriação eminente. É, portanto, neste espaço entre o desenvolvimento real e potencial que os instrumentos psicológicos intervêm, com o objetivo de criar uma zona propícia ao desenvolvimento humano.

No caso desta pesquisa, postulamos que o ensino por meio dos gêneros atuará na Zona de desenvolvimento proximal (ZPD), na medida em que a transição do desenvolvimento potencial (capacidade em vias de se consolidar) para o desenvolvimento real (capacidades consolidadas) se fará através das sequências didáticas favoráveis para guiar a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas naquele estágio do ensino.

Ainda com relação às implicações educacionais, Vigotski (1934/1997), ao investigar a formação de conceitos nos indivíduos, ressalta que, se o meio ambiente não desafiar e/ou estimular seu intelecto, o seu processo de desenvolvimento poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Daí, pois, a importância da intervenção de instrumentos psicológicos que levem em conta a ZPD dos alunos para permitir e estimulá-los a participar ativamente do projeto proposto pelo professor. A ausência de desafio, ou ainda, a ausência de conflito entre o velho e o novo não leva ao aluno a estágios superiores de sua aprendizagem, tão menos ao seu desenvolvimento. Para melhor entender a problemática gerada pela ausência de desafio, vejamos um exemplo sobre a aprendizagem da língua inglesa por mim vivida. Todos os anos do ensino fundamental e médio, o conteúdo gramatical referente ao verbo “*to be*” aparecia e sempre da mesma forma, ou seja, como um mero conhecimento, totalmente desvinculado de um contexto, de seu emprego prático. Essa repetição e essa reprodução de conteúdos ao longo dos anos só favoreceram a desmotivação da turma e ao fracasso da construção de zonas de desenvolvimento dos alunos.

Como dissemos, em nosso contexto de pesquisa, a intervenção de instrumentos para a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos se dá por meio de sequências didáticas focadas no uso de gêneros textuais, uma concepção proposta por Schneuwly e Dolz (2004/2010, p. 35-60) e retomada, no quadro do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, por Lousada (2002/2010, 2009, 2010), Cristovão (2009, 2002/2010), Beato-Canato (2008); Guimarães-Santos (2012), dentre outros. Os autores consideram a sequência didática um importante instrumento no processo de aprendizagem de gêneros, que



pode ser visto como “um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento dos três tipos de capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas, as linguístico-discursivas” (LOUSADA, 2002/2010, p. 83). É, pois, na sequência que prevemos certos desafios e seus locais de aparecimento. Ao final da sequência elaborada, espera-se que, a partir dos vários elementos explorados pela SD “os alunos estarão conscientes da presença dos aspectos linguísticos do gênero de texto em foco e poderão usá-lo com maior ou menor êxito e correção na elaboração de seus próprios textos” (Ibid., p. 92), ou ainda “quanto maior for o conhecimento de gêneros diversos, mais possibilidades terá o agente de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações” (CRISTOVÃO, 2010, p. 107).

Para melhor compreendermos a noção de mediação instrumental de Vigotski, com vistas à transformação dos modos de pensar, falar e agir (SCHNEUWLY, 2009), abordaremos, no item seguinte, os conceitos de artefato e instrumento psicológico propostos por Rabardel (1995) e retomados por Schneuwly e Dolz (2004/2010).

### ***1.3 Artefato e instrumento***

Como vimos anteriormente, para a corrente sociointeracionista de Vigotski (1930/1985), o instrumento está no centro dos estudos sobre o desenvolvimento e o funcionamento das funções psíquicas superiores. Para tanto, seu estudo envolve as interações constantes existentes entre os três polos da atividade humana que, segundo Schneuwly (2004/2010, p. 21), são: a) os objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações anteriores que Rabardel (1995) chamaria de artefato material ou simbólico, ou seja, o produto material existente fora do sujeito; b) os instrumentos, que se encontram entre o sujeito que age e o objeto ou a situação sobre a qual ele age, considerado como instrumento psicológico para Vigotski (1930/1985), Rabardel (1995) e Friedrich (2012); e, por fim c) o próprio sujeito que age no meio ao apropriar-se, bem ou mal, desses instrumentos, sempre com vistas a uma transformação.

Schneuwly (2004/2010) conclui que o instrumento é um espaço privilegiado de transformação do agir, um agir que se enriquece, transforma-se numa infinidade de possibilidades, fato que faz evoluir a atividade humana num movimento dialético sem fim.

Os três pólos de Schneuwly (2004/2010) são chamados de “a tríade característica das situações” por Rabardel (1995, p. 52) que, segundo ele, evidencia a multiplicidade e a complexidade das relações e das interações existentes entre os diferentes pólos, conforme a representação esquemática abaixo, elaborada por Rabardel e Verillon (1985, p. 53) abaixo:

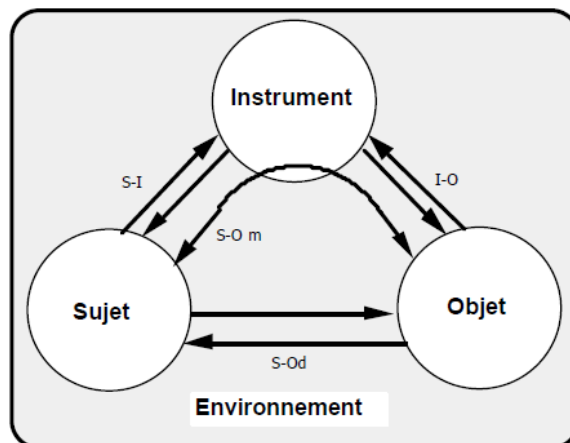


Figura 4: A gênese instrumental

Nesse esquema, além da interação direta entre sujeito-objeto (S-Od), muitas outras interações devem ser consideradas: as interações entre o sujeito e o instrumento (S-I), entre o instrumento e o objeto sobre o qual ele permite agir (I-O), enfim, as interações sujeito-objeto mediatizadas pelo instrumento (S-O m). É interessante observar que todas essas interações estão mergulhadas em um meio constituído por um conjunto de condições que o sujeito leva em conta na sua atividade. Dessa forma, todas as interações que se estabelecem interagem também com o meio.

Para exemplificar esse esquema dentro do campo educacional, podemos inferir que S-I tem a ver com as interações que podem existir entre aluno e seu livro de exercícios; I-O designa a relação entre os materiais didáticos, vistos como instrumentos e seu objeto (saberes de referência); por último, S-O m corresponde à interação estabelecida entre o aluno, o ensino de um gênero textual, mediatizado por uma sequência didática, esta, por sua vez, vista como um verdadeiro instrumento que tem como finalidade permitir que o aluno se aproprie do gênero textual estudado, bem como as capacidades de linguagem requeridas àquele gênero. Poderíamos dar infinitos exemplos em cada um dos pólos, que poderiam ser variados dependendo do foco dos estudos do pesquisador, como mostra o esquema apresentado pela Profa Dra. Eliane Lousada, em entrevista realizada por Barricelli e Muniz-Oliveira<sup>15</sup>:

<sup>15</sup> Fonte: BARRICELLI, E; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Gouvêa Lousada. **Revista L@el em (Dis-)curso**, Vol. 5, nº 2, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael>



Figura 5: Pólos de pesquisa do grupo ALTER-AGE (CNPq) e suas relações/interações

O esquema acima mostra os pólos de pesquisa do grupo ALTER-AGE, ao qual se filia nosso trabalho, o que evidencia que as pesquisas do grupo abordam tanto os sujeitos envolvidos no campo do ensino-aprendizagem, quanto os artefatos e os instrumentos que são a razão de ser da escola, como também as interações entre os pólos, indicadas pelas flechas acima desenhadas. A presente pesquisa tem um foco maior no pólo aluno e no dos artefatos e instrumentos, mas considerando a coleta das produções escritas dos alunos, temos o objetivo maior de verificar os resultados da interação entre o sujeito e o “objeto ensinado”<sup>16</sup>.

Ainda refletindo sobre a noção de instrumento, é importante ressaltar que Rabardel (1995) lhe atribui uma dupla função. Por um lado, o instrumento pode ser considerado um artefato simbólico que existe fora do sujeito, por outro lado, a partir do momento em que o artefato é apropriado pelo sujeito, ele passa a ser um verdadeiro instrumento, tendo, portanto, uma função mediadora na atividade humana. Assim, Rabardel (1995, p. 4) resume:

L’instrument comprend dans cette perspective:

- un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres ;
- un ou des schèmes d'utilisation associés résultant d'une construction propre ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants.

Dans cette conceptualisation ce n'est pas seulement l'artefact qui est associé, et associable, par le sujet à son action pour l'exécution de la tâche, ce sont aussi les schèmes d'utilisation. Ensemble artefact et schèmes constituent l'instrument qui peut être inséré par le sujet dans son action en tant que composante fonctionnelle de cette action. Les deux dimensions de l'instrument, artefact et schème, sont associées l'une à l'autre, mais elles sont également dans une relation d'indépendance relative. (1995, p. 4)<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Termo utilizado por Schneuwly (2009) que corresponde, em poucas palavras, à malha de uma cadeia de transformações do saber com fins de ensino e aprendizagem.

<sup>17</sup> O instrumento compreende as seguintes perspectivas: - um artefato material ou simbólico produzido pelo usuário ou pelos outros; - um ou mais esquemas de utilização associados, resultantes de uma construção própria ou da apropriação de esquemas sociais pré-existentes. Dentro desta conceptualização, não é somente o artefato que é associado e associável pelo sujeito na sua ação na execução da tarefa, mas também pelos esquemas de utilização. Juntos, artefato e esquemas constituem o instrumento que pode ser inserido pelo sujeito na sua ação como componente funcional desta ação. As duas dimensões do instrumento, artefato e esquema, são associadas uma à outra, porém elas estão igualmente numa relação de independência relativa. (Tradução nossa).

Para o autor, o termo instrumento é utilizado para designar o artefato em situação, no seu uso contextualizado, como um meio pelo qual o sujeito encontra para agir. Rabardel (1995) ainda acrescenta que o artefato constitui para o sujeito um objeto a conhecer, mas ao mesmo tempo, seu conhecimento faz com que o sujeito adapte o artefato para atender as necessidades do sujeito. De acordo com Machado e Lousada (2002/2010, p. 626) “apropriar-se” é o processo de adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada, isto é, atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja “sua”. Desse modo, é só quando algum artefato é apropriado pelo sujeito que ele passa a ser verdadeiro instrumento psicológico, na concepção vigotskiana do termo.

Friedrich (2012) retoma a noção de instrumento psicológico de Vigotski (1930/1985), afirmando que a atividade realizada pelo homem, com o auxílio dos instrumentos psicológicos, é portadora das mesmas características da atividade mediatizante, ou seja, aquela realizada por meio de um instrumento. Para exemplificar como acontece essa atividade mediatizante, mencionaremos um fato pontual de uma sala de aula de francês como língua estrangeira. Um aluno não consegue se lembrar da palavra francesa *frigidaire*, geladeira em português, mas de repente, lembra que na casa de sua avó tinha uma geladeira na cozinha com esse nome e a palavra vem a sua mente. O sujeito, nesse caso, recorreu a uma lembrança e essa operação lhe permitiu lembrar a palavra, e, por conseguinte, agir naquele momento. Recorrer à memória do objeto da cozinha da avó faz com que a palavra surja, tornando-se, naquele momento presente, um instrumento psicológico. Nas palavras de Friedrich (2012 p. 71), quando o homem utiliza um instrumento psicológico (no nosso caso, a memória do objeto na casa da avó) ele transforma seus processos psíquicos (evocar a memória) em uma atividade mediatizante, sendo, por sua vez, tanto sujeito quanto objeto dessa atividade. Portanto, nosso exemplo, ainda que simples, pode ilustrar que o sujeito interioriza as relações sociais que ocorrem no curso de sua vida, utilizando-as em outras situações com outros objetivos. Isso comprova a tese de Vigotski (1934/1997) a respeito da origem dos instrumentos psicológicos e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

Le langage égoцентриque de l'enfant est l'un des phénomènes marquant le passage des fonctions interpsychologiques aux fonctions intrapsychiques, c'est-à-dire des formes d'activité sociale, collective de l'enfant à des fonctions individuelles. Ce passage est, comme nous l'avons montré dans un de nos précédents travaux, une loi générale du développement de toutes les fonctions psychiques supérieures, qui apparaissent initialement comme des formes de l'activité en collaboration et ne sont par la suite transférées par l'enfant dans la sphère de ses formes psychiques d'activité. Le langage pour soi prend naissance grâce à la différenciation de la

fonction initialement sociale du langage pour les autres (VIGOTSKI, 1997, p. 446-447).<sup>18</sup>

Essa passagem do estudioso russo deixa transparecer as bases fundadoras do interacionismo social que diz respeito aos fenômenos psíquicos de socialização e individualização do agir humano ou, em outras palavras, trata-se de uma transferência das relações sociais para o mundo psíquico.

Para concluir, gostaríamos de justificar a importância dessa noção de instrumento para esta pesquisa. Ao adotarmos o gênero como unidade de ensino, temos a intenção de torná-lo, sobretudo, um instrumento que possa atuar no processo de aprendizagem das capacidades de linguagem envolvidas na produção do gênero trabalhado, capacidades que, por sua vez, poderão ser mobilizadas pelo aluno na produção de outro texto. Dessa forma, não visamos ao ensino do gênero pelo gênero, como um mero artefato, mas sim objetivamos tomá-lo como um instrumento potencial no contexto do ensino e da aprendizagem do FLE.

#### ***1.4 O interacionismo sociodiscursivo***

Corrente das Ciências Humanas concebida por pesquisadores da Universidade de Genebra (Bronckart, 1999/2009, 2006a, 2008a) e alicerçada pela teoria vigotskiana, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) atribui papel fundamental à linguagem, materializada em textos, para o desenvolvimento humano. Essa corrente teórica de base filosófica, psicológica e linguística, encontra seus maiores representantes em Spinoza (1964, 1965), Marx (1951), Vigotski (1934/1997; 1926/1982), Voloschinov (1929/2002), Saussure (1916) e Habermas (1987). Com efeito, a partir da teoria do ISD, vários estudos foram e estão sendo desenvolvidos sobre o ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais, na Suíça (BRONCKART, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010, 2009; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), em Portugal (COUTINHO, 2007; LEAL, 2011), na Argentina (MIRANDA, 2012) e no Brasil (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a, 2004b, 2005; MACHADO, 2009; CRISTOVÃO, 2002/2010, 2009; GUIMARÃES, 2008; GUIMARÃES; KERSCH, 2012; LOUSADA, 2002/2010, 2008, 2010; NASCIMENTO,

---

<sup>18</sup> A linguagem egocêntrica da criança é um dos fenômenos que marcam a passagem das funções interpsicológicas às funções intrapsicológicas, ou seja, das formas de atividade social, coletiva da criança às funções individuais. Esta passagem é, como nós mostramos nos trabalhos anteriores, uma lei geral do desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, que aparecem inicialmente como formas da atividade em colaboração e são, por conseguinte, transferidas pela criança na esfera de suas formas psíquicas da atividade. A linguagem para si nasce graças à diferenciação da função inicialmente social da linguagem para os outros. (Tradução nossa).

2009; BUENO, 2011a; LEURQUIN, 2011; GOMES-SANTOS, 2012; GUIMARÃES-SANTOS, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013).

Inspirado no interacionismo social, o ISD pretende dar atenção especial ao papel e às propriedades da atividade de linguagem. Dito isso, para essa perspectiva teórica, a linguagem em toda sua complexidade desempenha um papel central no desenvolvimento humano, daí a importância de tomar como unidade de análise os pré-construtos, os processos de mediação e seus efeitos. Machado (2009, p. 47), ao explicar o programa de pesquisa do interacionismo sociodiscursivo, afirma, em poucas palavras, que os esforços da teoria se voltam para a ideia de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio construído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo linguageiros.

Portanto, com o intuito de estudar as relações entre agir humano e linguagem na gênese do desenvolvimento nas atividades coletivas, nas formações sociais e nas mediações, Bronckart (1999/2009) retoma a teoria do agir comunicacional de Habermas. A partir do objetivo de regular e estabilizar as pretensões do homem junto ao seu grupo surgem, na concepção saussuriana do termo (BRONCKART, 1999/2009, p. 33), os signos, que designam essas relações pragmáticas de negociações entre o homem e seu meio. Nesse sentido, o agir comunicativo só é possível no meio social, já que veiculam as representações coletivas desse meio. Quando entramos em um banco, por exemplo, e deparamo-nos com a imagem a seguir:



Figura 6: Placa proibindo o uso de celular

Entendemos que este signo, de ordem praxeológica, pretende regular certa ação entre o homem e seu meio, o de proibir algo. No histórico das condutas e normas coletivas, a representação simbólica aqui exemplificada tem por objetivo servir de instrumento para conduzir uma determinada ação do sujeito, no caso, o de não utilizar o celular ao entrar no banco. O signo só passa a ter o seu valor e ser compreendido porque ele é partilhado pelo coletivo, em um determinado tempo.

Chamado por Habermas de mundos representados, as configurações do homem e de seu meio organizam-se em um sistema de mundos formais. São eles: 1) o mundo objetivo, que se refere aos signos e seus correspondentes dos aspectos/parâmetros do mundo material e físico, que vão se acumulando e se “cristalizando” em forma de conhecimento, pelo coletivo; 2) o

mundo social, que diz respeito às maneiras convencionais de organização das tarefas, ou melhor, as normas e os valores elaborados; e, por fim 3) o mundo subjetivo, que se constitui pelas características próprias de cada um dos indivíduos. Apesar de ser bastante sintética, essa exposição acerca dos mundos representados nos mostra os níveis envolvidos na atividade humana que, conforme Bronckart (1999/2009), são regulados pelos mundos representados e provocam efeitos nas formas do agir humano.

O postulado habermasiano dos mundos representados tem como principal objetivo explicar a relação entre linguagem e mundo. É sabido que essas representações que se fazem não são um reflexo das ações e dos pensamentos, porém elas permitem **interpretar** o agir através da materialidade do discurso. Os indivíduos, ao produzirem um texto, seja oral ou escrito, são necessariamente influenciados pelos três mundos (objetivo, social e subjetivo) já que os mobiliza para então adequá-lo aos seus propósitos. Um cliente insatisfeito com um produto adquirido não ligará para o fabricante para elogiá-lo (a não ser que ele o faça de forma irônica ou para contribuir com uma argumentação). Como o enunciador procura ser eficaz na atividade envolvida, ele exporá o seu descontentamento em busca de uma solução para o problema. Nesse caso, o mundo objetivo está expresso pela verdade fatural, ou seja, o cliente comprou um produto que não atendeu às suas expectativas. O mundo social refere-se às normas e às regras sociais envolvidas no contexto: na situação em questão, o cliente pode manifestar seu descontentamento junto à empresa que fabricou o produto, pois existem leis, tais como o código de defesa do consumidor, que asseguram o poder de ação dos sujeitos envolvidos. Por último, o mundo subjetivo está associado à maneira como o indivíduo sentiu sua insatisfação e vai expressá-la, argumentando ao seu favor para resolver o problema.

É, pois, na imbricação dos três mundos formais e suas representações veiculadas pelo linguístico que nasce a linguagem humana, organizando-se em textos (ou discursos), que por sua vez, sob efeito das várias esferas da atividade humana, se diversificam e/ou se diferenciam em gêneros.

Segundo Bronckart (2006a), o agir não pode ser analisado a partir do comportamento observável dos indivíduos; ele só pode ser apreendido através das reconfigurações construídas nos textos (orais ou escritos). Tendo, portanto, em vista o importante papel fundador da linguagem e seu funcionamento, a perspectiva interacionista sociodiscursiva busca observá-la, analisá-la, interpretá-la e entendê-la, e para que isso seja possível, ela recorre ao produto concreto das ações semiotizadas, ou seja, ao texto.

Como apontam Bronckart (1999/2009, 2006a, 2008a) e Machado (2009), o que chamamos de texto é o correspondente empírico ou semiótico das atividades de linguagem de

um grupo, ou ainda, uma unidade concreta do agir linguageiro situada no tempo e no espaço, que se constitui por traços das decisões tomadas pelo locutor<sup>19</sup> numa determinada circunstância. Os textos, por sua vez, se distribuem em gêneros que, grosso modo, são modelos discursivos disponíveis no mundo, que se adaptam em função da situação de interação comentada e das condições sócio-históricas de sua produção. Em outras palavras, Bronckart (2006a) afirma que todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular.

Ao conjunto dos gêneros elaborados pelas gerações anteriores dá-se o nome de intertexto (BRONCKART, 1999/2009). Os seus valores e usos serão determinados pela formação social, em um determinado estado sincrônico. O gênero carta, por exemplo, sofreu reorientações pelas necessidades contemporâneas da comunicação virtual, culminando no que hoje chamamos e-mail. Hoje em dia, sua massiva adoção, em detrimento da carta escrita em papel, justifica-se pela sua forma eficaz em relação ao objetivo visado que é estabelecer contato com o destinatário de forma rápida, quase em tempo real, dado às novas interações estabelecidas a partir da comunicação em rede virtual. Esse fato exemplificado atesta que a transformação dos valores da sociedade condiciona também as reconfigurações dos gêneros.

Embora a noção de intertexto implique um processo de empréstimo em que o indivíduo faz do exemplar do gênero mais adequado para a sua situação de ação de linguagem, é errôneo acreditar que o agente reproduza o modelo tal como ele o conhece em sua representação interiorizada (BRONCKART, 1999/2009, p. 102). Sendo a ação de linguagem particular, realizada em um contexto específico, forçosamente, o texto empírico será dotado de um estilo próprio, particular.

Para Bronckart (1999/2009), a noção de gênero de texto é equivalente à noção de Bakhtin (1984) de gêneros discursivos. Os pré-construtos históricos, materializados em gêneros textuais, constituem um inventário de modelos textuais, socialmente reconhecido e compartilhado, do qual todo sujeito se vale para dar forma a sua ação. Para o filósofo russo:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 302).

---

<sup>19</sup> Para este trabalho, tomamos como sinônimos os termos “locutor”, “produtor do texto”, “enunciador” e “autor”.



É, portanto, com base no repertório de conhecimento efetivo dos gêneros e de suas funcionalidades possuídas pelo indivíduo que ele seleciona um modelo textual eficaz para a sua ação. A escolha de um modelo existente é motivada pelo objetivo visado e estará sujeito a (re)configurações em função do contexto de produção com base nas intenções e necessidades do locutor. Isso significa que o gênero textual mobilizado pelos seus actantes no agir nunca será uma cópia do modelo existente, já que os valores do contexto sociossubjetivo<sup>20</sup> e do conteúdo temático de uma situação de produção comunicativa são atualizados no tempo e no espaço no curso da diacronia. Desse duplo processo de seleção de um gênero apropriado e sua adaptação situacional nasce o texto empírico que, segundo Bronckart (2008a, p.88), é o produto final proveniente das propriedades genéricas do gênero e das propriedades individuais ou estilísticas.

A afirmação acima vai ao encontro da definição de gênero do discurso de Bakhtin (1997), segundo a qual as diferentes esferas de atividade humana criam e recriam tipos relativamente estáveis de enunciados. Na definição do autor, são três os elementos que constituem os gêneros: o conteúdo temático, o estilo e sua forma composicional. Sendo inseparáveis, esses elementos dão unidade ao enunciado, levando em conta que sua produção é sócio e historicamente marcada.

Antes de expormos o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009), gostaríamos de justificar a sua importância no campo das Ciências Humanas. Por um lado, o ISD tem como objetivo compreender os fenômenos da linguagem em quaisquer esferas da atividade humana; por outro, pretende oferecer subsídios no campo da didática das línguas. Nossa pesquisa inscreve-se nesse segundo objetivo. Os trabalhos do ISD no campo do ensino voltaram-se inicialmente mais para a didática da língua materna e muito contribuíram para reforma do ensino-aprendizagem do francês nas escolas da Suíça francófona, ao propor uma nova abordagem para o ensino de textos; também construíram instrumentos para o ensino, como as sequências didáticas, que foram amplamente utilizadas em outros países, como o Brasil, Argentina e Portugal, como apontamos anteriormente.

Dada a importância dos gêneros como instrumentos mediadores do agir humano, Schneuwly e Dolz (2004/2010) e Bronckart (1999/2009) sustentam que sua apropriação e domínio são de extrema importância para que o indivíduo possa agir no mundo. Bronckart (1999/2009, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Enfim, tendo em vista a importância dos questionamentos epistemológicos do ISD, seus subsídios para a

---

<sup>20</sup> Retomaremos este termo na seção seguinte, quando tratarmos do modelo de análise proposta pelo ISD.

descrição e análise das ações de linguagem, bem como sua contribuição para o desenvolvimento no campo educacional, propomos agora expor o seu modelo metodológico para a análise de textos, procurando complementá-lo, logo em seguida, com outras categorias, que julgamos essenciais para tornar mais consistente a compreensão do gênero “relato de viagem” em língua francesa.

### **1.5 O modelo de análise textual do ISD**

Para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart (1999/2009, 2006a, 2008a) propõe um procedimento metodológico descendente, que parte da caracterização da situação de produção de linguagem no seio das atividades sociais para uma análise dos mecanismos e dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelo enunciador. Bronckart (1999/2009, 2006a) postula que o primeiro passo de análise de qualquer texto compreende a caracterização das condições de produção do texto, em que devemos considerar a intervenção de três elementos ilustrados a seguir Bronckart (2006a, p. 146):

AÇÃO DE LINGUAGEM REPRESENTAÇÕES DO AGENTE/PESSOA	
1.	Parâmetros objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emissor; eventual co-emissor</li> <li>• Espaço/tempo de ação</li> </ul>
2.	Parâmetros sociosubjetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro social de interação</li> <li>• Papel do enunciador</li> <li>• Papel dos destinatários</li> <li>• Objetivo</li> </ul>
3.	Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa

Quadro 1: Ação de linguagem representações do agente/pessoa

O enunciador que produz o texto está inserido numa situação de ação de linguagem (Bronckart, 2006a) que se constitui por um conjunto de representações construídas pelo produtor do texto. São elas: as representações do quadro físico da ação (emissor e co-emissor, tempo e espaço da produção); as representações do quadro sociosubjetivo que corresponde ao tipo de interação estabelecida, os papéis sociais que decorrem da interação entre produtor e interlocutor, bem como os objetivos visados na interação; e por último, as representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis nos sujeitos, referentes à temática que será expressa no texto. Para Bronckart (1999/2009), é esse conjunto de parâmetros do contexto que pode exercer influência sobre a forma como o texto é organizado. Tendo essa

base, o agente deverá, então, tanto adotar o modelo de gênero mais pertinente para a situação de ação de linguagem desenhada, quanto adaptá-lo em função das propriedades particulares dessa mesma situação (BRONCKART, 2006a).

O processo esboçado acima, inerente a toda situação de produção textual, resultará em um texto empírico que, a partir de suas propriedades globais, será constituído por três estratos do folhado textual, a saber: 1) a infraestrutura geral, composta, por sua vez, pela planificação do conteúdo temático, pelos tipos de discurso e pelas sequências; 2) os mecanismos de textualização (coerência temática), divididos atualmente em conexão e coesão nominal; 3) os mecanismos de responsabilização enunciativa (coerência pragmática), que são constituídos pelas modalizações e pelas vozes presentes no texto. A essas três camadas da organização textual, Bronckart (2006a, p. 147) chama de arquitetura textual, conforme esquema abaixo:

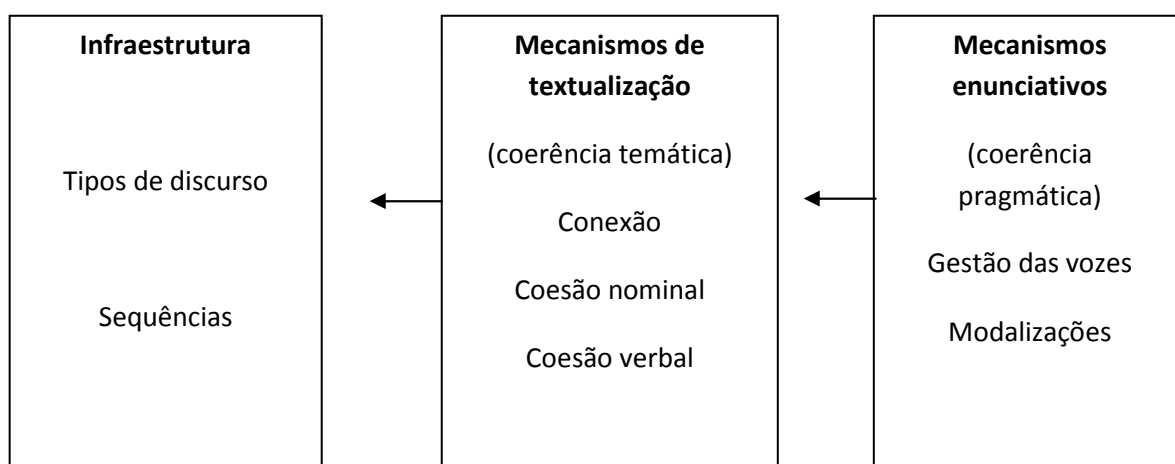


Figura 7: Os três níveis de arquitetura textual

Vale destacar que o esquema elaborado por Bronckart (1999/2009, 2006a) vem sofrendo algumas mudanças por conta dos avanços das pesquisas orientadas a partir do quadro teórico do ISD<sup>21</sup>. A mudança mais recente foi apresentada pelo próprio autor durante sua conferência proferida no *VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais* (Siget), evento realizado em setembro de 2013. Dentre algumas mudanças, gostaríamos de destacar o deslocamento da análise da coesão verbal para o nível da infraestrutura geral do texto e não mais no nível dos mecanismos de textualização, como observamos na figura acima. A incorporação da categoria da coesão verbal ao nível da infraestrutura geral ocorreu pois, ao analisar os tipos de discurso, já se verifica aspectos da coesão verbal.

<sup>21</sup>Fonte: Bronckart (2013). Evolutions de la conception des genres textuels dans le cadre de l'Interactionnisme Socio-Discursif. In: VII Siget (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), Fortaleza (informação verbal).

A fim de melhor expor o modelo teórico-metodológico de análise textual do ISD, propomo-nos a detalhar, primeiramente, o contexto de produção dos textos e, em seguida, cada um dos três níveis de análise, por meio de um texto representativo do gênero textual que abordamos em nossa pesquisa, o *relato de viagem*.



Figura 8: Exemplo de um texto do gênero relato de viagem<sup>22</sup>

### 1.5.1 O contexto de produção dos textos

Em relação ao lugar de produção, busca-se identificar o lugar físico em que esse texto é produzido. No caso do texto selecionado para análise, ele foi retirado do blog de um viajante francófono. Esse blog também se encontra hospedado no site francês <http://www.uniterre.com>, em que são reunidos vários blogs de viajantes que relatam suas experiências de viagem. Os relatos escritos nesse site francês são comumente acompanhados de fotos e vídeos, o que leva o leitor a atestar a veracidade dos relatos. O site reúne uma centena de blogs relacionados a relatos de viagens de falantes francófonos, em que os leitores podem inserir comentários e notas de zero a dez nos blogs visitados. Os mantenedores do site também os classificam conforme o número de acessos “*Top 100 des carnets les plus consultés*<sup>23</sup>” e os “*coups de coeur*<sup>24</sup>”. Essas informações são de grande importância, uma vez que o locutor se preocupa com a apresentação do blog como um todo, incluindo assim, a

<sup>22</sup> Fonte: <http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm>. Acesso em 17 jul 2011.

<sup>23</sup> Top 100 dos cadernos mais consultados (tradução nossa).

<sup>24</sup> Os favoritos (tradução nossa).

maneira de escrever, bem como com a formatação do suporte para que ele seja suficientemente atrativo.

Com relação ao texto aqui selecionado, podemos levantar a hipótese de que o texto foi produzido no momento da viagem, a partir de um computador, de forma que o viajante pudesse compartilhar com seu leitor potencial suas experiências vividas durante a estadia no país estrangeiro. O produtor, neste caso, o viajante, como num diário, ou em um cartão postal, data seu relato (05/12/2001), definindo assim o tempo em que se deu a experiência. Ainda caracterizando a situação de produção do texto, podemos identificar o espaço da ação, marcado pelo título do relato “*Le Caire, Egypte*”, acompanhado de um croqui do museu de Copte.

Refletindo sobre os parâmetros socio subjetivos que caracterizam a produção desse texto, podemos imaginar melhor os papéis do enunciador e de seus prováveis destinatários. Como enunciador, temos um viajante, que escreve seus relatos da viagem. Porém ao observar seus croquis, notamos outro papel assumido por esse enunciador, pois, além de escrever seus textos, ele desenha croquis. Sendo assim, é possível afirmar que existe um desejo do enunciador em construir também um papel de artista plástico, já que ilustra artisticamente alguns cenários pelos quais passou durante a viagem. Quanto ao destinatário, ao observar o número de acessos do site, verificamos que houve mais de um milhão de leitores até a data de nosso acesso. Contudo, o número de leitores efetivos não pode ser definido pelo número de acessos, já que, muitas vezes, ao buscar informações, caímos em sites indesejáveis, não atendendo nosso objetivo de busca inicial. Por outro lado, temos a hipótese de que os leitores potenciais dos blogs desses relatos de viagem são provavelmente os familiares e os amigos do viajante, mas também podemos afirmar que um leitor interessado em conhecer lugares do mundo através da Internet poderá visitá-los com muita curiosidade.

Por fim, o objetivo da interação é, nesse caso, compartilhar as experiências vividas durante a(s) viagem(s), buscando mostrar ao destinatário que o locutor sabe fazê-lo tanto por meio do relato, quanto por meio de suas representações imagéticas. Ainda, como objetivo secundário, podemos inferir que a escrita do relato constitui um arquivo de memórias da viagem realizada.

### **1.5.2 A infraestrutura geral dos textos**

A infraestrutura geral compreende, em primeiro lugar, o nível do planejamento geral do conteúdo temático, cujo reconhecimento se faz no processo de leitura ao identificarmos os

temas mobilizados pelo produtor. Para exemplificar, no texto selecionado para análise, o conteúdo temático refere-se a situações vivenciadas pela pessoa, relacionadas a um momento específico de sua vida, que, no caso, diz respeito a acontecimentos importantes ocorridos durante a viagem a lugares diversos. O viajante relata sua experiência vivida no Egito, e mais precisamente na cidade do Cairo, na rua, no museu. O texto apresenta a seguinte infraestrutura geral: nos primeiros parágrafos, ou no título, aparece uma referência ao espaço em que o autor viveu a experiência: *Le Caire. Égypte*.

Nos parágrafos seguintes, há o relato de um ou dois dias vivenciados nos espaços referidos no texto. A descrição e a apreciação dos lugares e/ou das pessoas são frequentes: *Je fais ma première aquarelle devant le musée Copte; Ma première nuit au Caire, je l'ai passée dans la rue; J'ai dormi sous un porche, dans le quartier musulman*. As expressões sublinhadas acima se referem aos espaços que foram cenários da experiência vivida pelo sujeito. O relato de viagem apresenta, no geral, um conteúdo temático estável, ou seja, o autor insere em seu texto marcas linguísticas de tempo e espaço para situar o texto, para, em seguida, relatar ao seu interlocutor a experiência vivida. Contudo, como se trata de um gênero em que se fala de si, nele aparecerá, em grande medida, propriedades singulares que construirão o estilo de quem escreve. Com a intenção de influenciar o seu leitor, o autor tentará produzir um texto singular que permita ao seu leitor de sentir e viver um pouco a experiência por ele relatada.

O segundo modo de organização é o dos *tipos de discurso* definidos, de acordo com Bronckart, “como segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo constitutivo de um gênero que são em número limitado.” (BRONCKART, 2008a, p. 89). O resultado desses segmentos articulados por meio de recursos linguísticos se traduz pelos mundos discursivos que pertencem ao eixo do narrar e do expor, ambos podendo ser implicado ou autônomo; ou seja, desse modo temos quatro mundos discursivos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado, narrar autônomo. Por fim, nessas combinações de dupla entrada, temos os tipos de discurso, são eles: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. É importante destacar que, dentro de um mesmo texto, é possível encontrar vários tipos de discurso. Vejamos a seguir o quadro elaborado por Bronckart (1999/2009, p. 157) para melhor esquematizar essas operações:

#### Coordenadas gerais dos mundos

---

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 2: Os tipos de discurso

Segundo Machado (2005) esses segmentos de texto que constituem os tipos de discurso apresentam características próprias em cinco níveis:

i) nível semântico-pragmático: diz respeito à relação de implicação ou autonomia com o contexto físico de produção. Sendo que, a relação de *implicação* é identificada nos tipos de discurso interativo e de relato interativo e a relação de *autonomia* é materializada no discurso teórico e na narração. Além disso, os tipos de discurso são identificados também na forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção, de forma que, a relação de conjunção se constrói pelo discurso interativo e pelo discurso teórico e a relação de disjunção é construída pelos relatos interativos e pela narração;

ii) nível morfossintático: marca a relação estabelecida com o contexto e sua forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção;

iii) nível psicológico: diz respeito às operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação;

iv) nível da planificação: resultado da organização dos conteúdos dos diferentes tipos de discurso, através de sequências textuais, scripts e planificações;

v) nível textual: os tipos de discurso, sendo segmentos constitutivos dos textos, podem aparecer em números variáveis. Há textos em que encontramos um só tipo de discurso, porém há outros em que mais de um tipo de discurso é mobilizado. No nosso corpus de análise, apesar de encontramos majoritariamente o relato interativo, identificamos os discursos interativo e teórico. Logo à frente, explicitaremos alguns exemplos de cada um desses tipos de discurso para tornar esta exposição mais clara.

Somente no nível desses segmentos é que podemos identificar as regularidades de organização e de marcação linguística presentes em um gênero, inerentes à situação de ação de linguagem que pretende traduzir um mundo.

Segundo Bronckart (2005), o papel dos mundos discursivos é, também, proporcionar um duplo trânsito entre as representações individuais e as representações coletivas, constituindo, a partir dessas relações, uma interação entre o sistema social e psicológico:

Esses tipos e os mundos discursivos que exprimem contribuem, como também vimos, para colocar em interface representações individuais (que têm sua sede em um organismo-agente) e representações coletivas (que têm sua sede nas obras humanas). (BRONCKART, 2006a, p. 154/155)

No texto aqui tomado como exemplo de análise, temos uma relação de implicação na cena discursiva por parte do produtor, marcado por pronomes pessoais e pronomes possessivos<sup>25</sup> de 1ª pessoa (*je fais, j'ai été ému, ma première aquarelle, ma première nuit*).

Ao observar os tipos de discurso presentes no blog, percebemos que eles são construídos predominantemente pelo relato interativo, que, segundo Bronckart (1999/2009), consiste num tipo de discurso marcado por dois tempos dominantes, o passado composto e o imperfeito, marcas de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc.), mas também porque possui frases não declarativas; marcas dêiticas de pronomes referentes à 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural que reenviam diretamente para os protagonistas da interação verbal, bem como a presença dominante de anáforas pronominais. Identificamos, sobretudo, uma forte presença de verbos no *passé composé*<sup>26</sup> (*J'ai passé, je n'ai pas trouvé, j'ai dormi, j'ai été réveillé, j'ai ensuite pris une douche, j'ai visité, j'ai été ému*) o que revela uma disjunção do enunciador com o mundo representado, caracterizando essencialmente o relato interativo.

Apesar de muitos relatos de viagem utilizarem os tempos no passado, o texto nos chamou a atenção por empregar também o tempo presente, mobilizando, assim, outro tipo discursivo: o discurso interativo. Nesse relato de viagem, por um lado o autor tem a intenção de tornar concreta a veracidade daquilo que está sendo contado, por outro, seu objetivo é possivelmente fazer com que nos aproximemos de sua experiência vivida, porque ao instaurar o discurso interativo, o momento da leitura coincide com os fatos, ou ainda, segundo Maingueneau e Philippe (2000, p.41) a escolha do presente na narração mostra uma estratégia estilística para tornar a história mais viva: “*Je suis ici depuis deux jours et je fais ma première aquarelle; C'est la période du ramadan*”. Há também verbos no presente para trazer um comentário de valor apreciativo sobre os lugares visitados: “*L'établissement est plutôt tranquille et le patron accueillant; Les sarcophages sont magnifiques*”. A partir dessa observação, verificamos que o autor do texto coloca os conteúdos como concomitantes ao momento de produção, assim, os tempos no presente materializam essa relação de conjunção do produtor com o mundo representado em seu texto.

---

<sup>25</sup> Neste caso, em francês são chamados de “*adjectifs possessifs*”.

<sup>26</sup> Em português, pretérito perfeito.



Dito isso, podemos afirmar que esse relato de viagem se organiza em um misto de relato interativo e de discurso interativo. Levantamos a hipótese de que esse fenômeno decorre do advento das redes sociais. Os relatos das viagens realizadas são disponibilizados nas redes sociais, tais como *facebook*, *twitter*, *blogs*, etc. sem que o produtor-viajante tenha acabado sua viagem, o que explica a simultaneidade entre as experiências vividas na viagem e seus relatos, marcados, sobremaneira, pelo tempo presente. O diário de viagem que antes era íntimo, agora é compartilhado na Internet num tempo e num espaço que quase coincidem com as experiências de viagem vividas.

Tendo em vista que o texto aqui selecionado para a exemplificação dos níveis de análise não mobiliza os outros dois tipos de discurso (o discurso teórico e a narração), selecionamos um exemplo de cada um deles a partir de outros textos do gênero, todos eles pertencentes ao nosso *corpus* de análise que constituirão o modelo didático desta pesquisa<sup>27</sup>.

- Exemplo de discurso teórico:

Texto 11: “*Certes le classement par indice de développement humain place Madagascar au 143<sup>e</sup> rang mondial, mais il suffit d’un coup d’œil pour percevoir en quelques termes cela se traduit dans le quotidien d’un Gazy.*”

Como se pode ver, não há marcas de referência dos participantes da interação, do tempo e do lugar de produção, o que indica uma relação de autonomia entre os conteúdos veiculados no texto e a situação de produção.

- Exemplo de discurso narração:

“*Vers la mi-décembre, la fille d’un des voisins s’empoisonna par amour. Elle aimait un musulman et tout était vraiment trop compliqué. Elle avait avalé du shiré et le garçon s’était pendu de son côté, Capulets et Montaigus. Longs cris de femmes au-dessus du quartier. Des affiches vertes et noires placardées sur toutes les portes annonçant l’heure du culte mortuaire...*”<sup>28</sup>

Como marca de “narração” temos a mobilização do pronome em 3ª pessoa (*la fille, elle*). Neste caso observa-se a ausência de marcas linguísticas indicando a presença dos participantes da interação (*je, nous, on*) e ao espaço de produção (exemplo: *ici*), o que nos revela uma relação de autonomia da situação de produção. Da mesma forma, a referência temporal “*Vers la mi-décembre*” coloca os conteúdos mobilizados em um tempo disjuncto do momento de produção. Além disso, os tempos verbais *passé simple*<sup>29</sup> (*s’empoisonna*) e

---

<sup>27</sup> O conceito de modelo didático, assim como sua utilização na didática das línguas, será tratado mais a frente.

<sup>28</sup> BOUVIER, N. **L’usage du monde**. Payot français, 2001.

<sup>29</sup> Em português, pretérito perfeito.

*imparfait*<sup>30</sup> (*Elle aimait*) tornam clara e explícita a disjunção das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. Por isso a narração, como destaca Bronckart (1999/2009), permanece autônoma em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina, tanto que “nenhuma unidade linguística faz referência direta ao agente-produtor e os personagens postos em cena no texto são identificáveis, independentemente de se considerar esse agente” (Ibid., p. 164).

Ainda no nível da infraestrutura textual, Bronckart (1999/2009) aponta a dimensão da organização sequencial do conteúdo temático. Para tanto, o autor baseia-se em Adam (1990) para descrever os seis tipos básicos de sequência. São elas: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa, a injuntiva e a dialogal. O quadro-síntese a seguir, reformulado por Machado (2005) a partir de Bronckart (1999/2009), tem por objetivo apresentar como cada sequência é constituída, bem como as possíveis intenções do enunciador para com o destinatário.

<b>Sequências</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>	<b>Fases</b>
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver</i> em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	<i>Convencer</i> o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra argumentação - conclusão
Narrativa	<i>Manter</i> a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final

<sup>30</sup> Em português, pretérito imperfeito.

Injuntiva	Fazer o destinatário <i>agir</i> de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subseqüentes
Dialogal	Fazer o destinatário <i>manter-se</i> na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 3: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes

Como bem ressalta Bronckart (1999/2009, p. 219), as diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em função do efeito de sentido pretendido pelo enunciador.

Além das sequências elencadas acima, existem outras formas de planificação textual. São elas: a esquematização e o script.

A esquematização, segundo Bronckart (1999/2009, p. 239) está dentro do eixo do *expor* e se realiza por meio de segmentos de textos simplesmente informativos ou meramente expositivos que podem ser considerados como grau zero da planificação dos segmentos da ordem do *expor*. A título de exemplo, destacamos as definições de dicionários, em que esse tipo de sequência é bastante encontrado, pois o conteúdo apresenta-se, de certa forma, neutralizado.

Já o script, pertence ao eixo do *narrar* e apresenta uma organização linear, sem que haja qualquer processo de tensão. Na maioria das vezes é organizada por uma ordem cronológica dos acontecimentos, constituindo, dessa forma, o grau zero da planificação dos segmentos do *narrar* (BRONCKART, 1999/2009).

Na nossa amostra de textos selecionados para a análise e elaboração do modelo didático, observamos duas sequências de planificação predominantes: o script e a descrição. Raras são as vezes em que podemos encontrar um relato de viagem com a sequência narrativa, mesmo porque esse gênero é, geralmente, desprovido de uma intriga dos acontecimentos evocados. O autor apenas compartilha suas experiências por meio do script (aqui mostrado em itálico), inserindo algumas sequências descritivas (em negrito), como por exemplo: “*Dans l’après-midi, j’ai visité le célèbre musée égyptien. **Un énorme fouillis d’objets; Les sarcophages sont magnifiques; j’ai été reveillé par un vieil arabe qui installe sa boutique.***”

As sequências menos predominantes no nosso corpus de análise para a elaboração do modelo didático foram: a sequência narrativa e a sequência injuntiva. Para esta última, reproduzimos um exemplo:

Texto 8: *Veillez notamment à conserver un double de votre reçu si vous payez en carte bancaire.*

Como descrito no quadro apresentado, a sequência injuntiva tem por função fazer o leitor *agir* de certo modo. Na maioria das vezes, ela funciona como um conselho ou uma recomendação dirigida ao destinatário que, neste momento, é visto como um futuro viajante daquele local referido.

### 1.5.3 Os mecanismos de textualização

Compostos pelo sistema de conexão e de coesão nominal<sup>31</sup>, os mecanismos de textualização são responsáveis pela garantia da progressão do conteúdo temático. Elementos que explicitam relações de continuidade, de ruptura ou de contraste contribuem para dar coerência ao assunto tratado no texto.

Para não propor uma análise muito exaustiva, optamos por expor os elementos de conexão mais recorrentes no texto. Advérbios de tempo marcam a segmentação das partes do texto e, por isso, garantem a sua progressão: “*Depuis deux jours et je fais ma première aquarelle; Ma première nuit au Caire; Dans l’après-midi, j’ai visité le célèbre Musée.*”

Nos trechos selecionados, notamos que a progressão dos acontecimentos na sequência script é marcada por meio dos articuladores temporais, ou seja, pelos advérbios acima sublinhados.

A coesão nominal se constitui por processos anafóricos e catafóricos. Dois são os tipos de anáforas: as pronominais (ou fiéis) e as nominais (ou infiéis). O texto em questão retoma sujeitos ou objetos por meio de cadeias anafóricas bastante significativas. Muitas vezes, o autor retoma o referente não por um simples pronome (*la ville* → *elle*), mas sim por uma unidade que reformula, bem como traz novas informações ao leitor. As anáforas desse tipo, além de evitar a repetição num texto, informam e reformulam as unidades lexicais/referentes para seu leitor.

Sendo assim, o autor do texto utiliza-se dos recursos anafóricos para retomar as unidades em direção a uma recategorização dessas unidades, expandindo e ampliando a sua importância para a unidade do texto:

***Le Caire. Egypte***

*Je fais ma première aquarelle devant le Musée Copte*

*J’ai ensuite pris une douche au Bostan Hôtel. L’établissement est plutôt tranquille.*

---

<sup>31</sup> Como explicamos anteriormente, Bronckart (2013) propõe que a coesão verbal seja analisada no nível da infraestrutura geral dos textos, quando da identificação dos tipos de discurso.

A retomada anafórica da unidade lexical referida, sobretudo, as adjetivadas, abre caminho em direção a novos sentidos.

*J'ai été réveillé par un vieil arabe qui installe sa boutique.  
J'ai visité le célèbre Musée égyptien. Un énorme fouillis d'objets.*

A última frase merece destaque, pois o recurso anafórico utilizado pelo autor traz consigo uma opinião, de forma a se posicionar com relação ao local referido. As escolhas lexicais feitas pelo autor também denotam um posicionamento enunciativo ao qualificar o museu e por isso estão para além de uma simples retomada fiel do referente. Esse procedimento merece destaque, pois ele é um local de inserção de estilo nos relatos de viagem. Reservamos o capítulo III desta dissertação para melhor demonstrar e detalhar o seu funcionamento nos relatos de viagem.

#### **1.5.4 Os mecanismos enunciativos**

O nível dos mecanismos enunciativos contribui para a coerência pragmática do texto. É um recurso utilizado pelo enunciador para inserir: a) as vozes que o produtor traz para seu texto; b) as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) todas elas, por sua vez, mobilizadas em função dos aspectos do conteúdo temático. Para Bronckart (1999/2009) podemos encontrar quatro tipos de modalizações: as lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas. A seguir explicaremos cada uma delas.

As modalizações lógicas são utilizadas quando o enunciador exprime o grau de certeza ou de verdade sobre o conteúdo temático. Como por exemplo: *“Impossible de tout voir en une seule journée”*. Tal modalização permite avaliar elementos do conteúdo temático, já que se apoia em critérios e/ou conhecimentos. Aqui, trata-se de uma modalização colocada logo após um fato atestado, ou seja, no museu há tantos objetos que não é possível visitá-lo em um só dia. O enunciador se respalda de fatos concretos para, em seguida, trazer seu comentário.

As modalizações deônticas dizem respeito às avaliações do conteúdo temático, mas agora em forma de conselhos, permissões, obrigações etc. Encontramos também exemplos em outros textos: *“Tu devrais connaître cette ville”*; *“il faut que vous veniez ici”*.

Com relação às modalizações apreciativas, temos marcas que exprimem a apreciação do enunciador sobre o conteúdo temático em forma de julgamento de valor subjetivo, dentre elas encontramos indignações, surpresas, aprovações etc. No trecho a seguir, o advérbio

(*vraiment*) expressa a máxima aprovação do viajante quanto ao local visitado: “*le prix est un peu élevé mais le lieu est vraiment agréable.*”

Por último, temos as modalizações pragmáticas, que indicam as intenções do enunciador em relação aos temas apresentados. Vejamos exemplos em outros textos: “*Je n’ai pas voulu me réveiller tard*”, “*J’ai essayé d’aller plusieurs fois à la Tour Eiffel.*”

É importante dizer que nos relatos de viagem, as modalizações apreciativas ocorrem muito mais do que as outras (lógicas e deônticas). Como se trata de uma escrita de “si”, o principal objetivo é contar uma experiência vivida, portanto, as marcas de subjetividade serão bastante recorrentes. Tendo em vista a forte presença desse tipo de modalização, vale a pena discutir com mais detalhes, trazendo outros autores para complementar o nível de análise dos mecanismos enunciativos do ISD. É o que faremos mais a frente.

Para melhor visualizar todos os níveis de análise do ISD proposto por Bronckart (1999/2009, 2006a, 2008a) reproduzimos abaixo o quadro-síntese elaborado por Feitoza (2012, p. 83), com algumas adaptações:

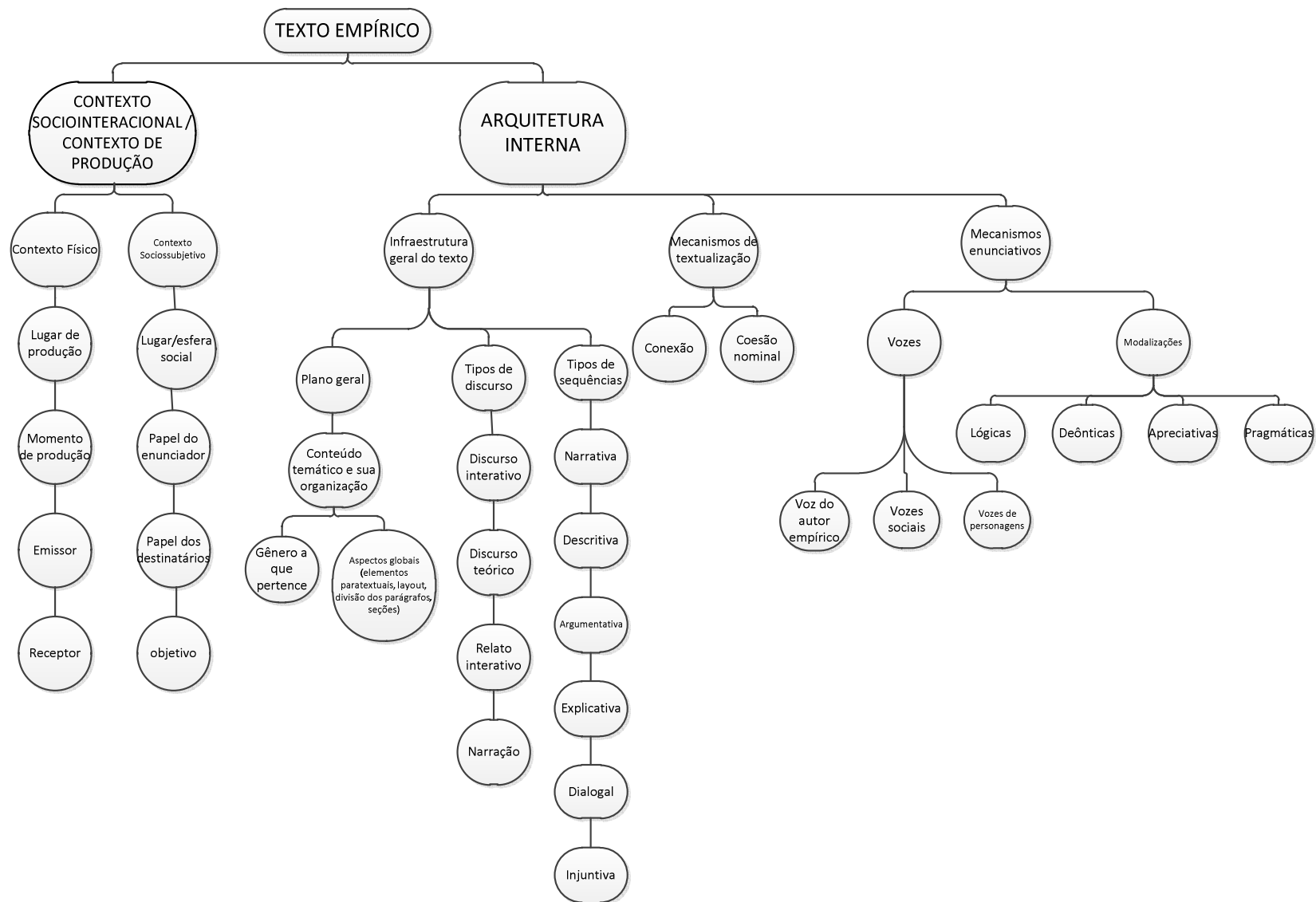


Figura 9: Síntese do modelo de análise do ISD

#### **1.5.4.1 A subjetividade nos relatos de viagem**

Como vimos acima, os mecanismos enunciativos, que asseguram a coerência pragmática dos textos, evidenciam as marcas linguísticas dos posicionamentos enunciativos do produtor do texto frente aos conteúdos temáticos evocados. Justamente pelo fato de que os relatos de viagem são textos em que o autor pode inserir inúmeros elementos que marcam seu posicionamento enunciativo, optamos por recorrer a alguns autores que nos ajudarão a melhor descrever os mecanismos enunciativos nos textos consultados e nos textos dos alunos. O próprio Bronckart (1999/2009, p. 77) ressalta a incompletude inerente a toda teoria e destaca a importância de recorrermos a outras correntes teóricas que sejam compatíveis com a perspectiva de estudos do ISD, quando necessário. Portanto, nesta seção, abordaremos primeiramente a subjetividade na linguagem do ponto de vista do ISD, e, logo após, introduziremos as reflexões de outros autores para complementar esse aspecto da linguagem.

Para refletirmos sobre o funcionamento da linguagem em sociedade, é necessário refletir sobre a noção de autor empírico do texto, pois é ele quem está na emergência da realização concreta da linguagem. Para Bronckart (1999/2009), convém abordar essa questão primeiramente definindo o estatuto do autor e suas marcas formais de enunciação, com o objetivo de, num segundo momento, analisar o papel dos mecanismos enunciativos, da gestão das vozes e das modalizações presentes no conjunto da enunciação.

Bronckart (1999/2009) define o autor como sendo o actante da ação de linguagem num texto empírico, sendo ele o responsável pela seleção do conteúdo temático, do modelo de gênero, dos tipos de discurso, das sequências, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Toda situação de comunicação é guiada pelo conjunto de representações que, por sua vez, está ancorado no contexto físico e social, e orientado a partir do conteúdo temático e é constantemente construído na interação com os discursos dos outros. Bronckart (2006a) afirma que as representações são, por natureza, interativas, no sentido de que são ecos de outras representações. Portanto, o autor conclui que, sejam elas opiniões, noções ou valores, as representações apresentam um estatuto fundamentalmente dialógico. Em outras palavras, os autores dos textos tomam “emprestado” um modelo de gênero disponível no intertexto e adaptam-no de forma a atender as suas necessidades comunicativas individuais e às práticas sociais em um contexto determinado.



O inventário de modelos de gêneros existente no meio social está revestido das representações acumuladas ao longo da história das práticas sociais e, por isso, essas representações são levadas em conta no momento de escolher um gênero textual, favorecendo a sua legitimação pelas sociedades em um determinado momento da história. Representações sociais/coletivas e representações individuais desse mesmo gênero convergem num processo dialético que, longe de se oporem, se alimentam de suas contribuições para alcançar a eficácia numa determinada situação comunicativa. A atitude do agente produtor do texto, portanto, será sempre colocar em interface as representações individuais dos gêneros e as representações dos modelos de gêneros em circulação e, a partir daí, construir seu texto da maneira mais satisfatória possível.

Para melhor compreendermos de que maneira o produtor dos relatos de viagem deixa marcas de subjetividade em seus textos, recorreremos aos seguintes autores: Volochinov (1929/2002), Benveniste (1988/1995), Maingueneau (1991, 2001) e Kerbrat-Orecchioni (2002).

Para Benveniste (1995), a noção de subjetividade é definida pela emergência do “eu” numa relação dialética, ou seja, a inserção do sujeito no discurso se dá pelo encontro ou até mesmo em um contraste com um “tu”. A polaridade das pessoas (eu-tu), segundo Benveniste (1995) é, na linguagem, a condição fundamental para que ela se torne discurso. Também, é nessa relação mútua e dialética que se revela o fundamento linguístico da subjetividade num ato enunciativo. Benveniste (1995, p. 286) afirma que:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (BENVENISTE, 1995, p. 286).

E mais adiante, conclui que:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 1995, p. 286)

Como vimos até agora, o produtor do texto, numa situação de comunicação, está mergulhado em um contexto social, e estabelece uma constante interação com seu destinatário. O enunciador não age por força individual, mas também não negamos a sua individualidade constitutiva nas escolhas das unidades linguísticas quando age no mundo, em busca de efeitos de sentido no seu destinatário. Dessa forma, as escolhas e as adaptações

individuais operadas em um texto são motivadas, em grande medida, pelo contexto no qual os sujeitos estão submetidos, perspectiva delineada por inúmeros autores, dentre os quais Voloshinov (1929/2002) e resumida na seguinte afirmação:

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (VOLOSHINOV, 1929/2002, p. 113)

Logo, a situação dá forma à enunciação, determinando sua forma e seus estilos ocasionais. Nessa perspectiva, o exercício de mais ou menos estilo no texto será determinado em função do gênero escolhido em uma dada situação de comunicação. Peguemos o exemplo de uma situação de eleição presidencial no Brasil. Um candidato à presidência, para conseguir o voto dos seus eleitores escolherá, em meio a várias possibilidades, um ou mais gêneros para atingir o seu objetivo. Ele pode, por exemplo, escolher um discurso, um anúncio publicitário, uma entrevista, entre outros. Qualquer que seja sua decisão, o gênero adotado já trará restrições discursivas, daí a necessidade de adaptar o texto e as escolhas linguísticas às possibilidades oferecidas pelo gênero. Além disso, dependendo do gênero escolhido, ele possibilitará maior ou menor espaço para o exercício da liberdade do produtor do texto. Sendo assim, o candidato produzirá textos que poderão apresentar semelhanças em relação aos conteúdos temáticos, mas que serão diferentes pelas próprias restrições genéricas.

Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 20), ao se referir ao “universo do discurso” como sendo a situação de comunicação mais as restrições estilístico-temáticas, afirma que é incoerente definir o emissor como alguém que, numa situação de comunicação, escolhe livremente os itens lexicais, a estrutura sintática, por exemplo, sem nenhuma reserva. Na verdade, as restrições aparecem e funcionam como filtro, limitando as possibilidades de escolha. Os fatores envolvidos nas escolhas são norteados pelas condições de comunicação, os modelos de gêneros, a natureza dos sujeitos envolvidos na enunciação (número de pessoas, idade, nível hierárquico, comportamento, grau de interação, etc), organização material, política, social do espaço. Por exemplo, imaginemos a situação seguinte: numa empresa, uma secretária recém-contratada envia um e-mail para seu gerente para lhe desejar feliz aniversário; no mesmo dia, ela envia um e-mail para sua melhor amiga que também comemora mais um ano de vida. Nesses contextos, é provável que tenhamos dois e-mails com estilos completamente diferentes, já que os destinatários ocupam posições bem distintas nas relações de interação do enunciador. As escolhas das unidades linguísticas são motivadas em função dos diversos fatores apontados acima, que funcionam como filtros no momento da enunciação.

Maingueneau (1991, p. 107), nessa mesma linha de raciocínio no que se refere às condições impostas na situação de enunciação, afirma que é uma ilusão acreditar que o sujeito enunciador seria o ponto original estável que orienta as significações do enunciado através de suas intenções. Dessa afirmação depreendemos o papel decisivo do outro na produção dos textos. Não produzimos um texto sem ter consciência do destinatário e dos efeitos que queremos nele produzir, caso contrário, corremos o risco de agir de maneira imprópria, não dando conta de nossos objetivos, desejos e intenções comunicativas.

O desenvolvimento desse olhar crítico para os recursos que a linguagem nos oferece para fazer emergir a subjetividade só poderá se fazer por meio de uma observação atenta aos elementos que a concretizam no texto. É o que Kerbrat-Orecchioni chama de “unidades subjetivas” (2002, p. 36), também chamadas de “instância de instauração do sujeito” por Fiorin (2010), ou ainda, “traços do processo enunciativo” por Maingueneau (1991). Apesar de adotarem terminologias um pouco diferentes, todos eles tratam dos elementos linguísticos que fazem ver a presença do locutor no interior de seu enunciado, ou seja, a “subjetividade na linguagem”, nas palavras de Benveniste (1995). Agora trataremos dessas unidades subjetivas. Nas palavras de Fiorin (2010):

Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do eu, que neles se enuncia. O aqui é o espaço do eu e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. A partir desses dois elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais. (FIORIN, 2010, p. 42)

Quando enunciadores fazem funcionar a linguagem, eles mobilizam um conjunto de procedimentos para instaurar o discurso. Isso só é possível porque o enunciador toma como ponto de referência a pessoa do discurso “eu”, o espaço “aqui” e o tempo “agora”. Em suma, as marcas de subjetividade aparecerão nos dêiticos de tempo, espaço e pessoa (FIORIN, 2010), mas também nas modalizações e nos tempos verbais, como ressaltam Maingueneau (1991) e Kerbrat-Orecchioni (2002).

As modalizações, como dissemos, representam a atitude do enunciador em relação ao enunciado. Os conteúdos temáticos veiculados em um texto podem ser traduzidos por certos, pelos possíveis, pelos verdadeiros, constituindo as modalizações lógicas, para Bronckart (1999/2009), ou ainda pela presença de julgamentos de valor, constituindo as modalizações apreciativas, tanto para Bronckart (1999/2009), quanto para Maingueneau (1991, p. 108).

Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 79) aprofunda as marcas de subjetividade na linguagem. Ela ressalta que toda unidade lexical é subjetiva, já que as palavras da língua não são e nunca

serão símbolos substitutivos e interpretativos das coisas. Ainda, as produções discursivas não saberiam ser transparentes e análogas à realidade, porque elas fazem o seu recorte do universo referencial, impondo uma forma particular na substância do conteúdo, organizando o mundo através de uma “abstração generalizante”. Kerbrat-Orecchioni (2002) retoma uma passagem de B. Lee Whorf (1969) bastante elucidativa quanto aos comportamentos perceptivos e descritivos de um falante:

Nous découpons la nature selon les lignes établies par notre langue [...] ; en fait, il nous est impossible de parler sans souscrire un mode d'organisation et de classification du donné que cet accord a décrété [...]. Aucun individu n'est libre de décrire la nature avec une impartialité absolue, mais contraint au contraire à certains modes d'interprétation alors même qu'il se croit le plus libre<sup>32</sup>. (WHORF, *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2002, p. 79).

A ideia principal que Kerbrat-Orecchioni (2002) aponta, ao retomar o autor, é justamente a impossibilidade de falarmos sem que tenhamos um modo de organização que impede a liberdade absoluta, já que estamos sempre sujeitos às coerções da língua. Em nossa perspectiva, podemos acrescentar, como já vimos, que estamos também sujeitos às coerções do gênero.

Para melhor compreendermos essas questões das marcas da subjetividade, vamos agora reconstituir os traços do processo enunciativo no texto que selecionamos para exemplificar a análise. Porém, não focaremos nossa análise nos dêiticos de tempo, lugar e pessoa, já que o modelo de análise do ISD abrange essas três instâncias, já apresentadas anteriormente. Nosso foco agora é verificar as expressões subjetivas por meio do emprego dos adjetivos nos textos conforme a proposta de Kerbrat-Orecchioni (2002).

Em oposição às expressões objetivas que tentam apagar toda marca da existência de um enunciador individual, as expressões subjetivas têm como fonte um enunciador que modaliza o seu discurso, tanto de uma forma explícita (eu acho isso bonito), como de uma forma implícita (é bonito). Além disso, as unidades lexicais que revelam as escolhas do “eu” podem ser carregadas de uma dose mais ou menos forte de subjetividade, como traduz o esquema de Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 81)

---

<sup>32</sup> Nós fazemos um recorte da natureza conforme as regras estabelecidas pela nossa língua [...]; De fato, é impossível falar sem estar submetido a um modo de organização e de classificação decretado. Nenhum indivíduo é livre para descrever a natureza com imparcialidade absoluta, mas ao contrário, é limitado a certos modos de interpretação embora ele acredite ser o mais livre (Tradução nossa).

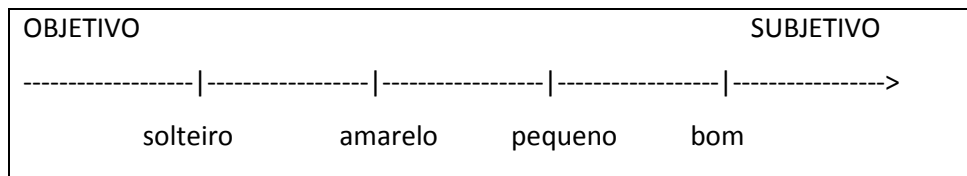


Figura 10: Escala de subjetividade

Vejamos os exemplos abaixo:

- (a) Ana é solteira
- (b) Ana é pequena

(a) implica um grau maior de objetividade, porque é um adjetivo que atribui uma função intrínseca ao objeto (Ana). Diferente é a carga semântica do atributo dado ao objeto em (b), já que nela encontramos um valor mais subjetivo, pois há uma relação existente entre o objeto percebido e a percepção do sujeito. Outra pessoa pode ver Ana de outra maneira, dizendo, por exemplo, que ela não é pequena ou ainda, que ela não é tão grande. Tudo depende da imagem que queremos construir dos objetos presentes no texto para o destinatário.

Quanto mais subjetivamente o enunciador modaliza seu texto, mais ele carrega julgamentos de valor sobre o objeto das apreciações. Ele não o faz somente por meio de adjetivos, os substantivos também podem carregar um posicionamento enunciativo. Contudo, como afirma Maingueneau (1991, p. 120), a categoria lexical que está ligada mais estreitamente às apreciações do enunciador é o adjetivo qualificativo. É por esse motivo então que optamos por descrever com mais detalhes os valores dos adjetivos nos textos, que é um dos aspectos concretos da inserção da subjetividade.

Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 94) propõe-nos uma classificação dos adjetivos qualificativos, como veremos no esquema abaixo:

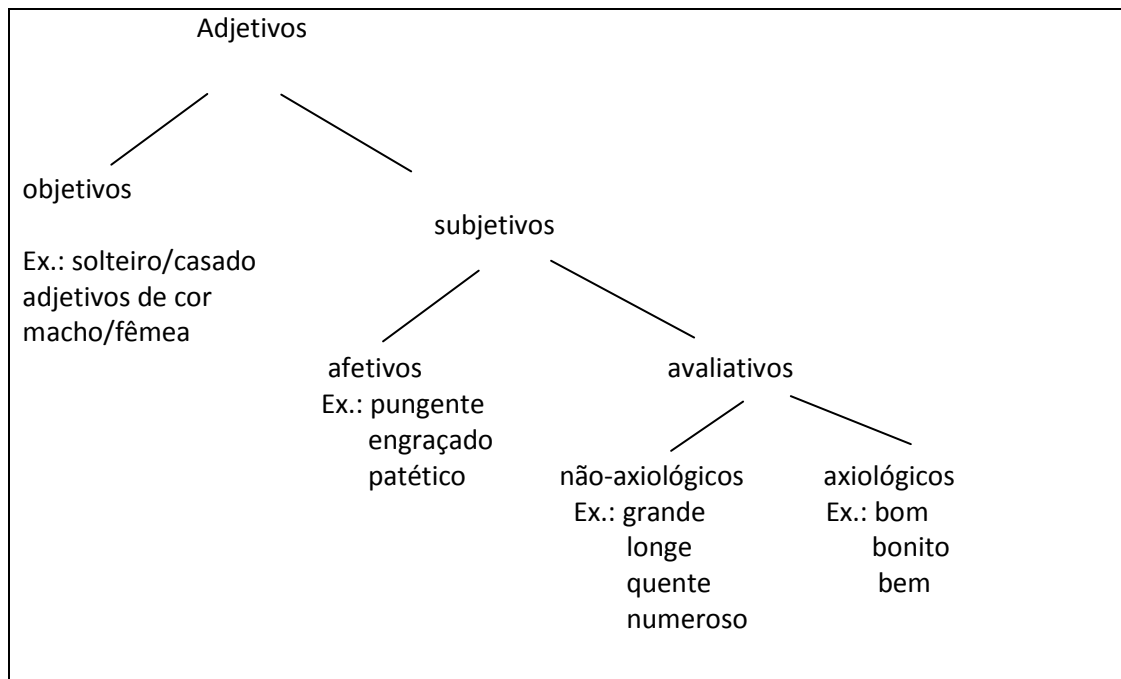


Figura 11: Categorias de adjetivos

Destituídos de juízos de valores por parte do enunciador, os adjetivos objetivos denotam qualidades, que não dependem da opinião do enunciador e por esse motivo, denotam uma propriedade mais “neutra” do objeto. Vejamos alguns exemplos: “*Je fais ma première aquarelle; Ma première nuit au Caire je l’ai passée dans la rue*”; *J’ai visité le célèbre musée egyptien*. Note-se que, caso substituíssemos, os adjetivos destacados por algum outro de mesma natureza (*deuxième; troisième, français* etc.) não mudaria a percepção que temos do objeto (*aquarelle, nuit, musée*).

Já os adjetivos subjetivos afetivos, ao mesmo tempo que enunciam uma propriedade do objeto que eles determinam, mostram uma reação emocional do sujeito falante. Tomemos o relato de viagem que selecionamos para exemplificar a análise dos adjetivos qualificativos. A passagem “*Les sarcophages sont magnifiques. J’ai été ému* » nos revela a reação afetiva do viajante face ao objeto (sarcófagos), o que significa que existe um engajamento afetivo do enunciador.

Os adjetivos subjetivos avaliativos não-axiológicos implicam uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo que eles determinam. O valor subjetivo desses adjetivos avaliativos tem, na sua grande maioria, uma função informativa: *J’ai été réveillé par un vieil arabe*. Nesse caso, a avaliação é feita sem fazer julgamento de valor e sem reação emocional.

Por último, definiremos os adjetivos avaliativos axiológicos. Esses adjetivos, por outro lado, estão estreitamente ligados aos julgamentos de valor, são mais subjetivos que os não-axiológicos e podem ser tanto apreciativos quanto depreciativos. Eles podem exprimir uma ideologia acerca do objeto denotado ou refletir uma tomada de posição do enunciador. No relato de viagem, temos várias marcas dessa subjetividade destacadas a seguir: “*L’établissement est plutôt tranquille et le patron accueillant ; J’ai visité le célèbre musée égyptien ; Un énorme fouillis d’objets*”<sup>33</sup>. O último exemplo é bastante particular, pelo fato de atribuir uma qualidade ao museu de maneira pouco explícita. Isso se deve pelo uso do substantivo “fouillis d’objets” que, pela sua escolha lexical imprevisível, carrega um certo posicionamento persuasivo. O efeito seria outro, se o enunciador tivesse dito: “havia muitos objetos no museu”. Caso o produtor do texto tivesse dito esta última frase, teríamos uma apreciação cristalizada, de senso comum, que não traria o efeito apreciativo que o viajante gostaria de causar no seu leitor.

Os índices de avaliação aqui destacados permitiram refletir acerca de algumas das marcas de subjetividade num texto, que podem ser menos ou mais subjetivas, de acordo com os objetivos e as intenções daquele que enuncia. O texto representativo do gênero textual “relato de viagem”, que analisamos na seção anterior para exemplificar o modelo de análise do ISD e que trouxemos novamente nesta seção para mostrar a presença dos adjetivos subjetivos, nos mostrou que os adjetivos e alguns substantivos são marcas essenciais da subjetividade na linguagem e, ainda, eles nos revelam que o enunciador, ao atribuir valores ao objeto presente no discurso, faz ver esse mesmo objeto de uma certa forma, a partir de um certo recorte da realidade vivida.

Além dos adjetivos para qualificar os objetos contidos nos textos, a inserção da subjetividade do enunciador aparece na forma pela qual ele desenha o seu objeto, ou seja, como constrói o seu próprio estilo. Segundo Bronckart (2006c), o trabalho poético:

constitue une tentative permanente de se soustraire aux conventions linguistiques héritées et à leur alterité fondamentale, pour donner à voir et à sentir des relations, des enchaînements, des processus de pensée ou d’émotion que les productions verbales ordinaires sont en principe inaptes à exprimer (BRONCKART, 2006c, p. 25)<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> O estabelecimento é de preferência tranquilo e o dono acolhedor/ Eu visitei o célebre museu egípcio/ Um enorme emaranhado de objetos (Tradução nossa).

<sup>34</sup> O trabalho poético constitui uma tentativa permanente de se extrair as convenções linguísticas herdadas e a sua alteridade fundamental, para dar a ver e a sentir relações, encadeamentos, processos de pensamento ou de emoção que as produções verbais comuns são, em princípio, inaptas a exprimir (Tradução nossa).

Portanto, podemos inferir que os textos literários são talvez os mais suscetíveis ao trabalho com o estilo, por instaurar certa maneira de mostrar o seu objeto, a subjetividade do autor. Por exemplo, o poeta, na busca por imagens imprevisíveis, é capaz de comunicar o que é indizível na linguagem corriqueira. Ele quer investir num tipo específico de reação para com aquele que lê, ou ainda, quer deslocar nossa visão para outro ângulo, suscitar outros sentidos, transportar-nos para seu mundo através de repercussões e ressonâncias, fazer crer, descrever, ver, rever (BACHELARD, 1996). É, pois, a poesia, o local do exercício extremo da liberdade textual. Entretanto, não significa que este gênero seja destituído de norma, bem ao contrário: a criação de um poema demanda do poeta uma série de normas para a sua construção: a métrica, a sonoridade etc.

Leitores mais atentos, apaixonados pela literatura brasileira, ao lerem um poema de Manuel Bandeira e outro de Carlos Drummond de Andrade sem indicação de autoria, não terão dificuldades para saber quem são os seus respectivos autores. Estes célebres poetas conquistaram uma identidade autoral porque modificam a maneira de ver as coisas e se afastaram da visão cristalizada, corriqueira delas. O estilo, portanto, nesse caso, se constrói na relação subjetiva que o autor estabelece com o seu objeto, instaurando certa representação desse objeto para o seu destinatário. Os adjetivos são apenas um dos procedimentos possíveis dessa construção de representação almejada. Nos textos, a inserção da subjetividade é transversal, podendo ocorrer nos tipos de discurso, nas sequências, na coesão nominal, etc.

Porém, gostaríamos de ressaltar que uma maior inserção de estilo só se torna possível porque o gênero textual mobilizado pelo autor para produzir o seu texto apresenta um contexto de produção menos coercitivo permitindo produções textuais mais “livres”, com um maior espaço para o exercício da subjetividade e da liberdade textual. Por exemplo, um anúncio publicitário, com a intenção de seduzir e persuadir seu público, necessita produzir um texto mais expressivo, levando em conta valores, ideologias e crenças do seu interlocutor, o que motiva o uso da criatividade do locutor. Por outro lado, há contextos de produção mais coercitivos, com pouca ou nenhuma marca de estilo individual, representados por gêneros mais estáveis. A produção de um *curriculum vitae*, uma lei, uma bula de remédio ou um manual de instruções, por exemplo, apresentam uma forma bastante estável, com poucas variações entre suas arquiteturas internas, pois o modo de produção textual está preso a normas e a prescrições bem definidas pelo grupo social, daí seu espaço restrito às suas inovações.



#### 1.5.4.2 As vozes

Outra categoria imprescindível para compreender o funcionamento dos mecanismos enunciativos nos textos são as vozes. Bronckart (1999/2009) as menciona, sem descrever com detalhes as categorias que possibilitam a sua identificação nos textos. Segundo o autor, podemos identificar três categorias que correspondem às vozes: i) voz do autor empírico (eu, nós); ii) voz dos personagens e iii) vozes sociais, sendo que esta última pode englobar inúmeras outras vozes. Em nosso caso, é na categoria de vozes sociais que propomos classificar duas vozes que identificamos nos relatos de viagem: a “voz de autoridade”, denominada assim também por outros autores (Maingueneau, 2001) e a que chamamos de “voz do lugar”. Para identificar esses índices de inserções de vozes, baseamo-nos nos estudos de Maingueneau (2001), que apresenta categorias que nos serão úteis para a análise das vozes presentes nos relatos de viagem: o discurso direto, o discurso indireto e a modalização autonímica.

Segundo o autor (MAINGUENEAU, 2001), o discurso direto dissocia claramente as duas situações de enunciação, a fala do autor implicado no texto e a fala do outro. Ao relatar a fala pronunciada pelo outro, esse tipo de recurso tem a intenção de criar um efeito de autenticidade, mas também porque o autor não adere ao que é dito ou não quer misturar esse dito com aquilo que ele efetivamente assume. São as aspas que mostram esta separação dos discursos, como vemos no exemplo abaixo:

Texto 9: *Patricia demande “Are you Mr. & Mrs. Smith?”*

Para Maingueneau (2001, p. 150), o discurso indireto, à semelhança do direto, introduz um verbo para direcionar o discurso citado, porém com perda de autonomia enunciativa, pois o autor opta por preservar uma só situação de enunciação, sem separar a fala do outro da sua própria. Tomemos o exemplo abaixo:

Texto 8: *Le marchand nous explique que cette année, la mousson est en avance.*

Os dois exemplos acima dizem respeito à voz dos personagens.

Veremos, agora, exemplos de como as vozes sociais têm a função de inserir tanto a voz do lugar quanto a da autoridade. Elas, em sua maioria, aparecem tipografadas em itálico, negrito ou entre aspas.

Baseado em J. Authier Revuz (2001), Maingueneau (2001) trata os diversos tipos de modalização autonímica, porém focaremos em apenas um deles, necessário para analisar os relatos de viagem: o uso de palavras em língua estrangeira. Em nossos dados, as palavras

estrangeiras permitiram a marcação do que chamamos de voz do lugar, como veremos mais adiante. Notamos que, nos relatos de viagem em blogs, não há regras de marcação dessa voz, pois não foi observada uma forma tipográfica recorrente quando as expressões estrangeiras apareciam. Vejamos como algumas delas apareceram: “love-motel” (texto 1); camping-cars (texto 3); “porteños” (texto 4); high-tech (texto 8); **pitsik** (texto 12).

Por fim, ainda na categoria da modalização autonímica, destacamos a voz da autoridade. Ela também pode ser marcada por meio das aspas. No caso dos relatos, é, sobretudo, a citação a maneira pela qual a autoridade aparece:

Texto 11: “Rien ne se perd  
Tout se transforme”

Neste trecho do relato de viagem ecoa a voz de Lavoisier, químico francês reconhecido por ter enunciado o princípio da conservação da matéria. Ao trazer no texto a célebre citação, um discurso da autoridade, é validado ainda mais os fatos relatados da viagem.

Nesta seção, procuramos discorrer sobre os mecanismos enunciativos que estão presentes em um texto e demonstrar como eles aparecem, de forma a revelar as marcas de subjetividade do locutor e seu grau de implicação nos textos. Tendo em vista a importância dos mecanismos enunciativos para caracterizar o posicionamento do sujeito construído nos textos, veremos a seguir o que chamamos de estilo, pois é a sua descrição que tornará possível a compreensão do porquê e de como o autor empírico exerce a sua liberdade (ou não) nos textos.

## 2. O estilo: coerções e liberdades nos textos

Nesta seção, iniciaremos nossa discussão a partir de teóricos que adotam uma visão bakhtiniana de estilo<sup>35</sup> para, depois, nos concentrarmos no que propõe o ISD sobre essa questão. Com efeito, a noção de estilo postulada por Bakhtin (1997) em “Gêneros do discurso<sup>36</sup>” permite que o compreendamos como necessariamente articulados aos gêneros e a

---

<sup>35</sup> Bally (1951), considerado o pai da estilística, muito contribuiu para encará-la como uma disciplina primordial para a linguística em sua época. Porém, não adotamos os seus métodos de análise do estilo, porque partimos da perspectiva da enunciação, enquanto que o autor suíço toma a frase como unidade de análise, deslocada de seu contexto de produção o que é incompatível com os nossos aportes teóricos, já que tratamos os textos circunscritos em sua situação de produção e circulação.

<sup>36</sup> Bronckart e Bota (2011) levantam a questão da autoria de alguns textos atribuídos a Bakhtin, que, na verdade, já vinha sendo discutida por outros autores, como por exemplo, Brandist (2012). Segundo os estudos realizados por Bronckart e Bota (*ibid*), alguns textos, inclusive “Os Gêneros do discurso”, teriam sido escritos por Voloshinov e, portanto, seria ele um dos autores aos quais o ISD recorre. No entanto, não cabe a este trabalho discutir quem é o verdadeiro autor, pois estaríamos desviando dos propósitos de nossa pesquisa. O que não podemos deixar de comentar é que recorrer inicialmente às definições de estilo propostas por Bakhtin (1997) foi uma etapa imprescindível da pesquisa, até o momento em que esbarramos em algumas indefinições teóricas

sua atividade (BENTES, 2004). Como vimos brevemente na seção anterior, nem todos os gêneros são apropriados para refletir a individualidade de quem fala ou escreve. Por exemplo, em um relato de viagem, em função da própria finalidade do gênero, é possível que sejam encontradas mais marcas de estilo próprio do autor do que em uma reportagem, pois além das restrições do gênero, ela está também submetida às coerções da imagem que a instituição quer veicular em seus textos. Na maioria dos casos, pode-se dizer que a reportagem tende a atenuar as marcas que revelam a individualidade de quem escreve<sup>37</sup>, pois é o jornal ou a revista o enunciador principal e não o jornalista. Tanto no relato de viagem quanto na reportagem, o locutor relata o que aconteceu, a diferença está essencialmente no contexto de produção já que o enunciador, os destinatários, as finalidades, e os objetivos são outros. No entanto, isto não significa uma presença marcante de estilo no relato de viagem e presença pouco perceptível de estilo nas reportagens publicadas. O que ocorre é que, no caso dos gêneros mais informativos, há menor liberdade e mais coerções exercidas pelo contexto de produção, já que o objetivo é de informar, explicar, construir a imagem institucional de seriedade, competência, verdade que se quer passar e à interação formal que se quer estabelecer com o público. Algo diferente ocorre num relato de experiência, gênero marcado pela pouca coerção do seu contexto de produção, tendo como objetivo principal compartilhar uma viagem, procurando valorizar as experiências vividas, mantendo uma relação de proximidade com o seu interlocutor, o que caracteriza um tipo mais informal de interação e, portanto, com mais espaço para a liberdade textual. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 303):

Ao lado dos gêneros padronizados, existiram, e continuam a existir, claro, gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar, etc. (Até agora nenhuma nomenclatura dos gêneros do discurso oral foi criada e mesmo o princípio dessa nomenclatura não é claro.) A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros (BAKHTIN, 1997, p. 303).

Portanto, indissociável do seu contexto de realização, do seu conteúdo temático, e também de sua dimensão discursiva, o estilo se materializa na unidade e na totalidade do discurso, por isso sua inserção será pertinente quando existe, por parte do sujeito, um domínio

---

quando este esboça sumariamente outros dois conceitos: o estilo genérico e o estilo individual. Utilizando-se desses conceitos, não conseguimos avançar nas análises textuais que abordam a inserção do estilo do nosso *corpus*, o que nos motivou a lançar mão de outros autores e nos fez retomar um dos artigos de Bronckart (2006c), intitulado *Contraintes et libertés textuelles*, que nos havia inicialmente motivado a desenvolver nosso estudo. Nesse texto, Bronckart define o que são as coerções e as liberdades textuais, exemplificando-as a partir de textos empíricos e constituindo, assim, a grande base teórica de nosso estudo.

<sup>37</sup> Sabemos que suprimir todas as marcas de subjetividade de um texto é impossível.

do gênero em uso. Além disso, segundo Bronckart (2006c), os signos se caracterizam fundamentalmente por uma alteridade e por uma seleção desses recursos da língua. Seleção que, para Fiorin (2006, p. 62), será operada em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

A definição de Bakhtin (1997) acerca dos gêneros discursivos é pertinente para pensar sobre a natureza do estilo. Segundo o autor, os gêneros são enunciados relativamente estáveis. Podemos entender que o termo *relativamente estável* diz respeito à relativa maleabilidade que o gênero comporta. Como as atividades humanas se (re)configuram no curso da história, os textos alteram suas propriedades para adaptar-se às necessidades do agir situado, configurando um estilo apropriado às necessidades comunicativas, de tal forma que os gêneros, sendo sensíveis às transformações das práticas sociais, também alteram suas propriedades discursivas e linguísticas para garantir sua utilidade e, assim, possibilitar a comunicação humana.

Um enunciado *relativamente estável* aponta para uma infinidade de estilos que podem aparecer nos gêneros e em seus textos, portanto, o gênero não é fixo, rigidamente normativo: ele marca a voz do enunciatador dentro do texto. Uma vez que o locutor escolhe o gênero adequado, ele pode se valer de escolhas linguísticas e discursivas que marcarão sua maneira de expressar os conteúdos no texto, “é nesse espaço que ele pode também fazer emergir sua individualidade, seu estilo próprio, tornando sua a palavra alheia” (BRANDÃO, 2005, p. 23). Para Brait (2005):

As formas possíveis do discurso citado, que têm historicidade e não permanecem idênticas ao longo do tempo e nas diferentes culturas, assumem também a condição de estilo, confirmando a ideia de que o estilo, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados (BRAIT, 2005, p. 80).

A partir dessas considerações, entendemos a natureza dialógica do estilo. Sendo assim, ainda que o estilo implique um uso particular, individual, situado, ele só é passível de ser apropriado pelo sujeito porque tem sua origem no social. Assim, a imagem que o locutor tem de seu destinatário, o tipo de interação e os efeitos de sentido que se quer instaurar sobre ele são também fatores determinantes que regem a composição do texto e sobretudo o seu estilo.

O estilo dá unidade a uma ação de linguagem particular. Para Bakhtin (1997), o caráter dialógico do estilo é fundamental para sua compreensão:

As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio

pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Ao conceber o estilo como sendo essencialmente dialógico, podemos avançar na reflexão acerca da compreensão do funcionamento dos textos. Em nossa opinião, e também na de Brait (2005, p. 95) trata-se de uma maneira de abordar os gêneros textuais que não tem sido privilegiada nas pesquisas recentes.

Nosso objetivo nesta pesquisa é o de estudar a produção escrita dos alunos de FLE, ao produzirem textos pertencentes ao gênero textual relato de viagem, pelo viés do exercício da liberdade textual, a fim de tornar possível o desenvolvimento do estilo. Dentro dessa perspectiva, ressaltamos que, antes mesmo de chegar ao estudo das possibilidades criadoras da escrita do gênero trabalhado, é preciso que os alunos compreendam e produzam um texto mais próximo daquilo que poderíamos chamar de modelo didático do gênero. Em suma, ao assegurar-lhes o domínio de determinado gênero, temos o intuito de levá-los a uma maior liberdade na sua produção, inserindo, dessa forma, a dimensão do estilo em suas produções textuais. Segundo Bronckart (2006c) :

[...] la liberté langagière n'est pas incompatible avec la préexistence de contraintes, ou plus précisément que la préexistence de modèles est la condition même de l'exercice de cette liberté: il faut connaître et maîtriser les règles standards d'organisation des textes et des discours, pour pouvoir ensuite les transgresser de manière pertinente et motivée, et contribuer ainsi à l'évolution permanente des formes langagières (BRONCKART, 2006c, p. 21).<sup>38</sup>

Partindo da ideia de que o uso livre dos gêneros requer um bom domínio destes, nesse excerto, Bronckart (2006c) nos faz ver que o exercício da liberdade nos textos pressupõe uma norma existente, ou ainda, um modelo pré-existente. As regras dos gêneros são estabelecidas pelo uso coletivo no curso da história e são essas mesmas regras a condição da apropriação dos gêneros pelos sujeitos, caso contrário, viveríamos na impossibilidade de realizar a comunicação humana. Existe, portanto, um acordo mútuo implícito entre indivíduos acerca das regras de funcionamento dos gêneros, o que garante sua existência. Dito de outra forma, não é só a língua natural que nos une enquanto sujeitos da mesma comunidade linguística, mas sim aquilo que dá forma e possibilita o seu trânsito: os gêneros textuais.

---

<sup>38</sup> A liberdade linguageira não é incompatível com a preexistência de restrições, ou mais precisamente, a preexistência de modelos é a condição mesma do exercício dessa liberdade: é preciso conhecer e dominar as regras padrões de organização dos textos e dos discursos, para poder em seguida transgredi-las de maneira pertinente e motivada, e contribuir, dessa forma, à evolução permanente das formas linguageiras. (Tradução nossa).

No momento da ação de linguagem, leva-se em conta o modelo inerente a um determinado gênero, e é a partir de sua tomada de consciência e do conhecimento de sua forma prescritivo-normativa que o sujeito estará preparado para introduzir coerentemente seu estilo próprio, que pode ser caracterizado (ou não) por formas discursivas e linguísticas menos normativas, e mais inesperadas. Nessa mesma linha de pensamento, Discini (2003, p. 53), afirma que o gênero constitui-se em um instrumento para a construção do estilo. A inserção do estilo, em nosso ponto de vista, seria condicionada pela mobilização do modelo do gênero, o que contribuiria tanto para o desenvolvimento humano quanto para a evolução permanente das formas languageiras.

A noção de estilo discutida no texto “Gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997) e depois retomada por Brandão (2005a, 2005b) nos dá subsídios para melhor entender o caráter dialógico das escolhas discursivas e linguísticas nos textos. Bronckart (2006c), em “Libertés et contraintes textuelles” também nos dá inúmeras pistas para a compreensão da inserção do estilo nos textos. Em suma, compartilhamos com esses autores as definições abaixo:

- o estilo pode ser entendido como escolhas linguísticas para instaurar certo efeito de sentido;

- o estilo é indissociável do gênero e das restrições do contexto, pois é ao dominar o gênero textual que se pode adquirir liberdade em relação a ele e, portanto, contribuir para a evolução das formas languageiras;

- o estilo é dialógico, pois é mobilizado a partir dos modelos existentes no intertexto.

Porém, como já dissemos, optamos por não adotar a divisão que alguns autores (BAKHTIN, 1997; BRANDÃO, 2005a, 2005b) propõem para o estilo: o estilo genérico e o estilo individual. Esses autores definem de um lado o “estilo genérico”, que diz respeito ao que é coletivo e, de outro, o “estilo individual”, que está ligado ao indivíduo. Entretanto, do ponto de vista sustentado neste trabalho, do gênero como pré-construto histórico e social, a tarefa de identificar o que é pertencente ao estilo genérico e o que é do estilo individual torna-se impossível. Esta impossibilidade vem da dificuldade de determinar as fronteiras entre o que é social e o que é individual. Com efeito, falando de um ponto de vista meramente teórico, poderíamos sustentar que existe, sim, uma fronteira entre os dois. No entanto, examinando a questão a partir do ponto de vista que adotamos aqui, ou seja, partindo da análise textual para compreender a situação de ação de linguagem que deu origem ao texto, tentando entender, inclusive, as possíveis motivações do produtor do texto e as escolhas que operou nas unidades da língua, estamos propensos a dizer que as fronteiras entre o individual e o genérico são

demasiadamente tênues para se constituírem em elemento de análise. Em outras palavras, não encontramos procedimentos e categorias de análise explícitos, capazes de tratar o estilo do gênero e o estilo do indivíduo separadamente, nem mesmo pelos autores que sustentam a existência dessa diferença. Isso ocorre, a nosso ver, porque a inserção do estilo tem uma natureza essencialmente social e ela mesma está submetida às coerções das regras da língua, do gênero e do seu contexto mais imediato de produção. Portanto, o sujeito que quer imprimir uma determinada forma e sentido em seu texto, recorrerá ao já dito, àquilo que Bronckart (1999/2009, 2006c) chama de **intertexto**. Para ele, o intertexto refere-se aos produtos da atividade linguageira humana acumulados historicamente no “mundo das obras humanas”. É, pois, por meio do intertexto que o trabalho com o estilo se constrói, na interface entre os pré-construtos históricos e o querer dizer de cada ação verbal situada. Nesse sentido, vemos que a distinção entre estilo genérico e individual só pode ser realmente teórica e com pouco embasamento concreto, o que nos levou a abandoná-la.

No entanto, ao aprofundar nossos estudos a partir do que sustenta Bronckart (1999/2009) sobre o intertexto, vimos que a contribuição desse conceito é de grande importância para esta pesquisa. Sendo assim, procuramos aprofundar essa noção, já que, não só a noção de intertexto contribui para entendermos o estilo nos textos, mas aquilo que Maingueneau (1997) e inúmeros outros autores chamam de intertextualidade nos ajudará a sustentar a ideia de que a construção de todo texto se dá pelo “empréstimo” de outros textos. A intertextualidade é entendida como “o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto estabelece com outros textos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 63). Em outras palavras, trata-se do diálogo que um texto estabelece com outro(s), retomando conteúdos, tipos de discurso ou estilo, isto é, um certo modo de falar ou escrever.

Por essa razão, nosso olhar acerca da construção do estilo nos textos estará voltado não para distinção do que é exterior e interior ao sujeito, mas para aquilo que Bronckart (2006c) chama de coerções e liberdades textuais. Segundo ele (Ibid, 2006c, p. 22), as primeiras formas de estruturação dos textos se fazem pela acomodação aos tipos de discurso pré-existentes. O fato de dominar as configurações padrões dos tipos de discurso e os valores típicos das unidades linguísticas permite ao sujeito transformar as estruturas típicas do gênero, amalgamar os tipos de discurso ou ainda, introduzir certas unidades inesperadas, para produzir determinados efeitos nos interlocutores. Para ilustrar a questão da liberdade textual, Bronckart (2006c) mostra alguns exemplos de textos literários, ao lado de exemplos de textos produzidos por crianças, para evidenciar a subversão das regras de um tipo de discurso recorrente na literatura: a narração.

Em francês, a narração sempre se caracteriza por dois tempos de base: o passado simples e o imperfeito, enquanto que o relato interativo, para Bronckart (1999/2009), se caracteriza pela dupla *passé composé* e o *imparfait*. Porém não é o que acontece nas obras de Simenon:

Rien à dire jusque-là non plus. Il **avait pris** place au fond de l'autocar, qu'il **connaissait**, car il lui **arrivait** souvent de travailler sur les champs de courses. Il **s'était assuré** que la banquette de moleskine fatiguée n'était pas amovible. Puis il **avait poussé** le portefeuille tout au fond, entre le siège et le dossier et, pour ne pas perdre son temps, il **était descendu** à la Porte Maillot, en face de Luna-Park. (...) **C'était** l'heure ou l'inspecteur Lognon **prenait** son service. La Souris le **savait**. Et quand, plus tard, il **redescendit** les Champs-Élysées, il **eût** l'impression très nette qu'il se **passait** quelque chose. (...) Maintenant, il **comprendait**, mais trop tard. (G. Simenon, Monsieur la Souris, pp. 34-35)<sup>39</sup>

Nem com a autobiografia romanceada de Mitterrand:

Comme la plupart des Français de l'époque, je n'**ai pas entendu** l'appel du 18 juin. Il y avait de bonnes raisons ce jour-là pour qu'un homme de ma génération fût hors d'état d'écouter, du fond de son fauteuil, la radio de Londres. La guerre avait sorti de chez eux deux millions de soldats et la débâcle projetait maintenant sur les routes cinq à six millions de civils au gré de l'avance ennemie. Donc, ce 18 juin 1940, j'**arrivai** à Bruyères, dans les Vosges, poussé sur une civière roulante. On m'avait transporté d'un hôpital à l'autre, sept en tout, avant de m'accorder à Vittel un matelas et les soins distraits d'un infirmier. [...] Au reste chacun ce taisait, sauf pour le nécessaire. J'**ai donc ignoré** la B.B.C. et nul autour de moi n'en **a su** davantage. (F. Mitterrand, La paille et le grain, p. 20-21)<sup>40</sup>

No primeiro caso, o uso sistemático do passado mais que perfeito e do *imparfait* ou, no segundo caso, o uso do *passé simple* e do *passé composé* como tempos verbais de base para a construção da narração provocam um efeito inesperado no plano textual que é percebido por um leitor atento, sem, porém, desconstruir o valor do mundo discursivo do “narrar”.

Não é o caso do texto produzido na sala de aula por Sonia, aluna de 10 anos, como bem aponta Bronckart (2006c):

---

<sup>39</sup> Nada a dizer até então. Ele **tinha pegado** um lugar no fundo do ônibus que ele **conhecia**, pois sempre **acontecia** dele ter que trabalhar nas pistas de corrida. Ele **tinha se assegurado** que o assento de moleskine cansado não era removível. Depois ele **havia empurrado** a carteira bem no fundo, entre o assento e o documento e, para não perder seu tempo, ele **tinha descido** na Porte Maillot, em frente ao Luna-Park. (...) **Era** a hora ou o inspetor Lognon **pegava** seu serviço. O *Souris* sabia. E quando, mais tarde, ele **desceu** novamente o Champs-Élysées, ele **teve** a nítida impressão que algo **acontecia**. (...) Agora ele **entendia**, mas já tarde demais. (tradução nossa)

<sup>40</sup> Como a maior parte dos franceses dessa época, não **ouvi** o chamado de 18 de junho. Havia boas razões nesse dia para que um homem de minha geração não estivesse em condições de ouvir, do fundo de sua poltrona, a rádio de Londres. A guerra tinha tirado de suas casas dois milhões de soldados e a confusão levava às estradas cinco e seis milhões de civis, segundo a vontade do avanço do inimigo. Então, nesse dia 18 de junho de 1940, **cheguei** a Bruyères, nos Vosges, levado por uma maca móvel. Haviam me levado de um hospital a outro, sete a todo, antes de me dar um colchão em Vittel e de me fornecerem os cuidados distraídos de um enfermeiro. De resto, ninguém dizia nada, salvo o necessário. **Ignorei** portanto a BBC, e ninguém, em torno de mim, **soube** mais do que eu. (Trecho traduzido por Anna Rachel Machado)



Il **avait** une fois un loup qui **recherche** des petits cochons dans la forêt. Le loup il se **promenait** dans les alentours et il **rencontre** une sorcière et **dit** pardon Madame vous n'avez pas vu par hasard trois petits cochons. Non **répond** la sorcière mais j'ai vu trois personnages près de cette forêt et ils **étaient** en train de grimper sur des arbres et ils chantent une mélodie. Plus tard il **arriva** la nuit et le loup **se couche** dans la paille et tout à coup ils sont arrivés très fatigués un petit cochon. (Sonia, Le conte des trois petits cochons, 26-01-1982)<sup>41</sup>

A co-ocorrência do presente, do *passé composé*, do *passé simple* e do *imparfait* para construir a narração também produz um efeito inesperado ao afastar-se do modelo do gênero, porém o estranhamento é de outra natureza. Ao passo que Simenon e Mitterrand dominam o uso dos tempos verbais e, por isso mesmo transgridem com maestria as regras de estruturação da narração, Sonia não domina ainda as configurações próprias dos tipos do discurso e os valores que eles comportam. Na narração há uma regra de construção do primeiro plano (ações) e do segundo plano (ações secundárias e/ou descrições). A aluna, ao mobilizar os quatro tempos verbais acima, não faz de maneira pertinente a articulação dos planos, por desconhecer os valores desse conjunto de verbos e quais dentre eles admitem a co-ocorrência. O *imparfait* e o presente, neste caso, não são compatíveis para instaurar a narração mesmo porque é preciso conhecer as marcações linguísticas necessárias para realizar a passagem de um verbo para o outro, ou melhor, de um plano para outro.

Portanto, conhecer as coerções do gênero, dos tipos discursivos e das unidades linguísticas e dispor de seu domínio é a condição mesma para distanciar dos modelos de maneira pertinente ou, nas palavras de Bronckart, “de exercer a liberdade de criador” (2006c, p. 23). Concluimos então que, para exercer a liberdade languageira de maneira hábil, é preciso, primeiramente, conhecer as regras de uso para poder operar transformações nos textos que são sentidas como naturais e compreensíveis pelos falantes da língua e não como uma falta de habilidade.

Para entender como o estilo pode ser compreendido a partir da ideia de transgressão às normas pré-estabelecidas dos gêneros, ou seja, enquanto liberdade frente às coerções textuais, tal como apresentado por Bronckart (2006c), propomos refletir a partir de um exemplo. Imaginemos o gênero “quarta capa de livro” estudado por Cristovão (2010). Ao analisar textos pelo modelo do ISD pertencentes a esse gênero, a autora pôde elaborar um quadro síntese de suas unidades linguísticas recorrentes (CRISTOVÃO, 2010, p. 112):

---

<sup>41</sup> Tinha uma vez um lobo que procura porquinhos na floresta. O lobo estava passando na vizinhança e encontra uma feiticeira e diz desculpe, a senhora não viu por acaso três porquinhos. Não responde a feiticeira mas eu vi três personagens perto desta floresta e eles estavam subindo nas árvores e cantam uma música. Mais tarde chegou a noite e o lobo se deita na palha e de repente eles chegaram muito cansados um porquinho. (Trecho traduzido por Anna Rachel Machado)

<b>Gênero</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Plano textual global</b>	<b>Tipos de discurso e de sequência</b>	<b>Coesão nominal</b>	<b>Coesão verbal</b>	<b>Vozes</b>	<b>Escolha lexical</b>
Quarta capa de livro	Informar o leitor sobre a obra e incitá-lo a ler	As partes textuais principais são a crítica da mídia e/ou comentário da editora e o resumo	Fusão da narração e do discurso teórico com sequências narrativa e descritiva	Uso de anáforas pronominais e nominais	Predominância do presente e do passado perfeito para a narração e do presente para a crítica	Vozes da editora e da mídia	Adjetivos subjetivos avaliativos axiológicos (que implicam julgamento de valor)

Quadro 4: Características do gênero quarta capa de livro para leitura em Língua Inglesa

O quadro apresentado acima agrupa as características mais recorrentes de uma amostra de textos selecionados pela pesquisadora com fins didáticos. Ao realizar as análises textuais e fazer uma síntese dos resultados encontrados, foi possível identificar a dimensão relativamente normativo-prescritiva do gênero, suas regularidades, ou ainda, sua forma prototípica. O estilo no texto (que é situado) é marcado pelas escolhas dos recursos que a língua nos oferece, rumo a um objetivo particular comunicativo, procurando promover determinados efeitos de sentido. Ao longo da nossa vida nos deparamos com diferentes estilos de quarta capa de livro e essas diferenças não fazem com que algum texto deixe de pertencer ao gênero. Sendo assim, ao ver um livro, temos a certeza de que o texto contido em seu dorso é uma quarta capa, ainda que não haja um texto escrito e somente uma imagem, temos sempre o mesmo contexto físico, inclusive um objetivo comum, que é basicamente informar o leitor sobre a obra e incitá-lo a lê-la. Uns podem ser mais criativos que outros, bastante transgressores ou ainda, mais tradicionais, tudo isso dependerá da imagem que o locutor tem de seu destinatário, o tipo de interação e dos efeitos de sentido que quer instaurar sobre o público potencial. Sendo assim, esses elementos são fatores determinantes que regem a composição do texto e, sobretudo o seu estilo.

Veremos agora um exemplo de quarta capa que foge às regras, ou às características convencionais do gênero como apontado no “Quadro 4”:

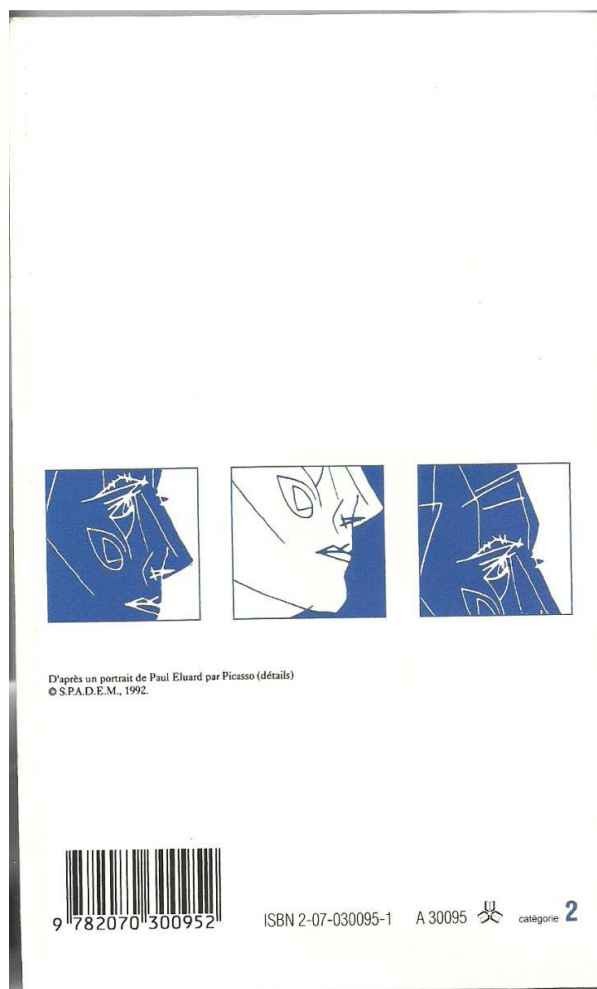


Figura 12: Quarta capa do livro “Capitale de la Douleur” de Paul Éluard

Neste caso, o que mais nos chamou a atenção, foi, além da ausência de texto verbal, a liberdade da editora “Gallimard” quanto ao emprego das vozes. Geralmente, as vozes encontradas nas quarta-capas são as da editora e/ou da mídia, que aparecem quase sempre na linguagem escrita. Porém, no livro de poemas de Éluard, através de recursos pictóricos, instaura-se a voz do artista Picasso. O empréstimo que a editora faz do retrato do poeta desenhado pelo famoso pintor, contribui, portanto, para a inserção da voz da autoridade: a voz da arte. Afinal, o espaço que Picasso ocupa na arte já está legitimado na história das artes plásticas e nada mais estratégico que apoiar-se nessa voz para promover a imagem positiva do poeta. Essa liberdade expressiva da editora tem a sua coerência por conhecer muito bem as normas desse gênero e, sobretudo o objetivo dele, que é garantir suas vendas. O recurso à liberdade textual não é fortuito, pelo contrário, a editora, por dominar o gênero e seu público, está à busca de futuros leitores e, para isso, ela vai lançar mão de estratégias discursivas que vão além do lugar comum.

Dessa maneira, concluímos que, num certo gênero, a inserção de mais estilo no texto pressupõe um conhecimento das normas daquele gênero, que é a substância discursiva e

linguística relativamente estável, logo, é a razão pela qual faz o texto pertencer ou ser classificado como tal gênero. Segundo Canvat (*apud* BRANDÃO, 2005b, p. 26 )

[...] não há prática escritural que não se situe em função de um sistema genérico preexistente, quer seja para respeitá-lo quer seja para transgredi-lo. Mais precisamente, a dimensão relativamente normativo-prescritiva do gênero faz dele uma unidade de estruturação, de organização e de composição que facilita, de forma global ou parcial, o ato de escrever.

Assim sendo, a partir do conhecimento do gênero presente no intertexto, o produtor do texto vai adaptá-lo à situação de interação, que é singular e única. Ao mobilizar o modelo existente no intertexto e procurar expressar sua subjetividade para uma determinada situação de ação de linguagem, tem-se um processo dialético que é gerador de uma tensão entre o que pré-existe e o querer dizer do locutor.

Para melhor compreender esse processo e entender de que forma ele contribui para a evolução das formas languageiras e também para o desenvolvimento (dos alunos, no caso), podemos mencionar um autor que não faz parte do campo da Didática das Línguas, mas que se apoia no mesmo quadro teórico para entender o estilo da ação. Clot (2007), tratando da mobilização subjetiva na ação, pressupõe que a inserção do estilo é motivada por um desafio, isto é, por uma intenção de agir sobre o real; o resultado dessa competência pessoal mobilizada no gênero traz um efeito, por vezes, inesperado. Nesse momento, o sujeito, consciente de sua ação e de suas manobras individuais, vive o seu desenvolvimento. Segundo Clot (*Ibid*, p. 165):

Não há desenvolvimento duradouro de novas motivações sem o desenvolvimento de novos meios de ação sobre o real – e vice-versa. Por isso, a travessia que o sujeito faz por uma zona de desenvolvimento da eficiência segue e precede alternativamente a travessia de uma zona de desenvolvimento do sentido. Dessas discordâncias advêm atividades e competências pessoais por vezes inesperadas.

É, pois, só na tensão e no conflito entre o que pré-existe e o querer dizer que se imprime uma dinâmica no uso da linguagem e se proporciona, assim, o desenvolvimento e a evolução de novas formas discursivas. As esferas da atividade humana não se imobilizam, não se fossilizam, nem se cristalizam no curso da história e uma prova são as mudanças sofridas pelos gêneros textuais.

O que impulsiona a mudança são as novas motivações, os novos desafios e os novos conflitos com os quais nos deparamos a todo instante. As subversões, as invenções, as criações no texto, materializadas nas seleções dos recursos da língua, são necessárias para a eficácia da ação de linguagem. As seleções que faz o locutor da língua, a partir dos recursos

que ela lhe dá, são, portanto as maiores responsáveis pela emergência do seu estilo próprio nos textos.

### **3. Os gêneros textuais e o ensino de línguas estrangeiras**

Inspirado nos trabalhos de Vigotski (1934/1997; 1926/1982), o interacionismo sociodiscursivo defende a ideia de que o desenvolvimento dos indivíduos só é possível no seio das atividades sociais, em um “meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo languageiros” (MACHADO, 2009). O quadro teórico do ISD atribui papel fundamental à linguagem, materializada em textos, para o desenvolvimento humano. Portanto, o centro da preocupação do ISD são os dispositivos de formação, tanto para professor, quanto para o aluno, pois são eles que podem propiciar o desenvolvimento das capacidades a mobilizar para a realização de uma atividade, seja ela profissional (no caso da formação dos professores) ou atividade de linguagem (no caso da aprendizagem da língua). No caso do ensino-aprendizagem de línguas, os pesquisadores que se filiam ao ISD desenvolveram inúmeras pesquisas sobre gêneros textuais e ensino, que abrangem tanto o campo da didática da língua materna (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; 2009; MACHADO, 2002, 2009; ABREU-TARDELLI, 2007; DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002/2010; dentre outros), quanto o campo da didática de línguas estrangeiras (LOUSADA, 2008, 2002/2010, 2012; CRISTOVÃO, 2009, 2002/2010; GUIMARÃES-SANTOS, 2012). Seu objetivo principal no contexto escolar é estudar ou criar dispositivos didáticos que auxiliem a compreensão e a produção dos textos, por meio de gêneros.

Para os pesquisadores do ISD, a didática das línguas, ao estudar os fenômenos de ensino e aprendizagem de uma língua, seja materna, estrangeira ou língua segunda, observa as relações existentes entre o professor, o aluno, o objeto de ensino e os seus instrumentos de mediação do ensino-aprendizagem (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009), levando também em conta a criação de boas condições para a aprendizagem. Portanto, segundo esses autores, a questão central da didática das línguas está voltada para os saberes a ensinar, os modos de fazer e as transformações das capacidades de linguagem dos alunos. Entretanto, para os pesquisadores do ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010), não se trata de ensinar o gênero textual apenas como um produto, um fim em si mesmo, mas de assegurar, através do seu ensino, o desenvolvimento de capacidades de linguagem que poderão ser transferidas para a produção de outros gêneros textuais. Para esses autores, os gêneros podem contribuir para

agir em diferentes esferas da atividade humana. Seu domínio é, pois, de extrema importância para a participação do sujeito no meio social; por isso, ter os gêneros textuais como instrumento de ensino e aprendizagem em sala de aula poderá contribuir para formar indivíduos conscientes e críticos das ações do outro, bem como de sua própria ação.

As discussões que acabamos de apresentar foram, aos poucos, sendo incorporadas em alguns contextos práticos de ensino de línguas, através dos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas, dos materiais didáticos em língua materna ou estrangeira, entre outros. Um exemplo é o caso da Suíça francófona, em que os documentos de orientação para o ensino do francês como língua materna foram organizados em torno do ensino-aprendizagem dos gêneros textuais. No Brasil, podemos mencionar, por exemplo, os Parâmetros curriculares nacionais (PCN) que discorrem sobre a questão dos gêneros textuais como organizadores da atividade de ensinar a língua materna e, também a língua estrangeira. Como consequência, temos o Programa Nacional do Livro Didático, que passou a orientar a elaboração de material didático, a partir do que é indicado pelos PCN. No caso das línguas estrangeiras, temos o PNLD – Língua estrangeira Moderna (PNLD-LEM<sup>42</sup>), que determina o que deve estar presente nos materiais didáticos fabricados no Brasil para o ensino do inglês e do espanhol. Esses documentos privilegiam o ensino da língua ligado à aprendizagem das práticas sociais e têm orientado a elaboração de programas de ensino, materiais didáticos e, inclusive, o trabalho dos professores em sala de aula.

Dentro do contexto de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, em âmbito internacional, temos outro documento que orienta o ensino, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Esse documento, publicado há mais de uma década (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), é o resultado de várias reflexões sobre o ensino de línguas em contexto europeu. No entanto, como uma série de exames de proficiência em línguas são, atualmente, baseados nele, como os exames DELF e DALF<sup>43</sup>, os materiais didáticos publicados por editoras que asseguram uma distribuição internacional também o são. No Brasil, pode-se dizer que na maioria dos institutos de línguas, sobretudo os particulares, o QECRL é seguido por duas razões principais: i) são adotados materiais didáticos internacionais, elaborados segundo as orientações do QECRL; ii) os alunos almejam, muitas

---

<sup>42</sup> Outro documento que já existia antes dos PCNs, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por avaliar os livros didáticos de todas as disciplinas do ensino básico, fundamental e médio, tem o objetivo de melhor guiar a escolha do livro para cada série do ensino. Contudo, até o ano de 2010, não havia o PNLD para língua estrangeira. Em 2011, foi publicado o *PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*, trazendo apenas o programa da língua inglesa e espanhola.

<sup>43</sup> Diploma de estudos em língua francesa (DELF) e diploma aprofundado de língua francesa (DALF).

vezes, obter os diplomas internacionais, como o DELF e o DALF, no caso do francês, que são também baseados nele.

Tanto esse documento, quanto os documentos oficiais brasileiros, preconizam o ensino: i) da língua como meio de ação no mundo; ii) das práticas de linguagem materializadas em textos que se organizam em gêneros<sup>44</sup>; iii) das “quatro” habilidades, a saber: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. Embora saibamos disso, nossas reflexões e experiências a partir da prática pedagógica mostram que a produção escrita vem sendo negligenciada pelos livros didáticos para o ensino de língua francesa e muitas vezes, também, pelos professores. O mesmo problema foi observado no livro didático de língua estrangeira *Alter Ego*, em que observamos ou a insuficiência de propostas de produção escrita, ou a existência de propostas que são dificilmente realizáveis pelos alunos, ou, ainda, propostas que são descontextualizadas. Com efeito, em uma breve análise das propostas de produção textual em final de unidade desse livro didático adotado pelos cursos extracurriculares de francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), constatamos que algumas delas não correspondiam a um gênero textual, ou pediam uma produção escrita sem o ter realmente trabalhado anteriormente. Alguns exemplos no livro são: escrever o início de um artigo, redigir argumentos de uma campanha de promoção de esporte/saúde, dentre outras. Observamos também que algumas atividades didáticas do livro não apresentavam um texto prototípico do gênero textual no qual o aluno pudesse basear-se no momento de redigir seu texto, tendo em vista que, muitas vezes, a proposta de produção escrita solicitava um gênero diferente daquele apresentado na unidade do livro didático.

Para sustentar ainda mais o argumento de que os manuais têm apresentado propostas deficientes com relação à compreensão e produção escrita, vale destacar o recente trabalho de Guimarães-Santos (2012). A pesquisadora, ao analisar uma unidade do método de francês *Alter Ego 1*, concluiu que os autores do livro, para satisfazer o objetivo linguístico (estudar o futuro simples) da unidade, criaram um texto de um gênero que chamaram de “programa de visita”, repleto de ocorrências do tempo verbal “futuro simples”. Apesar dos esforços da pesquisadora, ela não encontrou nenhum texto representativo desse gênero da esfera social “viajar”. Ela afirma ter encontrado um próximo a este, denominado “itinerário de viagem”, porém muito raramente o futuro simples é empregado. Seu estudo provou que, mesmo em um livro que preconiza a perspectiva acional, existe por vezes um abismo entre o que se estuda

---

<sup>44</sup> O QECRL também ressalta o ensino da língua por meio da produção de textos pertencentes a diferentes gêneros (discursivos, nesse caso).

em aula de língua e as práticas sociais. Para Guimarães-Santos (2012) ainda é muito presente a questão do estudo de textos que se prestam ao estudo da gramática.

Além dessa questão, como pudemos observar desde que iniciamos nosso trabalho, muitos alunos têm dificuldades de escrita no contexto em que esta pesquisa se insere. A grande maioria deles, ao se ver na situação de produzir um texto próprio, acaba por copiar estruturas do livro didático ou da Internet, desistindo, portanto, de enfrentar as etapas inerentes ao processo de produção escrita, fato que prejudica ainda mais seu desenvolvimento. Também em relação ao ensino de língua materna, pesquisas realizadas no âmbito da análise do trabalho do professor em sala de aula concluíram que, além do material didático ser deficiente quanto à proposta de gêneros textuais escritos, há também uma resistência em relação a determinados gêneros devido ao desconhecimento destes pelo professor (BUENO, 2011)<sup>45</sup>. Por isso, não basta preconizar o uso de gêneros em sala de aula, é necessário investir na formação docente para dar-lhe os subsídios para atuar em seu contexto com este novo “conteúdo”.

É nessa problemática que se insere o presente trabalho: no quadro de nossa pesquisa de mestrado, propomos a utilização dos gêneros textuais como uma maneira de trabalhar a produção escrita dos alunos dos cursos extracurriculares de francês. Como os gêneros textuais são fenômenos sócio-históricos, culturalmente marcados e encarnam as atividades humanas, sua apropriação e domínio são de extrema importância para que o indivíduo possa agir no mundo. Como afirma Bronckart (1999/2009, p. 103) “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Daí a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Aliás, salientamos que, como aponta Lousada (2002/2010), se por um lado os gêneros cotidianos (conversa informal, e-mail etc.) são pouco estudados em língua materna, por serem mais conhecidos dos alunos, por outro lado, esses gêneros do dia-a-dia são considerados primordiais e precisam permear toda a progressão em língua estrangeira, uma vez que para sobreviver no país estrangeiro, o recurso aos gêneros do cotidiano, tanto escritos quanto orais, é essencial.

Acreditamos que, por meio dos gêneros textuais, os alunos poderão desenvolver três capacidades de linguagem, a saber: as capacidades de ação, as capacidades discursiva e as capacidades linguístico-discursiva e, dessa forma, poderão minimizar o recurso às cópias do

---

<sup>45</sup> Fonte : BUENO (2011). A carta de leitor e a escrita: letrando professores para darem poder de ação aos alunos. In: 18º INPLA - Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 21-25 jun (informação verbal).



livro e/ou de sites da internet, ou até mesmo a versões literais da língua materna para o francês.

Nosso trabalho sustenta que todas as capacidades de linguagem, ao serem mobilizadas, garantem a comunicação humana, tal como ela aparece na vida social, ou seja, por meio de gêneros textuais. Na seção seguinte, vamos expor essas três capacidades de linguagem segundo os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004/2010), procurando compreender como elas aparecem dentro das noções de competência e de perspectiva acional do QECRL.

### ***3.1 As capacidades de linguagem e os gêneros textuais***

Como já dissemos, em nosso trabalho adotamos o conceito de capacidades de linguagem (BRONCKART; PASQUIER; DOLZ, 1993), já que ele permite compreender, a partir da abordagem que adotamos, o papel dos gêneros textuais enquanto instrumentos para o desenvolvimento dos alunos ao produzirem textos em francês como língua estrangeira. O conceito de capacidades de linguagem foi proposto pelos pesquisadores de Genebra, ao refletirem sobre a aprendizagem da língua, por meio dos gêneros textuais.

Entretanto, como já apontamos, o ensino de línguas estrangeiras, inclusive no Brasil, está marcado pelo uso de um documento que orienta as práticas e os materiais didáticos, o QECRL. Com o objetivo de propor uma base comum para a elaboração de programas, exames, manuais de línguas estrangeiras vivas na Europa, esse documento descreve as competências que os alunos de uma língua devem aprender dentro de certos objetivos comunicativos, assim como enumera as capacidades pertinentes que o usuário da língua deve mobilizar a fim de ter um comportamento linguageiro eficaz. Também, o QECRL define os níveis de competência que permitem avaliar o progresso do aluno em cada etapa de sua aprendizagem.

Do que acabamos de expor, podem-se perceber dois termos-chave: a noção de ‘capacidade de linguagem’ para o ISD e a noção de ‘competência’ para o QECRL. Embora não seja nosso objetivo, nesta pesquisa, fazer uma comparação aprofundada dos dois conceitos, propomos abordar rapidamente cada um deles, com o intuito de mostrar algumas de suas diferenças e explicar as razões pelas quais adotamos a noção de capacidades de linguagem e não a de competência que aparece, no entanto, no QECRL e, portanto, no livro adotado nos Cursos extracurriculares de francês.

Rosen (2005) elucida a problemática advinda do erro de tradução do termo *skill* em inglês, para o francês. Como se sabe, *skill* foi traduzido para o francês como “compétence”, o que gerou uma série de mal-entendidos, já que o termo competência já era utilizado com outros significados para falar do ensino de línguas, inclusive o famoso conceito de competência de comunicação, proposto por Hymes (1972). Portanto, em francês, o termo “*compétence*” acabou tendo seu sentido restringido às quatro “habilidades”: compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita, enquanto que o termo usado por Hymes (1972) designa quatro competências (competência linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica) que compõem a competência comunicativa.

Mesmo tendo feito algumas ressalvas acerca da tradução do termo competência, ainda assim não podemos igualá-lo à expressão capacidade. A capacidade não pode ser definida como uma competência, pois, segundo Bourguignon (2011): “não é porque sei fazer algo que este saber-fazer garante a mobilização das minhas capacidades de **maneira pertinente** e, logo, o sucesso da minha tarefa<sup>46</sup>”. O nível de capacidade precede, portanto, para alguns autores, o nível da competência, visto que para esta última, pressupomos a mobilização e a integração de várias capacidades com vistas à realização de uma tarefa mais complexa<sup>47</sup>.

Podemos, também, convocar outros autores, como por exemplo, Dolz e Ollagnier (2004), que também apontam ressalvas a respeito da noção de competência. Esses autores são bastantes críticos em relação à indefinição do termo “competência”, que tem invadido o campo do trabalho e, mais recentemente, da educação, sem que se possa dar uma definição precisa de seu significado e de seu uso.

Portanto, a noção de capacidades e o estudo dos meios pelos quais a intervenção didática promove sua mobilização nos são as mais adequadas. Ao privilegiar esse conceito, buscamos ser compatíveis com a abordagem da aprendizagem e do desenvolvimento de Vygotski (1997), uma vez que lançamos mão de uma perspectiva acerca dos instrumentos que contribuem para a apropriação dessas capacidades.

Como não optamos pelo ensino dos gêneros textuais como um mero produto, mas como um instrumento de desenvolvimento das capacidades de linguagem, o seu ensino se torna mais significativo, uma vez que privilegiamos o ensino das propriedades requeridas para a produção e compreensão de gêneros em uma determinada situação: as características do contexto e do referente, os diversos modelos discursivos e as operações psicolinguísticas e as

---

<sup>46</sup> Fonte: BOURGUIGNON (2011). L'évaluation des compétences des élèves: un changement de paradigme ? In: Séminaires Académiques de Dijon. Dijon, França (informação verbal, com tradução nossa)

<sup>47</sup> Conforme QECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), tarefa é toda ação que o ator executa para atingir um resultado dado em função de um problema a resolver, de uma obrigação, de um objetivo fixado.

unidades linguísticas. Essas propriedades são chamadas de capacidades de linguagem (BRONCKART; PASQUIER; DOLZ, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010) e se dividem em três, como veremos a seguir.

A *capacidade de ação* refere-se à mobilização das características do contexto de produção. É o processo que permite aos alunos realizar inferências acerca dos papéis dos participantes e das suas interações, dos objetivos e das representações dos conteúdos tratados; levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. Em outros termos, as capacidades de ação mobilizam representações sobre: a) o ambiente físico da situação comunicativa: o lugar e o momento em que o texto é produzido; b) a imagem dos destinatários e seus respectivos papéis sociais e c) representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa, ou ainda, as experiências de mundo armazenadas na memória.

A *capacidade discursiva* diz respeito às formas de organização dos textos, ou seja, a infraestrutura geral do texto: a organização dos conteúdos temáticos, dos tipos de discurso e das sequências textuais. A mobilização dessa capacidade permite ao sujeito organizar o discurso conforme suas intenções e os modos como o conteúdo temático se constrói para satisfazer os objetivos dentro do contexto de interação. É através dela que se torna possível: a) reconhecer a organização do texto, incluindo seu *layout*, a linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informações específicas no texto etc) para criar o planejamento geral do conteúdo temático; b) mobilizar mundos discursivos (configurados pelos graus de implicação ou autonomia e pelos graus de conjunção ou disjunção); c) entender a função da organização do conteúdo naquele texto; d) perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (reconhecíveis nas sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva).

A *capacidade linguístico-discursiva* diz respeito aos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual para estabelecer a coerência temática e pragmática do texto. Sua mobilização e domínio pelos alunos são necessários porque asseguram: a) a compreensão dos elementos que operam na construção de textos (parágrafos, orações); b) a coerência de um texto na articulação entre as partes (organizadores textuais, por exemplo); c) a coesão nominal (anáforas nominais, por exemplo); d) a compreensão de unidades linguísticas adequadas à sintaxe, à morfologia, à fonética, à fonologia e à semântica da língua; e) a organização das vozes enunciativas (autor, personagens, explícitas ou implícitas), as modalizações

(comentários, avaliações sobre o conteúdo temático) e f) as escolhas dos itens lexicais para tratar os conteúdos.

Descrevendo esses três tipos de capacidades de linguagem, podemos expor como consideramos o conceito de transposição didática<sup>48</sup> em nossa pesquisa. A nosso ver, não se trata de uma transposição didática que apenas aplica uma teoria científica a qualquer ensino, mas trata-se, sobretudo, de:

um conjunto de transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130).

Embora a transposição didática dos saberes de referência implique um deslocamento do seu contexto autêntico de produção, não significa que ele sofra uma descaracterização de suas propriedades constitutivas. A decomposição do objeto é inerente ao ato de ensinar e aprender, pois é o estudo das suas várias faces que pode garantir a tomada de consciência pelos aprendizes, pois existe um processo de elementarização do objeto de ensino. Aliás, formalizar esses objetos é uma atividade autêntica<sup>49</sup> da esfera escolar para compor a formação do aluno.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004/2010, p. 101), “não se deve encarar a aprendizagem da expressão como um procedimento unitário, mas sim um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados”. Isso quer dizer que, se trabalharmos um texto em que as capacidades predominantes sejam, por exemplo, da ordem do narrar, o aluno não aprenderá a dominar a produção de um texto argumentativo. O ensino por meio dos gêneros pressupõe um ensino adaptado do gênero, pois cada um deles apresenta capacidades de linguagem diferenciadas. Todavia, os gêneros também podem ser aproximados devido a suas semelhanças linguísticas, o que pode ser muito significativo para o ensino-aprendizagem que poderá apostar nas transferências possíveis das capacidades de linguagem dos alunos.

Para fins didáticos, Dolz e Schneuwly (2004/2010, p. 51-52) propuseram um agrupamento de gêneros que circulam com frequência na sociedade, a partir de suas capacidades de linguagem dominantes. A proposta dos autores teve como objetivo destacar a aproximação dos gêneros por certas semelhanças linguísticas e, por isso mesmo, levantando a hipótese das transferências possíveis das capacidades de linguagem de um gênero a outro. Vejamos o quadro elaborado pelos autores:

---

<sup>48</sup> Para esse trabalho, utilizamos o conceito de “transposição didática” postulado por Chevallard (1991). Para o autor, um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho de transformar um objeto de saber em um objeto de ensino é chamado de transposição didática.

<sup>49</sup> Para aprofundar a discussão acerca do conceito de autenticidade em materiais didáticos, conferir Tilio (2012).

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Aspectos tipológicos</b>	<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimesis da ação através da criação de intriga no domínio verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura, de ficção científica, de enigma, etc sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária advinha piada etc
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representações pelo discurso de experiências vividas no tempo, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae notícia reportagem crônica social, esportiva, etc. histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia etc
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa e de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio
			texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência

Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos explicativos e expositivos resenha relatório científico relatório oral de experiência etc
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos etc

Quadro 5: Adaptado da proposta provisória de agrupamento de gêneros

A proposta de sequências didáticas a partir dos gêneros textuais defendida pelos autores genebrinos aponta a possibilidade de organização de currículo baseado nos agrupamentos tipológicos, ou seja, a partir dos aspectos discursivos dominantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010), de forma que se possa melhor visualizar as capacidades de linguagens transferíveis entre um gênero e outro. Entretanto, como afirmam os próprios autores, trata-se apenas de uma das possibilidades de organização de currículo. Para eles, a organização do currículo e o estabelecimento de uma progressão são tarefas complexas, que dependem de inúmeros fatores, tais como: as finalidades do ensino, a situação concreta do ensino, levando-se em conta a escola, os alunos, entre outros<sup>50</sup>. Portanto, como bem ressaltam os autores, a proposta de agrupamento é provisória, pois sabemos que os gêneros se atualizam, se renovam e alguns até mesmo desaparecem em função das transformações sócio-históricas.

Para que o trabalho possa ser realizado nessa perspectiva do ISD, o aluno deverá passar por uma sequência de *módulos de aprendizagem*, com vistas a proporcionar uma situação favorável ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem para que, em seguida, tenha condições de produzir um gênero em uma situação de comunicação determinada.

Os módulos de aprendizagem podem ser traduzidos por sequências didáticas (SDs), cuja definição se encontra nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004/2010). Para eles, trata-se de:

<sup>50</sup> Para uma nova proposta de organização curricular em LE, conferir o artigo *Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira* (LOUSADA, ROCHA e GUIMARAES-SANTOS, a ser editado pela Mercado de Letras, 2014).

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010, p. 43)

As SDs tornam-se, pois, um espaço potencial de desenvolvimento, possibilitando que o aluno possa se apropriar nos gêneros sócio-historicamente construídos.

Segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008), para a elaboração adequada de uma sequência didática de um gênero escrito, é preciso, antes de tudo, ter um modelo didático desse gênero legitimado por uma equipe de didática, bem como conhecer as fontes de dificuldades da escrita dos alunos. Dentre as dificuldades encontradas, os autores citam sete: *motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motoras*. Ao conhecer essas dificuldades que transparecem no processo de aprendizagem da escrita e ao apropriar-se do modelo didático do gênero, o professor poderá intervir no processo de aprendizagem de seus alunos por meio da sequência didática, para contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos aprendizes. Porém, como já dissemos, a SD só pode ser construída a partir de um modelo didático (MD). Por isso, explicaremos, a seguir, a função do MD e os procedimentos de sua elaboração, antes de explicarmos mais detalhadamente o conceito de sequência didática.

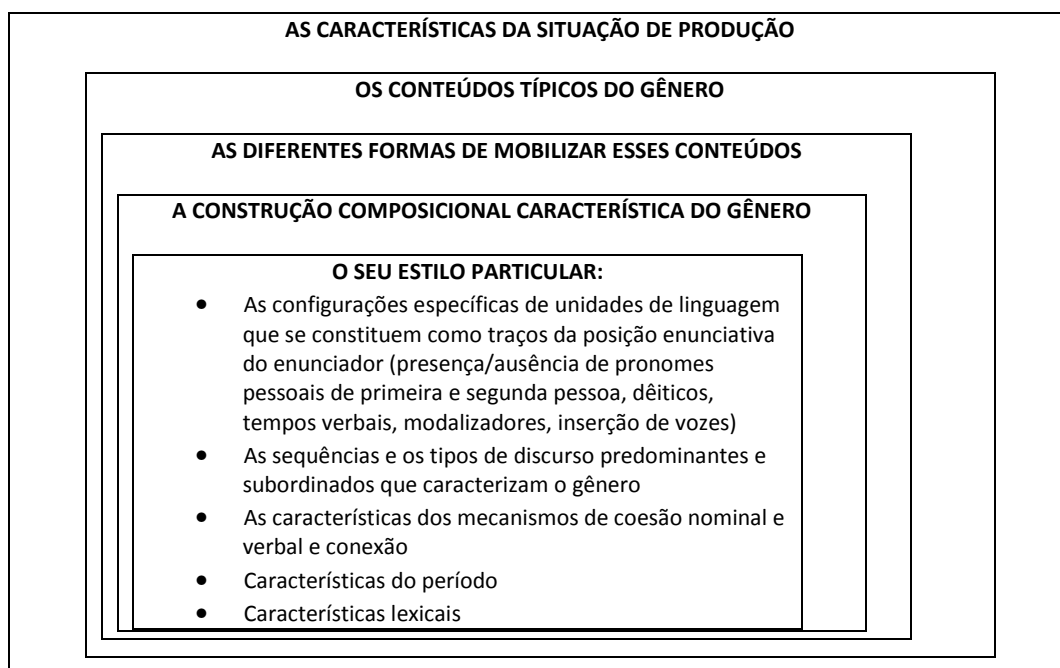
### **3.2 Modelo didático**

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, para que o ensino e a aprendizagem por meio de gêneros textuais sejam possíveis, as práticas escolares devem ter como base o que chamamos de *modelo didático*, que tem como princípio norteador descrever as características do gênero a ser ensinado, de forma a evidenciar os objetos que poderão constituir os módulos de aprendizagem.

Para trabalhar os módulos de aprendizagem da SD, antes de tudo, elabora-se o modelo didático do gênero eleito, que segundo De Pietro et al. (1996/1997, p. 108) “é um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”. Dessa forma, eles propõem uma síntese das características ensináveis do gênero, a fim de orientar as intervenções dos professores na elaboração de suas sequências didáticas.

Sendo, portanto, uma etapa que precede a elaboração de uma SD, o modelo didático pretende descrever o conjunto de características constitutivas de textos pertencentes ao gênero

para fins de ensino-aprendizagem (DE PIETRO et al, 1996/1997; CRISTOVÃO; MACHADO, 2009), objetivando guiar a construção das sequências didáticas, a fim de que os alunos dominem, ao menos, as características genéricas do gênero trabalhado. Para tanto, se faz necessário analisar um conjunto de textos pertencentes ao gênero escolhido. A análise dos textos é feita com base no modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999/2009) e complementado, nas edições brasileiras, em 2006 e 2008. Abaixo, resumimos os níveis de análise, quadro inspirado nos trabalhos de De Pietro et al. (1996/1997), retomados por Machado e Cristovão (2009):



Quadro 6: Níveis de análise necessários para a construção do MD

Em suma, o modelo didático, ao pretender ser fiel às práticas sociais de referência, permite a visualização das tessituras do gênero a ser trabalhado, sob uma perspectiva descendente, ou seja, de seu contexto maior de situação de comunicação até os níveis linguístico-discursivos que marcam os traços enunciativos do agir situado. O esquema que apresentamos se propõe a materializar o fato de que partimos do nível mais abrangente, o das práticas sociais, ao nível mais específico, o das unidades linguísticas que compõem os textos. Por outro lado, o modelo didático serve de instrumento para o professor ao definir os objetos de ensino, num projeto global de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos para então melhorar uma prática de linguagem como destaca Cristovão (2002).

Cristovão (2002/2010, p. 42-43) enumera as diferentes funções assumidas pelo modelo didático:

- i) Pressuposto para a elaboração das sequências didáticas;



- ii) Instrumento para a formação de professores;
- iii) Ferramenta disponível para possibilitar adaptações e mudanças nas sequências didáticas;
- iv) Indicações de critérios de avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem que os alunos devem construir.

Em nossa pesquisa de mestrado, visamos a construir o modelo didático do gênero relato de viagem para uma posterior elaboração do material didático a ser trabalhado num contexto de ensino-aprendizagem do FLE. Além disso, como destaca Cristovão (2002/2010), o MD é um material de apoio no contexto de avaliação da aprendizagem, pois é através das características dos gêneros contidos no MD e trabalhados na SD que garantimos critérios justos dessa avaliação.

Diante da multiplicidade de saberes de referência em jogo na elaboração de modelos, Schneuwly e Dolz (2004/2010, p. 69) teorizam três momentos intrínsecos ao trabalho didático com os gêneros, são os três princípios didáticos que elencaremos a seguir:

- 1) *Princípio de legitimidade* que se refere aos saberes teóricos dos *experts* sobre determinado gênero. Neste caso, a consulta aos conhecimentos produzidos pelos especialistas contribui para o levantamento das características/descrição do objeto estudado.
- 2) *Princípio de pertinência* que consiste em levar em consideração as finalidades e os objetivos escolares, bem como as capacidades dos alunos.
- 3) *Princípio de solidarização* que pretende dar coerência aos saberes em função dos objetivos visados, com vistas a uma integração dos variados aspectos do gênero, evitando o seu ensino fragmentado.

A seguir, listaremos as etapas para a construção do modelo didático, segundo vários autores, como Machado (2009), Cristovão (2009, 2002/2010), Schneuwly e Dolz (2004/2010):

- a) escolher o gênero de acordo com os três princípios didáticos explicitados anteriormente;
- b) recorrer à literatura produzida tanto por especialistas do gênero, como por pesquisadores do discurso;
- c) selecionar textos do gênero eleito;
- d) analisá-los conforme o modelo teórico-metodológico do ISD.

Ao final da análise dos textos, tem-se uma visão mais ampla das características recorrentes do gênero eleito e, finalmente, pode-se selecionar os itens que serão objetos de ensino nos módulos seguintes, a fim de levar os alunos a um maior domínio do gênero ao propor o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Vale lembrar que a construção do modelo didático, segundo Machado e Cristovão (2009), “não precisa ser teoricamente perfeita e ‘pura’, abrindo-se a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas”. Trata-se, portanto, de um modelo construído para fins didáticos e, de nenhuma maneira, um modelo do gênero em si.

Por último, gostaríamos de destacar que, a partir de um modelo didático, diversas sequências didáticas podem ser criadas, de acordo com a progressão, os objetivos e as finalidades do ensino propriamente dito. Passemos, portanto, à exposição do conceito de sequência didática.

### ***3.3 Sequência didática***

O trabalho em sala de aula de um professor de quaisquer disciplinas escolares é, no geral, guiado por materiais didáticos. Na sua origem, eles são concebidos visando a uma transformação nos alunos e por isso mesmo representam uma importante ferramenta para o professor. Segundo Schneuwly (2009, p. 19):

Les disciplines scolaires définissent à la fois des contenus d’enseignement censés transformer par leur appropriation les modes de penser, de parler et d’agir des élèves, et les moyens et démarches à disposition de l’enseignement pour rendre possible cette appropriation<sup>51</sup>.

Portanto, o ato de ensinar consiste em querer transformar os modos de pensar, de falar, de agir dos alunos através de dispositivos que criem um espaço possível para essas transformações. Para compreender de que forma o material didático pode contribuir para isso, trazemos como perspectiva a teoria vygotskiana do desenvolvimento das funções psíquicas superiores através dos instrumentos psicológicos. Para o autor russo, os instrumentos psicológicos são elaborações artificiais porque são criadas pelo homem e sociais por natureza, porque estão a serviço do meio social. Eles são destinados ao controle de processos do comportamento, assim como o instrumento técnico o é para o controle dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1985). Mas diferentemente de um instrumento técnico que age

---

<sup>51</sup> As disciplinas escolares definem, ao mesmo tempo, os conteúdos de ensino suscetíveis a transformar, por sua apropriação, os modos de pensar, de falar e de agir dos alunos, e os meios e os procedimentos à disposição do ensino para tornar possível essa apropriação. (Tradução nossa).

diretamente no meio e o transforma imediatamente, o instrumento psicológico, num contexto escolar, visa a criar um espaço propício à aprendizagem e ao desenvolvimento. A SD, portanto, não interfere diretamente nos modos de pensar, de falar e agir dos alunos: ela funciona como um elemento mediador (instrumento) entre o sujeito e o que se quer ensinar. No nosso caso específico, ao tomarmos para o ensino aquilo que mediatiza o agir dos seres no mundo, ou seja, os gêneros textuais, é preciso adotar também a SD como um elemento mediador para a mobilização das capacidades de linguagem do aluno.

O ISD, ao priorizar a intervenção na educação, traz os pressupostos de uma abordagem prática para a elaboração de um instrumento psicológico: a sequência didática (SD). Segundo Schneuwly e Dolz (2004/2010, p. 51), a SD pode ser definida como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Sua utilização presta-se, especificamente, ao ensino-aprendizagem de produção de textos, sendo eles escritos ou orais. Na sua origem, as SDs foram concebidas para o ensino da língua materna na Suíça e, devido aos seus resultados positivos, sua expansão adquiriu proporções bem significativas, notadamente na Espanha, na Argentina, em Portugal e no Brasil. Em nosso caso, como já demonstramos, trata-se de usar o procedimento das sequências didáticas para o ensino de uma língua estrangeira, o francês.

Pela perspectiva do ISD, as SDs se compõem por um conjunto de módulos, guiados por um tema ou por um objetivo, ou ainda por uma produção dentro de um projeto de classe (CRISTOVÃO, 2009, p. 306). Mais especificamente, as SDs procuram trazer os gêneros textuais de forma coerente com os objetivos previamente fixados no contexto escolar e, mais particularmente, de acordo com as necessidades da turma.

São as sequências que permitem confrontar os alunos aos textos sociais em uso, em oposição a textos fabricados de que muitos materiais didáticos (sobretudo os manuais de ensino de LE) se servem como objeto de ensino, acabando por não refletir a prática de linguagem em sua forma mais complexa.

Para Bronckart (2008b, p. 285), as SDs são uma “forma de racionalização do trabalho de ensino da expressão oral e escrita que utiliza do modelo de gêneros e tipos de discurso como aparelhagem conceitual e que propõe técnicas muito concretas para abordar problemas de desenvolvimento de textos”. O autor ainda destaca dois princípios gerais das sequências (BRONCKART, 2006b): i) tornar o aluno consciente da existência de conjuntos de gêneros textuais adaptados a situações de comunicação ou de atividades determinadas, assim como torná-lo apto a escolher os modelos de gêneros pertinentes para uma atividade de linguagem

dada; ii) levar em conta que os alunos encontram diversos problemas linguísticos durante a redação ou a compreensão de todo texto.

Segundo Bronckart (2006b), Schneuwly e Dolz (2004/2010) e Cristovão (2009), a concepção de uma sequência didática envolve, em primeiro lugar, a escolha do gênero a ensinar, tendo em vista que essa escolha estará subordinada a uma finalidade prática do gênero e a possibilidade de fazê-lo funcionar na situação de aula; dando continuidade, o *corpus* de textos desse gênero é coletado, seguido da elaboração de seu modelo didático. Tendo constituído o MD, teremos as características do gênero, que serão, por sua vez, objetos da transposição didática, sempre considerando, é claro, as capacidades presumidas dos alunos. Abaixo, apresentaremos, de forma resumida, o percurso do trabalho com os gêneros que aqui expomos:

<i>Escolha do gênero → Seleção e estudo de textos → Análise dos textos através do modelo do ISD → Construção do modelo didático → Elaboração da sequência didática</i>
--

Quadro 7: Percurso do trabalho com os gêneros

A última etapa apresentada no quadro acima, ou seja, a SD pode tanto trabalhar um gênero novo, quanto um gênero de difícil domínio. No caso do ensino de língua estrangeira, como dissemos anteriormente, não se excluem os gêneros cotidianos, como o que ocorre na aprendizagem das práticas de linguagem em língua materna. Isso se deve ao fato de que, na aprendizagem da LE, a conversa simples no transporte público, a compra no mercado, o contar de um simples fato do dia ou, ainda, marcar um encontro não são simples para os locutores de outra língua. Em outras palavras, as situações de comunicação que envolvem práticas sociais corriqueiras em língua materna não são de imediata apreensão em língua estrangeira, sendo necessário um investimento didático para propiciar a aprendizagem tanto dos gêneros mais simples quanto dos gêneros mais complexos<sup>52</sup>, sem esquecer que há toda uma aprendizagem dos elementos interculturais referentes aos países da língua-alvo. Não estamos, com isso, defendendo o ensino do simples ao mais complexo, o que seria contrário à nossa concepção de organização de currículo, como nos lembra Cristovão (2009). Para nós, o trabalho didático, tendo um compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento,

---

<sup>52</sup> Para nós, tarefa complexa não significa tarefa complicada. Por exemplo: fazer compras no supermercado é uma tarefa simples, porém complexa em língua estrangeira, pois necessita a mobilização de várias capacidades para atingir o objetivo, tais como: saber os horários de abertura e fechamento do estabelecimento, compreender as embalagens dos produtos e seus preços, entender eventuais promoções, saber as regras de saudação e de interação com os empregados em função do país, ler a nota fiscal, pagar etc. Além dessas mobilizações, o sujeito poderá mobilizar outras capacidades, caso haja situações de imprevisto como falta de troco, por exemplo.

prevê um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. Dessa forma, o aluno toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los (*ibid*, p. 307). Abaixo, apresentamos um exemplo de progressão em espiral possível para trabalhar com gêneros que se organizam a partir do aspecto tipológico dominante “relatar”:

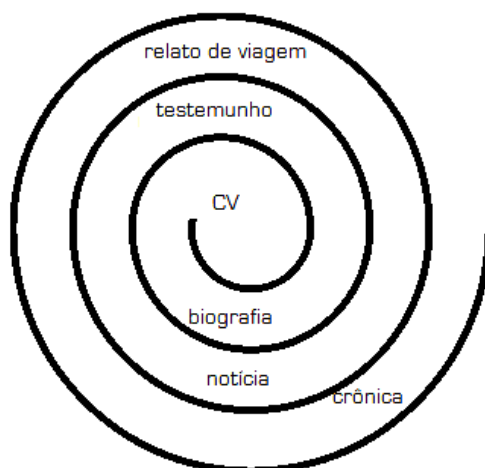


Figura 13: Gêneros da ordem do relatar

A breve progressão apresentada acima contribui para exemplificar a proposta didática do ISD, cujo princípio de base é considerar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem e concentrar-se naquilo que os alunos poderão desenvolver para melhorar suas produções, indo, conforme o exemplo, de gêneros menos complexos (biografia) para gêneros mais complexos (crônica).

A seguir, apresentaremos a estrutura de base de uma sequência didática concebida pelos autores genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004/2010, p. 83), para, em seguida, explicarmos cada uma de suas etapas.

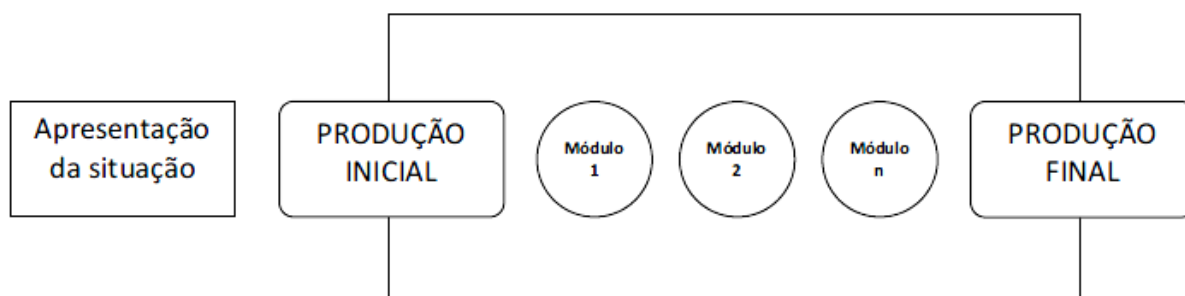


Figura 14: Sequência didática

O desenrolar da sequência se caracteriza por um organizado encadeamento temporal de atividades. Conforme o esquema acima, o ponto de partida desse trabalho didático é a apresentação da situação, momento que visa a expor um projeto de comunicação aos alunos, procurando despertar neles as relações e as representações que eles têm com o gênero presentificado. O professor contextualiza o uso desse gênero em seu uso prático no meio social, bem como desperta nos alunos os conteúdos que eles irão trabalhar no texto. É importante destacar que, além de trazer uma contextualização do projeto comunicativo, essa primeira etapa prepara os alunos para a produção inicial que trataremos no parágrafo seguinte.

Na produção inicial, ainda que com caráter fictício, os alunos têm que elaborar um projeto comunicativo suscetível de se concretizar numa produção oral ou escrita destinada a certo público, com uma certa finalidade. Nessa etapa, os alunos elaborarão um primeiro texto, cujo resultado consistirá numa importante ferramenta de avaliação diagnóstica para o professor, já que a análise dos textos dos alunos poderão evidenciar as capacidades já adquiridas e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas, de forma que o professor possa ajustar e adaptar a SD, antecipando problemas, bem como soluções no plano acional, discursivo e linguístico-discursivo. Diante disso, o professor, ao tomar consciência dos caminhos que seus alunos devem percorrer, poderá melhor intervir na ZPD de seus alunos.

Em seguida, os módulos colocam os alunos diante das características do gênero, evidenciadas pelo modelo didático, sem que se desconsiderem as capacidades de linguagem dos alunos e também suas características histórico-culturais particulares (CRISTOVÃO, 2009). Esses elementos determinam as intervenções didáticas que variam conforme o público. Por exemplo, um professor que tem duas turmas, no mesmo nível de estudos, ainda que se utilize da mesma SD, provavelmente não dará a mesma aula. É preciso levar em conta as diferenças das turmas, sempre pensando nas múltiplas possibilidades de imprevistos e, a partir dessa constatação, adotar uma postura plástica e flexível. Também não podemos deixar de comentar que os módulos seguem mais ou menos uma ordem descendente no tratamento das características do gênero estudado. Isso quer dizer que partimos da exploração do seu contexto de produção, seguida de sua organização textual e discursiva; por fim, trabalham-se unidades mais linguísticas, como, por exemplo, os índices de modalização, as escolhas lexicais, dentre outros elementos particulares, caso necessário.

Como fechamento, há uma proposta de produção final, momento em que os alunos integrarão (ou ao menos parcialmente) os saberes construídos ao longo dos módulos com a turma e o professor. O exame dos textos finais dos alunos permite, enfim, avaliar os progressos feitos e medir assim a eficácia das atividades didáticas desenvolvidas. Neste

momento, o professor, se desejar, poderá considerar a etapa como avaliação somativa. Ele tem a ocasião de se servir dos elementos trabalhados em sala de aula como critérios de avaliação, diminuindo o risco de fazer uma avaliação subjetiva, baseada em julgamentos de valores ou de critérios não construídos conjuntamente com o grupo.

Em suma, o quadro teórico em que nos baseamos para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto escolar envolve, de acordo com Cristovão (2009, p. 311-312):

a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio histórica;

b) uma concepção de ensino/aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente;

c) uma concepção de produção escrita como um processo interativo de construção de sentido.

Para concluir, o ensino da produção escrita à luz do ISD defende que toda a produção de texto se faça a partir de textos presentes nas práticas sociais em uso, significativos para os alunos, procurando evidenciar a diversidade textual inerente a todo gênero, por meio de um ensino planejado em torno de módulos de forma contextualizada, com vistas a um ensino intensivo, não-fragmentário, privilegiando a progressão em espiral. Ademais, esse projeto didático deve se desenvolver em uma lógica colaborativa, com comparações, típica de um modelo indutivo de ensino e, por fim, vê a escrita como processo, por isso as atividades de reescrita, revisão, comparação em pares são considerados recursos essenciais para a tomada de consciência das capacidades potenciais e aquelas em fase de apropriação (BEATO-CANATO, 2008).

## Capítulo II - Metodologia de Pesquisa

*Lorsqu'on a vraiment un but, les jours ne se ressemblent pas. Il n'y a plus de quotidien, plus rien qu'une immense trajectoire tendue. Ainsi sont les saints. Et la notion même du quotidien, dans cette perspective, au lieu d'évoquer la vie machinale, n'exprime plus que la périodicité de vastes rotations qui font progresser dans une direction choisie, de la même façon que le temps cyclique des saisons se combine au sens linéaire de la vie.*

Nicolas Bouvier

Esta dissertação tem por objetivo analisar o desenvolvimento da produção escrita em francês como língua estrangeira, por meio do gênero textual “relato de viagem”, porém procurando verificar como os alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem a partir das restrições e liberdades permitidas pelo gênero escolhido. Nesse sentido, a pesquisa visa a investigar como os alunos se apropriam de características do gênero, mostrando, também, como inserem marcas de subjetividade que podem ser consideradas como estilísticas. Para tanto, estudaremos primeiramente o gênero em questão sob dois pontos de vista: i) as regularidades que asseguram o pertencimento dos textos a esse gênero; ii) os espaços possíveis do exercício da liberdade textual nos textos desse gênero.

Para alcançar os objetivos explicitados acima, procuramos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais características do gênero relato de viagem podem ser consideradas ensináveis e constituir seu modelo didático?
2. Qual sequência didática pode ser proposta para trabalhar tanto as características recorrentes desse gênero, quanto as marcas discursivas e linguísticas que dão suporte à liberdade textual?
3. Há diferenças entre a produção escrita inicial e a produção escrita intermediária dos alunos? Quais? Por quê?
4. Há diferenças entre a produção intermediária e a final dos alunos? Quais? Por quê?
5. Há diferenças entre a produção final e o Modelo Didático?
6. A que conclusões podemos chegar com relação ao desenvolvimento do estilo nas produções finais dos alunos?

Recapitulados os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam nosso trabalho, descreveremos em detalhes o contexto no qual essa pesquisa foi realizada, caracterizando



também os participantes envolvidos em nossa coleta de dados. Em seguida, explicaremos os critérios de escolha e seleção dos dados, as etapas da coleta, assim como os procedimentos metodológicos utilizados. Logo após, exporemos os planos de análise dos dados envolvidos. Por último, explicitaremos os procedimentos éticos que foram adotados e os aspectos que ajudam a conferir credibilidade à pesquisa.

## **1. Contexto da pesquisa**

Nesta seção, objetivamos descrever o contexto da nossa pesquisa, iniciando pelo local de coleta de dados, os cursos extracurriculares da FFLCH. Em seguida, discorreremos sobre os participantes dessa pesquisa, isto é, a pesquisadora-professora e os alunos.

### ***1.1 Cursos extracurriculares da FFLCH-USP<sup>53</sup>***

Recentemente, duas pesquisas de mestrado realizadas nesse mesmo contexto foram concluídas, por esse motivo, grande parte da exposição que faremos nesta seção tomará como base uma delas, as descrições de Guimarães-Santos (2012).

Nossa pesquisa foi realizada junto a alunos dos Cursos Extracurriculares de Francês, 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 em Francês, do Departamento de Letras Modernas. Esses cursos têm como público-alvo graduandos e pós-graduandos da USP, professores da rede pública e particular de ensino, funcionários da USP, estudantes, aposentados e demais interessados, desde que tenham o segundo grau completo. O objetivo almejado pelos cursos é desenvolver habilidades orais e escritas em língua francesa em situações cotidianas. Cada nível possui um programa que prevê o ensino-aprendizagem de habilidades comunicativas e elementos gramaticais, lexicais, culturais e fonológicos específicos, contemplando as quatro habilidades: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

As aulas são, em sua maioria, ministradas no prédio da faculdade de Letras da FFLCH, na Cidade Universitária, em São Paulo e os cursos são divididos em níveis. Os cursos vão do nível A1 ao nível B2 do QCERL, segmentados da seguinte maneira: do nível I ao III corresponderia ao nível A1-A2; do nível IV ao VII seria o nível A2-B1; do nível VIII ao X equivaleria ao nível B1-B2. Os cursos extracurriculares adotam, em todos os níveis, o

---

<sup>53</sup>Para mais informações, acesse o site do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH/USP: <http://sce.fflch.usp.br/>

livro didático *Alter Ego*, da editora Hachette. Cada livro é trabalhado durante três níveis, assim o livro *Alter Ego 1* é utilizado nos níveis I, II e III, o *Alter Ego 2* nos níveis IV, V e VI e o *Alter Ego 3*, nos níveis VII, VIII e IX. Mais recentemente, a pedido dos alunos, foi aberto o nível X, XI e XII (B2), um curso em que se adota o livro *Nouvel Edito B2*. Cada curso possui carga horária de 45 horas e as aulas são ministradas em quatro momentos distintos ao longo do ano: durante o período letivo, de março a junho e de agosto a novembro; e durante as férias, no mês de janeiro e fevereiro e no mês de julho.

Durante o período letivo, os cursos estendem-se por, aproximadamente, quatro meses e compreendem 15 ou 30 aulas. Se for um curso de uma vez por semana, serão no total 15 aulas e cada aula terá duração de três horas; se duas vezes por semana, serão 30 aulas no total e cada aula terá a duração de uma hora e meia. Durante as férias (janeiro e julho), os cursos são ministrados de maneira intensiva e as aulas ocorrem de segunda à quinta-feira, sempre com a duração de três horas cada aula.

Para se inscrever nos cursos extracurriculares a partir do Nível II, é necessário ter sido aprovado no nível anterior ou então em um teste de nível, que é realizado sempre antes do período de matrículas. Para ser aprovado e fazer jus ao certificado de extensão, o aluno precisa ter o mínimo de 85% de presença e nota superior ou igual a 7,0.

Em cada turma são oferecidas vagas para, no máximo, 20 alunos, sendo necessário, no mínimo, 10 alunos matriculados e pagantes em cada turma. O curso é gratuito para docentes e funcionários da FFLCH e também para aqueles que são contemplados com bolsas de estudo. Sempre antes do período de matrícula, são sorteadas bolsas de estudo para a comunidade USP e para alunos da terceira idade. Em cada nível são contemplados um docente, um discente, um funcionário e três pessoas da terceira idade. Os cursos possuem preços acessíveis, possibilitando maior acesso ao ensino e aprendizagem do francês. Além disso, graduandos, pós-graduandos, monitores bolsistas e estagiários da FFLCH, professores ativos da rede pública e pessoas aposentadas têm um desconto em relação ao preço para a comunidade em geral, o que incentiva a participação desse público nestes cursos.

Um dado importante a ressaltar refere-se ao número de alunos e de turmas nos cursos extracurriculares. A oferta aumentou progressivamente nos últimos semestres, devido à grande demanda da comunidade interna e externa. Entre o primeiro semestre de 2009 e o segundo de 2013, o número de alunos e de turmas cresceu mais de 100%:

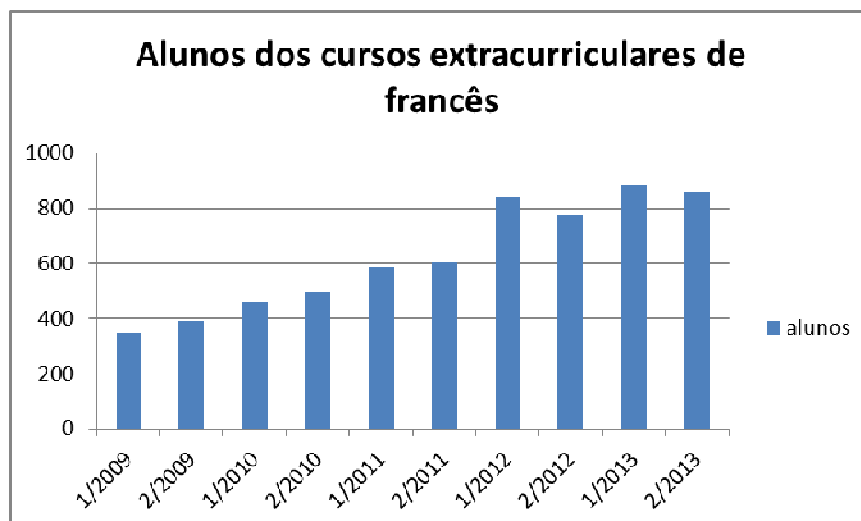


Figura 15: Número de alunos matriculados entre 2009 e 2013

Além dos objetivos para com os alunos, ou seja, de oferecer cursos de francês tendo em vista a demanda apresentada no ambiente universitário e na comunidade externa, os cursos extracurriculares ocupam um espaço de pesquisa para a produção de conhecimento da própria universidade e também, em grande medida, atuam no terceiro pilar da Universidade. Assim, os cursos de cultura e extensão cumprem a essencial missão de devolver à sociedade os conhecimentos produzidos em seu interior. Seu papel também é propiciar uma formação inicial e continuada para os professores bacharéis que estão cursando licenciatura ou estão na pós-graduação. Os cursos extracurriculares de francês têm, portanto, uma tripla missão: contribuir para as pesquisas da didática do FLE; oferecer subsídios para a formação do trabalho docente e beneficiar a comunidade interna e externa com os saberes científicos construídos pelas pesquisas desenvolvidas em seu contexto.

Os cursos são ministrados por alunos da universidade, que ocupam, após a seleção, a posição de professores para os alunos, mas “monitores-bolsistas” para a universidade. Para ser monitor, é preciso ter um diploma de graduação (mesmo que seja de outra área) ou ter um vínculo com a instituição, sendo estudante de graduação (ou licenciatura), mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Atendendo a esses pré-requisitos e sendo divulgado o edital de seleção no diário oficial do Estado, o candidato poderá inscrever-se e, logo após, submeter-se às seguintes etapas: a) análise do curriculum vitae; b) prova escrita em francês e c) entrevistas. Geralmente, a seleção é realizada por três professores da área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Juntos, decidem a classificação dos candidatos de acordo com os critérios que julguem pertinentes para comporem a equipe de monitores-docentes de francês. Portanto, sendo considerados monitores na hierarquia

universitária e professores para seus alunos, os candidatos selecionados recebem uma bolsa monitoria pelas horas trabalhadas nos cursos extracurriculares. Mensalmente, os monitores participam de reuniões pedagógicas (as horas de reunião também são pagas), em que são, geralmente, abordadas questões administrativas, apresentações de atividades, discussões de textos sobre o ensino-aprendizagem do francês e diálogos sobre experiências e desafios profissionais vividos nesse contexto.

Na primeira reunião do semestre, os monitores elaboram, juntos a coordenadora dos cursos extracurriculares, o planejamento das próximas reuniões, elegendo os temas que serão estudados, os monitores que conduzirão as discussões dos textos lidos e os monitores que apresentarão atividades didáticas. As pautas das reuniões são enviadas pela coordenadora, com a indicação dos textos sobre o ensino-aprendizagem do FLE que serão discutidos na reunião seguinte. Ademais, semestralmente ocorre a *Journée de Formation des* “Cursos extracurriculares”, com participação dos monitores na organização do evento e na apresentação de ateliês sobre um tema relacionado à didática do FLE. A título de exemplo, no segundo semestre de 2010, o tema da *Journée de Formation* foi “As habilidades orais”; no primeiro semestre de 2011, “As artes no ensino do FLE”; no segundo semestre de 2011, “A multimodalidade em questão”; no primeiro semestre de 2012, “O intercultural em questão”; no segundo semestre de 2012, “A avaliação nos processos de ensino-aprendizagem” e, em 2013, foram temas desse evento “Aprender para agir ou agir para aprender” e “Do escrito ao oral”<sup>54</sup>. A decisão do tema de cada edição é tomada coletivamente, na ocasião de nossa reunião pedagógica mensal. O evento é aberto à comunidade USP e ao público em geral, mas o foco é trazer professores de francês da região para propiciar um espaço de formação para esses docentes e para os próprios professores-monitores dos cursos extracurriculares de francês. A cada semestre, cresce a quantidade de participantes, por exemplo, a última edição teve cerca de 70 participantes, constituindo, assim uma referência na formação dos professores de FLE do estado de São Paulo.

Os alunos dos cursos extracurriculares de francês também se beneficiam de um evento a cada semestre. Na *Journée des apprenants*, são propostas oficinas que levam em conta as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, tais como: pronúncia, uso de pronomes, linguagem coloquial, uso de tempos verbais, expressões idiomáticas, etc. Além do trabalho com as dificuldades linguísticas, é possível montarmos ateliês que refletem os interesses dos alunos por determinados temas, tais como a francofonia etc.

---

<sup>54</sup>Para maiores detalhes sobre o evento, consultar o site: <http://journeecursoextra.blogspot.com.br/>

Nesse contexto, também contamos com um espaço formativo individualizado para monitores-professores recém-chegados. Desde 2010, o chamado “tutorado” auxilia os iniciantes na tarefa de preparar as aulas de francês. Uma vez por semana, o tutor, um monitor considerado mais experiente, se reúne por duas horas com os professores-monitores iniciantes para auxiliá-los na preparação de programas e de aulas.

Além do que acabamos de descrever, há outras atividades propostas aos monitores dos cursos extracurriculares, com o propósito de contribuir para sua formação. No entanto, optamos por não as detalharmos aqui para não fugir dos objetivos desta dissertação. Gostaríamos apenas de ressaltar o caráter formativo das atividades desenvolvidas no contexto dos extracurriculares.

## **1.2 A professora-pesquisadora**

Durante o período de 2008 a 2009, estive na França com o objetivo de fazer uma imersão na língua e na cultura francesa através do programa de intercâmbio *Aupair*<sup>55</sup>. Devido ao meu grande interesse em estudar a literatura francesa, no meio do percurso resolvi entrar na Universidade Paris VIII Saint-Denis. Cursei quatro disciplinas da área de literatura francesa e uma delas, a chamada *Pratique d'écriture créative*, ministrada pela professora Christine Montalbetti, trouxe-me um enriquecimento da língua francesa bastante significativo, algo que me levou a refletir sobre as maneiras de se ensinar a produção escrita. Foi a partir dessa disciplina que, mais tarde, surgiram ideias de pesquisa em FLE no terreno brasileiro. Após esta estadia de um ano na França voltei ao Brasil para retomar meu curso de Letras francês/português na FFLCH-USP. No mesmo ano, comecei também a frequentar as aulas da Licenciatura, o que muito me motivou a investir na área de ensino. A bagagem de língua francesa adquirida na França, aliada aos estudos de educação, despertou-me uma grande vontade de seguir a área de ensino/aprendizagem de FLE.

O interesse pela área possibilitou que eu participasse do processo seletivo para monitor-bolsista dos cursos extracurriculares de francês, tendo me tornado monitora dos cursos no segundo semestre de 2009. A partir dessa oportunidade, tenho um privilegiado contato com a prática e a teoria que caracterizam o espaço dos cursos de Extensão. Desde

---

<sup>55</sup> A *aupair* é o nome dado a um tipo de intercâmbio realizado em país estrangeiro. Nesse programa, a pessoa é acolhida no país interessado por uma família com crianças, onde recebe moradia, alimentação e transporte. Tem como responsabilidade cuidar da(s) criança(s) da família anfitriã e ajudar com parte dos trabalhos domésticos da casa. É uma oportunidade para jovens que querem conhecer um novo país, aprender uma nova língua e garantir uma atividade remunerada durante a estadia. Chegando ao país, a *aupair* deve custear um curso do idioma-alvo.

então, leciono o francês para o nível A1 e A2 nesse contexto. Além dessa experiência, em 2011 também fui professora de francês em uma instituição privada de ensino. Nesse mesmo ano, ingressei no programa de mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e, desde então, tive a chance de poder construir um projeto de pesquisa acerca do ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais dentro do contexto dos cursos extracurriculares.

Além das aulas dadas neste contexto, tenho participado das jornadas de formação, ministrando oficinas e também da formação contínua, que engloba vários aspectos e, dentre eles, um projeto colaborativo com a Universidade Aix-Marseille, na França.

### ***1.3 Os alunos participantes***

O público que frequenta as aulas de língua francesa nos cursos extracurriculares de francês é composto, na sua maioria, por alunos de terceira idade, professores da rede pública de ensino, professores universitários, monitores bolsistas e estagiários da faculdade, graduandos e pós-graduandos da Universidade, caracterizando, assim, a heterogeneidade dos participantes. A faixa etária é bem variada, por exemplo, numa mesma turma podemos ter um aluno de 18 anos, bem como um aluno de 75 anos. Essa realidade representa um desafio para os professores-monitores, sobretudo quanto às estratégias adotadas para dar conta dos diferentes ritmos de aprendizagem. Porém, esses esforços do professor trazem um enriquecimento das aulas, já que o investimento dele é maior do que se tivesse uma turma com alunos de mesma faixa etária.

Nesse contexto, foram realizados dois cursos que tinham por função trabalhar especificamente a produção escrita dos alunos, por meio dos gêneros textuais. Um deles ocorreu em fevereiro de 2012 e o segundo, em julho desse mesmo ano. Ambos os cursos ofereceram um contexto para que sequências didáticas elaboradas por mestrandos-monitores fossem aplicadas. Em nosso caso, a primeira experiência funcionou como um curso piloto; sendo assim, entre os dias 01 e 17 fevereiro de 2012, realizamos um curso, intitulado “Ateliers de escrita criativa em francês”, tendo como objetivo verificar a recepção do curso pelos alunos, bem como propiciar um espaço de aprendizagem para as professoras-pesquisadoras quanto ao ensino do francês por meio dos gêneros textuais. Com esse primeiro curso, pudemos aplicar a sequência e fazer ajustes para que a versão final fosse realizada para o segundo curso.

Entre os dias 10 e 31 de julho de 2012, concretizamos nosso projeto de reaplicação das sequências didáticas, realizando três ateliês com uma carga horária total de 45 horas, dividida em aproximadamente 13 horas cada ateliê. Chamado de “Ateliês de escrita em francês: descobrindo o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem”, este curso buscou implementar melhorias nas sequências didáticas elaboradas anteriormente para o curso piloto oferecido à comunidade seis meses antes. As mudanças feitas vão desde o nome do curso até a dinâmica da aplicação das SDs em sala de aula<sup>56</sup>. Portanto, os dados que apresentamos a seguir foram coletados durante o segundo curso oferecido por nós.

Nesta turma, tivemos um total de 14 alunos, dentre eles, dois homens e doze mulheres. Também marcada pela heterogeneidade etária, o aluno mais novo tinha 21 anos e o mais velho, 66 anos, apresentando uma média das idades em torno de 46 anos. Para melhor visualizar as diferentes faixas etárias do grupo, observemos o gráfico a seguir:

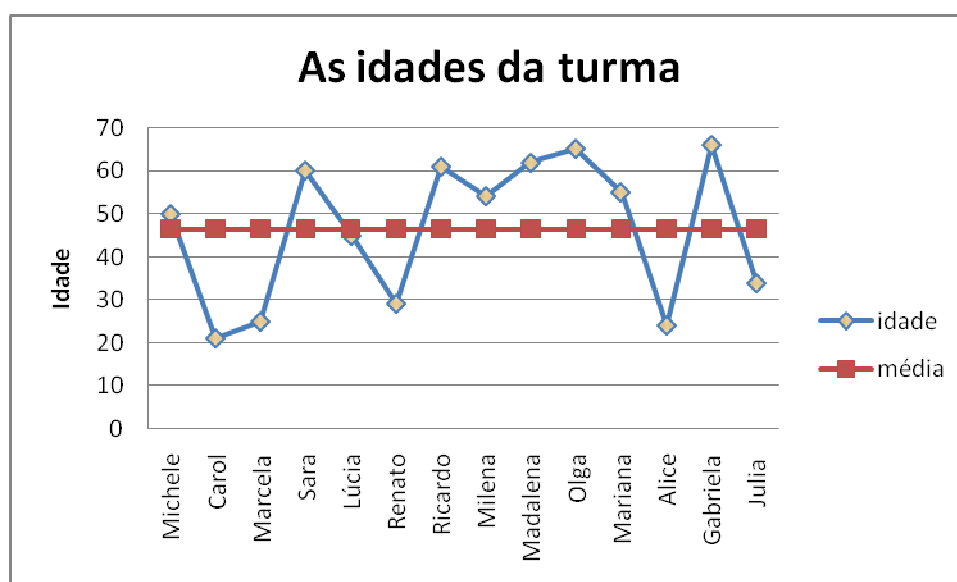


Figura 16: A heterogeneidade etária dos alunos da turma

Grande parte dos alunos mora em São Paulo, mas também tínhamos alunos residindo em Barueri, Osasco e Santana de Parnaíba. Com relação ao grau de instrução, vejamos o gráfico que explicita os diferentes graus de formação dos alunos:

<sup>56</sup>Os desafios e as dificuldades encontradas nesta primeira experiência de trabalho com as sequências didáticas deram origem a uma comunicação oral apresentada no *IVèmes Rencontres internationales de l'interactionnisme socio-discursif*, em julho de 2013, em Genebra, na Suíça. O trabalho está acessível em [http://prezi.com/3z3rgr7\\_sy1/aprendizagens-e-desafios-de-se-trabalhar-o-ensino-de-generos-textuais/](http://prezi.com/3z3rgr7_sy1/aprendizagens-e-desafios-de-se-trabalhar-o-ensino-de-generos-textuais/)

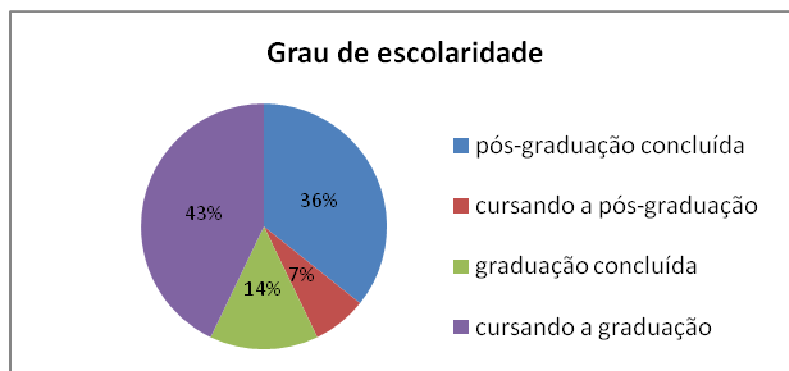


Figura 17: Grau de formação dos alunos

As áreas de formação desses alunos eram muito diversas: História, Letras, Ciências Biológicas, Química, Biotecnologia, Administração, Pedagogia, Engenharia, Física, Antropologia, Filosofia, Música, e o que nos chamou a atenção foi o fato de haver 4 alunos da área de Psicologia. Apenas 4 alunos possuíam vínculo com a USP, dentre os quais 1 cursava graduação, 2 cursavam pós-graduação e 1 era funcionário da instituição.

Analisando, também, a relação dos alunos com outros idiomas, 4 alunas disseram não falar nenhuma outra língua além do francês e do português. A maioria dos outros alunos alegou saber inglês. Além desse idioma, algumas pessoas disseram saber italiano, alemão e espanhol. Vemos, portanto, que o perfil dessa turma se caracteriza pelo interesse em aprender línguas estrangeiras modernas.

O relacionamento desses alunos com a língua francesa é bastante variado. No questionário, além da questão aberta quanto ao motivo pelo qual optaram por estudar a língua francesa, solicitamos que os alunos selecionassem a(s) opção(s) que melhor refletissem o interesse pela língua. É o que mostramos no gráfico a seguir:

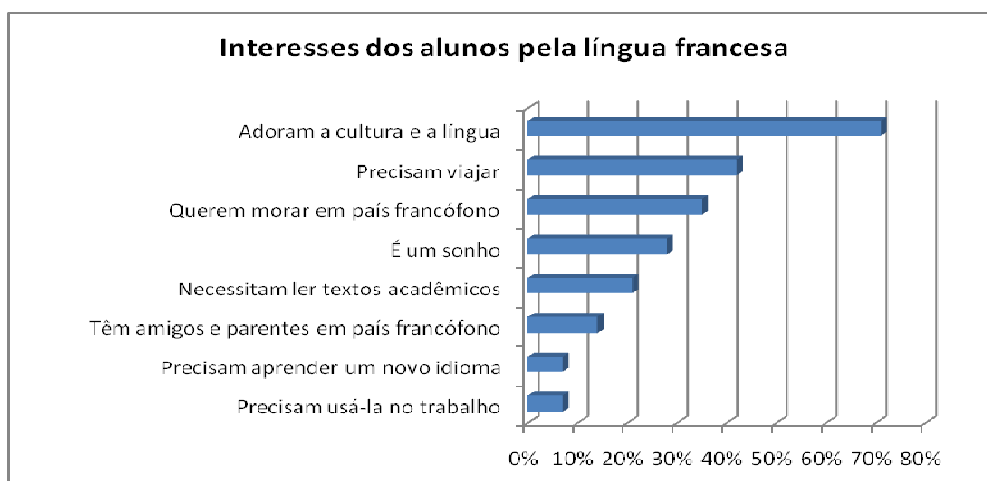


Figura 18: Interesses dos alunos pela língua francesa



O gráfico acima mostra os interesses da turma como um todo. No entanto, nem todos os alunos tiveram suas produções escritas analisadas nesta pesquisa: dos 14 alunos inscritos, selecionamos apenas oito para participarem, de fato, de nossas análises. A seleção ocorreu segundo os seguintes critérios:

- presença no momento da produção inicial, intermediária e final;
- presença nos módulos da SD.

Seguindo esses critérios, eliminamos seis alunos, já que estes não estavam presentes em algum dos momentos importantes para o curso e para a coleta dos dados. A seleção ocorreu, pois, para nosso tipo de análise, que visa a compreender o desenvolvimento dos alunos, era essencial que tivéssemos dados sobre todas as etapas do processo. No entanto, isso não significa que o aluno não tenha sido avaliado nas etapas das quais ele participou. Todos os alunos, sem exceção, obtiveram das professoras um *feedback* de seu desempenho.

Baseando-nos no questionário que foi aplicado no primeiro dia de aula, a seguir, vamos discorrer sobre o perfil de cada um dos participantes que tiveram suas produções escritas analisadas. Em respeito aos alunos participantes e seguindo as recomendações sobre ética na pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para cada um deles.

Olga, com mais de 60 anos, é pesquisadora na área de Química e trabalha como voluntária num instituto de pesquisa da USP. Além do francês, também fala inglês. A aluna, além de ter estudado o idioma no ensino fundamental há muitos anos, decidiu estudar o francês porque adora a língua e a cultura francesa, precisa aprender um novo idioma e diz querer morar em um país francófono. Kursou até o nível V dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP. Obteve média 5 no último curso, o que significa que, nesse semestre, a aluna foi reprovada, já que não atingiu a média exigida para passar para o nível seguinte. A aluna estudou em torno de cinco horas semanais o idioma. Tem facilidade com a compreensão escrita, porém aponta ter dificuldades com a compreensão e produção orais. Gosta de escrever em português, mas não gosta de escrever em francês, no entanto pretendeu fazer o curso para melhorar a escrita e o oral, além de manter o contato com a língua durante as férias de julho.

Gabriela, 66 anos, pós-graduada em psicologia, adora a língua e a cultura francesa e as estuda para viajar. Estudou o francês no curso Ginásial, na Aliança Francesa e, mais recentemente, no curso extracurricular de francês, no qual concluiu o nível VI. Sem contar as aulas, ela estuda quatro horas por semana, tendo obtido média 9 no último curso. A aluna tem mais facilidade com a compreensão escrita, porém maior dificuldade com a produção escrita.

Alice tem 24 anos e é bacharel em Letras. Assim como a maioria dos alunos, uma das maiores motivações em estudar o francês é a paixão pela cultura e pela língua. Além disso, lê muitos livros de arte, que não têm tradução para o português. Antes de estudar nos cursos extracurriculares, a aluna já teve aulas de língua francesa em escolas privadas, tais como a Skill e a Aliança Francesa. Concluiu o nível V do curso extracurricular de francês (FFLCH-USP) e consagra quatro horas de sua semana para estudar a língua-alvo, tendo obtido média 8 no último semestre de curso. Tem mais facilidade com a compreensão escrita e maior dificuldade com a compreensão oral.

Julia, 34 anos, terminou a graduação na área de Ciências Biológicas. Seu maior interesse pelo francês é a possibilidade de morar em um país francófono. Só estudou francês em nosso contexto e foi reprovada duas vezes, tanto no nível I quanto no nível III. Quando fez o curso, havia concluído o nível IV. Fora das aulas, ela estuda o francês uma hora a cada semana. Obteve média 7,8 no último curso e tem mais dificuldade com a compreensão oral e um maior domínio da compreensão escrita.

Madalena é uma aluna de 62 anos e tem grau superior completo em psicologia. Um dos motivos que a levaram a estudar a língua é a possibilidade de continuar estudando e exercitando a memória. A aluna adora a língua/cultura francesa, tem amigos que falam francês, precisa ler textos acadêmicos, tem um sonho de falar a língua e quer usar o idioma em viagens. Estudou em uma escola de idioma durante quatro semestres antes de cursar o curso de extensão da FFLCH-USP, onde concluiu o nível VI. Dedica aproximadamente duas horas ao estudo da língua e obteve 8 de média no último semestre. Tem maior facilidade com a compreensão escrita e mais dificuldade com a compreensão oral.

Marcela é colombiana, tem 25 anos e estava cursando pós-graduação em biotecnologia. Além da língua materna (espanhol), sabe falar inglês e um pouco de francês. Decidiu estudar o francês para poder fazer um intercâmbio acadêmico na área de genética na França. Concluiu o nível IV no curso de extensão de francês da FFLCH-USP e nunca estudou a língua em outro lugar. Obteve 6,8 de média no semestre anterior. A habilidade que possui maior dificuldade é a produção oral, porém tem mais facilidade com a compreensão escrita. Por semana, ela dedica duas horas de estudo da língua.

Michele, 50 anos, tem pós-graduação em História e fala inglês. Ela é pesquisadora e autora de textos de caráter histórico. Os motivos pelos quais ela escolheu o francês são a leitura de textos acadêmicos e usar o idioma em viagens. Concluiu o nível VI no curso de francês da FFLCH-USP e antes de fazer este curso, já havia estudado a língua na Aliança Francesa durante um ano. Fora as aulas, ela estuda francês mais ou menos duas horas por

semana. Afirma ter obtido 8 de média no último curso. Tem maior dificuldade com a produção oral, uma maior habilidade com a compreensão escrita e quer melhorar a produção escrita.

Carol, a mais jovem da turma, tem 21 anos, está cursando a graduação em Letras, na área de português e francês. Ela aprecia a língua e a cultura. Seu objetivo é morar em um país francófono. A estudante tem mais facilidade com a compreensão escrita e menos habilidade com a produção oral. Teve 9,5 de média no último semestre. Atualmente necessita redigir textos acadêmicos em francês por conta das disciplinas e por esse motivo, pretende aperfeiçoar a produção escrita nesta língua.

## 2. Etapas da pesquisa e da coleta de dados

Nas próximas páginas, exporemos as etapas seguidas para a realização da pesquisa, para a coleta de dados e os critérios que guiaram a seleção dos textos usados para a elaboração do MD. Logo após, apresentaremos informações sobre como a SD foi aplicada e os procedimentos usados para a análise dos textos.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa contou com as etapas elencadas abaixo. Para facilitar a compreensão de todas as etapas do processo, dividimo-las em três momentos distintos: antes, durante e após o curso “*Ateliês de escrita em francês: descobrindo o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem*”.

### Etapas antes do curso

#### Etapa 1: Seleção do gênero textual

-Levantamento das propostas de produção textual do livro didático *Alter Ego A2*

-Escolha de um gênero textual, cujo contexto de produção fosse menos coercitivo

#### Etapa 2: Seleção e análise dos textos representativos do gênero relato de viagem

-Seleção de textos representativos do gênero eleito encontrados tanto em blogs de viagem, como em sites de reportagens de viagens

-Análise do conjunto de textos do gênero relato de viagem com base no quadro teórico-metodológico do ISD e nos aportes teóricos complementares

-Construção do Modelo Didático do gênero estudado, com base nos procedimentos de Schneuwly e Dolz (2004/2010)

### Etapa 3: Elaboração da SD

-Seleção de dois textos para compor a sequência didática: um texto prototípico do gênero e um texto marcado pela expressão da subjetividade do enunciador

-Criação dos três módulos da SD, sendo que os dois primeiros visaram ao estudo das coerções impostas pelo contexto de produção do gênero relato de viagem e o último módulo pretendeu explorar as liberdades textuais

### Etapas durante o curso

#### Etapa 1: Aplicação da sequência didática

- Apresentação da situação
- Produção inicial dos alunos\*
- Análise preliminar das produções iniciais com base no modelo ISD
- Ajustes na sequência didática, em função das capacidades de linguagem dos alunos
- Correção linguística dos textos dos alunos para publicação no blog da turma
- Módulos 1 e 2: estudo das características mais estáveis do gênero relato de viagem, a partir de um texto mais canônico
- Segunda produção dos alunos (intermediária)\*
- Correção dos textos dos alunos e *feedback* imediato
- Módulo 3: estudo das características que revelam uma maior inserção do estilo, por meio de um texto menos canônico do gênero
- Produção final dos alunos\*
- Análise preliminar da mobilização das capacidades de linguagem e *feedback* aos alunos

### Etapas depois do curso

#### Etapa 1: Análise dos dados produzidos

- Análise preliminar das produções iniciais, intermediárias e finais com base no ISD e nos aportes

Etapa 2: Confrontação dos dados analisados

- Análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos da produção inicial para a intermediária e da intermediária para a final com base no modelo didático do gênero

Etapa 3: Verificação de possíveis índices de desenvolvimento das capacidades de linguagem

- Análise dos elementos discursivos e linguísticos da produção final que possam indicar a intenção do aluno em produzir um texto com maior inserção de estilo

Das etapas acima, as que contribuíram para a produção de dados para a pesquisa são apenas as que pertencem às etapas durante o curso, marcadas com o símbolo \*. A seguir, apresentaremos com mais detalhes algumas das etapas da pesquisa.

## ***2.1 A escolha do gênero textual relato de viagem***

Como, inicialmente, tínhamos a ideia de aplicar a sequência numa aula regular dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP, não queríamos trazer um gênero diferente daqueles propostos no livro, para não prejudicar o andamento do curso<sup>57</sup>. Portanto, primeiramente elencamos todas as propostas de produção textual contidas no livro didático *Alter Ego 2: Méthode de Français A2*, material utilizado nos cursos extracurriculares, entre os níveis IV e VI, com o objetivo de selecionar um gênero significativo que possibilitasse uma maior inserção do estilo do autor no texto. Para descobrirmos quais gêneros eram favoráveis à maior inserção do estilo tentamos responder à nossa “pré-pergunta” de pesquisa: Quais gêneros propiciariam uma maior liberdade para a inserção do estilo do autor? Tendo essa pergunta como nosso ponto de partida, classificamos os gêneros contidos no livro segundo o contexto de produção e suas implicações para os textos da seguinte maneira:

1) contextos de produção mais coercitivos, com pouco espaço para inserção de estilo do autor. A produção de um curriculum vitae, por exemplo, apresenta uma forma muito estável, pois o modo de produção textual está preso a normas bem definidas pelo grupo social;

---

<sup>57</sup>Esta etapa teve sua importância, ainda que não vise a responder as nossas perguntas de pesquisa, sobretudo, porque revelou alguns pontos fracos que os livros didáticos vêm apresentando quanto às propostas de produção escrita.

2) contextos de produção menos coercitivos que permitam uma maior liberdade textual, com um maior espaço para a inserção do estilo do autor. Por exemplo, um anúncio publicitário, com a intenção de seduzir e persuadir seu público-alvo necessita produzir um texto argumentativo sutil, levando em conta valores, ideologias e crenças do seu interlocutor, o que necessita o uso de uma maior atividade criadora do locutor para atingir seus objetivos com eficácia.

Dentre os textos que apareceram no livro didático, destacamos: testemunhos, fórum de discussão, notícia de jornal, resumo de um livro para apresentar numa oficina de leitura, e-mail a um amigo recomendando ou não um filme, página da Internet sobre uma celebridade, uma página de diário de bordo de um viajante, manifesto de uma associação, artigo de opinião, publicidade, enquete, carta do leitor, poema, escrita criativa.

Após esse levantamento, pudemos constatar que algumas propostas de produção textual do livro didático não correspondiam a um gênero, a saber: escrever o início de um artigo, redigir argumentos de uma campanha de promoção de esporte/saúde, artigo de revista. Neste caso, trata-se de atividades que não levam em conta a complexidade discursiva, ficando, apenas, no trabalho com sequências de texto. Além disso, também verificamos que alguns módulos do livro não apresentavam um modelo de gênero ao qual o aluno pudesse basear-se no momento de redigir seu texto.

Tendo em vista nossa proposta de trabalhar o ensino do francês por meio dos gêneros textuais de uma maneira mais completa, vimos que um projeto maior poderia ser concretizado, ainda mais que outras três estudantes de mestrado dessa mesma linha de pesquisa pensavam na maneira como coletariam seus dados para seus trabalhos. A partir daí, foi viabilizada a abertura de um novo curso, fomentado também pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária da FFLCH-USP, que seria composto por ateliês de escrita. Em cada ateliê, uma das pesquisadoras-professoras aplicaria sua SD, baseada em um gênero textual determinado. Com isso, não foi necessário limitar a nossa escolha do gênero textual, pois não precisaríamos selecionar um gênero contido no livro *Alter Ego 2*; também não teríamos a restrição do tempo de aplicação da SD. A partir disso, como não tínhamos mais a obrigatoriedade de utilizar os gêneros sugeridos na progressão do livro didático, comecei a refletir sobre outros gêneros que tivessem o contexto de produção menos coercitivo.

Nossa proposta, longe de visar somente ao ensino de um gênero textual específico, tem como objetivo maior desenvolver o *savoir-écrire*<sup>58</sup>, o que inclui desenvolver uma postura

---

<sup>58</sup> Saber-escrever (Tradução nossa).

crítica e consciente do aluno ao produzir seu texto. Além disso, acreditamos que pode haver transferências de capacidades de linguagem dos alunos diante de outros textos. No caso do objetivo específico desta pesquisa, procuramos propiciar um espaço para trabalhar o gênero textual por um viés menos normativo, de maneira a valorizar o emprego de diversas formas linguísticas e discursivas. Assim, levantamos a hipótese de que os alunos de FLE, frente a uma sequência didática que trabalhe, além das características genéricas que “estabilizam” o gênero, as formas languageiras que fujam à estabilidade do gênero, possam sentir-se mais motivados a se apropriar das práticas textuais em língua estrangeira, permitindo-se, também, inovar em relação ao gênero.

Segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008), o trabalho escolar a partir do gênero se concebe de maneira dinâmica, integrando as coerções e as liberdades que estão ligadas às produções de novos textos. Os contornos maleáveis do gênero são, dessa forma, suscetíveis de incitar a atividade criadora e a autonomia dos aprendizes. É, pois, pensando nesse espaço da inserção do estilo próprio do agente-produtor, que pudemos refletir sobre quais gêneros textuais poderiam ser mais suscetíveis a uma maior liberdade textual.

Além de levar em consideração os gêneros mais adaptados a produções textuais mais livres, levamos em conta outros critérios para selecionar o gênero relato de viagem para nossa pesquisa. Cristovão (2002/2010, p. 107), baseando-se em Schneuwly e Dolz (2004/2010), destaca que o gênero, para ser digno de objeto de ensino, deve ser suficientemente interessante e permitir a emergência de posições controversas, assim como uma progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos. A autora destaca quatro elementos envolvidos na escolha:

a) a dimensão psicológica: incluindo motivações, afetividade e os interesses dos alunos;

b) a dimensão cognitiva: refletindo a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos;

c) a dimensão social: envolvendo a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre ele e os participantes, os aspectos éticos, sua presença real no interior ou exterior da escola e a possibilidade de, com ele, se desenvolver um projeto de classe;

d) a dimensão didática, que demanda que o tema não seja excessivamente cotidiano, mas que possa ser apreensível.

O público dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP, além de apreciar a cultura francófona, tem um grande interesse em utilizar o idioma durante viagens, então seria

provável que houvesse um grande interesse e uma boa motivação por parte dos alunos quando expostos a textos do agir social “viajar”. Sendo assim, a dimensão psicológica foi atendida. Além disso, podemos dizer que atendemos também a dimensão cognitiva, pois o gênero não era dominado pelos alunos. Quanto à dimensão didática, já dissemos que, no caso de línguas estrangeiras, não é problemático propor a aprendizagem de gêneros cotidianos, pelo contrário. No caso do relato de viagem, podemos dizer que ele não é totalmente cotidiano, pois nem todos escreveram relatos de viagem, porém, ao mesmo tempo, é apreensível, pois também se realiza em português.

Tendo escolhido o relato de viagem, como um gênero propício à realização da nossa proposta de pesquisa e condizente com o interesse do público pelo agir social “viajar”, selecionamos uma amostra significativa de textos representativos desse gênero. A seguir, detalharemos como foi feito o levantamento e a seleção dos textos autênticos.

## ***2.2 Levantamento e seleção dos textos autênticos para elaboração do modelo didático***

A construção do modelo didático de um gênero só é possível a partir da análise de textos produzidos em situação autêntica de comunicação. A busca por textos empíricos foi feita em dois suportes diferentes no ambiente virtual: blogs de viagem e sites relacionados ao agir social “viajar”.

Os textos autênticos não apareciam somente como *récits de voyage*, de modo que encontramos outras denominações para o mesmo gênero, tais como: *carnet de voyage*, *journal de bord*, *carnet de route* e *témoignage de voyage*<sup>59</sup>. Contudo tivemos que escolher um para nomear o gênero que estamos trabalhando. Abandonamos as denominações que remetiam mais a um suporte do que ao gênero propriamente dito, tais como o *carnet de bord*, *carnet de route* e *journal de bord*. Por fim, ficamos entre *témoignage de voyage* e *récit de voyage*. O que foi decisivo para optar por um nome do gênero em questão foi observar, por meio das ferramentas de busca da internet, o número de resultados encontrado para os dois gêneros. Para *récit de voyage* obtivemos cerca de 2 720 000 resultados, contra 2 870 para *témoignage de voyage* em julho de 2011. Isso mostra que a circulação desse gênero nas páginas virtuais francófonas ocorre, em maior medida, com a denominação daquele primeiro.

---

<sup>59</sup>A tradução de *Carnet de bord*, *carnet de route* e *journal de bord* é próximo ao que chamamos de *diário de bordo* em português. Como podemos perceber, estas denominações para o gênero parecem fazer mais referência ao suporte de escrita do que efetivamente ao gênero em si. A expressão *témoignage de voyage* poderia ser traduzida por *testemunho de viagem*, entretanto essa forma não é muito encontrada em português. Por estas razões, optamos por *relato de viagem* já que é assim que o conhecemos nas práticas sociais.



Apesar de haver variados nomes para um mesmo gênero, definimos que somente os textos que apresentavam um relato de uma experiência de viagem em primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural, eram representativos do gênero estudado. Textos que traziam um resumo da viagem, como uma espécie de balanço da experiência, também foram descartados, pois o objetivo, nesse caso, não seria mais contar uma experiência, mas sim avaliá-la. Algumas vezes, nos deparamos com textos predominantemente marcados pelo discurso teórico, tanto para apontar dados históricos e geográficos do lugar visitado, como para fazer uma reflexão pessoal de cunho filosófico. Isso não quer dizer que esse tipo de discurso não pertence ao gênero, porém, uma vez que ele predomina o relato, muda-se essencialmente o objetivo da situação de enunciação e, dessa forma, desviamos de nossos propósitos de intervenção didática. Do mesmo modo, descartamos textos em que havia muitas sequências injuntivas, com o objetivo de dar conselhos e recomendar itinerários de viagem, como o fazem os guias de viagem das agências. Esse tipo de sequência é perfeitamente possível de ser encontrado em relatos de viagem, mas a partir do momento em que a sequência injuntiva é predominante, podemos ter praticamente outro gênero e, portanto, outros elementos contextuais, discursivos e linguísticos são mobilizados.

Faz-se necessário, ainda, precisar que a seleção do texto partiu, sobretudo, do contexto de produção e não somente das características internas do texto, pois entendemos que é a partir da situação de ação que os textos são concebidos.

É, pois, levando em consideração a atividade social a que o texto se refere, o tipo de interação estabelecida entre o locutor e seu leitor e por fim, os objetivos dessa interação a partir da materialidade dos textos que podemos enxergar como eles estão se realizando no interior das práticas sociais. Mas muitas das representações que temos dos gêneros podem ser desconstruídas ao atentarmos para o fato de que os textos são a prova das transformações das práticas sociais, pois são os textos que dão forma às mudanças ocorridas no curso da sociedade e da história. Um exemplo do que acabamos de apontar é o fato de que antes de selecionar os textos, tínhamos a representação de que tal gênero era constituído majoritariamente pelo pretérito perfeito (*passé composé*) e o imperfeito (*imparfait*) e, por isso, o “relato interativo” seria o tipo de discurso mais mobilizado nos textos desse gênero.

Contudo, durante o levantamento dos textos para análise, deparamo-nos com uma grande quantidade de relatos de viagem escritos no tempo presente, o que, num primeiro momento, nos levou a descartá-los, pois achávamos que os relatos de viagem eram escritos majoritariamente no tempo passado. Porém, seria extremamente incoerente com nossa proposta de pesquisa eliminarmos os textos tais como eles se materializavam na atividade

social. Portanto, se os relatos de viagem eram escritos no presente, isso nos levou a pensar que o gênero tinha sofrido mudanças, pois se apresentavam linguisticamente diferentes do que tínhamos imaginado no início. Esse fato nos levou a integrar esses textos em nosso *corpus* de análise e ter um bom motivo para investigar as transformações desse gênero. Percebemos que, ao incluir esses textos em nosso *corpus*, o produtor poderia estar conjunto à cena enunciativa, construindo seu texto em discurso interativo, justamente por se tratar de relatos de viagem produzidos para publicação na internet. Nesse sentido, poderíamos falar de uma mudança no gênero, advinda de uma mudança no contexto de produção. No entanto, não aprofundaremos essa questão para não fugirmos de nossos objetivos.

Levando em consideração os critérios mencionados acima, selecionamos 14 textos autênticos, dentre os quais, oito pertenciam a blogs de viajantes e seis tinham sido publicados em sites especializados em reportagens de viagens, *National Geographic*, *GEO*, *Atacamage* e *Routard*. Quanto ao período da coleta do nosso corpus para análise, é importante destacar que, após elegermos o gênero, iniciamos as buscas na Internet no mês de outubro de 2011 e terminamos em meados de dezembro do mesmo ano.

Os temas não foram determinantes na escolha dos relatos, porém, procuramos variar os textos quanto ao local visitado pelo viajante, o que significa não privilegiar nenhuma região ou país tematizados nos textos. Como poderemos atestar, selecionamos relatos de viagens realizadas em diferentes países do mundo.

Muitas vezes, durante nossas buscas na Internet, caíamos em sites de agência de viagens tais como *Marmara*, *Nouvelles Frontières* e *Routard*, porém só esse último apresentou uma seção contendo relatos de viajantes.

Após o levantamento e a seleção de textos autênticos, iniciamos a etapa de análise dos textos de acordo com o modelo do ISD e seus aportes complementares para, logo após, conceber o modelo didático do gênero e elaborar a sequência didática. Como a elaboração do MD e da SD demandam uma explicação detalhada, optamos por fazê-la no capítulo 3.

### **3. Aplicação da sequência**

Como já dissemos, realizamos, primeiramente, uma experiência piloto para aplicar a sequência didática, com um curso em fevereiro de 2012. Depois de analisar os resultados da primeira aplicação, refizemos nossa SD e fizemos a aplicação em um segundo curso. A tabela abaixo mostra as duas aplicações da SD.

Curso piloto	1ª aplicação	Ateliês de escrita criativa em língua francesa	Módulo: <i>Récit de voyage</i>	07, 08 e 09 FEVEREIRO 2012	9h às 12h30	Carga horária total: 10h30
Curso cujas produções foram analisadas nesta pesquisa	2ª aplicação	Ateliês de escrita em língua francesa: descobrindo a notícia, o anúncio publicitário e o relato de viagem	Módulo: <i>Récit de voyage</i>	10, 24, 25 e 26 JULHO 2012	9h às 12h30	Carga horária total: 13h

Tabela 1: Coletas das produções escritas

O objetivo do curso “Ateliês de escrita em língua francesa: descobrindo a notícia, o anúncio publicitário e o relato de viagem” era também trabalhar as habilidades comunicativas em língua francesa, de maneira que pudéssemos expor os nossos alunos a situações variadas, desenvolvendo um comportamento discursivo consciente e elaborando atividades de escrita em situações complexas a partir da perspectiva dos gêneros textuais. O curso foi realizado entre os dias 10 e 31 de julho de 2012, das 9h às 12h30, com aulas de segunda a quinta-feira. Contamos com 14 alunos e, ao contrário do primeiro curso, nenhum desistiu. O curso foi aberto a todos os interessados em geral, mas para se inscrever o aluno deveria estar apto a cursar o nível V (tendo concluído o nível IV ou tendo sido aprovado no teste de nível). Aqui, nota-se que aumentamos um pouco o nível com relação ao primeiro curso. De acordo com o cronograma, a primeira aula foi reservada às apresentações (dos alunos, das professoras, do curso etc.) e ao preenchimento do questionário e do termo de consentimento. Diferentemente da primeira coleta de dados, dessa vez, procuramos remediar um problema que havíamos constatado anteriormente, isto é, a falta de tempo para observar as produções iniciais para, a partir dessas observações da escrita dos alunos, poder, então, adaptar as SDs elaboradas. Para tanto, solicitamos, logo no início do curso, as três produções iniciais. As 12 aulas seguintes foram divididas entre os três gêneros (cada sequência didática teve, portanto, três dias e meio de aula), sendo que a ordem dos ateliers foi: *fait divers*, *publicité* e *récit de voyage*.

Na tabela a seguir, vejamos quando a coleta de dados (produções dos alunos) se deu no ateliê do gênero “relato de viagem”:

<b>2º curso</b>	
<b>Data</b>	<b>Produção de dados</b>
10/07	Apresentação da situação Produção inicial
24/07	Módulo 1
25/07	Módulo 2 Produção intermediária
26/07	Módulo 3 Produção final

Tabela 2: Período de produção de dados

É importante destacar que, diferentemente do primeiro curso, houve uma preocupação das professoras-pesquisadoras em dar um retorno imediato quanto às produções dos alunos e, sobretudo, tivemos um intervalo importante entre a produção inicial e o início dos módulos da SD, o que garantiu uma melhor adaptação de seu contexto de aplicação.

#### **4. Procedimentos de análise dos dados**

Apresentaremos, nesta seção, os procedimentos que foram utilizados para a análise dos dados, tanto para elaboração do modelo didático, quanto para as produções dos alunos. Para tanto, baseamo-nos, essencialmente, nos trabalhos fundadores do ISD (BRONCKART, 1999/2009, 2006a) e nos aportes complementares para os mecanismos enunciativos: as categorias modalização apreciativa por meio de adjetivos de Kerbrat-Orecchioni (1999) e de inserção de vozes de Maingueneau (2001). Além disso, tivemos como base o estudo de Bronckart (2006c) que trata da liberdade e coerção nos textos.

A análise dos textos autênticos selecionados para a elaboração do modelo didático foi feita com base no esquema abaixo:

<b>Situação de ação da linguagem</b>	<b>Contexto de produção</b>	Lugar e momento de produção; enunciador, destinatário; lugar social.	<b>Inserção do estilo: marcas da liberdade textual</b>
<b>Folhado textual</b>	<b>Infraestrutura geral</b>	Plano geral dos conteúdos temáticos, tipos de discurso, sequências textuais	
	<b>Mecanismos de textualização : Coerência temática</b>	Conexão, coesão nominal	
	<b>Mecanismos enunciativos : Coerência pragmática</b>	Adjetivos, vozes	
	<b>Léxico</b>	Metáforas	

Quadro 8: Plano de análise dos textos autênticos

Já no que diz respeito às análises feitas acerca das produções dos alunos, nos voltaremos para algumas de nossas perguntas de pesquisa, a saber:

- 1) Há diferenças entre a produção escrita inicial e a produção escrita intermediária dos alunos? Quais? Por quê?
- 2) Há diferenças entre a produção intermediária e a final dos alunos? Quais? Por quê?
- 3) Há diferenças entre a produção final e o Modelo Didático?
- 4) A que conclusões podemos chegar com relação ao desenvolvimento do estilo nas produções finais dos alunos?

Essas perguntas só poderão ser respondidas analisando as capacidades de linguagem que os alunos desenvolveram ou não nas diferentes produções textuais, comparando, ao mesmo tempo, a produção dos alunos com o MD e com a produção de outro momento, como apontamos no esquema abaixo:

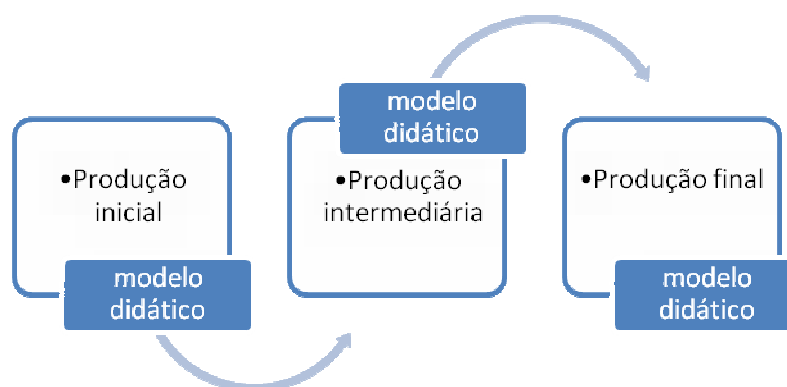


Figura 19: Análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos

Vejamos, no quadro a seguir, as capacidades de linguagem “esperadas” para a produção do gênero em questão:

<b>Capacidades de linguagem</b>	<b>Operações de linguagem “esperadas” para o gênero <i>relato de viagem</i></b>	
Capacidades de ação	Mobilização das características do contexto de produção: - enunciador - destinatário - objetivos - seleção de um lugar, região ou país - momento Seleção de um suporte (lugar social): blog ou site de revista de viagens	
Capacidades discursivas	Compreender a configuração global do texto, sua organização e apresentação: - criação de um título - presença de aspectos multimodais - conteúdos adequados à situação enunciativa - uso de relato interativo - uso de discurso interativo - uso de discurso teórico - uso de script - uso de sequência descritiva - uso de sequência injuntiva - presença de relato verídico, de uma experiência vivida pelo enunciador	Mobilização de elementos discursivos e linguísticos que revelem a liberdade textual <sup>60</sup>
Capacidades linguístico-discursivas	Empregar e estabelecer a manutenção da coerência temática e pragmática mediante o uso de: - mecanismos de conexão (organizadores temporais) - mecanismos de coesão nominal (anáforas) - emprego de vozes (do autor empírico, dos personagens, vozes sociais) - posicionamento enunciativo do autor por meio de modalizações apreciativas (uso de adjetivos objetivos e subjetivos) - uso de léxico relacionado à viagem	

Quadro 9: Mobilização das capacidades de linguagem para o relato de viagem

A terceira coluna refere-se aos elementos discursivos e linguístico-discursivos com maior inserção de estilo, ou seja, esperamos que os alunos mobilizem formas linguageiras, baseando-se e inspirando-se no segundo texto estudado na SD, o relato de viagem mais inovador.

<sup>60</sup> Esta terceira coluna servirá somente para a análise da produção final dos alunos, pois é nesta etapa da aprendizagem que os alunos acabaram de estudar o texto com mais liberdade textual.

## 5. Credibilidade e aspectos éticos

A orientação metodológica desse trabalho foi feita à luz da pesquisa-ação, sobretudo pelo fato de a pesquisadora estar envolvida na situação de aplicação da pesquisa. Sendo, pois, definida como pesquisa de tipo social, sua realização – com base empírica – se faz em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009).

A credibilidade desta pesquisa de mestrado se justifica, sobretudo, por se apoiar em métodos de análise e em abordagens teóricas construídas ao longo de décadas pela comunidade científica. Nossa pesquisa adquire importância na medida em que pretendemos contribuir para os avanços da teoria que, conforme Bronckart (2006a), está em constante construção. Assim, os pesquisadores da linha teórico-metodológica do ISD, desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados em seu contexto particular de pesquisa. O ISD, assim como a pesquisa-ação, não se limita a uma forma de ação, ambos pretendem aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento dos indivíduos participantes com vistas ao desenvolvimento humano.

Vale frisar que os problemas de pesquisa deste trabalho já foram apresentados no decorrer dos três últimos anos à comunidade científica-acadêmica, por meio de artigos, apresentações em congressos e em seminários, com o objetivo de, coletivamente, encontramos ações possíveis face aos problemas encontrados. Além disso, reuniões do grupo de pesquisa ALTER-AGE têm propiciado um espaço de diálogo entre os colegas sobre nossa pesquisa. Essa explícita interação entre pesquisadores permite resolver e/ou esclarecer os problemas da situação observada que enriquecem as discussões, no sentido de que novos olhares gerem novas perspectivas. Todo esse diálogo é de extrema importância e, podemos dizer, contribuiu muito para a elaboração e para o refinamento de nossa pesquisa.

Outro aspecto que confere credibilidade a esta pesquisa é o fato de que os participantes obtiveram todo o esclarecimento possível acerca das implicações em fazer parte de uma pesquisa de mestrado, tendo a liberdade de se recusarem a participar de todas ou de alguma fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Um termo de consentimento e de esclarecimento foi elaborado e foi devidamente assinado por todos os participantes desta pesquisa. Toda a documentação encontra-se arquivada com a pesquisadora e poderá ser consultada a qualquer momento. Após o término desta pesquisa, todos os envolvidos terão acesso aos resultados obtidos e serão convidados para a defesa, afinal, a comunidade de

participantes foi quem mais viabilizou o nosso projeto e, dessa forma, tornou esta pesquisa possível.



## Capítulo III - Uma proposta didática entre as coerções e as liberdades textuais

*Comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau.*  
Voloshinov

O presente capítulo foi construído, visando a responder as duas questões de pesquisa seguintes: i) Quais características do gênero relato de viagem podem ser consideradas ensináveis e constituir o modelo didático? ii) Qual sequência didática pode ser proposta em FLE para trabalhar tanto as características recorrentes desse gênero, quanto as marcas discursivas e linguísticas que dão suporte a liberdade textual?

Nesta seção, apresentaremos o material que desenvolvemos para trabalhar o gênero textual relato de viagem no contexto do ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. Primeiramente, buscaremos justificar a escolha do gênero, depois pretendemos descrever o local de circulação desse gênero, ou seja, os blogs e os sites especialistas em reportagem de viagem, para melhor compreender o contexto de produção dos textos selecionados. Em seguida, exporemos os critérios de seleção dos textos que compuseram o nosso *corpus* de análise. Num segundo momento, procuramos conhecer melhor o gênero relato de viagem através da análise dos textos autênticos selecionados com base no ISD para fins de elaboração do modelo didático, evidenciando as características recorrentes entre os textos e as características que justificam os contornos maleáveis desse gênero. Logo após, explicaremos as atividades que criamos para a sequência didática elaborada, refletindo sobre as capacidades de linguagem que pretendíamos que fossem mobilizadas pelos alunos em cada um de seus módulos. Finalmente, encerramos esse capítulo com uma reflexão acerca do estilo na aprendizagem da produção escrita em LE.

### 1. O gênero relato de viagem e seu modelo didático

Segundo o que já apontamos anteriormente, sabemos que há gêneros mais rígidos, como por exemplo, os documentos oficiais, tal como a carteira de identidade, cuja rigidez pode ser justificada pelo seu baixo grau ou grau zero de inserção da autoria individual. Outros gêneros permitem mais o exercício da liberdade textual. Como esse trabalho de mestrado propõe a produção escrita em francês como língua estrangeira para além da regularidade do

gênero, a seleção do relato de viagem foi motivada levando-se em consideração, mais especificamente, além dos princípios didáticos apontados por Dolz e Schneuwly (2004/2010), o caráter maleável do contexto de produção do gênero, ou seja, os gêneros mais convidativos quanto à inserção da subjetividade de quem escreve, pois são eles que apresentam maior espaço para instaurar as novas formas da atividade languageira.

É importante frisar que a adoção da noção de gênero para o ensino, pretende acima de tudo desenvolver as capacidades de linguagem envolvidas naquele gênero e, de maneira mais ambiciosa, almeja que os alunos transfiram algumas dessas capacidades para outros gêneros. Além disso, acreditamos que trabalhar os gêneros textuais pela perspectiva das potencialidades discursivas e linguísticas fará com que os alunos percebam que é possível colocar seu estilo na escrita, o que poderá contribuir para desenvolver, conseqüentemente, sua autonomia, elemento fundamental que estimula a imaginação e inspiração indispensáveis à elaboração de um texto. Segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008):

Le travail scolaire à partir du genre se conçoit de manière dynamique en intégrant les contraintes et les libertés qui y sont liées dans la production de nouveaux textes. Les contours mouvants et malléables du genre sont ainsi susceptibles de mieux placer la créativité et l'autonomie des apprenants.<sup>61</sup> (DOLZ; GAGNON e TOULOU, 2008, p. 53)

Portanto, desenvolver o *savoir-écrire*<sup>62</sup> pelo viés das possibilidades e dos espaços da criação do produtor do texto, por meio do relato de viagem, é uma aposta que fizemos para que os alunos de FLE sentissem-se motivados a se apropriar, de um lado, das capacidades de linguagem envolvidas nesta prática textual e, de outro, dos recursos linguísticos que os façam ver e tê-los para si os instrumentos possíveis para o exercício dessa liberdade textual.

Quando selecionamos o relato de viagem, pensamos primeiramente que a escrita de si proporcionaria ao sujeito uma maior inserção de sua voz, sem que houvesse restrições de ordem temática, já que a experiência é algo pessoal e não exigiria um conhecimento de mundo prévio para a produção do texto. Ao mesmo tempo, a complexidade do tema não é eliminada, pelo contrário, sua diversidade é evidente como mostraremos mais a frente, no modelo didático.

Quanto ao aspecto cognitivo, ao representar pelo discurso as experiências vividas, situadas no tempo, a escrita do relato de viagem vem reorganizar essas experiências para torná-las apreensíveis ao outro. Aliás, o resgate de uma viagem a fim de partilhá-la com um

---

<sup>61</sup> O trabalho escolar a partir do gênero se concebe de maneira dinâmica, integrando as coerções e as liberdades que estão ligadas às produções de novos textos. Os contornos moventes e maleáveis do gênero são dessa forma suscetíveis de melhor colocar a criatividade e a autonomia dos aprendizes. (Tradução nossa)

<sup>62</sup> Saber-escrever (Tradução nossa)

possível leitor conta com um investimento discursivo do produtor do texto bastante complexo, em que o sucesso pressupõe, especialmente, o desenvolvimento da capacidade de linguagem da ordem do relatar<sup>63</sup>. Isso ocorre por meio da mobilização de dois tipos de discurso, o discurso interativo ou o relato interativo. Vale lembrar que os tipos do discurso, segundo Bronckart (2008c), são o local de inscrição dos diversos tipos de raciocínio humano, daí a importância do seu desenvolvimento para dar conta da interface organizacional entre as representações individuais e as representações coletivas dos sujeitos, cujo produto dessa interface se materializa/realiza no e pelo texto. Dito de outra forma, é o domínio dos tipos de discurso que concretizará a articulação entre o que gênero, construído pelo coletivo, oferece ao sujeito e o que lhe é transformado para si para satisfazer as atividades comunicativas situadas.

Apesar das potencialidades do gênero relato de viagem para o desenvolvimento da nossa pesquisa, as capacidades de linguagem possíveis de serem trabalhadas com os alunos só puderam ser visualizadas após várias análises de textos autênticos do gênero eleito. Para abordar o gênero em profundidade, além de identificar o contexto de produção e de circulação e sua arquitetura textual, de acordo com o modelo de análise proposto pelo ISD, tivemos que nos basear nas categorias de inserção de adjetivos de Kerbrat-Orecchioni (2002) e das vozes de Maingueneau (2001). Os resultados nos fizeram tanto visualizar as características frequentes, quanto as particularidades de cada texto desse gênero, mesmo porque o uso da língua em uma situação de comunicação é sempre particular e único, o que pode conferir novos sentidos ao texto.

Antes de apresentar o MD do gênero propriamente dito, primeiramente, apresentaremos uma descrição dos suportes em que pesquisamos os textos autênticos representativos do gênero em questão, que são os blogs e os sites de viagem. Essa descrição é importante, pois além de servir de base para a seleção de nosso *corpus*, nos permitiu abordar o contexto sociointeracional mais amplo no qual encontramos os relatos de viagem. Por fim, analisaremos os textos selecionados nesses suportes, partindo do seu contexto de produção, seguido da análise de sua infraestrutura geral, à sua coerência temática e à sua coerência pragmática.

### ***1.1 Descrição dos blogs de viagem e dos sites sobre viagens***

---

<sup>63</sup> O relatar é uma capacidade discursiva de domínio tardio pelos alunos de FLE.

Como bem destaca Komesu (2010), a importância das tecnologias digitais na vida humana é fonte de interesse para a comunidade científica, de forma que alguns textos do meio digital, como por exemplo, os e-mails, os bate-papos virtuais, os fóruns de discussão, as aulas virtuais, entre outros, já foram e continuam sendo objeto de diversas pesquisas. Contudo, as pesquisas sobre como se organiza a linguagem no contexto das tecnologias digitais ainda têm muito a investigar. Nesse contexto, temos os *blogs*, que são diários eletrônicos ou diários virtuais divulgados na Internet. Segundo Marcuschi (2010) o termo blog surgiu a partir de duas palavras: *web* - a rede de computadores mundial, *log* – tipo de diário de bordo. A partir disso, surgiu a expressão *weblog* que, hoje se popularizou com o nome de *blog*. Os *blogs*, em sua origem eram uma manifestação de escrita íntima (PIMENTEL, 2011), porém, hoje seus diversos usos ganharam espaço amplo na Internet, pela sua versatilidade de funções.

De uma maneira geral, a Internet tem uma extensa cobertura no mundo e sua recepção tem alcance em praticamente qualquer lugar, a menos que haja precariedade tecnológica ou que o acesso a alguns sites seja controlado por senhas, códigos ou mesmo por autoridades nacionais<sup>64</sup>. Neste contexto virtual, os blogs ganharam adeptos, e tornaram-se ainda mais populares devido às facilidades dos recursos oferecidos pelos seus hospedeiros. Eles são *sites pessoais* com temas específicos e desenvolvidos por qualquer pessoa que queira partilhar algo. Essa intenção de partilhar assuntos diversos (dos mais pessoais aos menos pessoais) caracteriza sua forma interativa além-fronteiras. A maioria dos blogs permite receber comentários, caracterizando ainda mais sua forma participativa e interativa. A interação se estabelece pelo texto escrito, mas permitem outras mídias como sons, imagens, vídeos, ou seja, recursos de multimídia.

O autor de um *blog* é livre para escolher os temas e o formato de sua página virtual. Muitos se apropriam desse recurso para fornecer informações ou até mesmo, criar um canal de opinião e discussão de temas da atualidade; educadores os veem como instrumento de aprendizagem; outros criam seus blogs para expressar-se e falar sobre sua vida pessoal, como se fazia no diário íntimo. Os blogs, como discute Komesu (2010), podem ser caracterizados também por sua relação temporal síncrona, ou seja, constituída na simultaneidade temporal entre o que é escrito e o que é veiculado na rede. Ao mesmo tempo em que o texto pode ser eternizado on-line, ele pode ser substituído por outro ou apagado, caso o autor sinta necessidade. A autora ainda destaca que o usuário procura trabalhar sua escrita, da maneira mais atraente possível. Na medida em que a página hospeda escritas de si<sup>65</sup>, a imagem que o

---

<sup>64</sup> Países como China, Cuba, Irã, dentre outros adotam fortes regras de censura aos seus usuários de Internet.

<sup>65</sup> Sobre escrita de si, conferir (MACHADO, 1998; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2007).

usuário procura passar aos seus interlocutores, em sua grande maioria, é uma imagem positiva. Essa hipótese se confirma quando verificamos os recursos que o autor do blog utiliza na tentativa de seduzir seu leitor, procurando estabelecer uma proximidade com ele, afinal, escrevemos para o outro, e necessitamos dele para afirmarmos nossa subjetividade.

Os critérios que nortearam a seleção desses sites pessoais foram: a) observamos se eles continham uma prática social realizada durante e/ou depois do agir “viajar”; b) verificamos se havia textos e não somente imagens, fotos e vídeos; c) procuramos a constatação de uma implicação do autor do blog em seus textos; d) observamos se o autor contava uma experiência de viagem vivida por ele e não por uma terceira pessoa; e) também valorizamos os blogs mais intuitivos, que tinham um cuidado com a aparência visual.

Levando em consideração esses critérios, os blogs em que selecionamos os textos para compor o *corpus* desse trabalho, de uma maneira geral, apresentavam os relatos pessoais da experiência vivida, muitas vezes seguidos de fotos tiradas durante a viagem. Alguns blogs utilizavam-se de recursos sonoros, de forma que a leitura dos textos fosse acompanhada pelo som de músicas. Em se tratando de um site pessoal, com escritas de si, cada blog apresentou sua forma subjetiva particular. A seguir, faremos uma descrição dos cinco blogs selecionados.

O blog <http://www.entandem.free.fr/>, em sua página inicial, nos apresenta algumas fotos das viagens realizadas, uma citação com o tema de aventura, um link propondo ao leitor deixar uma mensagem no livro de ouro. As seções que compõem esse blog são: *Aventure*, parte que explica quem são os viajantes-blogueiros, bem como descreve o tipo de transporte e os equipamentos utilizados durante a viagem; *Itinéraire*, seção que apresenta uma visão geral do percurso feito no período de 19 meses; *Carnets de Route*, parte que mais nos interessa por conter os relatos das aventuras do casal viajante pelo mundo; *Photos* onde encontramos as fotos tiradas, acompanhadas de uma breve legenda; também há uma seção chamada *Les fiches pays* com o objetivo de fornecer informações práticas de cada país, tal como podemos encontrar em guias de viagem (localização geográfica, cultura, gastronomia, transportes, inconvenientes, etc) e, por fim, os autores do site pessoal dão sugestões de links que direcionam a outros blogs de viajantes-ciclistas que os inspiraram.

O blog <http://www.surlaroute.org/>, escrito por dois viajantes, tem por objetivo compartilhar seus relatos de viagens durante suas aventuras no Oriente Médio. As seções são o próprio Itinerário (Turquia, Síria, Líbano, Índia, Nepal, etc). Cada uma das páginas dos relatos mostra cerca de quatro fotos da viagem. O que nos chamou a atenção nesse blog foi a seção “les voyageurs”, pois se trata de um espaço reservado para falar dos viajantes que

cruzaram seus caminhos e pelos quais tiveram uma grande simpatia. Em alguns parágrafos, eles descrevem o encontro e reportam em poucas palavras as aventuras desses viajantes.

Já o blog <http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm> tem uma apresentação peculiar. Através de sofisticados recursos tecnológicos, o autor do blog construiu seu site de forma que ele parecesse um *moleskine*, ou seja, uma espécie de caderninho levado durante a viagem. Em sua origem histórica, sabemos que eles eram bastante utilizados por célebres escritores e artistas para registrar seus escritos e desenhos. Logo na primeira página do blog, há um pequeno manual de instrução de como navegar neste “moleskine virtual”, o que já marca a relação interativa que se quer estabelecer com o leitor. Seguida dessa explicação, temos um sumário com todas as seções contidas no blog: *Croquis*, parte contendo todos os relatos de viagens e as aquarelas do viajante; *L’auteur* que compreende uma pequena biografia do autor, bem como suas motivações e inspirações no que tange ao projeto de viajar sozinho com um caderninho. Ainda nessa parte, o autor fornece justificativas acerca da concepção de um blog para partilhar suas experiências de viagens, assim como suas composições de aquarela. Além disso, temos outras partes como *Contact*, em que o interessado pode contatar o viajante; *Livre d’or*, espaço reservado para comentários, impressões, elogios etc; *Newsletter*, um cadastro que qualquer pessoa pode fazer a fim de receber informes quanto as atualizações do site; *Annexes*, contendo uma bibliografia de escritores e artistas de viagem; também temos uma seleção de sites de artistas-viajantes e, por fim, uma lista de sites de viagem, *Bonnus*, que contem imagens sugeridas para papeis de parede na área de trabalho do computador.

O site coletivo <http://www.bourlingueurs.com/> tem como objetivo hospedar vários blogs relacionados a relatos de viajantes por todo o mundo. Nós selecionamos o blog de um casal que nos faz conhecer suas impressões de viagem de dois anos nas três Américas. O site pessoal do casal abarca várias seções: *Présentation du Voyage*, local apresentando informações de ordem prática (conselhos diversos, recomendações de sites, hotéis, orçamento da viagem, artigos de imprensa relacionados a viagem nas Américas); *Traversée en cargo*, contendo, além das impressões da viagem de navio, uma breve descrição em áudio do espaço ocupado pelo casal nesse meio de transporte; seções que nos levam aos relatos de cada lugar: *Amérique du Sud*, *Amérique Centrale* e *Amérique du Nord*; também contamos com uma seção *Préparation du 4 x 4*, espaço em que o casal relata como escolheu o veículo para concretizar a viagem; por fim, há uma seção chamada *Forum* consagrada a trocas de experiências de viagem.

Também nos servimos de relatos de viagens publicados em sites como <http://www.e-voyageur.com/carnet-voyage/>, portal relacionado a todo agir social “viajar”. Nele

encontramos atividades desde a preparação da viagem até seu retorno. Porém, gostaríamos de descrever com maiores detalhes a seção *Carnets de Voyage*, em que encontramos um dos textos para compor o nosso corpus de análise. Nessa seção, temos a possibilidade de realizar um filtro dos relatos pelo destino, seja por continente ou por país. Escolhemos o relato de uma viagem feita nos Alpes franceses (<http://www.e-voyageur.com/carnet-voyage/france/hautes-alpes/voyage-camping-car.htm>) . Diferentemente de um blog que tem inúmeros recursos para satisfazer um estilo pessoal, esse site apresenta um número limitado de ferramentas, dando somente permissão aos autores para inserir os textos e algumas fotos da viagem. Percebemos que, entre o sumário dos relatos e o texto, o site permite a inserção de anúncios publicitários relacionados ao turismo, principalmente anúncios relacionados à etapa de preparação de uma viagem, tais como reservas de hotéis, compra de pacotes turísticos, compra de passagens etc.

Para completar a coleta de textos, também procuramos outros contextos em que relatos de viagem apareciam. Após ter consultado vários sites de reportagens de viagem francófonos, selecionamos aqueles que tinham um espaço dedicado a relatos de viajantes, a saber: *Routard*, *Geo*, *National Geographic* e *Atacamag*<sup>66</sup>.

A seguir, faremos uma descrição dos sites mencionados, sendo que, para os dois primeiros sites, servimo-nos da descrição feita por Guimarães-Santos (2012).

O site de viagem *Routard* pode ser considerado como um site de cunho turístico. Suas principais seções são: *Guide*, *Mag*, *Partir* e *Communauté*. A parte *Guide* nos dá informações sobre inúmeros países, regiões e cidades do mundo inteiro. Dentro dessa seção, encontramos uma descrição geográfica, histórica e cultural do lugar. Há também informações práticas, do tipo instrutivas, sobre a moeda, a estadia, a segurança, a saúde, os transportes. Além disso, contamos com um link que nos leva a conselhos sobre itinerários. Nessa seção temos um guia, tal como encontramos em meio impresso. A parte *Mag* está subdividida em *actus voyageurs*, *reportages*, *idées week-end*, *carnets de voyages*, *événements*, *dossiers thématiques* e *livres de route*. Os textos de *actus voyageurs* estão relacionados aos temas viagem e lazer de qualquer país. As *reportages* também falam de todas as regiões do mundo e apresentam sugestões de atividades que o viajante pode realizar, subdivididas em áreas temáticas, como clássico, arquitetural, gourmet, montanhas, mar etc. Na seção *idées week-end*, o *Routard* apresenta razões pelas quais os visitantes deveriam visitar um local e também indica sugestões de atividades a serem realizadas. Cada local possui mais de uma indicação, também divididas em

---

<sup>66</sup> Os sites são: <http://www.routard.com>, <http://www.geo.fr>, <http://www.nationalgeographic.fr>, <http://www.atacamag.com>, respectivamente. Consultados em 11/12/2011.

áreas temáticas, como arte, gastronomia, museus, história, cidade medieval etc. Importante ressaltar que não existe um padrão para as divisões, elas são estabelecidas de forma exclusiva para cada cidade. Os *carnets de voyages* são como as reportagens, mas apresentam sugestões de passeios que envolvem um deslocamento maior, ou seja, não estão limitados a uma cidade, envolvem trajetos, caminhadas, porém, por vezes, nessa mesma seção, encontramos textos mais característicos de um relato de viagem, já que neles aparecem experiências vividas durante a viagem. Na seção *dossiers mag*, o site apresenta textos para melhor compreender o planeta e descobrir o mundo, com temas bem variados, como grandes mochileiros, música, turismo & transportes, natureza & ciência etc. Em *événements*, estão pequenas reportagens sobre festas, festivais ou celebrações típicas em um país. Finalmente, o site indica alguns livros na seção *livres de route*.

Analisando o site *GEO*, observamos que ele possui seis macro-tópicos: *Voyages*, *Photos*, *WebReportage*, *Environnement*, *Dossier GEO*, *Fonds d'écran* e *Terre de secrets*. Além desses principais, o site possui também as seções loja, assinatura da revista e newsletter. O tópico *Voyages* subdivide-se em *guides de voyage*, *vos voyages de rêves*, *voyages GEO*, *tourisme vert*. A seção *guides de voyage*, assim como os guias impressos, descreve as principais informações daquela destinação, mas, além disso, possui um espaço de fórum. Em *vos voyages de rêves*, viajantes escrevem textos sobre experiências de viagens inesquecíveis, bem como algumas fotos tiradas no momento das descobertas. A seção é bem variada, contendo testemunhos, descrição do que o viajante fez a cada dia etc. *Voyages GEO* apresenta diferentes sugestões de caminhadas divididas em etapas. No texto, além de características sobre locais que o viajante deve visitar, há também indicações de como chegar, que ônibus pegar, em qual rua virar etc. A seção *tourisme vert* poderia ser explicada como sugestões de viagem ecologicamente corretas. O site apresenta indicação de lugares com belezas naturais, hotéis ecologicamente responsáveis e restaurantes orgânicos. O tópico *photos* possui fotos dos internautas, fotos reportagens (uma sequência de fotos com legenda), foto do dia etc. A *webreportage* se diferencia de uma reportagem comum por utilizar diferentes recursos, além de texto escrito e de fotos, como vídeos e mapas animados. O tópico *environnement* apresenta artigos relacionados à preservação do meio ambiente e conselhos sobre como as pessoas podem cooperar mais com a natureza. *Dossier GEO* contém informações sobre o prêmio GEO 2009, que premiou iniciativas marcantes no campo da ecologia. A seção *fonds d'écran* disponibiliza belíssimas imagens para download. Por último, observamos a seção *Terre de Secrets*, nela seus leitores podem descobrir, através de mini-reportagens em vídeo, uma série de plantas medicinais do continente americano ao continente asiático.



No site da *National Geographic* percebemos uma grande similaridade com o site da revista *GEO*. Em sua página inicial, contamos com várias seções: *Magazine*, *Actualités*, *Photos*, *Videos*, *Fonds d'écran*, *Reportages*, *Concours*, *Boutique*, *Abonnement*. Dentro de *Magazine*, há uma prévia da próxima edição da revista, assim como um pequeno sumário com os temas dos artigos contemplados do mês, acompanhados de um breve resumo, assim como uma lista das edições fora de série. Nessa mesma seção, um espaço de ofertas variadas é reservado aos assinantes que podem concorrer e ganhar ingressos de cinemas, exposições, parques, etc. Além disso, nessa seção, eles disponibilizam um arquivo com todas as reportagens já publicadas em meio impresso. Na parte *Actualités*, há reportagens diversas da atualidade, tanto relacionadas ao meio ambiente, aos animais, quanto a uma região ou país específico. Em *Photos*, temos uma seção dedicada ao mundo da fotografia de reportagem, belas imagens são disponibilizadas por fotógrafos profissionais. Ademais, há uma parte em que os fotógrafos da revista dão conselhos de uma boa foto: por meio de curtos vídeos, os interessados assistem a pequenos cursos de fotografia. Já na seção *Videos*, é possível filtrar todas as reportagens em vídeo, descartando todas aquelas que se apresentam por meio de textos escritos. Assim como a revista *GEO*, a *National Geographic* disponibiliza aos seus leitores belas imagens captadas pelo mundo inteiro. Em *Reportages*, o leitor encontrará inúmeros artigos de reportagem, porém seu conteúdo integral só é disponibilizado em revista impressa, apresentando somente alguns trechos das descobertas. A seção *Concours*; é um espaço criado pela revista, logo após se dar conta das inúmeras fotos que seus leitores postavam em sua página do Facebook. Intitulado “*La photo du jour*”, esse espaço propõe um tema de foto durante uma certa periodicidade. Cada dia a equipe de redação web seleciona a melhor foto postada na rede social e a divulga no site, contanto que ela seja engraçada, insólita, comovente, original, de maneira a ser capaz de interpelar os leitores e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de qualidade da revista. Na parte *Boutique*, com fins comerciais, temos uma seção reservada à venda de livros, Dvds, guias de viagens. Por fim, em *Abonnements*, a revista reserva um espaço para vender assinaturas anuais da revista impressa.

A *Atacamag*, revista de viagens e de esportes na natureza, pode ser consultada em meio impresso, como a *National Geographic* e a *Geo*. Aparentemente, ela não pretende ser lucrativa, por disponibilizar gratuitamente on-line suas várias edições, e também por não oferecer produtos relacionados a viagens, tais como guias, pacotes, reservas em hotéis etc. Constituído pelas seções *Voyages*, *Sports nature*, *Interviews*, *Tests matériels outdoor* e *Les anciens numéros*, a cada três meses os editores da revista disponibilizam um “dossier” especial, no qual apresentam um assunto preciso e original relacionado a uma viagem voltada

a destinações próximas da natureza, em regiões pouco exploradas pelo homem. Também vemos artigos sobre aventuras esportivas na natureza, do tipo ecológico. Nas seções *Voyages* e *Sports Nature*, relatos de viagem são publicados em meio a belas fotos. Nessa parte, é importante ressaltar que os leitores podem participar de seu conteúdo, publicando relatos de viagem. Em *Interviews*, temos a publicação de entrevistas de viajantes que fizeram viagens insólitas, originais, esportivas, etc. *Test matériels* nos oferece inúmeros conselhos e dicas (cerca de 200) sobre equipamentos esportivos, roupas, máquinas fotográficas, ou seja, qualquer equipamento ou objeto útil e necessário durante uma viagem ou uma expedição.

## **1.2 A seleção do corpus**

A descrição dos blogs e dos sites relacionados ao agir social “viajar” realizada acima nos permite verificar o local de circulação do gênero relato de viagem. Percebemos certa regularidade de seções e temas dos blogs e dos sites de viagem, porém cada um apresentou seu estilo próprio ao trazer elementos particulares para satisfazer suas intenções comunicativas diante de seu leitor. É por meio da regularidade que podemos identificar o gênero sendo como tal. Por exemplo, textos que fugiam dos objetivos de um relato de viagem eram imediatamente descartados, ou ainda, textos que não falavam de si ou que eram meramente descritivos, também não satisfaziam nossa busca. Também é importante destacar que todos os textos pertencentes à atividade “preparar a viagem” não poderiam ser selecionados, já que textos relacionados a essa etapa precediam a viagem, o que indica a inexistência de relatos de viagem.

Depois de selecionar os blogs e os sites de viagem tínhamos a tarefa de escolher os textos desses dois suportes. O primeiro critério foi verificar se o texto relatava uma viagem, depois observamos se havia uma implicação do sujeito na experiência de viagem, isto é, se o autor falava de si e não de uma terceira pessoa, em seguida, outro critério que norteou nossas escolhas foi a questão linguística, ou seja, preferimos os textos com nenhum ou poucos erros de língua, sobretudo, quanto à sintaxe e à ortografia, por último, por questões de ordem prática, buscamos selecionar textos não muito longos. A seguir, resumimos no esquema abaixo os critérios envolvidos na seleção do nosso *corpus* para os dois suportes:

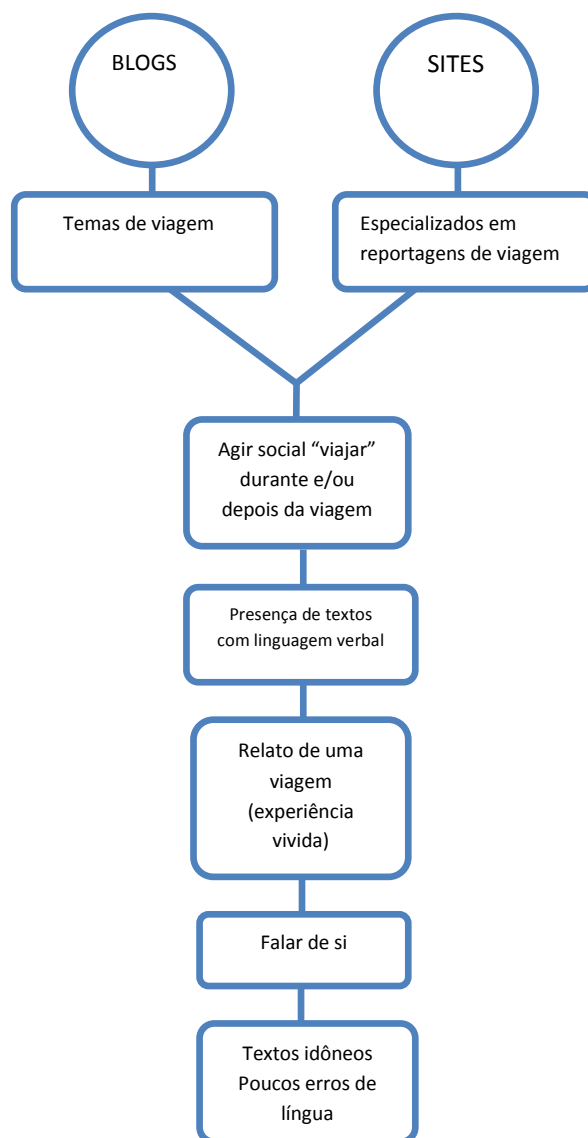


Figura 20: Critérios de seleção dos textos

Levando em consideração os critérios mencionados acima, selecionamos 14 textos autênticos, dentre os quais 8 pertenciam a blogs de viajantes e 6 estavam publicados em sites tais como *National Geographic*, *GEO*, *Atacama* e *Routard*.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados das análises dos textos escolhidos e, a partir das características identificadas, foi possível construir o modelo didático do gênero relato de viagem.

### **1.3 O contexto de produção**

Como vimos no capítulo de Fundamentação Teórica, as condições de produção dos textos envolvem três elementos: os parâmetros objetivos, os parâmetros socio subjetivos e as representações da situação e dos conhecimentos disponíveis da pessoa (BRONCKART,

2006a). Numa análise textual, o contexto de produção é o primeiro elemento a ser observado, pois é esse plano que precede toda a realização de uma ação de linguagem.

Os emissores de todos os textos de relato de viagem coletados eram viajantes. Ora o texto era assinado por uma pessoa, ora por mais de uma. O enunciador dos textos, sendo alguém que contava uma experiência pessoal de viagem, era o único detentor dessa experiência, daí a razão pela qual o viajante a relata em 1ª pessoa.

O receptor é desconhecido, pois a Internet é um espaço de livre acesso, salvo exceções, quando o autor do blog permite o acesso ao seu site mediante autorização. Porém, é possível inferir a quem é destinada a leitura dos textos: seria alguém com interesse em viajar ou em aprofundar seus conhecimentos sobre um determinado local; também podemos deduzir que há um interesse dessa pessoa em entrar em contato com relatos verídicos de experiências de viagem. No caso dos sites de revistas profissionais, tais como *GEO*, *National Geographic* e *Atacama*, teríamos um público mais interessado em reportagens, emissões e documentários sobre um país ou uma região. É possível afirmar que os destinatários apreciam descobertas geográficas, seja visitando um blog ou visitando um site profissional sobre viagens. Como alguns relatos, ainda que de maneira implícita, apresentam conselhos de itinerários, o leitor pode ser alguém com uma viagem em vista, que está planejando seu percurso e vê nos relatos um meio de conhecer o seu destino de viagem. Há um público que foge dos sites de viagens, porque está ciente dos seus objetivos comerciais (exemplo: vender pacotes de viagem) e percebem anúncios que adotam estratégias discursivas de modo a seduzir o futuro viajante.

Em textos escritos<sup>67</sup> do gênero relato de viagem, emissor e receptor não se encontram no mesmo espaço físico: o leitor, muitas vezes não conhece o autor do texto e este último não sabe quem são as pessoas que lerão seu texto. Mas, podemos afirmar que o texto foi escrito durante a viagem ou após a viagem, entretanto nada impediria a escrita de um relato imaginário, em que o autor não esteja fazendo ou não tenha feito a viagem. A recepção dos textos pode ser feita em qualquer lugar do mundo, bastando ter acesso à Internet.

Para melhor entender o contexto em que o gênero está inserido, vamos aprofundar a questão dos parâmetros sociossubjetivos, isto é, o quadro social de interação, o papel do enunciador, o papel dos destinatários e os objetivos. Em seguida, faremos uma exposição das representações da situação. Para tanto, faremos uma reflexão sobre qual o propósito de cada um dos sites profissionais, bem como os objetivos de cada blog.

---

<sup>67</sup> O relato de viagem também aparece em gêneros orais. Por exemplo, alguém que conta uma viagem a um amigo.

Conforme descrição feita por Guimarães-Santos (2012), o *Routard.com* tem sua origem nos guias impressos. O *Guide du Routard* é uma coleção francesa de guias turísticos, focada nos mochileiros e vem na esteira de guias americanos para esse mesmo público-alvo. O primeiro guia foi publicado por uma pequena empresa de edição em 1973, mas, desde 1975, as edições são publicadas pela *Hachette Livre*. A *Routard* hoje não possui apenas a coleção de guias turísticos, ela vende também guias práticos de conversação, coleções musicais, aplicações para *iPhone* e *iPad* etc. Em 1996, o *Guide du Routard* entrou na internet, mas o site atual ([www.routard.com](http://www.routard.com)) foi criado apenas em 2001. Algumas estatísticas apontam que em 2009 o site totalizava 2 milhões de visitantes na França e 4,5 milhões de visitas no total. Para o *Routard*, o site é também uma forma de vender seus guias, apesar de que boa parte do conteúdo encontra-se disponível online. Vale lembrar que muitas pessoas gostam de viajar tendo posse de um guia para pesquisar informações durante suas viagens, por isso o site não exclui a venda do guia físico, pelo contrário. A seção que nos interessou nesse site foi *Carnets de voyage*, pois esse espaço é reservado ao público interessado em explorar uma destinação a fundo, através de relatos de pessoas comuns.

Desde seu primeiro número publicado em 1888, a *National Geographic* tem como objetivo principal desenvolver e divulgar o conhecimento geográfico. Ganhando inúmeros adeptos, sua repercussão toma proporções mundiais. A revista tornou-se suporte de grandes fotógrafos, com suas belas imagens. A versão francesa, lançada em 1999 reúne, a cada mês, mais de 2 milhões de leitores. Seu carro-chefe é divulgar os relatos das expedições financiadas pela *National Geographic Society*, sobretudo em meio televisivo e impresso. A empresa, porém, também se utiliza dos recursos virtuais para divulgar o seu trabalho, bem como para estabelecer uma interação com seu leitor ou futuro leitor, mesmo porque o site parece nos levar a procurar por conteúdos mais completos, isto é, conteúdos acessíveis por meio de uma assinatura anual. A seção que nos levou a relatos de viagem foi *Aventures*, espaço bastante variado quanto aos temas e quanto ao tipo de texto. Lá encontramos pequenas reportagens em vídeo, chamadas para participação de expedições junto a outros aventureiros, chamadas para concursos de fotografias, além de expor relatos de viagens.

O site da revista *GEO* é, sobretudo, um portal dedicado a reportagens e a guias de viagens de todo o mundo. Há uma seção reservada para os relatos de viagens dos internautas chamada *Vos voyages de rêve*. Existe um incentivo aos leitores que também queiram publicar seus relatos de viagem. Os interessados podem publicar algumas de suas fotos de viagem na seção *Vos photos*, em seguida devem contatar a equipe de redação e aguardar uma aprovação da equipe para então fazer parte dos *Carnets de voyage*. Nesse sentido, vemos que existe uma

importância dada à imagem, ou melhor, às fotos tiradas durante a viagem, de maneira que o relato de viagem só poderá ser analisado após uma aprovação das fotos da viagem.

*Atacamag* é uma revista eletrônica de publicação trimestral. Nascida em 2007, através de um projeto coletivo de cinco homens, dos **amantes de descobertas aventureiras Vincent Pourqué, Pierre Gouyou Beauchamps, Fred Biamino, Thierry Minois, Seb Chandonnay**. Cada número se dedica a um dossiê especial de um país, dentro do qual é desenvolvido um tema preciso e original. Conforme seus próprios editores, a revista é direcionada « à *un large public, curieux, adepte du dépaysement par le voyage et de la découverte 'active'*. Les « sports nature » sont envisagés comme moyen de découvrir un pays, une région. Une *bonne dose de respect de l'environnement* est distillée au sein des pages du magazine, ainsi qu'un intérêt pour la culture des territoires visités ». Importante ressaltar que a revista não é financiada por agências ou por qualquer outro meio, o que revela a importância dada aos relatos de viagens em oposição aos guias de viagem que, em sua grande maioria, visa à venda dos seus pacotes turísticos e, que por assim dizer, preferem esconder certas realidades do destino. Vejamos o texto que já aparece na página inicial do site, visando a construir uma imagem da revista:



Figura 21: Construção da imagem da *Atacamag*

Também é interessante notar que há chamadas para publicações dos números seguintes : “*Continuez à nous envoyer vos propositions de reportage. Nous sommes toujours à l'affût d'une bonne plume et des photos cadrés* ». Assim, o próprio leitor poderá ser um futuro autor.

Tanto a *National Geographic*, quanto a *Geo* e a *Atacamag* dão uma importância particular às fotos tiradas durante a viagem, sendo, portanto um forte pré-requisito para a publicação dos relatos. Seus leitores estão em busca de uma fotografia de qualidade, de

reportagens sedutoras e emocionantes, pois é essa a imagem que eles construíram ao longo dos anos. Suas vendas (exceto *Atacamag*) dependem da manutenção dessa imagem positiva.

Já os blogs podem apresentar características bem distintas quanto ao formato dos elementos neles contidos. Como não há uma forma definida, padrão, a ser seguida, como o fazem os sites de revistas citados acima, o criador do blog está livre para criar esse espaço pessoal que é fortemente interativo.

O blog <http://www.entandem.free.fr/CR/CRCoree.htm> foi escrito a duas mãos e tem como objetivo partilhar as experiências vividas por um casal durante uma viagem pelo mundo em 19 meses. O blog tem como objetivo trazer dicas de itinerário, relatar as experiências, expor as fotos da aventura etc. Selecionamos um relato do casal, quando tratavam da experiência tida na Coreia do Sul. O objetivo principal desse texto é compartilhar o choque cultural sofrido pelos dois viajantes.

O site pessoal <http://lesvoyagesdecyclop.free.fr/TiYushu01fr.htm> nos traz inúmeros relatos de viagens feitas pelo mundo. Diferente do blog citado acima, o blog foi criado por uma só pessoa, denominada M. Cyclop. Esse nome nos chamou a atenção e, por isso fomos levados a fazer uma hipótese: ele pode ser apelido, ou um nome fictício, o que pode indicar uma tentativa do autor de se aproximar de seus leitores. O texto coletado no site tinha como propósito relatar um dia específico da viagem ao Tibet.

Em <http://www.e-voyageur.com/carnet-voyage/france/hautes-alpes/voyage-camping-car.htm>, site que hospeda vários relatos de viajantes francófonos, selecionamos um texto do casal Françoise e Alain, publicado dia 01/07/2010. Eles compartilham suas experiências entre 14 e 16 de julho quando viajaram para Hautes-Alpes, na França em “camping-car”.

Já em <http://www.bourlingueurs.com/amerique-du-sud/index.htm>, site pessoal também concebido por um casal, escolhemos um texto em que é relatada a experiência de viagem vivida na América do Sul. Os autores-viajantes fazem uma espécie de resumo do percurso realizado nos 9 países: Uruguai, Brasil, Venezuela, Guiana Francesa, Argentina, Paraguai, Bolívia, Equador e Colômbia. O objetivo maior desse texto é de fazer um balanço das experiências, pois como veremos mais a frente, há inúmeras apreciações, tanto positivas quanto negativas. O casal, ao construir o blog parece ter pensado em um público específico, ou seja, um viajante que queira se aventurar com um 4X4 nas três Américas, mesmo porque em alguns textos há informações práticas para ajudar um futuro viajante a preparar sua viagem. Vejamos, através da fala dos donos do site, a imagem que eles pretendem construir:

En fait cette page est un carrefour, qui vous permet de choisir une destination pour un voyage virtuel ; elle donne accès aux carnets de nos voyages à travers le monde, afin de vous faire partager nos émotions et notre enthousiasme. Par ailleurs, nous pouvons vous faire profiter de notre expérience, et nous sommes prêts à vous donner toutes les informations sur tel ou tel pays que nous avons visité. Cependant **nous ne sommes pas une agence de voyages**, mais nous répondrons à vos demandes de conseils que vous ne trouverez pas dans des guides touristiques classiques<sup>68</sup>.

No site <http://www.surlaroute.org/turquie/istanbul.html>, temos um blog pessoal mantido por um período de dois anos, escrito a duas mãos. Nani e Minh têm como propósito compartilhar seus relatos de experiências vividas durante a viagem à Ásia em um carro adaptado. O texto selecionado foi escrito em Istanbul, dia 4 de outubro de 2001.

O blog pessoal <http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm> foi cuidadosamente concebido por François Darnez, um viajante que pretende dividir os seus relatos e os seus croquis de viagem. O autor relata as viagens feitas ao longo de sua vida. Há relatos de viagens ao Brasil, ao Chile, à Espanha, ao Egito etc. Ele comenta que o seu projeto de escrever e de pintar durante as viagens foi inspirado por *Carnets/récits de voyage* de Willian Turner, Eugène Delacroix, Paul Gauguin, Titouan Lamazou, todos eles artistas-viajantes. Durante certo tempo, ele investiu num projeto de viajar sozinho, sem fazer reservas em hotel, em países em que ele não conhecia a língua. Com esse propósito, o viajante nos propõe contar suas aventuras. Escolhemos dois textos de seu blog para compor nosso corpus de análise: um relato quando o autor viajava em Paraty, Brasil, e outro relato quando ele descobria Cairo, a cidade egípcia.

## ***1.4 Infraestrutura geral***

A organização de um texto constitui-se por três camadas superpostas, o que Bronckart (1999/2009) chama de folhado textual. O nível de análise que trataremos a seguir será a infraestrutura geral, a estrutura mais profunda responsável pela estruturação do conteúdo temático, composta pelos tipos de discurso e pelas sequências.

Quando analisamos os relatos de viagens dos blogs, constatamos uma regularidade com relação ao plano geral. Quase sempre o texto se inicia com um título, que, no geral,

---

<sup>68</sup> De fato, esta página é um cruzamento de informações que lhes permite escolher uma destinação para uma viagem virtual; ela dá acesso aos nossos relatos de viagem pelo mundo, a fim de compartilhar nossas emoções e nosso entusiasmo. Além disso, nós podemos lhes fazer aproveitar de nossa experiência, e nós estamos dispostos a fornecer todas as informações sobre os países que nós visitamos. Entretanto, nós não somos uma agência de viagens, mas nós respondemos as seus pedidos de conselhos, que você não encontrará nos guias turísticos tradicionais (tradução nossa).



marca o espaço em que se deu a experiência seguida de uma data, porém, notamos que, por vezes, a data encontra-se no fim do texto. Reproduzimos abaixo alguns exemplos:

Texto 1	<i>Corée du Sud – Au pays du matin calme</i>
Texto 2	<i>26 /08 Yushu (Jyékundo)</i>
Texto 3	<i>En route vers les Hautes-Alpes Lundi 14 juillet</i>
Texto 5	<i>LE BOSPHORE Istanbul, Turquie Istanbul, le 4 octobre 2001</i>

Com relação aos relatos de viagem encontrados nas revistas especializadas em reportagens de viagens, tais como *National Geographic*, *GEO*, *Atacamag* e *Routard*, o texto se inicia geralmente com um título mais atrativo, seguido de uma breve apresentação do relato que virá a seguir, uma espécie de texto introdutório, escrito pelos editores do site:

Texto 9:	<i>Miroirs thaïs</i>  <i>En août 2008, Lionel Taïeb part avec sa femme, Patricia, et sa fille, Amalia, en Thaïlande. Il séjourne essentiellement dans le nord du pays, moins touristique, pour ensuite se rendre à Ko Samui, une île située au sud de la Thaïlande. À son retour, en classant les photos qu'il a prises, il réinvente son voyage en Thaïlande. Il nous en dit plus :</i>
Texto 8 :	<i>Un tour en Australie</i>  <i>Le récit de voyage d'une jeune Française en Australie. Une première approche du continent qui passe par la découverte de la ville et la tournée des pubs à Sydney, la visite du Kadaku National Park et du Red Center dans le Territoire du Nord, les Flinders Rangers et la Great Ocean Road dans le Sud, sans oublier Kangaroo Island... Dépaysement garanti !</i>
Texto 10:	<i>Inde, trains, sitars et cerfs-volants</i>  <i>Maxime Giraud, sous-officier dans la marine nationale, est amené à souvent voyager. Ce qu'il fait également en dehors de son travail. En juillet 2007, lors d'une permission, il part avec un ami en Inde pour un mois et en ramène ces clichés.</i>

Também, entre o título e o texto introdutório há uma foto, ou um slide propondo ao internauta um passeio pelo álbum postado pelo viajante. Sendo visivelmente de qualidade

superior se compararmos com iniciativas amadoras, as fotos expostas vão de acordo com a imagem que as revistas pretendem manter, isto é, uma imagem de seriedade e de profissionalismo. Quanto ao texto que antecede o relato, supomos que a breve introdução foi redigida pelos redatores desses sites, tendo como objetivo preparar o leitor para o que vem a seguir. Essa postura mostra uma preocupação e um cuidado com seus leitores, o que contribui ainda mais para garantir a imagem positiva desses sites de revistas.

Além disso, cada texto, tanto dos blogs quanto dos sites profissionais, possui uma ou mais fotos ligadas diretamente ou não ao conteúdo temático. O texto, no geral, se divide em parágrafos, dentre os quais são relatadas as experiências vividas ou sendo vividas.

Como afirma Bronckart (1999/2009), é no nível da infraestrutura geral que identificamos o conteúdo temático, de forma que, durante o processo de leitura do texto, reconhecemos os temas, como quando fazemos um resumo. A seguir, elencaremos os elementos temáticos mais recorrentes identificados nos relatos:

<i>Conteúdo temático frequente</i>
Descrições, apreciações e relato dos lugares, tais como aeroporto, cidade, hotel, museu, restaurante.
Menção e/ou relato das condições climáticas, dos meios de transporte utilizados, dos habitantes locais, dos turistas, da gastronomia.
Reflexões suscitadas na viagem
Anúncio dos projetos para o dia seguinte

Quadro 10: Conteúdo temático dos relatos de viagem

Como pudemos observar acima, há uma regularidade nos conteúdos temáticos tratados nos relatos. Em geral, no primeiro parágrafo, o autor opta por discorrer sobre sua chegada no país, na região ou na cidade. Em seguida, o viajante descreve o espaço por onde passa (cidade, hotel, museu, percurso, aeroporto etc) inclusive as pessoas com as quais ele cruza (habitantes, conterrâneos). Também observamos uma recorrência do tema “meios de transporte”, já que alguns viajantes adotam um tipo de transporte para realizar o seu itinerário. Não raro, notamos a presença do tema sobre as condições climáticas observadas; por vezes, encontramos passagens que apontavam para momentos de reflexão motivados por algo que o viajante constatou durante a viagem. No último parágrafo, alguns textos mencionavam o projeto de viagem para o dia seguinte. Ainda sobre a temática, o que nos chamou a atenção é o fato de haver dois tipos de relatos, um deles contendo temas diversos sendo descritos e

outro contendo um pequeno recorte da experiência. Podemos observar os relatos com um só tema nos textos 9 e 11, sendo que o primeiro texto coloca em destaque um encontro ao acaso e o segundo lança mão de um relato mais detalhado sobre um momento específico, ou seja, a chegada na ilha.

Com relação aos tipos de discurso encontrados nos textos, encontramos o *relato interativo*, também conhecido como narrar implicado; o *discurso interativo* que se refere ao expor implicado. Além desses dois, observamos, ainda que menos frequentemente, o *discurso teórico*, também chamado de expor autônomo.

O relato interativo, para se realizar, depende da criação de um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes-ouvintes (Bronckart, 1999/2009, p. 162). Ao lado dessa disjunção em relação ao espaço e ao tempo que cria um mundo discursivo distante do mundo ordinário dos agentes, temos uma implicação em relação aos parâmetros da situação de enunciação, marcada pelo embreamento dos agentes produtores e do espaço-tempo da enunciação. Como tempo base, encontramos o passado (*passé composé, imparfait*) para relatar os fatos ocorridos num espaço disjunto, ao mesmo tempo em que observamos a presença dos dêiticos *je, nous*, que falam no momento da enunciação. Outro tempo no passado que apareceu, mas de maneira menos frequente que os dois verbos destacados acima, foi o *passé simple*, tais como: *se révèle, elles trouvèrent, la ville fût, nous apprîmes, etc.*

Vejamos alguns exemplos do relato interativo:

Texto 1	<u>Nous sommes revenus</u> dans un pays où Mac Do n'est plus un restaurant de luxe ! <u>Nous avons atterri</u> dans un très répandu « love-motel ».
Texto 2	C'est vrai que <u>nous étions</u> à 4300 mètres. <u>Nous nous sommes péniblement arraché</u> à nos duvets...
Texto 4	Ce petit pays <u>nous a séduits</u> par la gentillesse de ses habitants
Texto 6	<u>J'ai dormi</u> sous un porche

As expressões sublinhadas acima (*nous, je*) indicam a implicação do sujeito em seu relato e, por isso mesmo, tem um caráter fortemente interativo, já que o agente-produtor se coloca como sujeito em oposição a um “tu”.

A maioria dos textos analisados apresentava o discurso interativo, ou seja, segmentos marcados basicamente pelo tempo presente, de modo que, ao imprimir ao texto um valor de simultaneidade, indica que o momento de enunciação coincide com as ações relatadas. Além

disso, as coordenadas gerais desse mundo discursivo não são postas à distância do mundo ordinário da interação. Portanto, o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário (Bronckart, 1999/2009). Assim como o relato interativo, o discurso interativo se caracteriza pela implicação dos parâmetros da situação de enunciação. Para melhor visualizarmos essas marcas discursivas inerentes ao discurso interativo, selecionamos alguns exemplos do nosso corpus, em que as palavras sublinhadas referem-se às marcas de implicação do sujeito e as expressões em negrito, aos verbos no presente:

Texto 1	<i><u>On</u> ne <b>klaxonne</b> pas</i>
Texto 11	<i>Et soudain <b>surgit</b> la piste d'atterrissage, le train <b>touche</b> l'asphalte</i>
Texto 8	<i>Après la douane, de sympathiques Chinois <u>m'</u><b>indiquent</b> comment profiter de <u>ma</u> journée de transit</i>
Texto 10	<i>En flânant, <u>on</u> se <b>retrouve</b> à visiter le temple Jag Mandir</i>

Ao ler os relatos marcados predominantemente pelo discurso interativo, notamos que a intenção do produtor do texto não é só trazer uma relação de simultaneidade entre as ações e a enunciação. Sua ambição é aproximar o leitor de sua experiência de viagem, pois, quando lemos os relatos com verbos no presente, as ações se atualizam a cada instante. Se, por um lado, relatos quando escritos no passado distanciam a experiência vivida pelo viajante, por outro lado, quando escritos no presente, a recepção do texto se dá de outra maneira: existe uma presentificação da experiência e a mobilização do presente para contar uma experiência, aproxima muito mais o seu leitor, trazendo uma sensação de estarmos na cena enunciativa, enfim, embarcamos na viagem e somos levados a participar das experiências vividas pelo enunciador.

Como afirma Bronckart (1999/2009, p. 275), numerosas ocorrências do presente aplicam-se a verbos que denotam processos que, de um ponto de vista objetivo, podem ser anteriores ou posteriores ao momento de produção. O que vale observar é o efeito de sentido trazido pelo uso do presente no gênero relato de viagem. Talvez o viajante, ao escrever seu relato de viagem, queira intensificar a experiência vivida quando ele a presentifica, tornando-a próxima de seu leitor. Observamos que o texto, ao ser lido, se atualiza a cada leitura feita,

assumindo um caráter sincrônico e transcendental, já que o momento das ações (processo) sempre será simultâneo ao momento da fala.

Selecionamos um exemplo para melhor entender esses efeitos produzidos no leitor, pelo uso dos verbos no presente.

Texto 5

*Nous arrivons à Istanbul par la côte. Nous longeons pendant plus d'une centaine de kilomètres la Mer de Marmara. Difficile de faire plus bétonnée. Aux abords de la mégapole, la circulation s'intensifie. Les coups de klaxon retentissent pendant que les automobilistes se glissent par la droite et par la gauche sur notre voie. S'il est agréable de découvrir une ville par la terre, c'est aussi plus périlleux qu'en avion*

Para melhor compreender o uso do presente nos textos, lembramos que, com o advento da Internet e suas redes sociais, tais como *facebook*, *twitter*, *blogs*, etc, os tempos não estão mais tão separados quanto em épocas em que mantínhamos um diário durante a viagem e/ou escrevíamos sobre as lembranças depois da viagem. Fazemos a hipótese de que o uso do tempo no presente é característico da escrita na Internet, pois podemos escrever sobre a viagem, durante a viagem, mostrando-a para o outro, ao mesmo tempo em que os leitores nos leem. Essa hipótese é ainda mais relevante se lembrarmos de que a publicação de textos e ou fotos sobre a viagem pode ser feita por meio de um computador portátil ou um telefone com recursos para tal. Assim, o texto escrito não está completamente disjuncto da situação de produção.

O discurso teórico, menos predominante nos relatos do nosso *corpus*, é um segmento que se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem na qual o texto se origina. Nesse mundo discursivo não há nenhuma marca linguística do espaço, do tempo de produção e do agente-produtor. Por esse motivo, ele é autônomo, já que não requer nenhum conhecimento/referenciação dos parâmetros da ação de linguagem. Identificamos segmentos desse tipo, sobretudo quando o viajante faz uma descrição geográfica de um lugar:

Texto 5

*La ville est énorme! Plus de douze millions d'habitants. Elle s'étend maintenant sur près de 40 kilomètres. La ville est géographiquement séparée en deux par le Bosphore, qui relie la Mer Noire à la Mer de Marmara.*

Texto 6

*La ville fut construite au XVIème siècle et a connu son apogée à la fin du XVIIème. Toutes les maisons sont d'origine.*

Ou ainda, quando o viajante faz uma reflexão, um questionamento:

Texto 12

*L'homme blanc n'en a pas encore fini avec son besoin de pétrole, d'uranium et autres richesses géologiques. Le dérèglement climatique fait fondre les glaces ? Le pergélisol n'est bientôt plus qu'un souvenir ?*

Com relação às sequências, identificamos a predominância de duas: a sequência descritiva e o script.

Nos relatos em geral, sempre dois planos são evocados. As cenas de primeiro plano, marcadas pelo script, dizem respeito ao relato das ações, aquilo que faz o relato progredir no tempo e dar espaço ao aparecimento dos conteúdos temáticos. Já as cenas de segundo plano, evidenciadas pela sequência descritiva, referem-se à valorização das ações relatadas. Abaixo observemos um exemplo em que as partes sublinhadas indicam ao relato da ação (script) e as partes em negrito, sua descrição:

Texto 13

*Face au golfe, je m'arrête à l'Échourie, **un bar-restaurant connu dans toute la région pour son atmosphère conviviale, ses concerts et l'extraordinaire vue qu'il offre sur le Saint-Laurent***

A sequência descritiva, conforme Bronckart (1999/2009), apresenta três fases principais: a fase de ancoragem, em que o tema da descrição é, mais frequentemente, assinalado, geralmente por uma forma nominal ou tema-título; a fase de aspectualização, em que diversos aspectos do tema-título são enumerados, decompondo o tema em partes, às quais são atribuídas propriedades; e a fase de relacionamento, em que os elementos descritos são assimilados a outros por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico. No nosso *corpus* de análise, encontramos a fase de ancoragem, por vezes no próprio título ou no primeiro parágrafo; também identificamos em várias passagens a fase de aspectualização. Algumas vezes identificamos a fase de relacionamento. A seguir, observemos alguns exemplos de fases da descrição:

Texto 1	Fase de ancoragem	<i>Corée du Sud – Au pays du matin calme</i>
	Fase de aspectualização	<i>Tout est propre, organisé, balisé. Les voitures s'arrêtent au feu rouge</i>
	Fase de relacionamento	<i>Sauf un tandem conduit par deux Français</i>

Quadro 11: Exemplo de fases da sequência descritiva

Além das duas sequências mencionadas acima, a sequência injuntiva também pode aparecer:

Texto 8

*Mais attention aux attrape-touristes. Veuillez notamment à conserver un double de votre reçu si vous payez en carte bancaire.*

Ao final do texto, pode haver um balanço geral ou uma avaliação da experiência vivida ou, ainda, o relato de viagem pode apresentar um final inesperado, surpreendente, ou até mesmo uma reflexão. Contudo, fica difícil estabelecer uma ordem típica de sequências desse gênero, uma vez que sua forma é bastante maleável. Por exemplo, podemos encontrar textos em que o viajante destaca uma só ação, recheando-a com sequências descritivas; textos desse tipo dão uma maior ênfase aos detalhes, valorizando a ação relatada ou, ao contrário, um relato pode se constituir de várias ações com inserção de poucas descrições. Tudo dependerá dos efeitos de sentido que o agente-produtor quer provocar em seu leitor.

### **1.5 Mecanismos de textualização: coerência temática**

Como já dissemos, esse nível de análise diz respeito aos mecanismos que contribuem para o estabelecimento da coerência temática através de organizadores textuais que são mobilizados diante das transições entre tipos de discurso, entre fases de uma sequência, ou, ainda, as articulações mais locais entre fases sintáticas (BRONCKART, 1999/2009). Existem dois mecanismos de textualização, a saber: a conexão e a coesão nominal.

Com relação aos mecanismos de conexão, todos os textos apresentaram organizadores temporais que estabeleciam uma marcação/referenciação temporal. A maioria dos textos analisados utilizava essas expressões temporais com uma sequência cronológica dos acontecimentos, ou seja, a ordem em que se deu a experiência. Neles, encontramos marcadores clássicos, frequentemente utilizados em textos construídos em relato interativo:

Texto 2	<i>C'est la première fois Finalement Quand Demain</i>
Texto 7	<i>Depuis deux jours Ma première nuit Dans l'après-midi Le reste de la journée et de la soirée</i>
Texto 6	<i>Demain Pour trois jours</i>

Texto 9	<i>Quelques jours plus tard</i>
---------	---------------------------------

Também observamos a presença de marcadores temporais menos clássicos. As expressões empregadas marcam um posicionamento enunciativo diante do conteúdo temático. Dessa forma, além de organizar as partes do texto, elas carregavam uma carga semântica fortemente ligada à experiência vivida, como veremos abaixo:

Texto 1	<i>Premier choc Second choc Troisième surprise</i>
Texto 8	<i>Après l'étape shopping</i>
Texto 9	<i>Au retour de ce beau voyage</i>
Texto 10	<i>Après ces heures de trajet interminables</i>
Texto 11	<i>C'est après 11 longues heures d'avion À l'ouverture des portes</i>

Consideramos que esses marcadores menos canônicos podem contribuir para o estilo do texto, pois denotam, como dissemos, escolhas do produtor em função da situação de enunciação particular.

Marcadores de sucessão de ação são frequentes no gênero estudado. Eles, em sua maioria, estabelecem uma ordem ao relato das ações. Encontramos as expressões seguintes: *finalement, ensuite, puis, après, enfin*.

As expressões de ligação mais comumente encontradas nos textos foram *et* e *mais*, também chamadas de conjunções coordenadas, mesmo que alguns deles possam, as vezes, assumir uma função de balizamento.

Além desses elementos, em quase todos os textos, destacamos a presença de encaixamento: *qui, que, où*, mais conhecidas como conjunções de subordinação. Porém, como pudemos observar, os relatos, no geral, são construídos por frases coordenadas e por isso mesmo, há pouca ocorrência de outras palavras gramaticais do tipo subordinada. Nos relatos, de preferência, a coerência temática se fará por uma concentração no léxico e por sucessão de temas coordenados. A escolha pelas frases coordenadas imprime certo ritmo ao relato, o que pode revelar a intenção do autor em fazer o leitor se adentrar em sua experiência tal como elas se deram pelo viajante. Esse procedimento é ainda mais intenso com o uso da enumeração exemplificado a seguir:



#### Texto 5

*Tous nos sens sont sollicités : l'odeur de la mer, toute proche et du poisson que l'on grille sur le quai, la musique et les concerts de klaxon, notre déjeuner fait des sandwiches au poisson et de maïs chaud, et nos regards qui suivent le bal des mouettes pour se perdre sur l'autre rive...*

Quanto aos mecanismos de coesão nominal, eles são visíveis nos sintagmas com propriedades referenciais, tais como os pronomes. Segundo Bronckart (1999/2009, p. 268), duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas: a função de introdução que corresponde a uma unidade de significação nova, sendo, pois a origem de uma cadeia anafórica; a função de retomada, tratando de reformular, no decorrer do texto, a unidade introduzida anteriormente. Elas são compostas por duas categorias: a categoria das anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos), também chamadas de anáforas fiéis e a categoria das anáforas nominais, caracterizada por uma retomada num plano lexical, também conhecida como anáforas infiéis. Encontramos ambas as categorias, no entanto, gostaríamos de destacar a segunda, pois ela se refere à cadeia anafórica mais interessante para dar espaço ao estilo do autor. Para tanto, vejamos alguns exemplos a seguir.

No texto 10, por exemplo, há a introdução do termo “*un voyage*” que, mais a frente, na mesma linha, expande seu sentido, retomando-o por “*six jours de train*” e ainda ressignificando-o através da expressão “*un véritable périple à lui seul*”. Aqui, as anáforas atualizam as determinações do objeto introduzido anteriormente, de forma que podemos reconhecer certo tipo de posicionamento enunciativo acerca dos conteúdos evocados, posicionamentos que podem ser mais ou menos subjetivos. Além disso, muitas das anáforas encontradas nos textos que analisamos estão impregnadas das experiências vividas durante a viagem. Nesse mesmo texto, e em muitos outros, há uma preocupação do produtor em informar seu leitor, como na seguinte passagem “*Un indien en trishaw, en tricycle*”, em que a anáfora tem como função traduzir uma palavra de origem estrangeira que, talvez, se não tivesse sido explicada, poderia não ser compreendida por diversos leitores. A seguir, no quadro abaixo, exporemos mais alguns exemplos para visualizarmos as marcas de maior ou menor grau de subjetividade nas anáforas:

	Introdução do objeto	Retomada
Texto 1	<i>Corée du Sud</i>	- <i>Au pays du matin calme</i>
Texto 4	<i>Cet éco systhème</i>	- <i>L'Amazonie</i>
Texto 5	<i>Istanbul</i>	- <i>Aux bords de la mégapole</i>
Texto 5	<i>Sur le ferry</i>	- <i>La traversée coûte un peu moins d'un demi euros et dure une dizaine de minutes</i> - <i>Un dépaysement pas bien cher</i>
Texto 6	<i>Paraty</i>	- <i>un petit coin de Paradis</i>
Texto 12	<i>Susie et Adamie</i>	- <i>la dernière génération</i>
Texto 13	<i>Natashguan</i>	- <i>le village du bout de la route</i> - <i>Terminus</i>

Quadro 12: Exemplos de retomadas anafóricas

### **1.6 Mecanismos enunciativos: coerência pragmática**

O último nível de análise que será exposto refere-se ao posicionamento enunciativo, elemento que contribui para a coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as modalizações, ou seja, as diversas avaliações, reconhecidas por meio de julgamentos, opiniões, sentimentos a respeito do conteúdo temático e, de outro, as fontes dessas avaliações, ou seja, as instâncias que as assumem e se responsabilizam por ela (BRONCKART, 1999/2009).

As modalizações apreciativas são uma das marcas mais importantes do relato de viagem. Elas expressam os diversos comentários ou avaliações dos conteúdos temáticos. Como vimos anteriormente, no capítulo 1, quanto mais subjetivamente o enunciador modaliza seu texto, mais ele traz julgamentos de valor sobre o objeto que sofre as apreciações. Não apenas os adjetivos, mas também os substantivos também podem carregar um posicionamento enunciativo. Contudo, como afirma Maingueneau (1991, p. 120), a categoria lexical que mais estreitamente está ligada às apreciações do enunciador é o adjetivo qualificativo. A seguir, mostraremos alguns exemplos de adjetivos encontrados nos textos, seguindo a classificação de Kerbrat-Orecchioni (2002):

ADJETIVOS			
Objetivos	Subjetivos		
<i>Français, rouge, noir, rose, plage de cailloux, blanc, multicolore, sainte, brahmanes, indo-pakistanaise</i>	Afetivos	Avaliativos	
	<i>Étonnant, presque déçus, bouleversant, étrange, enrichissant, interminable, touchant, impressionnant, ému</i>	Não-axiológicos	Axiológicos
		<i>Propre, organisé, balisé, classique, gros, grand, encombrant, exigu, petit, froid, venteux, nouveaux, ancien</i>	<i>Mauvais, beau, magnifique, agréable, savoureux, extraordinaire, pas mal, parfait</i>

Quadro 13: Exemplos de adjetivos

Como o relato de viagem trata de uma experiência pessoal, a voz do autor, que está na origem da produção textual, e que é expressa pelos pronomes *je, nous, on*, intervém (BRONCKART, 1999/2009, p. 327) em inúmeros momentos para comentar, avaliar alguns aspectos do que é enunciado. Porém, a inserção de outras vozes também é frequente, principalmente, as vozes dos personagens, materializadas pelo discurso direto ou indireto. No primeiro caso, autor reproduz explicitamente a fala de alguém que fez parte de sua experiência de viagem. Elas, muitas vezes, são inseridas no texto entre aspas, como veremos a seguir:

Texto 2	<i>Chacun est heureux de tester son “hello” sur des étrangers</i>
Texto 5	<i>On flâne encore quelques instants sur le pont, mais on ne tarde pas à entendre un employé nous rappeler à l'ordre. "Mister, mister ". L'heure c'est l'heure</i>
Texto 9	<i>“Are you Mr. &amp; Mrs Smith?”</i>

Ou ainda, introduz a voz do personagem pelo discurso indireto:

Texto 8	<i>Le marchand nous explique que cette année, la mousson est en avance</i>
---------	--

Também encontramos vozes sociais, pois nos textos selecionados, observamos uma forte presença de palavras estrangeiras (voz do lugar) e, não raro, o aparecimento de citações (voz da autoridade).

A voz do lugar diz respeito às expressões em língua estrangeira colocadas no texto para dar veracidade ao relato, e ampliar a impressão de exotismo vivida pelo autor que, agora é trazida pelo texto. Vejamos alguns exemplos:

Texto 1	<u>대한불교 조계종 제!</u>
Texto 4	<i>Et les « churrascos » (grillades) de viande de boeuf</i>
Texto 10	<i>Un indien en trishaw, en tricycle</i>
Texto 12	<i>Susie partage du maktak (peau de béluga) – et du pitsik (poisson séché)</i>

As expressões estrangeiras, ao serem inseridas no texto, têm por objetivo trazer o exotismo do lugar, fazendo com que o leitor se sinta em um lugar particular, diferente daquele local em que ele recebe o relato, ou seja, em sua casa, no seu trabalho, etc. Evidentemente, quando o autor faz ecoar algumas expressões do país estrangeiro, ele lança mão de estratégias para aproximar mais uma vez seu leitor da experiência de viagem. Conforme pudemos observar nas frases acima, muitas delas explicam logo em seguida o significado da palavra estrangeira, seja entre aspas ou entre vírgulas, o que demonstra uma preocupação do enunciatador para com seu público leitor.

Identificamos outro tipo de voz social, a da autoridade. Ela refere-se às vozes de personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agentes no percurso temático, mas que têm uma função de avaliação externa, como por exemplo:

Texto 11	<i>Rien ne se perd tout se transforme</i>
----------	---

No excerto acima temos uma citação bastante famosa de Lavoisier. Utilizada como título no texto 11, a citação é empregada pelo produtor do relato para avaliar as iniciativas de reciclagem da região visitada. Esse elemento marca uma relação de intertextualidade que mostra o caráter dialógico dos relatos postados na internet: o autor imagina que o leitor reconhecerá a citação, ainda que não saiba, talvez, quem é exatamente seu autor.

## 1.7 O trabalho literário dos relatos: o estilo na escrita

Pudemos observar que vários textos do gênero relato de viagem, escritos em blogs e em sites especializados em reportagem de viagem, lançam mão de um trabalho literário em seus textos. Os autores, assim como fazem os escritores-viajantes<sup>69</sup>, querem valorizar uma experiência vivida. Para tanto, eles optam, muitas vezes, por utilizar alguns recursos da língua capazes de sair da linguagem cotidiana. Para que seus escritos não passem despercebidos pelo leitor (porque não é uma viagem como qualquer outra!), muitos autores vão esforçar-se em construir uma representação particular de sua viagem. Por se tratar de uma experiência vivida em certo tempo, em certo espaço e por um sujeito determinado, ela é única e por esse motivo mesmo, ela deverá ser materializada por uma forma única e particular. Dessa postura enunciativa emerge o estilo próprio do autor, algo, aliás, característico do trabalho literário. Vejamos, nos textos selecionados, alguns dos recursos discursivos e linguísticos que veiculam os desejos do autor em se afastar do corriqueiro, em busca de novas formas languageiras, ou seja, da liberdade textual:

Títulos	<i>Inde, trains, sitars et cerfs-volants</i> (texto 10)  <i>« Rien ne se perd. Tout se transforme »</i> (texto 11)
---------	--

O texto 10, com um título enumerativo, já evoca o conteúdo temático que estará presente no relato e, dessa forma, parece-nos instaurar uma curiosidade na leitura. Neste título, o autor faz uma espécie de convite ao seu leitor para conhecer melhor as aventuras do viajante. Já o autor do texto 11 dá um “título-citação”, o que difere de todos os outros títulos do nosso *corpus*, pois todos eles se preocupam em inserir o local da viagem.

Como pudemos observar nos textos analisados, o tema dos meios de transportes, a passagem pelo aeroporto são temas bastante comuns em relatos de viagens. Mas o que é interessante no trecho abaixo é a comparação utilizada pelo autor para falar do silêncio e da limpeza do lugar pelo qual o viajante passou.

Conteúdo temático	<i>L'aéroport, flambant neuf, est désert. Une impression bizarre règne dans cet endroit : aucun bruit, une propreté de la stérilité d'une salle d'opération</i> (Texto 8)
-------------------	---

<sup>69</sup> Conferir a literatura de Nicolas Bouvier e de outros escritores-viajantes no site <http://www.ecrivains-voyageurs.net/>

Trazer a imagem de uma sala de operação em um relato de viagem, em um primeiro momento pode parecer estranho, porém a inserção dessa comparação só torna possível porque o autor fez apelo à metáfora, dentro de um conteúdo maior, que é o silêncio e a limpeza. Caso tomássemos a expressão isolada do seu contexto, seria difícil compreender a razão pela qual ele evoca uma sala de centro cirúrgico. A comparação nos transporta para outros lugares e, dessa forma, garante a aproximação do interlocutor a uma experiência vivida pelo locutor. Não era um silêncio e uma limpeza como qualquer outra, então se faz necessário buscar uma comparação eficaz para provocar o efeito de sentido desejado.

No exemplo abaixo, temos uma fusão do discurso interativo com o relato interativo.

Tipos de discurso	<i>Nous n'avons pas beaucoup d'infos sur la région, notre guide lonely planet ne contient que 2 petites pages sur la question, aussi nous arrive-t-il d'être paumés. Nous apprîmes fortuitement que notre bus de 8h passait à 20h!</i> (Texto 2)
-------------------	--

A inserção do presente, do *passé simple* e do *imparfait* em um mesmo parágrafo só se torna coerente porque o autor articula perfeitamente os valores de cada tempo. Na segunda frase, por querer marcar os dois planos das ações, típicos de relato, o autor coloca o *passé simple* (*Nous apprîmes*) para a ação principal ou de primeiro plano, e o imperfeito (*passait*) para a ação secundária ou de segundo plano. A dinâmica estabelecida pelo autor resulta em efeitos de aproximação e afastamento da situação de enunciação: ora estamos bem próximo ao mundo do viajante (presente), ora estamos mais longe de sua experiência (tempos no passado). Além disso, o emprego do *passé simple* instaura um grande corte com o momento da enunciação, algo impossível de ser conseguido com o uso do *passé composé*. Nesse caso, segundo Bronckart (1999/2009), trata-se de uma inserção pontual do tipo de discurso narração em segmentos de relato interativo.

A sequência descritiva e o script são predominantes nos relatos. No trecho abaixo temos essas duas sequências, inseridas de maneira bastante equilibrada.

Sequências	<i>On circule entre les échoppes et les vendeurs ambulants, on entend les postes à cassettes des marchands, de cassettes pirates et les cornes de vapurs. Tous nos sens sont sollicités : l'odeur de la mer, toute proche et du poisson que l'on grille sur le quai, la musique et les concerts de klaxon, notre déjeuner fait de sandwiches au poisson et de maïs chaud, et nos regards qui suivent le bal des mouettes pour se perdre sur l'autre rive...</i> (Texto 5)
------------	---

As ações (script) só ganham relevância no relato porque a mobilização das sequências descritivas garante o valor e a importância dessas ações.

Mesmo que não haja definição explícita dos dois planos mencionados anteriormente, como é comumente conseguido com os pares clássicos *passé composé* (1º plano) e *imparfait* (2º plano), o autor do relato é capaz de criá-los em todo seu texto, mesmo com o uso do presente do indicativo. A riqueza das descrições trazidas pelo viajante visa a fazer o leitor mergulhar nessa experiência, como se seus olhos fundissem com aqueles de seu leitor. Esse domínio com as sequências, aliado ao uso do presente, transporta o leitor para o mesmo tempo da viagem relatada, porque atualiza a experiência vivida na atividade de leitura de seu leitor.

É interessante pontuar que, em relatos de viagem, a conexão ocupa um lugar importante nos textos no que diz respeito aos marcadores temporais e de sucessão de ações, como vemos nos exemplos abaixo:

Conexão	<i>C'est après 11 heures longues d'avion</i> (Texto 11) <i>Premier choc; deuxième choc; troisième choc</i> (Texto 1) <i>Dans le soleil glacé du petit matin</i> (Texto 2) <i>Après ces heures de trajet interminables; après toutes ces péripéties</i> (Texto 10)
---------	--

O autor pode inserir os marcadores mais comuns (*hier, demain, après*), como pode aproveitar de suas potencialidades de expressão, utilizando-os de uma maneira mais ancorada no contexto, revelando certo julgamento de valor ou certo posicionamento enunciativo do autor-viajante, o que torna o marcador particular porque está fortemente ligado a uma situação, esta que, por sua vez, é também particular e inigualável a qualquer outra experiência.

O caso das anáforas nominais merece destaque, pois elas também oferecem um espaço para o exercício da liberdade do autor. Assim como o marcador temporal, as anáforas infindas veiculam uma expansão do significado do referente, sobretudo, de forma valorativa, como vemos abaixo:

Coesão nominal	<i>A Eminonü → véritable noeud de transports urbains</i> (Texto 5) <i>Surprises locales → poissons séchés, grenouilles, serpentes en bouteille</i> (Texto 8) <i>Nous nous perdons en bidonville → une expérience enrichissante qui permet d'échapper au tourisme de masse</i> (Texto 10)
----------------	--

	<p><i>Les enfants se baladent sur ces toits, des ficelles à la main pour guider leurs cerfs-volants, alors que des aigles tournoient au-dessus d’eux, dans un tourbillon de couleurs → Cet acte rituel (Texto 10)</i></p> <p><i>Amber → citadelle ocre émergeant de la roche (Texto 10)</i></p>
--	---

Por último, gostaríamos de frisar a importância de algumas escolhas lexicais para contribuir com a construção da imagem desenhada pelo viajante, como exemplificado a seguir:

Léxico	<p><i>bal de mouettes (Texto 5)</i></p> <p><i>les vapurs ne cessent de défilier (Texto 5)</i></p> <p><i>concerts de klaxon (Texto 5)</i></p> <p><i>un orage mythique (Texto 8)</i></p> <p><i>grand territoire nu (Texto 12)</i></p>
--------	---

A instauração dessas imagens, tão particulares e cheias de afetividade, se torna possível pelo emprego da metáfora, pois é a figura de linguagem que mais colabora para dar novos sentidos ao “objeto”, pois afasta do previsível, do desgastado, do lugar-comum. Aliás, a metáfora é um recurso linguístico-discursivo chave para o trabalho literário, pois ele é um suporte eficaz para dar forma à criação e, sem dúvida, é uma figura de linguagem que carrega as tonalidades subjetivas do autor, ou seja, uma maneira particular de “querer dizer”, na busca de efeitos de sentidos de natureza imprevisível e inesperada.

### **1.8 Quadro síntese**

Para sintetizar e melhor visualizar os resultados da análise do nosso *corpus*, propomos um quadro com as principais características do gênero relato de viagem, inclusive aquelas características que revelam as potencialidades de inserção de formas languageiras próximas do trabalho literário. As ousadias, portanto, estão dentro desse gênero e por esse motivo, elas são esperadas nos textos. Conforme nossas análises, concluímos que o exercício da liberdade do autor dos relatos de viagem é inerente ao gênero e ele pode aparecer em todos os níveis do folhado textual, por isso mesmo propomos a sua inserção transversal no quadro-síntese a seguir:



Contexto de produção		Estilo do autor nos textos: trabalho literário →
<b>Enunciador</b>	Alguém que viajou ou está viajando. Textos assinados por uma ou mais pessoas, que assumem a posição de um blogueiro-viajante, escritor-viajante	
<b>Destinatário</b>	O destinatário é desconhecido, mas provavelmente os textos são direcionados a um público interessado em viajar ou em aprofundar seus conhecimentos sobre um determinado local; leitores interessados em entrar em contato com relatos verídicos de experiências de viagem ou leitores atraídos pelo universo de escritores-viajantes. Nas revistas profissionais, tais como <i>GEO</i> , <i>National Geographic</i> e <i>Atacamag</i> , teríamos um público mais interessado em reportagens, emissões e documentários sobre um país ou uma região. O leitor pode ser alguém com uma viagem em vista, que está planejando seu percurso e vê nos relatos um meio de conhecer o seu destino de viagem. Os destinatários também podem ser familiares ou amigos do viajante, para quem ele deseja contar seu percurso e suas aventuras.	
<b>Lugar social</b>	i) Blogs pessoais de viajantes ii) Sites profissionais sobre reportagens de viagens: <i>Routard</i> (seção: <i>carnets de voyage</i> ); <i>National Geographic</i> (seção: <i>aventures</i> ); <i>GEO</i> (seção: <i>vos voyages de rêve</i> ) e <i>Atacamag</i> (no interior da revista virtual)	
<b>Objetivo</b>	Relatar e compartilhar as experiências de viagens vividas, seja de um país, de uma região, de uma cidade etc. Há viajantes que relatam a viagem com mais detalhes, outros com menos. Além disso, esses textos têm como objetivo registrar os momentos vividos e disponibilizá-los na rede por tempo indeterminado.	
<b>Quando</b>	Eles podem tanto ser escritos durante, quanto depois da viagem.	
Infraestrutura geral		
<b>Plano global dos conteúdos temáticos e Layout</b>	i) Título: marcando o local da viagem. Com relação às revistas especializadas, o texto se inicia, geralmente, com um título mais criativo ii) Um ou mais parágrafos. Nos sites especializados em viagens, há uma breve apresentação do relato que virá a seguir, uma espécie de texto introdutório, escrito pelos editores do site. iii) Fotos que podem estar diretamente ligadas a conteúdos evocados no relato ou não; Presença de slides propondo ao internauta um passeio pelas fotos postadas pelo viajante. iv) Data em que se deu a experiência de viagem ou a data em que o texto foi escrito. v) Conteúdo temático: Em geral, no primeiro parágrafo, o autor opta por discorrer sobre sua chegada ao país, à região ou à cidade. Em seguida, o viajante descreve o espaço por onde passa (cidade, hotel, museu, percurso, aeroporto etc), inclusive as pessoas com as quais ele cruza (habitantes, conterrâneos); há uma recorrência do tema “meios de transporte” e “condições climáticas”. Trechos de reflexão motivados por alguma experiência vivida. No último parágrafo, alguns textos mencionam o projeto de viagem para o dia seguinte.	<b>Exemplos de liberdade textual / estilo</b>  Título enumerativo:  - <i>Inde, trains, sitars et cerfs-volants</i>  Título de suspense:  - <i>Miroirs thaïs</i>

<b>Tipos de discurso</b>	Discurso interativo (expor implicado): conjunção do momento da enunciação (emprego do presente) Relato interativo (narrar implicado): disjunção do momento da enunciação (emprego do <i>passé composé</i> , <i>imparfait</i> e <i>passé simple</i> ) Menos frequente: discurso teórico, narração ( <i>passé simple</i> ).	Fusão do discurso interativo com o relato interativo, mostrando domínio do uso de tempos verbais
<b>Sequências</b>	Script (relato das ações) Descritiva (descrição dos lugares, das pessoas, das atividades, do clima etc) As seqüências descritivas e o script aparecem no texto, intercaladas. Em alguns textos o script é mais presente que a descrição ou, ao contrário, a descrição ganha espaço na cena discursiva, em outros casos, há um equilíbrio entre as duas seqüências. Menos frequente: seqüência injuntiva e narrativa	Utilização do tempo presente para a descrição e para o script
<b>Mecanismos de textualização: Coerência temática</b>		
<b>Conexão</b>	Organizadores temporais que estabelecem uma marcação / referenciação do tempo e expressões de sucessão de ações - Marcadores clássicos: <i>demain, puis, dans l'après-midi</i> Expressões de ligação : <i>et</i> Expressões de encaixamento : <i>qui, que, où</i>	Marcadores menos clássicos : - <i>Après ces heures de trajet interminables</i> - <i>Dans le soleil glacé du petit matin</i> - <i>la nuit vient de tomber</i>
<b>Coesão nominal</b>	Uso de anáforas pronominais (fiéis) e nominais (infiéis) Anáforas com posicionamento enunciativo acerca dos conteúdos evocados, mais ou menos subjetivos. Muitas das anáforas encontradas nos textos estão impregnadas das experiências vividas durante a viagem	Anáforas infiéis:  - <i>un voyage → un véritable périple à lui seul</i>
<b>Mecanismos enunciativos: Coerência pragmática</b>		
<b>Vozes</b>	Voz do autor empírico: <i>je, nous, on</i> Vozes dos personagens: discurso direto e indireto Vozes sociais: voz de autoridade e voz do lugar (citações; palavras estrangeiras)	Citação (voz da autoridade) - <i>Rien ne se perd.</i> <i>Tout se transforme</i>
<b>Modalizações</b>	Comentários ou avaliações dos conteúdos temáticos Modalizações apreciativas feitas por meio de substantivos e, sobretudo, por meio de adjetivos. Adjetivos objetivos, subjetivos (afetivos, não-axiológicos e axiológicos)	Substantivos e adjetivos subjetivos:  - <i>Un énorme fouillis d'objets</i>
<b>Léxico</b>	Léxico ligado à viagem	Metáforas:  - <i>bal de mouettes</i>

Quadro 14: Síntese das análises dos relatos de viagem

## 2. O processo de elaboração da seqüência didática e as mobilizações das capacidades de linguagem

De uma maneira geral, nossa SD procurou ser atrativa e motivante e para isso, nos preocupamos em variar a tipologia de atividades, bem como os documentos disparadores. Reportagem em vídeo, música, citação, fotos e textos representantes do gênero estudado foram utilizados nos módulos. Dividida em três módulos, a SD solicitava constantemente a

interação entre os alunos e o professor. Mesmo que o objetivo maior da SD fosse fazer cada aluno produzir um texto escrito, os módulos foram compostos de atividades tanto de produção oral, quanto de compreensão oral, bastante interativas, pois tínhamos como propósito criar um curso que realmente motivasse os alunos a interessarem-se pela produção escrita.

Ao conceber a fase de apresentação da situação, conforme exposto no capítulo teórico acerca da SD, levamos em consideração a possibilidade de evocar os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao gênero a ser estudado. Além dos conhecimentos, também algumas perguntas foram feitas para suscitar a reflexão sobre a relação que os alunos tinham com o gênero relato de viagem. Informações advindas dos alunos sobre a circulação desse gênero, a sua recepção e sua produção seriam importantes para levarmos em conta nas etapas seguintes. Ademais, a apresentação da situação é uma etapa crucial, porque é o momento que conduzirá os alunos à produção inicial do gênero evocado. Abaixo temos a primeira página da SD que procura abarcar as questões levantadas acima:

### I - Remue-méninges (15 min)



1. Voyager c'est...

Faites une liste des mots que vous associez à l'expression « voyager ».

2. Maintenant, partagez avec le groupe vos expressions.

3. Quand vous préparez un voyage, que consultez-vous pour le planifier?

De quels moyens servez-vous pour connaître l'endroit envisagé ? Vous consultez :

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> des forums de voyage     | <input type="checkbox"/> des témoignages de voyage |
| <input type="checkbox"/> des reportages de voyage | <input type="checkbox"/> des carnets de voyage     |
| <input type="checkbox"/> des agences de voyage    | <input type="checkbox"/> des amis /famille         |
| <input type="checkbox"/> des guides touristiques  | <input type="checkbox"/> autres. Lesquels ?        |



### II - Continuons notre voyage... (15 min)

Connaissez-vous le **récit de voyage** ?

1. Échangez avec le voisin :
  - a) Vous avez déjà lu un récit de voyages? Vous en avez déjà écrit un?
  - b) Pourquoi en écrire un ? De quoi parler?
  - c) Quand vous voyagez, apportez-vous un carnet de voyage? Ou écrivez-vous sur un blog, sur facebook, sur twitter ou dans d'autres supports ? Qu'écrivez-vous?

2. Pensez aux voyages que vous avez faits.
- Quel voyage mériterait d'être partagé avec les autres? Pourquoi ?
  - Comment a été l'expérience lors de votre voyage ? Racontez-la au groupe.



### III) Production initiale (40 min)

Créez un blog personnel sur internet et écrivez votre premier texte. Produisez un récit de voyage qui raconte vos expériences d'un voyage que vous avez fait.



Ao trazer, como texto disparador, uma citação sobre a atividade social “viajar”, objetivamos introduzir uma reflexão sobre a forma e o conteúdo desse pequeno texto de grande potencialidade reflexiva. O que nos motivou a escolher a citação abaixo foi o escritor-viajante Nicolas Bouvier, conhecido na comunidade literária pelos seus vários relatos de viagem publicados em livros. As atividades que mostraremos a seguir procuraram mobilizar a capacidade de ação dos alunos. Para concluir as atividades baseadas na citação, solicitamos uma atividade de produção escrita, a fim de propiciar, gradualmente, um espaço para a imaginação e a criação:

### IV) Mise en route... (15 min)

J'aime 5 Tweeter 2



« Certains pensent qu'ils font un voyage, en fait, c'est le voyage qui vous fait ou vous défait. »

de Nicolas Bouvier  
Extrait du L'usage du monde

Membres (1)  
♥♥♥♥♥

» Envoyer à un ami

Source : <http://www.evene.fr/citation>

- Quel est le genre de document que vous venez de lire ? Vous avez compris le sens du texte ? Discutez-en avec votre voisin.
- Réfléchissez :
  - Quel est le but d'une citation ?
  - En général, une citation est écrite avec peu de mots. Pour quelle raison ?
  - Quel effet produit-elle?

d. Maintenant, imaginez que vous êtes un écrivain célèbre, comme Nicolas Bouvier et créez une citation sur le thème du voyage.

« \_\_\_\_\_ »

de \_\_\_\_\_

Extrait du livre \_\_\_\_\_

3. Échangez-la avec celle de votre voisin.

Em seguida, propusemos uma música tratando a temática do “viajante”. Atividades clássicas da didática do FLE, tais como o reconhecimento das expressões ouvidas na música também foram propostas. É importante destacar que, para todos os documentos autênticos, depois de apresentados aos alunos, elaboramos atividades de compreensão global do texto, passando a atividades de compreensão mais detalhada. Nesta sequência de atividades baseadas na música, optamos por priorizar a construção do refrão, para, depois, conduzir os alunos a criar uma nova frase para o final do refrão, com o objetivo de, mais uma vez, propor uma atividade menos tradicional. O mesmo procedimento foi feito com o título da música. Vejamos a pequena sequência baseada na música de Bernard Lavilliers:

### La musique nous fait voyager... (20 min)



1. Écoutez la chanson et entourez les expressions chantées par Bernard Lavilliers.

Source : [http://www.lyricsmania.com/voyageur\\_lyrics\\_bernard\\_lavilliers.html](http://www.lyricsmania.com/voyageur_lyrics_bernard_lavilliers.html)

tambour	rituel	périple	fruits	mer	caravanes
voyageur	peur	voyages	saison	dialectes	amour
Langage	fleuve	chemin	anonyme	symbole	métier

2. Quel est le thème principal de la chanson ? Associez trois mots clés à cette chanson.

....., ....., .....

3. Repérez le refrain de la chanson et complétez-le :

*Pas moi qui ai fait les voyages  
C'est les voyages qui m'ont fait  
Entre passeur et passage  
C'est .....*

4. Discutez cet extrait avec votre voisin. Expliquez-le avec vos propres mots.

Et pour vous ? C'est quoi les voyages ? Créez une autre phrase pour la fin du refrain :

C'est.....

6. Par groupes, donnez un titre à cette chanson. Soyez créatifs !  
.....

A sequência de atividades que mostraremos a seguir é toda baseada na reportagem selecionada do site da *National Geographic* da França. Tivemos o cuidado de escolher um vídeo que despertasse o interesse dos alunos e, para que isso fosse possível, o vídeo deveria ter uma boa qualidade de produção audiovisual. Para tanto, a qualidade sonora e a fotografia do vídeo foram decisivas no momento da escolha do material; além disso, a temática também foi escolhida por ser suficientemente atrativa para suscitar o interesse e a participação dos alunos nas atividades solicitadas. A primeira atividade teve como intenção mobilizar as capacidades de ação e a discursiva:

VI) Pour mieux connaître le genre récit de voyage (35 min)



## De l'Inde au Cambodge : vidéo sur le savoir-vivre indien (2)

Florence Dezoteux et Julien Alcacer, cinéastes, vous font part en images de leur découverte du monde indien. Au programme de cette deuxième étape : discussions autour du "bien savoir manger". Retrouvez chaque semaine un compte rendu de leur avancée, avec à l'appui photos et vidéos.

- 1) Regardez la vidéo et prenez des notes pour répondre aux questions suivantes (<http://www.nationalgeographic.fr/reportage/videos/de-linde-au-cambodge-video-sur-le-savoir-vivre-indien-2/7910423/>):
  - a) Quel type de vidéo venez-vous de visionner ? D'où vient-elle ?
  - b) À quel moment a-t-elle été produite ?
  - c) Qui l'a faite ?
  - d) Pourquoi ?
  - e) Quel est le thème et l'objectif de la vidéo ?
  - f) À qui est-elle probablement adressée ?
  - g) Avez-vous apprécié la vidéo ? Pourquoi ? Quelles sont vos impressions ?
- 2) Comparez vos réponses à celles de votre groupe.

Logo em seguida, visamos a mobilizar a capacidade discursiva, no que se refere ao conteúdo temático da reportagem assistida:

3) Maintenant vous allez revoir la vidéo, en pensant à faire un petit résumé de la séquence en quatre lignes maximum. Rédigez-le dans les lignes ci-dessous :




4) Comparez vos résumés. Se ressemblent-ils ou non ? Discutez des raisons pour lesquelles ils sont similaires ou différents.

As escolhas pessoais foram sempre levadas em conta, como por exemplo, na sequência abaixo, através de uma atividade do tipo “stop”: conforme o vídeo é passado, os alunos deveriam dizer “stop” na parte da qual eles tirariam foto caso estivessem no país; logo em seguida, eles foram levados a escrever uma pequena legenda abaixo da imagem captada, de forma a mobilizarem, mais uma vez, o conteúdo temático (capacidade discursiva):

5) Imaginez que vous êtes le voyageur-reporter et vous devriez également prendre des photos pour intégrer le numéro sur l’Inde dans le magazine *National Geographic*. Regardez une troisième fois la vidéo et capturez quelques images que vous prendriez en photos.



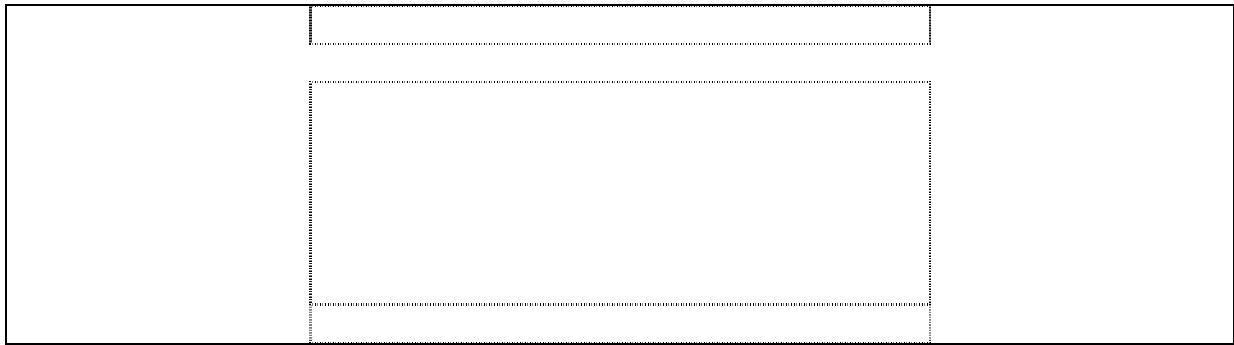
6) Échangez-les avec le voisin. Justifiez pourquoi vous les avez choisies. Ensuite, par deux ou trois, sélectionnez-en trois, puis faites un petit commentaire pour chacune des photos.

Exemple :



Les couleurs à Mysore en Inde

--



Na atividade abaixo, procuramos trazer uma reflexão acerca das intenções e o objetivo do vídeo e mais uma vez procurar evocar os meios de circulação do gênero relato de viagem. Como veremos logo abaixo, temos, majoritariamente, uma mobilização da capacidade de ação:

- 7) Discutez des questions suivantes avec votre voisin.
- a. Le cinéaste, pour construire la vidéo, a probablement fait une sélection pour mieux organiser la séquence du reportage. En plus, il a fait appel à d'autres moyens (bande sonore, cadrage, par exemple) pour rendre la vidéo intéressante et séduisante. À votre avis, quels effets tout cela produit chez le public ?
- b. Quels sont les autres moyens possibles pour montrer aux autres une expérience de voyage dans un récit de voyage ?
- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> un magazine      | <input type="checkbox"/> une chanson            | <input type="checkbox"/> une conversation   |
| <input type="checkbox"/> un livre         | <input type="checkbox"/> un album de photos     | <input type="checkbox"/> la radio           |
| <input type="checkbox"/> un site internet | <input type="checkbox"/> une émission à la télé | <input type="checkbox"/> Autres. Lesquels ? |

Logo em seguida, tínhamos o objetivo de sensibilizar os alunos acerca das sequências textuais mais frequentes nos relatos de viagens:

- c. À votre avis, que fait-on dans un récit de voyage ?
- on décrit. Quoi ?
  - on raconte. Quoi ?
  - on argumente. Sur quoi ?

Justifiez votre réponse.

Antes de iniciar a leitura do texto representante do gênero, trouxemos uma atividade para entender como os alunos leem o texto em francês, ou ainda, fazê-los pensar sobre a prática de leitura em língua estrangeira em textos da internet:



## V) Lecture (10 min)



1. Quand vous lisez un texte en français sur internet, que faites-vous ?

- je trie le texte par la source
- je clique sur les hyperliens
- je veux connaître l'auteur
- je lis le titre
- je lis le chapeau
- je regarde la publicité
- je le partage sur les réseaux sociaux
- autres.....

Em seguida, a SD presentificou o gênero, por meio de um texto representativo do relato de viagem de um blog pessoal, um dos contextos de produção estudados. De fato, o texto selecionado para compor a sequência buscava apresentar o modelo do gênero na sua forma mais estável, isto é, um texto com características genéricas desse gênero. Tivemos o cuidado de conservar o texto original e, para isso, o transformamos em imagem, assim, os alunos são confrontados a textos na sua forma mais autêntica possível. Nesse momento, além da capacidade de ação e da capacidade discursiva, também demandamos do aluno a mobilização da capacidade linguístico-discursiva:

2. Observez et lisez la page du blog <http://croquisetvoyages.free.fr>.



## VI) Contexte et construction du texte (15 min)



1. Répondez aux questions proposées avec votre voisin.

- a) Qui l'a écrit ? À qui ? Pourquoi ?  
b) Où a-il-été publié ?  
c) Dans ce texte, l'auteur :
- parle de l'histoire de l'Égypte
  - raconte son voyage en Égypte
  - donne des conseils de visite au Caire
  - raconte sa vie en Égypte

2. À quel moment le texte a été écrit ? Comment le savez-vous ?

- avant le voyage       pendant le voyage       après le voyage

3. Quel temps verbal l'auteur utilise le plus pour construire son texte ? Il est écrit à quelle personne ? Quels effets ces choix produisent chez le lecteur ?

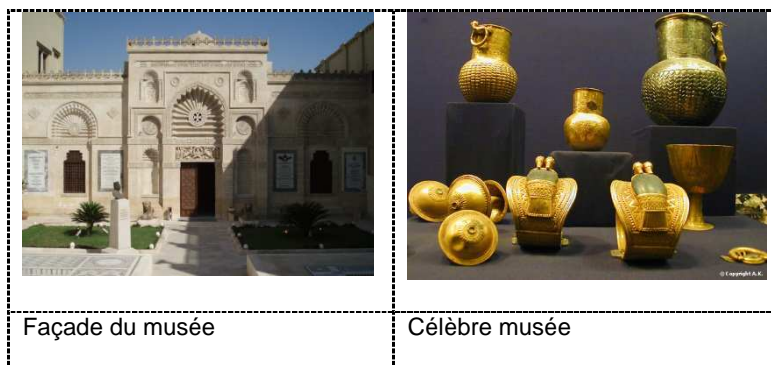
4. Cochez les informations qui apparaissent dans cette page et dans le texte du blog :

- référence spatiale et temporelle
- titre
- conseils d'itinéraires et d'activités pour découvrir la ville
- croquis
- mention à la première nuit au Caire
- appréciation de l'hôtel
- icône « musique » pour contrôler les pistes
- mention à une visite au musée
- appréciation du musée
- mention à une fin de la journée
- photos

5. Comment il fait des descriptions et des appréciations ? Expliquez par des extraits du texte.


6. Soulignez les marqueurs temporels utilisés par l'auteur. Dites quelle est leur fonction dans le texte.

7. Et si, au lieu de faire un croquis, l'auteur mettait quelques photos ? Sélectionnez-en deux ci-dessous et expliquez à votre voisin les raisons de vos choix.





Como a intenção era fazer os alunos produzirem um texto prototípico do gênero, tínhamos em mente que o primeiro texto estudado possibilitaria um domínio de suas características básicas, daí o surgimento da ideia de uma proposta de produção intermediária:



**VII) Production intermédiaire (40 min)**

Vous allez créer votre blog de voyage sur le site [www.uniterre.com](http://www.uniterre.com). Produisez un récit de voyage qui raconte vos expériences d'un voyage que vous avez fait.

Após a produção intermediária, iniciamos outro módulo da sequência. Desta vez, presentificamos o gênero através de um texto em sua forma menos estável, ou seja que demonstra um certo “trabalho literário” do autor e, por isso mesmo, apresentando uma maior liberdade textual. Para trabalhar com outro contexto de circulação do gênero, o segundo texto para compor nossa SD foi selecionado do site da *National Geographic*, e mais precisamente, da seção *Aventure*. No primeiro texto apresentado, o tipo de discurso predominante era o relato interativo (narrar implicado); na segunda proposta de leitura, optamos por trazer um texto marcado predominantemente pelo discurso interativo (expor implicado). Observemos a primeira parte desse segundo módulo:

### VIII) Lecture (10 min)

1. Lisez le texte ci-dessous :



## Inde, trains, sitars et cerfs-volants

Maxime Giraudo, sous officier dans la marine nationale, est amené à souvent voyager. Ce qu'il fait également en dehors de son travail. En juillet 2007, lors d'une permission, il part avec un ami en Inde pour un mois et en ramène ces clichés.

Son trajet : Bombay – Bénarès – Jaipur – Udaipur – Janakpur – Jodhpur – Bombay

Cliquez sur la photo pour lancer le diaporama



Nous arrivons à Bombay au mois qui semble être à son tomber alors que nous nous perdons dans les enrichissante qui permet masse et de découvrir un autre Le lendemain, nous partons pour 36 heures de train "express". Sur aurons cumulé six jours de train seul. Nous arrivons le soir, après interminables, au beau milieu de la ville sainte et ses vaches sacrées ... Un indien en trishaw, en tricycle, nous emmène à notre guesthouse située près des rives du Ganges. Le spectacle des rue de Bénarès n'a pas son pareil : les vaches sacrées se promènent au milieu des routes, de grandioses mariages sont célébrés à coup de feux d'artifices et de concerts de tablas (percussions indiennes).

Nous nous dirigeons ensuite vers Jaipur, la cité rose, sur notre route vers le Rajasthan. Sur la route, nous avons achetés des sitars, ce qui une fois dans le train, se révéla être une mauvaise idée. Encombrantes, elles trouvèrent leur place dans le compartiment en partageant nos couchettes. Autant dire que l'espace était assez exigu.

Le Rajasthan est étonnant. Ce qui frappe au premier coup d'oeil, ce sont les infrastructures. Les descendants des Maharadjahs financent les constructions civiles et c'est en parti pour cela que cette partie de l'Inde semble être moins pauvre. La forteresse d'Amber paraît au loin, à flan de colline, accolée au lac Maota. Habituellement, les éléphants se baignent en contrebas, mais en cette période, le lac est à sec. Cela est dû à la sécheresse qui persiste depuis quelques années. Amber, citadelle ocre émergeant de la roche. Nous passons ensuite la "Suraj Pol", porte du soleil. La chaleur y est vive alors que nous suivons un parcours sinueux de marches.

Nous partons ensuite pour Udaipur, la cité de l'aurore. Le parfait lieu pour se reposer après toutes ces péripéties. Udaipur est un petit village, dans lequel nous avons réservé une guest house dont la vue donne sur le Lake Palace. En flânant, on se retrouve à visiter le temple Jag Mandir. Un sâdhu a posé sa tête sur son poing et semble dormir aux pieds d'un éléphant de marbre. Le soir, nous nous rendons à un concert de sitars et tablas au City Palace écouter.

Ce périple se terminera à Jodhpur, également nommée la cité bleue ou ville des brahmanes, avant de repartir prendre l'avion à Bombay. L'entrée dans la cité se fait par les portes de la tour de l'horloge. Le fort de Mehrangarh surplombe la cité du soleil, alors que nôtre guest house promet une vue magnifique sur les toits des maisons. Les enfants se baladent sur ces toits, des ficelles à la main pour guider leurs cerfs-volants, alors que des aigles tournoient au dessus d'eux, dans un tourbillon de couleurs. Cet acte rituel annonce la fin des classes... et la fin de notre voyage.

de Juillet, sous une mousson paroxysme. La nuit vient de cherchons notre hôtel, nous bidonvilles, expérience d'échapper au tourisme de aspect de l'Inde. Bénarès, soit un voyage de le total du voyage, nous ... un véritable périple à lui ces heures de trajet

Texte et **photos** : Maxime Giraud

22 juillet 2011 – 16:01

**Partagez !**



Source : <http://www.nationalgeographic.fr/aventure/inde-trains-sitars-et-cerfs-volants/799113/>

## IX) Contexte et construction du texte (45 min)

1. Discutez avec votre groupe :
  - a) Qui l'a écrit ? À qui ? Pourquoi ?
  - b) Dans ce texte, l'auteur :
    - parle de l'histoire de l'Inde
    - raconte son voyage en Inde
    - donne des conseils de visite à Bombay
    - raconte sa vie en Inde
  - c) Qu'est-ce qu'il y a à la fin du texte ? À quoi cela sert-il ?
  - d) L'auteur utilise quel temps verbal pour construire son texte ? Il est écrit à quelle personne ?

As atividades acima pretendiam, além de mobilizar a capacidade de ação, trazer uma reflexão acerca do tipo de discurso presente no texto. Para tanto, foi necessário solicitar aos alunos uma observação do tempo verbal mais utilizado pelo enunciador.

Mais uma vez a SD previu um espaço de atividade de criação, na seguinte parte do módulo:

2. Observez **le titre** et discutez avec votre groupe.
  - a) Que comprenez-vous ? Pourquoi l'auteur a donné ce titre à son texte ?
  - b) Avec votre voisin, donnez un autre titre au texte.
  - c) Votez pour le meilleur titre suggéré par les groupes.

Em seguida, propusemos estudar segmentos com sequências scripts, sem as descrições, com o objetivo de permitir ao aluno visualizar as ações principais relatadas em cada parágrafo. A partir disso, estaríamos mobilizando a capacidade discursiva, assim como o plano global do conteúdo temático:

- d) Le texte est composé par cinq paragraphes. Échangez, avec votre voisin(e) les actions principales qui y sont exprimées. Faites comme dans l'exemple :

1<sup>e</sup> Ils arrivent à Bombay, ils se perdent en cherchant l'hôtel, ils découvrent un autre aspect de l'Inde.

2 <sup>e</sup>	
3 <sup>e</sup>	
4 <sup>e</sup>	
5 <sup>e</sup>	

Também nos servimos das fotos publicadas pelo autor-viajante. Nesse momento, o aluno deveria reler o texto a fim de encontrar passagens que pudessem estar explicitamente relacionadas às fotos publicadas pelo viajante:

e) Voilà les autres photos publiées par l'auteur dans son diaporama. Regardez-les et associez-les, si possible, à des extraits du texte.



1



2



3



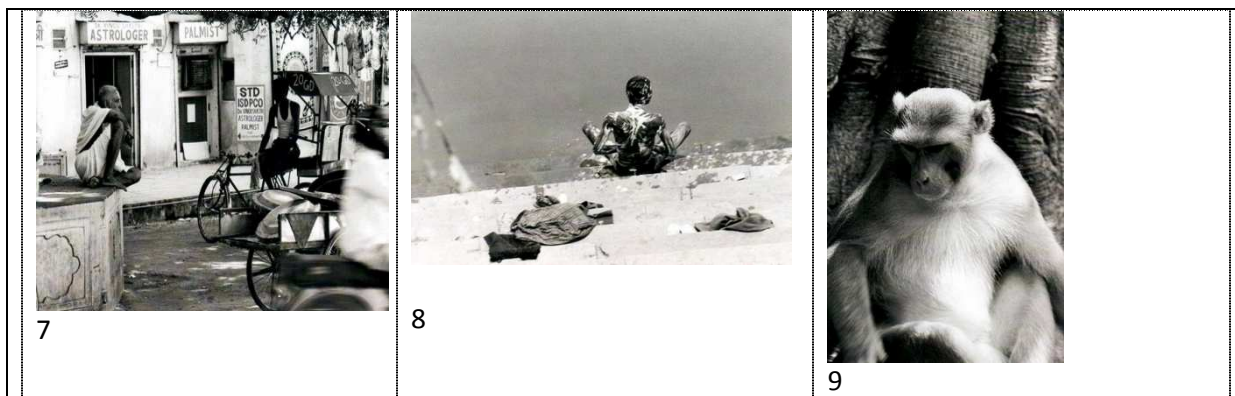
4



5






6



Assim como as fotos, o relato de viagem é composto por dois planos, ou ainda, duas seqüências textuais: o script e a seqüência descritiva. O script refere-se às ações principais, e a descrição refere-se ao segundo plano, ao pano de fundo, ao cenário onde essas ações acontecem. A atividade a seguir procurou propiciar um espaço para a tomada de consciência da existência dessas duas seqüências que se materializam no texto de maneira conjunta. Há momentos em que a seqüência predominante é o script, em outros, é a seqüência descritiva; contudo, na maioria das vezes, temos essas duas seqüências combinadas de forma relativamente equilibrada. Notemos a atividade elaborada para compreender a realização desses dois planos, tanto no texto, quanto na foto:

f) Quelles photos expriment plutôt des actions ? Quelles photos expriment plutôt des scènes statiques?

g) Comme le texte, les photos articulent des moments de récit et de description. Dans chaque photo il y a deux plans : le plan de l'action et le plan de la description. Observez le schéma ci-dessous pour mieux comprendre cette construction:

		
	1 <sup>e</sup> plan (action) Un sâdhu a posé sa tête sur son poing et semble dormir [...]	2 <sup>e</sup> plan (description/décor) [...] aux pieds d'un éléphant de marbre

h) Écrivez comme dans le schéma précédent. Servez-vous des expressions du texte :

			<p>.....</p> <p>.....</p>
			<p>.....</p> <p>.....</p>
		<p>.....</p> <p>.....</p>	

Mais une vez, expomos os alunos atividades de produção que exercitam a criação:

i) Apparemment il n'y a pas de référence dans le texte de la photo suivante. Si vous étiez l'auteur, que pourriez-vous écrire sur cette photo dans le récit de voyage ?



.....

.....

.....



A mobilização da capacidade linguístico-discursiva para o tratamento dos marcadores temporais e de sucessão de ações se deu por meio dos conhecimentos prévios que os alunos tinham dessas expressões, como mostraremos abaixo:

3. Faites l'activité ci-dessous avec votre voisin.  
a) Notez ci-dessous les expressions de succession d'actions et les marqueurs temporels que vous connaissez :

<b>Succession d'actions / Marqueurs de temps</b>
<i>Après</i> <i>Le matin</i>

Em seguida, passamos a uma observação das ocorrências desses marcadores no texto. Neste momento, pudemos fazer os alunos perceber expressões mais criativas, menos clássicas e que se colocam no texto, por vezes, de forma a marcarem um posicionamento enunciativo:

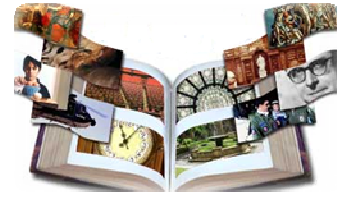
b) Maintenant, notez les expressions employées par l'auteur pour organiser son texte :

<b>Succession d'actions / Marqueurs de temps</b>
<i>Et</i> <i>Au mois de juillet</i> <i>Après ces heures de trajet interminables</i> <i>Le lendemain</i>

A atividade seguinte permitiu um espaço de compartilhamento de viagens feitas pelos alunos. Acompanhadas de fotos das viagens realizadas, o relato era contado oralmente, tal como normalmente fazemos quando mostramos aos familiares, aos amigos ou aos interessados as fotos tiradas durante a viagem. Nesta etapa, foi solicitado aos alunos o emprego dos elementos já vistos anteriormente, ou seja, as sequências descritivas, os scripts e os marcadores de tempo e de sucessão de ações.

### X) Votre voyage (15 min)

- 1) Apportez un album de photo d'un voyage que vous avez fait. Racontez oralement un petit peu votre séjour à votre ami en vous basant sur vos photos. Racontez les actions en les articulant avec les descriptions, ainsi qu'avec les marqueurs de temps et de succession d'actions.



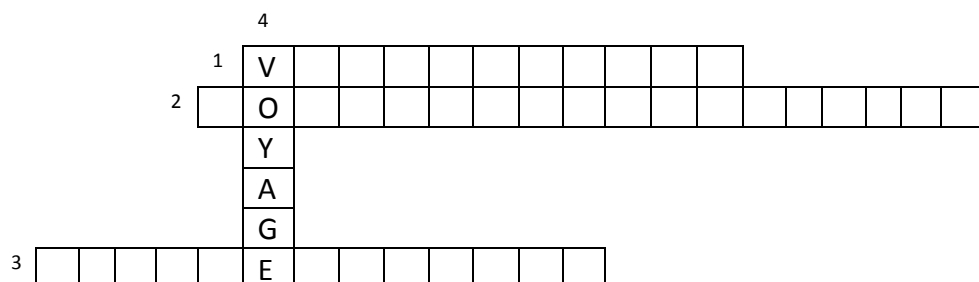
Na Didática das línguas, as atividades lúdicas são conhecidas por motivar os alunos. Por isso, criamos o jogo de palavras-cruzadas a seguir, que pretende abordar a questão das retomadas nominais, aspecto do plano linguístico-discursivo, porém de uma forma bem descontraída. Por um lado, objetivamos fazer os alunos buscarem nos textos as anáforas nominais (ou infleís), e de outro, pretendemos fazê-los refletir sobre sua função no texto:

### XI) Lexique (25 min)

Faites les activités ci-dessous, par groupes de deux ou trois.

1. Pour construire son texte, l'auteur fait ses choix parmi une multitude de possibilités. Jouez aux mots fléchés. Cherchez les mots que l'auteur a utilisés dans le texte pour reprendre les mots ci-dessous.
  - 1) Bénarès =
  - 2) Infrastructure =
  - 3) Udaipur =
  - 4) Périple = voyage

périple	Cité rose
tourbillon	trajet
En flânant	questhouse



2. Quelles sont les fonctions de ces mots dans ce texte ?

- ( ) éviter la répétition                      ( ) faire référence à ce qui a déjà été écrit
- ( ) donner un argument                      ( ) donner un conseil

Ainda tratando de escolhas lexicais feitas pelo enunciador, também era de grande importância tratar o tema das palavras estrangeiras contidas no texto. Como bem mostraram as análises dos textos de relato de viagem, a inserção de expressões da língua do país visitado tinha a intenção de tanto fazer o leitor mergulhar no mundo da viagem, quanto criar um efeito de exotismo estrangeiro. Vejamos abaixo a atividade elaborada para trazer uma reflexão desse procedimento linguístico:

3. Lisez le deuxième texte et relevez trois mots d'origine étrangère.  
 4. Que signifient-ils ? Comment l'auteur explique/montre ces expressions dans le récit de voyage ?  
 Associez chaque expression à une image :





Quelle est la fonction de ces mots dans le texte ?

- plonger le lecteur dans le monde du voyage
- éviter les répétitions
- parler au nom de l'exotisme de l'étranger
- donner des conseils

Ainda no léxico, elaboramos uma atividade que fizesse os alunos produzirem expressões com significados equivalentes, porém fazendo diferentes escolhas lexicais. Desse modo, trabalhamos estilos diferentes para a mesma expressão e, novamente, propiciamos um espaço para o exercício da liberdade textual dos alunos:

2. Pour nous exprimer, nous avons des choix d'expressions et de mots en nombre presque infini. Leur choix dépendra des effets que vous voulez produire chez votre interlocuteur. Pour pratiquer ce jeu avec les mots, écrivez des expressions équivalentes pour les extraits suivants. N'oubliez pas le contexte.

La nuit vient de tomber	La nuit est arrivée	C'est déjà le soir
Échapper au tourisme de masse		
Dans un tourbillon de couleurs		
Cet acte rituel annonce la fin des classes...		

A questão do estilo apareceu em pequenas doses ao longo da sequência. Entretanto, para melhor compreender os estilos nos textos não só era preciso visualizar o todo dos textos (o estilo é apreensível em uma totalidade), mas também compará-los. Assim, os alunos deveriam construir um quadro-síntese com as características de cada texto, com isso eles seriam capazes de visualizar os aspectos particulares inerentes a cada texto empírico:

## XII Comparer les deux récits de voyage (30 min)

1. Comparez les deux textes que vous avez lus. Quelles sont leurs différences et leurs ressemblances en ce qui concerne :

- Le contexte où ils sont insérés ;
- La thématique abordée ;
- L'organisation textuelle (récit et description) ;
- Les temps verbaux (présent, passé composé, etc.) et les voix (1<sup>e</sup> personne du singulier, du pluriel)
- Les marqueurs d'actions et de temps
- Les reprises nominales

2. Par groupes, complétez le tableau avec les caractéristiques des textes du genre « récit de voyage » que nous avons étudiés.

GENRE RÉCIT DE VOYAGE ET SES STYLES D'ÉCRITURE	Auteur	1 <sup>er</sup> : un artiste-voyageur 2 <sup>e</sup> : deux officiers de la marine nationale-voyageurs
	Fonction sociale de l'auteur	1 <sup>er</sup> : un voyageur intéressé à nous partager ses expériences de voyages et <b>ses croquis</b> 2 <sup>e</sup> : un voyageur intéressé à nous partager ses expériences de voyages et <b>ses photos</b>
	L'image que l'auteur a de son destinataire	1 <sup>er</sup> : Destinataire qui a l'intérêt pour voyager ou pour découvrir des récits de voyage sur des blogs personnels 2 <sup>e</sup> : Destinataire qui a de l'intérêt pour des articles d'aventure d'un magazine de voyage
	Thème	1 <sup>er</sup> : 2 <sup>e</sup> :
	Où le texte est publié	1 <sup>e</sup> : 2 <sup>e</sup> : sur le site National Geographic de France, dans la rubrique « aventure »
	Objectif de l'auteur du	1 <sup>er</sup> :

texte	2 <sup>e</sup> : raconter son expérience en Inde avec plus de détails (plus de descriptions)
Comment le texte est organisé	1 <sup>e</sup> : titre, paragraphes qui résument son voyage au Caire, date de l'écriture, croquis, piste pour contrôler la bande sonore
	2 <sup>e</sup> :
Quels sont le temps verbaux les plus fréquents	1 <sup>e</sup> :
	2 <sup>e</sup> :
Quelles sont les voix utilisées	1 <sup>e</sup> : 1 <sup>er</sup> personne du singulier
	2 <sup>e</sup> :
Comment l'auteur utilise le lexique	1 <sup>e</sup> :
	2 <sup>e</sup> : Noms, reprises nominales, adjectifs, expressions de langue étrangère appartenant au thème du voyage, de la culture, etc.

4. Échangez avec votre voisin :

- Qu'est-ce qui est similaire dans les deux textes ? Qu'est-ce qui est différent ?
- Quel texte préférez-vous ? Justifiez votre choix.
- À votre avis, lequel est le plus créatif ? Pour quelles raisons ?
- Quels éléments vous considérez comme le style dans chaque texte étudié ?

Para não fazer um trabalho excessivamente repetitivo, ao retomar todos os elementos trabalhados na SD, concebemos um quadro síntese em que solicitávamos aos alunos apenas o preenchimento de determinados aspectos, sendo que os outros já estavam expostos na tabela. Além de resgatar os elementos das capacidades de linguagem que foram mobilizados, os alunos construíram, junto ao professor, os critérios que envolveriam a avaliação de seu texto. O retorno que o professor deu aos alunos acerca de suas produções finais foi baseado nesse quadro-síntese construído coletivamente.

Após essa etapa, os alunos estariam preparados para a produção final. Imaginamos que, inspirados pelo estilo do segundo texto, os alunos se sentissem motivados a produzir um texto com marcas de maior liberdade textual, levando em conta os aspectos acionais, discursivos e linguísticos vistos durante o curso. Vejamos abaixo como foi pedida a produção final:



## XI) Production finale (40 min)

« On ne peut tout de même pas se contenter d'aller et venir ainsi sans souffler mot »

Kenneth White

1. Que comprenez-vous de la citation de K. White ? Discutez-la avec votre voisin. Êtes-vous d'accord ? Pourquoi ?
2. Expliquez le terme « sans souffler mot ». Maintenant, avec votre voisin, proposez une autre expression pour remplacer ce terme-là.

**Choisissez une des deux options.**

**Option A :** Observez cette page sur internet : Vous avez décidé d'écrire un récit de voyage afin de le poster sur le site [www.geo.fr](http://www.geo.fr), le magazine virtuel ci-dessus, consacré aux voyages. Racontez votre voyage, puis envoyez à la rédaction du magazine *GEO Voyage* le texte accompagné de quelques images.



**Option B :**

Vous créez votre blog de voyage sur le site [www.uniterre.com](http://www.uniterre.com) et écrivez un récit de voyage.

Após a produção final, como atividade de recepção dos textos produzidos pelos alunos, propusemos o seguinte:

## XII) Chacun son style (15 min)

1. Maintenant échangez votre récit de voyage avec celui de votre voisin. Servez-vous du tableau « GENRE RÉCIT DE VOYAGE ET SES STYLES D'ÉCRITURE » pour identifier son style dans son texte.

Vous pouvez lui laisser un message (commentaires, conseils, compliments, etc.) sur le blog de la classe où toutes les productions seront exposées.

Nesse momento, o aluno pôde revisitar o quadro-síntese construído coletivamente, no qual ele poderia se basear para fazer um comentário no texto do colega acerca de seu estilo de escrita.

Por fim, a partir do que foi estudado nos módulos que compõem a SD, a atividade logo abaixo pretendeu conscientizar os alunos das transferências possíveis das capacidades de linguagem, deixando-os cientes de que outros gêneros podem apresentar características discursivas e linguístico-discursivas semelhantes ao relato de viagem estudado. Portanto, nesta última parte da SD, explicitamos a função instrumental do gênero relato de viagem que, a nosso ver, não visou o estudo de seu produto, mas das capacidades de linguagem daquele gênero, encontradas em tantos outros.

### **Si je peux mieux raconter des événements, je peux écrire d'autres textes aussi...**

1. Ci-dessous vous trouverez d'autres genres textuels où vous pouvez raconter des événements :

- un témoignage
- une anecdote
- une (auto)biographie
- un reportage
- un fait divers
- ...

## ***2.1 Síntese intermediária: reflexões sobre nossa SD***

No primeiro módulo de nossa SD, nossa proposta foi de trazer um texto mais estável, focando as características de base, seguida de uma produção intermediária dos alunos, que teve como ambição possibilitar a esses alunos terem uma visão global dos elementos genéricos que estabilizam o gênero em questão, no qual eles pudessem se inspirar e, a partir daí, dominarem as capacidades de linguagem requeridas para aquele momento da aprendizagem. Após essa produção intermediária, a concepção de um outro módulo foi baseada em um trabalho mais focado no estilo, procurando realçar os efeitos de sentido que o novo texto provoca no seu leitor. Diferente do primeiro texto, mais homogêneo e estável

quanto a sua forma discursiva e linguística, o segundo texto selecionado mostrou a inserção de maior liberdade textual.

Para melhor compreender a importância desse tipo de abordagem para nossa pesquisa, lembremos alguns autores que abordam problemáticas semelhantes, como Brandão (2005b), que defende a ideia de que a noção de gênero se mostra duplamente interessante para entender a dimensão interativa entre leitura e escritura na escola: primeiro porque a escritura implica a leitura na medida em que o ato de escrever um texto “leva a uma metaleitura reflexiva que visa a comparar o estado do texto escrito com a representação do gênero visado e a avaliar sua conformidade ou desvio em relação a critérios que foram construídos na leitura”; segundo porque “o gênero exerce uma função de *reservatório de possíveis* do qual o escritor pode retirar esquemas, fórmulas, estereótipos que ele integrará em sua própria produção, acarretando a ativação da memória de leituras *antigas*”, já realizadas (CANVAT, 1993, *apud* BRANDÃO, 2005b).

Em língua estrangeira, o pacto de leitura<sup>70</sup> é mais difícil, por isso os elementos contextuais, visuais devem ser explorados ao máximo, a fim que o aluno possa se ancorar, criando hipóteses de leitura. Num segundo passo da aprendizagem, a aquisição das características genéricas favorece a leitura; desse modo, o aluno estará mais preparado para adentrar num texto mais marcado pela transgressão e/ou inovação do gênero. Ao ser levado a ler um texto desse tipo, o aluno estará apreendendo as características genéricas presentes no texto e as características das novas formas languageiras. Nessa mesma linha, Brandão (2005b) afirma que:

[...] na atividade de leitura, o diálogo que se trava parte do leitor para o locutor do texto; diálogo que visa a apreender não só a totalidade acabada do texto em sua genericidade, mas também o querer dizer do locutor, na sua expressividade peculiar, nas nuances das tonalidades que marcam seu estilo individual. (BRANDÃO, 2005b, p. 15)

Após a leitura, o aluno é convidado a produzir um texto do mesmo gênero e é nesse momento que o aluno desenvolve uma atitude interdiscursiva. Nesse contexto, a interação entre leitura e a produção escrita se faz de forma conflituosa, isto é, o aluno estará numa zona marcada pela tensão entre o intertexto e o seu próprio texto. Com efeito, o estilo próprio do autor traz marcas discursivas e linguísticas advindas de uma situação de comunicação

---

<sup>70</sup> Em suma, o conceito “pacto de leitura” refere-se ao grau de interação que o leitor estabelece com o texto, interferindo na forma como se dá a sua recepção.



particular, que dá novos contornos ao texto. Entretanto, essas marcas próprias da situação só sobressaem porque, como bem ressalta Bronckart (2006c), existe uma base relativamente coercitiva do gênero, legitimada no e pelo coletivo, da qual a atividade criativa depende para assegurar a sua liberdade textual.

A escola, assim como afirma Brandão (2005b) deve criar um espaço de forma a ampliar a capacidade dos alunos a manejar uma extensa gama de gêneros textuais, assim como suas possibilidades estilísticas. A linguista afirma, ainda, que só assim a leitura proporcionaria ao educando todas as possibilidades para que ele se aproprie dos diferentes gêneros que circulam socialmente e saiba mover-se no espaço entre o sistemático e o não sistemático, entre o canônico e o não canônico, entre o novo e o dado, entre o que é coletivo e o que é individual, elementos que caracterizam a dinâmica própria do plano discursivo.

Em síntese, o presente capítulo procurou mostrar os resultados das análises dos textos do gênero relato de viagem, mostrando, assim, as tessituras dos textos do nosso *corpus* para a constituição do modelo didático desse gênero. Também descrevemos e justificamos as razões pelas quais concebemos os módulos da SD para os alunos de francês. Por fim, procuramos fazer uma síntese de nossa SD visando a propor uma reflexão sobre a pertinência da abordagem escolhida. Tendo exposto e discutido a construção de todo o processo envolvido na constituição do nosso material didático, a seguir, analisaremos os efeitos do ensino da nossa proposta didática.

## Capítulo IV - Análise dos relatos de viagem dos alunos

*[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.*

Vigotski, em “Imaginação e Criação na Infância”

No presente capítulo, faremos as análises das produções escritas inicial, intermediária e final dos oito alunos<sup>71</sup> que participaram de todas as etapas da nossa intervenção didática. Os critérios de análise estão baseados no modelo didático elaborado para o gênero relato de viagem e, para melhor acompanhar a apresentação dos resultados, reproduzimos um quadro da mobilização das capacidades de linguagem de cada aluno no início de cada subseção. Além da análise da mobilização das capacidades de linguagem, pretendemos analisar os efeitos da nossa intervenção didática no que diz respeito ao emprego de marcas de subjetividade pelos alunos, dando mostras de um maior domínio do gênero, permitindo a inserção de liberdades em relação ao gênero textual. Para tanto, verificaremos de que forma os alunos mobilizam elementos do intertexto em suas produções intermediárias e finais.

A fim de melhor visualizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, estabelecemos uma legenda gradativa, indicando “nenhuma/menor” e “maior” mobilização para as três capacidades de linguagem. No que diz respeito à análise de adjetivos subjetivos, optamos, por razões metodológicas, por apontar a quantidade empregada em cada texto. Dessa forma, teremos elementos visivelmente quantitativos para melhor identificarmos o desenvolvimento dos alunos quanto a esse operador de linguagem.

Sendo assim, teremos a seguinte legenda:



Nenhuma ou menor mobilização

Maior mobilização

Abaixo, retomamos as perguntas de pesquisa que esse capítulo pretende responder:

---

<sup>71</sup> As produções dos alunos encontram-se nos apêndices deste trabalho.

- i) Há diferenças entre a produção escrita inicial e a produção escrita intermediária dos alunos? Quais? Por quê?
- ii) Há diferenças entre a produção intermediária e a final dos alunos? Quais? Por quê?
- iii) Há diferenças entre a produção final e o Modelo Didático?
- iv) A que conclusões podemos chegar com relação ao desenvolvimento do estilo nas produções finais dos alunos?

Antes de iniciar as análises das produções textuais, não podemos deixar de mencionar que parte do desenvolvimento da escrita observada nos relatos de viagem dos alunos pode estar ligada ao desenvolvimento que os alunos tiveram nos outros dois gêneros trabalhados anteriormente, isto é, nos módulos sobre o anúncio publicitário e o *fait divers*.

## **1. Análises das produções iniciais dos alunos**

Baseando-nos no modelo didático, nesta seção, preocupar-nos-emos em analisar as capacidades de linguagem das produções iniciais da turma, focando as características de base do relato de viagem. Abaixo, vemos as capacidades de linguagem que os alunos já dominavam antes de iniciar a sequência didática:

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero relato de viagem	Alice	Julia	Madalena	Olga	Carol	Marcela	Michele	Gabriela	
Capacidades de ação	Enunciador									
	Destinatário									
(características do contexto de produção)	Lugar social									
	Objetivo									
	Quando									
	Título									
Capacidades discursivas	Conteúdos temáticos e Layout									
	Relato interativo									
(configuração global do texto, sua organização e apresentação)	Discurso interativo									
	Discurso teórico									
	Sequência	script								
		Descritiva								
Capacidades linguístico-discursivas	Conexão									
	Coesão nominal	Marcaadores temporais e de sucessão de ações								
		Anáforas pronominais								
		Anáforas nominais								
Voices	do autor									
	dos personagens									
	sociais									
(coerência temática e pragmática)	Modalizações	Adjetivo objetivo	0	4	0	2	6	1	1	3
		Adjetivo subjetivo afetivo	2	1	1	0	0	0	4	3
		Adjetivo subjetivo não-axiológico	3	3	3	1	4	1	3	2
		Adjetivo subjetivo axiológico	5	5	6	5	11	5	2	5

Quadro 15: Mobilização das capacidades de linguagem da produção inicial

Ao fazermos uma análise geral das produções, pudemos diagnosticar problemas com relação às três capacidades de linguagem nos textos.

Quanto às capacidades de ação, como apontados no modelo didático, temos o objetivo de observar, respectivamente, cinco elementos nos textos: o enunciador, o destinatário, o lugar social, o objetivo e o momento. Podemos dizer que todos os alunos se colocaram como viajantes, umas mais implicadas na situação de produção outras menos. Alice, Julia e Madalena pouco se implicaram em seus textos; o “*je/nous*” aparece timidamente em uma, duas e três passagens, respectivamente; todas as outras partes, no caso de Alice e Julia, caracterizam-se por uma autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina, como se falassem em nome de uma agência de viagem, pois há uma descrição das possibilidades de passeio, de forma a dar informações a um futuro viajante. No texto de Madalena, não há muita implicação, mas diferentemente de Alice e Julia, a aluna se preocupa, sobretudo, em opinar acerca dos costumes dos holandeses, porém pouco fala de si e de sua experiência de viagem. Quando o “*je*” se coloca no texto é para tomar uma posição crítica quanto aos hábitos dos habitantes daquele país. O restante da turma teve uma maior

implicação no texto, de modo que, todas as vezes em que inseria o “*je/nous*”, era para falar de uma experiência pessoal vivida na viagem.

Ao analisarmos as representações do contexto de produção do texto, parece-nos que todas tiveram dificuldade em pensar no destinatário, ainda mais quando observamos que ambos os textos não apresentam um título. Das oito produções, somente três apresentaram um título (Marcela, Michele e Olga). Notamos que o destinatário, em três produções (Madalena, Julia e Olga) parece não ter sido considerado, primeiramente porque não há, por exemplo, informações sobre a data da viagem e, tão menos, organizadores temporais, operadores linguísticos que podem apontar para uma preocupação do autor em situar o seu leitor quanto aos vários momentos da experiência vivida. Já no texto de Alice, temos indícios de que ela pensou mais em seu destinatário e é possível identificarmos uma relação próxima e bastante interativa com ele estabelecida, tanto no início, com uma fórmula de abertura descontraída (sobretudo pelo uso do ponto de exclamação), como no fim, com a inserção de um elemento “multimodal”, tipicamente empregado em ambientes virtuais de grande interatividade:

<p><i>Bonjour!</i></p> 	Alice
--	-------

Dois dos três únicos alunos que criaram um título para o seu leitor, não o fizeram com sucesso. O título “*Une voyage different*” criado por Olga não estabelece uma ligação com o texto, pois ao trazer um suspense, faz o leitor imaginar que algo inusitado vai ser relatado, contudo não é o que acontece. Além do título não estabelecer uma conexão com o conteúdo trazido no corpo do texto, percebemos que o último parágrafo do texto não sugere uma conclusão que satisfaça o leitor, dessa forma, ficamos com a impressão de que o texto não está acabado. Já no caso de Marcela, o seu título “*Les états unix et je*” apresenta dois problemas no nível linguístico-discursivo. Por um lado, há um erro de emprego da sua voz, que no caso, o correto seria usar o pronome tônico “*moi*” ao invés de “*je*”; por outro lado, identificamos erros de ortografia “*Les etaits unix*” no lugar de “*Les États-Unis*”. O que se torna também problemático é o fato de ela não usar maiúscula no início de nomes de países, algo que pode conduzir o leitor a um erro de interpretação.

Os textos de Gabriela, Carol, Julia, Madalena, Olga e Marcela, além de não criarem um título, trazem pouca ou nenhuma referência temporal e de sucessões de ações, o que

dificulta entender o momento da enunciação e também da viagem realizada, revelando um problema para o destinatário no nível da organização do plano textual.

Michele demonstra considerar o seu leitor, pois ao lermos, acompanhamos sua viagem, numa ordem mais ou menos cronológica das experiências vividas em Londres. Como veremos abaixo, ela até mesmo recomenda ao leitor, um futuro viajante, um passeio pelo “castelo de Windsor” e o adverte quanto aos preços elevados dos produtos da cidade inglesa.

*Un place que je recomande, ce le château de Windsor où la reine habitte.*

*Il faut savoir que cette ville est très chère, c’est impossible faire des achats, prendre les souvenirs pour les amis.*

Michele

Quanto ao objetivo, três alunas relataram e compartilharam as experiências vividas durante a viagem com desenvoltura. Michele relata sua viagem à Londres, Inglaterra e, de certa forma, pôde nos envolver nos eventos contados ao valorizar um fato ocorrido durante a estadia. Gabriela fala de uma viagem de trabalho feita em Paris, França e Carol compartilha suas várias experiências de viagem vividas em Ouro Preto, Minas Gerais. Por outro lado, algumas alunas tiveram dificuldade de apresentar de fato um relato. É o caso, por exemplo, de Olga que produziu um relato em que só um tema é abordado, ou seja, a viagem de trem entre Lisboa e Paris. O tema é pertinente, porém não é valorizado de forma a torná-lo suficientemente atrativo para um público interessado em conhecer novos lugares por meio de relatos de viagem. Aliado a isso, o título não estabelece uma ligação com o plano global do conteúdo temático.

Outras alunas pareciam ter outra representação do gênero proposto. Alice e Julia começaram a contar suas viagens, mas logo desviam do objetivo inicial de relatar as experiências e passam a elencar as atrações do destino, tal como ocorre através de gêneros que circulam nas brochuras de agências de viagem, conhecidos como “itinerário de viagem” (cf. GUIMARÃES-SANTOS, 2012), cujo objetivo primordial é vender seus pacotes turísticos a um futuro viajante, seu cliente potencial. Observemos logo a seguir as várias sequências descritivas, desviando, assim, do objetivo principal, que é relatar uma experiência de viagem:

*Cette ville offre une belle plage, beaucoup d’esports radical et l’autres activités de divertissements.*

*Ilha Comprida offre aussi, les hébergements avec bon prix, bien équipé et près de la plage.*

Marcela e Madalena também começaram um relato, porém mudaram o tom do texto ao colocarem em seus textos muitas reflexões e opiniões pessoais. Basta verificarmos o emprego de organizadores textuais de Marcela (*mais, parce que*) e de Madalena (*parce que, par exemple, donc*), bem como marcas de tomadas de posição “*je pense que*”, que revelaram a inserção de opiniões pessoais e do senso comum, ao invés de relatarem e descreverem as experiências vividas como viajantes e turistas. Os parágrafos dessas duas alunas, muitas vezes, exprimem muito pouco o que vivenciaram em suas viagens, dando espaço às reflexões acerca dos comportamentos e costumes dos holandeses (Madalena) e das suas mudanças de postura com relação à vida (Marcela).

Referente aos conteúdos temáticos, a maioria dos alunos trouxe temas bastante comuns a relatos de viagens. As alunas Gabriela, Michele, Carol e Alice desenvolveram vários temas em suas produções escritas. Em sete parágrafos, bem distribuídos, Gabriela mencionou sua viagem ao congresso, falou do clima, das visitas e passeios aos principais pontos turísticos, dos tipos de transporte utilizados para se deslocar em Paris e terminou seu relato mencionando a sua presença na festa nacional do país. Também com temas diversificados, em oito parágrafos, Michele falou do clima, da visita à filha, dos passeios ao parque e ao museu, com destaque para esse último lugar e terminou seu texto dando algumas sugestões e conselhos ao leitor. Carol, em cinco parágrafos, além dos passeios e dos meios de transporte, relatou a importância da visita guiada e a gastronomia. No caso de Alice, ela optou por organizar seu texto em somente dois parágrafos, o que pode ser um pouco denso para o leitor. O seu primeiro parágrafo traz praticamente todos os conteúdos temáticos: características da cidade carioca Visconde de Mauá; a estadia no *hostel* e os atrativos dessa cidade. No segundo e último parágrafo, ela recomenda a cidade a um viajante, ressaltando os baixos preços praticados pelo turismo da cidade. Já o texto de Madalena, apesar de apresentar um conteúdo temático rico, com vários temas da cultura da Holanda, seus nove parágrafos se constroem, na maioria das vezes, por frases soltas, o que dificulta ao leitor de estabelecer plenamente uma conexão entre as partes do texto.

Com relação aos conteúdos temáticos e à organização global das outras alunas, observamos que os textos de Marcela, Julia e Olga mobilizam pouquíssimos temas e eles tornam-se até mesmo superficiais, na medida em que são mais mencionados do que realmente contados. Vejamos os temas encontrados: descoberta do Oceano Atlântico e reflexões sobre a

mudança de comportamento (Marcela); localização da cidade de Ilha Comprida e menção a alguns de seus atrativos (Julia). Por último, verificamos que Olga apresenta basicamente um só conteúdo temático: a viagem de trem entre Paris e Lisboa, além disso, a escrita não traz uma cena suficientemente interessante que poderia suscitar o interesse na leitura. O fato de trazer um só tema não revela nenhum problema em um relato de viagem, desde que ele seja valorizado. Aliás, o título de Olga (*Une voyage differrent*), como comentamos anteriormente, não justifica o conteúdo que vem no corpo do texto, ou seja, os temas abordados e a maneira pela qual são evocados não justificam a importância de relatar essa viagem, pois não há, na materialidade do discurso, elementos que mostrem essa viagem como sendo diferente nem para a aluna, nem para o leitor. As frases são curtas, pouco desenvolvidas, de modo que, o leitor se perde facilmente na leitura de seu texto. Como mostraremos a seguir, o último parágrafo do texto parece não sugerir uma conclusão que satisfaça o leitor, deixando a impressão de que o texto não está acabado:

*Mais j'ai aimée cette voyage parce que je connais personnes diferentes et interessante dans cet train.*

Olga

Neste caso, ficamos sem saber porque as pessoas são diferentes e interessantes naquela viagem de trem. Em momento algum em seu texto, ela justifica para chegar a esta conclusão.

Passando agora para a mobilização da capacidade discursiva, observamos uma predominância no uso do relato interativo (narrar implicado). Acontece que algumas alunas o mobilizavam com maior destreza (Michele, Carol, Gabriela); outras com muita dificuldade (Olga, Marcela); Madalena fez uso de discurso teórico e de discurso interativo, porém com muitos problemas linguísticos; já nos textos de Julia e Alice, observamos uma predominância de discurso teórico (expor autônomo), mas também utilizaram, ainda que em menor medida, o relato interativo.

Michele, Carol e Gabriela, ainda que apresentassem alguns erros de emprego dos verbos, como veremos com maiores detalhes no final dessa seção, mobilizaram com maior domínio o relato interativo se as compararmos com o restante da turma:

*Après, le jour prochaine, je suis allée au British Museum. C'était mon rêve de le conetre, ce museum.*

Michele



*L'hébergement était une république d'étudiants très connue et lorsque nous sommes arrivés, nous sommes partis pour la première promenade, il y avait beaucoup de lieu pour monter, la ville se trouve dans un lieu haut de l'état de Minas Gerais.*

Carol

*L'année dernière je suis allée à Paris, pour participer d'un Congrès d'Éducation. Il faisait beau tous les jours qu'on ont resté donc, après le travail du congrès*

Gabriela

Os exemplos acima nos dão uma ideia da mobilização dos tempos dominantes para esse tipo de discurso, ou seja, o *passé composé* e o *imparfait* de forma a instaurar, respectivamente, o relato das ações e a descrição das cenas em que se passavam as experiências de viagem. Não é o caso de Marcela e Olga que veremos a seguir, pois elas centravam nas ações (*passé composé*) e não desenhavam o espaço/cenário por onde essas ações aconteciam. Em seus textos, só um tipo de discurso foi mobilizado (relato interativo), identificado, sobretudo, pelo dêitico “je” e pelas marcas de disjunção do momento da enunciação, porém com raro (Olga) ou nenhum (Marcela) emprego do *imparfait*:

*J'ai fait une voyage avec mon marri.*

Olga

*J'ai connu le océano atlântico pour le premier fois.*

Marcela

A produção de Madalena, diferente do restante da turma, apresenta um misto discurso interativo-teórico, misturando formas interativas, como por exemplo, os dêiticos de pessoa “je”; “nous” e de espaço “ici”, com formas do discurso teórico, marcadas pelo uso do tempo presente “il y a”, “je pense que”, “nous voyons”, etc e organizadores lógicos argumentativos “mais”, “parce que”, “donc, par exemple”.

*Partout il y a une sensation de autre monde parce que je pense que l'hypocrisie que nous voyons sur la prostitution, par exemple, il n'y a pas.*

[...]

*Il y a ici une reine que les hollandais se demande por quoi? Elle n'est pas utile pour rien, ils disent. Mas ils la conserve et fait beaucoup de homenage pour elle.*

Madalena

De uma maneira geral, Madalena produziu um texto mais da ordem do “argumentar”, inserindo opiniões pessoais e do senso comum, em detrimento de sua experiência pessoal de viagem. Há uma predominância do presente, porém com uma mudança brusca para o tempo do passado ao final do texto. Com isso, o leitor se perde e não consegue saber ao certo se a viajante está ainda viajando ou se já concluiu a viagem.

Alice e Julia mobilizaram mais o discurso teórico do que o relato interativo, o que revelou um texto com menos marcas do agente-produtor:

*À la ville de Visconde de Mauá il y a beaucoup de chutes d'eau et des traces pour que les personnes restent en contact avec le nature.*

Alice

*Cette ville offre une belle plage, beaucoup d'esports radical et l'autres activités de divertissements.*

Julia

O fato de haver mais discurso teórico do que relato interativo, o texto fica menos implicado e muito mais informativo e, por esse motivo, o relato da experiência vivida fica comprometido.

Analisando agora as sequências mobilizadas, as alunas, de uma maneira geral, empregaram a sequência descritiva e o script, porém algumas mobilizaram a sequência argumentativa (Alice, Madalena, Marcela e Julia) e duas alunas mobilizam, no final de seus textos, a sequência injuntiva (Michele e Alice). Nos dois últimos casos, trata-se de sequências não características do gênero relato de viagem, mas, sim, de outros gêneros relacionados ao agir social viajar, como, por exemplo, o itinerário de viagem em revistas especializadas ou outros gêneros cujo enunciador é uma agência de viagem.

As sequências mais encontradas foram o script e a descritiva. De fato, são as sequências esperadas para o gênero, porém como aparecem pouquíssimas ações nos textos de Marcela, Olga, Julia e Alice, não há progressão do relato e, por essa razão, a descrição ganha espaço no texto, algo que poderia ser muito bem sucedido caso as alunas conseguissem, através dos recursos linguísticos necessários para a descrição, valorizar as cenas trazidas em seus relatos. Ao invés disso, notamos construções simples, estanques. No geral, as frases construídas pelas quatro alunas são “independentes”, ou seja, não há muita conexão entre uma frase e outra. Nos textos de Carol e Michele, essas duas sequências aparecem de maneira equilibrada, ou seja, o relato das ações (1º plano) é intercalado com descrições (2º plano). Diferente é o caso de Gabriela que mobilizou muito mais o script que a sequência descritiva.

Quanto ao aparecimento das sequências argumentativas nos textos das quatro alunas (Alice, Madalena, Marcela e Julia), precisamos ressaltar que elas ocorrem de maneira simples e não necessariamente contemplam as quatro fases (premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão) descritas por Bronckart (1999/2009, p. 226-227). Vejamos alguns excertos em que essas sequências aparecem:

*Ilha Comprida offre aussi les hébergements avec bon prix, bien équipé et près de la plage*

Julia

No excerto acima, temos a impressão de que a aluna fala em nome de uma agência de viagens, como se tivesse o objetivo de convencer um cliente na compra de um pacote de viagem à Ilha Comprida.

A seguir, vejamos um excerto da produção de Marcela, explicitando, através da sequência argumentativa, uma das consequências de sua viagem:

*J'ai compris l'importance de ma famille avec le temps difficiles, le administration de m'argent, la difference de cultures, la adaptation*

Marcela

Apesar de apresentar muitos erros de língua, a aluna esforça-se em empregar uma sequência argumentativa. Marcela tenta explicar as razões pelas quais ela começou a valorizar sua família.

*Je savais que il y a plusieurs de familles avec un enfant adopté. Donc il n'y a pas des enfants sans famille, il y a une preoccupation pour les enfants que reste seul que il n'y a pas des parents.*

Madalena

Nessa sequência argumentativa, a aluna dá elementos que orientam para uma conclusão provável: já que existem muitas famílias holandesas com uma criança adotiva, logo, as chances de existir criança abandonada neste país são mínimas.

Agora, observemos duas ocorrências de sequência injuntiva:

*Pour les personnes qui adorent la nature et le climat des montagnes, Visconde de Mauá est le lieu idéal. Ah! Et les prix sont bons 😊*

Alice

*Une place que je recommande ce le château de Windsor, où la reine habite. Le château est ouvert et on peut voir comment vi la realza (?). Il faut savoir que cette ville est très chère, c'est impossible faire des achats, prendre les souvenirs pour les amis.*

Michele

Interessante observar que, no caso das duas alunas, a sequência injuntiva aparece no último parágrafo de suas produções, como se quisessem encerrar o relato dando uma dica a um futuro viajante daquele destino que está sendo relatado e, dessa forma, estabelecer uma maior aproximação e interação com o leitor.

Trataremos, a seguir, a mobilização das capacidades linguístico-discursivas. Ateremos-nos, primeiramente, às conexões. Os marcadores temporais e de sucessão de ações são empregados por Michele e Gabriela (*c'était au moins de juin de cette année; au premier jour; après, le jour prochaine; d'abord / l'année dernière; après; au 14 juillet; ce jour-là*), porém pouco aparecem no restante da turma (Alice, Carol, Olga) e estão até mesmo ausentes (Julia, Madalena e Marcela).

Com relação aos recursos de coesão nominal, eles são identificados pelo uso de anáforas. Ao analisar os textos dos alunos, constatamos que quase nunca mobilizavam retomadas nominais para evitar a repetição. A maioria das anáforas encontradas era do tipo fiéis:

*Ilha Comprida → cette ville (Julia)*  
*Hollande → le pays (Madalena)*  
*British Museum → ce musée (Michele)*  
*Les oeuvres d'art → elles (Carol)*  
*Le train → cet train (Olga)*

Esse recurso da língua é bastante importante para evitar repetições de palavras ou expressões e, quando empregamos as anáforas nominais (ou infiéis) também é possível expandir o sentido do referente, ou até mesmo instaurar posicionamentos enunciativos:

*Aller au British Museum → mon rêve (Michele)*

Raros foram os alunos que mobilizaram esse recurso linguístico para dar uma maior fluidez ao texto. Basta atentarmos para o fato de que vários alunos empregaram repetidas vezes expressões como “*personnes*”, “*beaucoup*”, “*ce voyage*”, “*la ville*”. Aliás, cada texto continha repetições de palavras, como veremos a seguir. As expressões sublinhadas ressaltam as repetições:

*Je savais que il y a de familles avec un enfant adopté. Donc il n'y a pas des enfants sans familles, il y a une preoccupation pour les enfants que reste seul que il n'y a pas des parents.*

Madalena

Reparemos que, ao ler o trecho acima, sentimos que a leitura torna-se pesada e monótona, sem contar que facilmente o leitor, ao contrário do que se possa imaginar, se perde com os excessos de repetição em uma mesma frase. Outro exemplo é o caso de Olga; em seu pequeno texto, as repetições foram constantes, sendo que, para o termo “*personnes*” tivemos quatro ocorrências. Ou ainda Julia, que empregou três vezes o nome da cidade “*Ilha Comprida*”.

Passando agora ao critério da adequação das vozes no relato de viagem, vemos que todos colocaram a voz do autor empírico, foram elas: “*je*”, “*nous*” ou “*on*”. No entanto, nos textos de Julia e Alice, a voz do autor aparece poucas vezes no texto, revelando pouca implicação e, por esse motivo, pouco relato de experiência pessoal. Além de sua voz, Madalena inseriu a voz dos personagens, pelo discurso indireto (*ils disent*) para questionar a função e o status da rainha da Holanda. Também encontramos uma ocorrência da voz social expressa na língua estrangeira do local visitado:

*Nous sommes allés à Mariana de train, presque une vraie « Maria Fumaça »*

Carol

Quanto ao emprego das modalizações, como bem mostra o modelo didático desse gênero, focaremos o uso dos adjetivos. Todos os alunos mobilizaram adjetivos subjetivos, tanto axiológicos como não-axiológicos. Quando empregados, eles veiculavam modalizações apreciativas, assim, os comentários e/ou avaliações dos conteúdos temáticos eram marcados, sobretudo por adjetivos subjetivos axiológicos, por exemplo: “*très agréable*” (Alice); “*difficile*” (Marcela), “*sensible*” (Carol), “*cher*” (Michele), “*très jolie*” (Olga), “*simples*” (Julia), “*progressive*” (Madalena), “*amusante*” (Gabriela). Todos eles indicam um julgamento de valor de algo acerca do conteúdo temático, pois são adjetivos bastante frequentes em textos marcados pela experiência pessoal. Nota-se seu uso mais frequente no texto de Carol e menos frequente, no texto de Michele. Entretanto, não apareceram quase adjetivos subjetivos afetivos nos textos. Nas produções de Olga, Carol e Marcela não encontramos nenhuma ocorrência para esse tipo de adjetivo. Como os relatos de viagem geralmente são bem marcados pela subjetividade, é de se esperar que apareçam recursos linguísticos que permitam

ao sujeito expressar o seu engajamento afetivo com relação àquilo que está sendo contado. Supomos que a ausência de adjetivos afetivos possa, até mesmo, demonstrar pouco envolvimento ou uma relação tênue do próprio sujeito com o conteúdo temático escolhido. As que mais utilizaram o adjetivo subjetivo afetivo foram Michele, Gabriela e Alice. Além desses adjetivos, gostaríamos de destacar também o pouco uso do adjetivo objetivo, recurso linguístico que contribui para precisar os objetos apontados no texto, visando a melhor informar o leitor. Alice e Madalena não o mobilizaram, enquanto que, nas produções de Carol e Julia tivemos seis e quatro ocorrências, respectivamente. O restante da turma mobilizou uma ou duas vezes esse tipo de adjetivo.

Por último, gostaríamos de frisar que, grande parte da turma, quando expressavam uma intensidade, servia-se do advérbio modalizador “*très*”, notadamente os textos de Alice, Michele, Olga e Gabriela, ou ainda o termo “*beaucoup*”.

A partir de agora, ainda no nível das capacidades linguístico-discursivas, trataremos os erros mais nas produções da turma<sup>72</sup>, nos níveis: i) da coesão verbal e nominal; ii) do emprego de estruturas do português ou de outras línguas estrangeiras; iii) de preposições, artigos, elisões e iv) da ortografia.

No que diz respeito à coesão verbal e nominal, uma das maiores dificuldades da turma foi mobilizar os tipos de discurso característicos do relato de viagem. Para tanto, elas empregaram os tempos verbais “*passé composé*” e “*imparfait*”, o que resultaria em um relato interativo, porém o fizeram com erros tanto de ordem formal (formação do *passé composé*) quanto de uso (emprego do *imparfait* ou do presente no lugar do *passé composé*). Vejamos alguns exemplos, sublinhados abaixo:

*Mais j'ai aimée cette voyage parce que je connais personnes différents e intéressant dans cet train.*

Olga

Observa-se, no primeiro verbo sublinhado, um erro de concordância do particípio passado que pode também indicar uma supercorreção linguística da aluna, já que verbos conjugados com o auxiliar “*être*” precisam, no geral, acordar com o sujeito em gênero e número. No segundo verbo em destaque, a aluna deveria ter utilizado o *passé composé* (*j'ai connu*) e não o presente. Aqui fica evidente o uso inadequado do tempo verbal, o que

---

<sup>72</sup> Aqui propomo-nos a exemplificar os erros, mas sem fazê-lo de forma exaustiva. Mas para visualizar todos os erros linguísticos cometidos pela turma nas três produções, construímos uma tabela de forma a verificar a evolução ou a involução deles. Ela encontra-se disponível nos apêndices deste trabalho.

desestabiliza a leitura e deixa o destinatário bastante confuso com relação à referência temporal<sup>73</sup>.

Ou ainda o uso do *imparfait*, no lugar do *passé composé*:

*Je restais là-bas seulement quatre jours.*

Carol

Também identificamos engano tanto no uso do verbo auxiliar, quanto na escolha do particípio passado:

*Nous avons revenu au Brésil* (Gabriela)

*Nous sommes voyagés à Londres* (Michele)

*Un voyage qui est allé très agréable* (Alice)

Sem exceção, todos os alunos apresentaram dificuldades com a coesão nominal de gênero, como por exemplo, “*le nature*” (Alice), “*ma voyage*” (Julia), “*coutume si progressive*” (Madalena), “*le premier fois*” (Marcela); e de número: “*personnes sympathique*” (Julia); “*les gens fume*” (Madalena), “*les jours étaient ensoleillé*” (Michele), dentre outros.

Quanto ao emprego de estruturas do português ou de outras línguas estrangeiras, algo bastante comum entre estudantes de língua estrangeira é recorrer a estruturas da língua materna ou de outras línguas para dar conta de suas necessidades comunicativas. Porém, muitas vezes, essa postura conduz o aluno a erros que causam estranheza ao falante nativo da língua-alvo.

*L’ambient libre de la pollution* (Julia)

<sup>73</sup> O mesmo erro foi mostrado no capítulo I desta pesquisa. A aluna suíça Sônia, tomada como exemplo por Bronckart (2006c), assim como Olga, não domina completamente os valores temporais dos verbos utilizados em textos na ordem do “relatar”. Em outras palavras, mesmo em língua materna, o relato interativo representa um conteúdo de difícil aquisição pelo seu grau de complexidade, tanto no nível de seu emprego quanto no nível de sua formação. É compreensível, portanto, que o seu domínio pleno pelos alunos seja tardio. Aliás, Bronckart (1999/2009, p. 212-213) afirma que múltiplas pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento das capacidades discursivas evidenciam que o relato interativo, a narração e o discurso teórico não são adquiridos nem precocemente, nem espontaneamente. Para o autor, o domínio do funcionamento desses tipos de discurso, na verdade, requer um procedimento didático explícito, que consiste em confrontar alunos com segmentos-padrão, isto é, com segmentos de discursos que apresentam as características típicas desses tipos de discurso. É só quando esse domínio é adquirido, e porque ele é adquirido, que se pode debruçar sobre as ocorrências de unidades atípicas, comentá-las e explicá-las aos alunos.

Neste caso, “*ambient*” é um termo inexistente em francês, mas indica uma tentativa da aluna em traduzir “ambiente ou meio-ambiente”, já que, em francês, a palavra é bem distante da nossa língua materna (*environnement*).

Além dessa expressão, elencamos várias outras com características estruturais e lexicais de outra língua, a saber: “*devant le point que eles restent en attendant les clients*” (Madalena); “*La confiance*” – suponhamos que a aluna (Marcela) tenha recorrido a língua inglesa, “*La realeza*” (Michele); dentre outras.

Observamos erros no uso das preposições, dos determinantes (artigos, possessivos, pronomes) e das elisões entre todos os alunos. Julia, Madalena e Marcela apresentaram dificuldades nesses três elementos, enquanto que os outros alunos tiveram mais problemas com a elisão, como mostraremos a seguir:

<p><i>Au état, la auberge</i> (Alice) <i>De autre, la hypocrisie</i> (Madalena) <i>De histoire</i> (Carol) <i>La importance, la adaptation, de administration</i> (Marcela)</p>
---

Por fim, quanto à ortografia, os erros foram encontrados em quase todas as produções, exceto nos textos de Alice e de Carol. A aluna que mais cometeu erros foi Marcela, revelando uma grande dificuldade com a ortografia francesa. Vejamos alguns exemplos abaixo:

<p><i>Simpatique, Esports</i> (Julia) <i>Differrent, Marri, Le train n'étais pas</i> (Olga) <i>Famoux, etaits unix, Travaille, Océano atlantico, Mas, Beacoup, Aidee, Obluiée, J'ai compris, Choises</i> (Marcela) <i>Moins de juin, Conetre, Mos, Fantastic, La parte, Rian, Je recomande, Ce</i> (no lugar de <i>c'est</i>), <i>Habitte, On peau</i> (Michele)</p>
--

Alguns desses erros são cometidos por conta da influência da língua materna. É o caso de “*esports*”; “*océano atlântico*”; “*mas*”; “*la parte*”. Outros podem estar associados a uma transferência de regra ortográfica, já que, em francês, há duplicação de consoantes em algumas palavras, o que não é o caso de “*differrent*”; “*marri*”, “*habite*”, em que não dobramos as consoantes em destaque.

## 2. Análises das produções intermediárias dos alunos

Nesta seção, adotaremos o mesmo procedimento de análise das produções iniciais dos alunos. Contudo, centraremos o nosso olhar para o desenvolvimento das características



essenciais do gênero, estudadas após a primeira parte da SD, ou seja, os módulos referentes ao trabalho com as características genéricas do relato de viagem.

Abaixo reproduzimos as capacidades de linguagem mobilizadas de cada aluno para esta etapa da aprendizagem:

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero relato de viagem	Alice	Julia	Madalena	Olga	Carol	Marcela	Michele	Gabriela	
Capacidades de ação	Enunciador									
	Destinatário									
(características do contexto de produção)	Lugar social									
	Objetivo									
	Quando									
Capacidades discursivas	Título									
	Conteúdos temáticos e Layout									
(configuração global do texto, sua organização e apresentação)	Relato interativo									
	Discurso interativo									
	Sequência	Discurso teórico								
		script								
Capacidades linguístico-discursivas	Conexão	Descritiva								
		Conexão								
	Coesão nominal	Marcativos temporais e de sucessão de ações								
Anáforas pronominais										
(coerência temática e pragmática)	Anáforas nominais	do autor								
		dos personagens								
	Vozes sociais									
Modalizações	Adjetivo objetivo	9	4	1	4	5	2	4	2	
	Adjetivo subjetivo afetivo	2	2	2	3	4	4	0	3	
	Adjetivo subjetivo não-axiológico	4	3	7	3	8	2	5	5	
	Adjetivo subjetivo axiológico	4	2	6	1	4	4	5	8	

Quadro 16: Mobilização das capacidades de linguagem da produção intermediária

Quanto às capacidades de ação, o papel desempenhado pelo enunciador, dessa vez, mostra-se mais bem definido em todas as produções, inclusive na das alunas Madalena, Julia e Alice que, em suas produções iniciais, não tinham se colocado plenamente como viajantes.

Além dos alunos terem uma imagem do destinatário como um interessado em relatos verídicos de viagem, observamos a existência de uma maior consideração para com o leitor, verificada, sobretudo, na relação de interação estabelecida e através da presença de elementos linguístico-discursivos que demonstram a preocupação dos alunos em trazerem as ações de forma organizada para o seu leitor, notadamente os marcadores temporais. Ademais, foi bastante recorrente o apelo a uma maior explicação geográfica, histórica e cultural do local visitado, como se, desta vez, quisessem melhor informar ao leitor sobre a cidade relatada. Observemos alguns exemplos dessa intenção em precisar informações ao leitor em algumas produções textuais:

*Nous sommes au printemps donc les sakuras sont avec beaucoup de fleurs*

Madalena

*Je suis restée à l'hôtel Pantanal, qui se situe dans une aire de conservation biologique.*

Alice

*Ici est classée l'Aire de Conservation Biologique et Réserve environnement de la biosphere par l'Unesco.*

Julia

Ao verificar a adequação dos objetivos, concluímos que todos os alunos relataram e compartilharam suas experiências de viagem. Algumas delas detalharam mais as experiências vividas (Gabriela, Alice, Madalena, Michele e Carol), outras fizeram uma espécie de balanço ou resumo da viagem, (Marcela, Olga e Julia), mencionando os locais turísticos por onde passaram, sem adentrar nos detalhes de algo que foi vivido naquele momento. No caso do texto de Julia, o fato de, em grande parte de seu texto, ter somente mencionado os lugares por onde passou, pode provocar certo desinteresse na leitura, pois ela não justifica a importância dada à viagem:

*J'ai profité ce moment pour observer la biodiversité de la région et a été une magnifiques expériences et très importante pour moi.*

Julia

Com o trecho acima, talvez o leitor se pergunte “por quê” a experiência de estar na Ilha é importante para a viajante.

Ao verificarmos o momento do relato, cinco alunas (Alice, Michele, Marcela, Julia e Olga) informaram ao leitor a data da escrita, seja por meio de data precisa no texto de Olga “*le jeudi 25 fevrier 2012*”; ou período da viagem de Marcela “*12 juillet - 16 juillet*”, ou, ainda, através de marcadores temporais no início do relato: “*nous sommes ici depuis quatre jours*” (Michele); “*À l'année de 2011*” (Alice); “*Après deux jours de voyage je suis em Tokio*” (Madalena). Somente Carol e Gabriela não especificaram o momento da escrita do relato, nem o da viagem.

Passemos agora para a mobilização das capacidades discursivas. Antes mesmo de começar a leitura do corpo dos relatos, já notamos um desenvolvimento quanto à criação do título. Todos mobilizaram esse recurso. Podemos afirmar que foi um enorme ganho para desenvolvimento dos alunos, sendo que, na produção inicial, seis dos oito alunos não elaboraram um título para os seus relatos. Ainda, ressaltamos que, cinco assemelham-se ao

título do texto trabalhado na SD, em seu primeiro módulo, os outros três tinham um tom mais afetivo. É o que veremos abaixo:

Título do 1º texto da SD	Título das produções intermediárias dos alunos
<i>Le Caire, Egypte</i>	<i>Le Tokio, Japan</i> (Madalena) <i>Ouro Preto, Minas Gerais</i> (Carol) <i>Rio de Janeiro et moi</i> (Marcela) <i>Le litoral sud de l'État de São Paulo, Brèzil</i> (Julia) <i>Londres, encore</i> (Michele) <i>Un revê a été réalisé</i> (Olga) <i>Paris, l'eternè séduisante</i> (Gabriela)

A maioria dos títulos já anuncia o local da viagem, informando, desde o início o que será relatado para o leitor.

Com relação aos conteúdos temáticos, observamos uma maior variedade de temas tratados. Alice optou por falar do hotel, dos passeios pantaneiros e dá conselhos a um futuro viajante; Julia trouxe-nos mais temas se compararmos com a sua produção inicial, porém ainda faz simples menções às praias visitadas; Madalena nos envolve com variados conteúdos: fala da primavera no Japão, do metro, do hotel, da acolhida dos japoneses, de sua experiência no *ofurô*, da gastronomia e da mentalidade dos habitantes; Olga, dessa vez, valoriza mais sua viagem ao evocar quatro conteúdos temáticos: a vista da cidade do rio de Janeiro, sua visita aos vários pontos turísticos da cidade, o pôr-do-sol e o clima. Lembramos que, em seu primeiro relato, a aluna trouxe um só conteúdo: sua viagem de trem. Carol, da mesma forma, preocupa-se em trazer vários conteúdos em seu relato: ela trata das características geográficas de Ouro Preto, dos escravos, da ida ao museu, da gastronomia do restaurante e de sua ida à casa do poeta brasileiro Tomás A. Gonzaga. Marcela relata sua viagem ao Rio de Janeiro trazendo os vários pontos turísticos visitados. Marília, em seu primeiro relato já nos apresentava várias de suas experiências vividas em Londres e, em sua produção intermediária, nos trouxe outros temas: ida ao bairro Marylebone e ao mercado livre, visita à loja dos Beatles, compra de *souvenirs*, meios de transporte dos habitantes e, ao final, insere um trecho de uma música inglesa para encerrar o seu relato. Finalmente, Gabriela trouxe o mesmo relato, porém com algumas mudanças temáticas ao final de seu texto. A aluna fala de sua ida a um café parisiense e traz uma demorada descrição dos passantes.

Passando agora aos tipos de discurso, observamos, nos textos de todos os alunos, a mobilização do relato interativo e do discurso interativo. Apesar de apresentar alguns erros

referentes à formação do *passé composé*<sup>74</sup> ao mobilizarem o relato interativo, em nenhum dos textos encontramos erros no nível de seu emprego, o que já evidencia um considerável salto para o desenvolvimento do emprego desse tempo verbal, tão complexo em língua francesa. Somente Carol mobilizou o discurso teórico, ao evocar elementos da história de Ouro Preto e da casa de Tomás A. Gonzaga, como mostraremos a seguir:

*Chico Rei, cette mine-là appartient au temps de l'esclavage brésilienne, les esclaves ont vraiment travaillé dans ce lieu-là, il y avait un passage presque secret par où ils pouvaient s'enfuir. Ce passage traverse la principale place du centre ville, la place Tiradentes*

Carol

Os relatos de viagem de Madalena, Olga e Marcela merecem destaque, pois, se compararmos com suas produções iniciais, elas tiveram um grande desenvolvimento no tipo de discurso “relato interativo”, imprescindível para contarem suas viagens e experiências, algo que não foi bem sucedido em seus textos iniciais.

Embora a mobilização dos tipos do discurso tenha sido melhor, verifica-se certa repetição no uso dos verbos característicos da sequência de tipo script em quase todas as produções: “*je suis arrivé*”; “*j’ai fait*”; “*je suis resté*”; “*j’ai visité*”; “*je suis allé*”; “*j’ai connu*”.

Nos textos de Alice e Julia, os verbos no pretérito imperfeito não aparecem. Nos textos da outra parte da turma, Olga, Carol, Marcela, Gabriela, Madalena e Michele, esse tempo verbal é marcado uma vez para as três primeiras, duas vezes para as duas seguintes e três vezes para a última.

Quanto às sequências, encontramos nas produções dos alunos o script e sequência descritiva. Também encontramos a sequência injuntiva no texto de Alice, com o objetivo de incitar os leitores, futuros viajantes a conhecer a região relatada.

*Cette voyage est excellente pour les personnes qui adorent la nature et qui adorent voir beaucoup d’espèces différents. Enfin, vous restez en contact avec la nature tout le temp.*

Alice

Nota-se um desenvolvimento de todos os alunos quanto à mobilização tanto do script quanto da sequência descritiva, principalmente, no texto de Madalena que, dessa vez, produz

<sup>74</sup> A formação do *passé composé* é bastante complexa, pois além das várias regras envolvidas em sua formação e emprego, temos várias exceções, daí o seu domínio tardio pelo aluno.

um relato de fato e por isso mesmo, insere suas experiências de viagem, com a descrição dos lugares, das pessoas e de sua própria experiência. Não é diferente do caso de Olga, Marcela e Gabriela que revelaram, em seus textos, uma maior compreensão do que é “relatar”. Vejamos alguns exemplos do script valorizados pelas sequências descritivas de algumas alunas que apresentaram um significativo desenvolvimento para essas duas sequências:

<i>J'ai connu aussi le catedral, une construction énorme avec vitrais jolies. J'ai visite le Cristo de Corcovado, une statue géant</i>	Marcela
<i>Le paysage que vous avez de l'avion est très belle! Les plages, la forêt de « Tijuca », le Cristo Redentor! Enfin tout est comme une carte postale!</i>	Olga
<i>Après deux jours de voyage je suis en Tokio. Nous sommes au printemps, donc des sakuras sont avec beaucoup de fleurs.</i>	Madalena

Analisando as capacidades linguístico-discursivas, concluímos que houve desenvolvimento de todos os alunos ao mobilizarem os marcadores temporais e de sucessão de ações. Lembramos que, na produção inicial de muitos alunos, esses recursos, ou seja, o uso de organizadores textuais nem sequer apareciam. Ainda que tenham erros de ortografia e de coesão nominal, é importante ressaltar que houve uma preocupação dos alunos em organizar o texto para o leitor:

<i>À l'année de 2011; Enfin. (Alice)</i>
<i>Il y a trois jours; Me première jour; Pendant le deuxième jours; Dans le troisième jours (Julia)</i>
<i>Après deux jours de voyage; nous sommes au printemps; après l'experience du « ofuro » (Madalena)</i>
<i>Finalemnt; j'ai passé deux jours là-ba; Pendant le matin; À la fin de la journée; Pendant les nuits. (Olga)</i>
<i>Après notre promenade; l'après-midi; nous avons passé la soirée en discutant. (Carol)</i>
<i>Le premier jour; enfin; le jour souivant; En la nuit; Les autres jour (Marcela)</i>
<i>Depuis quatre jours; hier; après avoir bien mangé; le reste de la journée; maintenant (Michele)</i>
<i>L'année dernière; après le travail au congrès; Pendant les quatre jours; À chaque jour (Gabriela)</i>

Quanto à coesão nominal, o uso de anáforas nominais foi mais expressivo se compararmos com as produções iniciais. Porém, nem sempre os alunos evitaram a repetição. No caso de Julia, por exemplo, a aluna emprega uma só vez esse recurso (*j'ai fait de la randonnée → ce moment*). Alguns alunos utilizaram a anáfora como recurso de expansão do

valor do objeto, explorando, assim, outras possibilidades de retratar o que já havia sido mencionado. Vale destacar alguns exemplos:

<i>Les gens → les japonais → les habitants</i> (Madalena)
<i>La principale place du centre ville → la place Tiradentes</i> (Carol)
<i>Le célèbre magasin « Beatle » → un énorme fouillis d'objets</i> (Michele)
<i>Paris → l'éterne séduisante → la belle cité</i> (Gabriela)

Nossas análises no nível das vozes evidenciaram que os alunos tiveram uma maior implicação, já que a voz do autor é bastante marcada, tanto por “*je*” quanto por “*nous*”. Além do autor, vários alunos inseriram outras vozes: as vozes sociais. Buscando dar ao seu texto uma impressão de exotismo, Madalena lança mão de expressões de língua estrangeira, como “*sakuras*” e “*ofurô*”. Olga conserva os nomes dos lugares, sem traduzi-los, “*Cristo Redentor*” e “*Pão de Açúcar*” e Alice, na impossibilidade de encontrar equivalentes em língua francesa, mantém as expressões do português: “*pantaneiros*”; “*capivaras*” e “*alagado*”. Aliás, esse último termo, a aluna o explica logo em seguida, mostrando-se interessada em ilustrar bem o fenômeno natural do Pantanal:

<i>Nous avons marché avec ces chevaux dans une « alagado » (inondation naturelles des lacs).</i>
Alice

Outro tipo de voz social aparece. É no texto de Michele que nos deparamos com um trecho de uma música em língua inglesa:

<i>“And if a double-decker bus crashes into us, to die by your side is such a happy way to die. Take me out tonight...”</i>
Michele

Ao trazer um trecho da música do grupo inglês *The Smiths*, a aluna realiza, no nível dos mecanismos enunciativos, um duplo movimento: inserção da voz do lugar, já que o comentário está em língua inglesa e pertence a uma música de um grupo local, representando, de alguma forma, a cultura popular; inserção da subjetividade da autora, já que podemos levantar a hipótese de que ela gosta do grupo musical ou da música que escolheu trazer para seu relato.

O uso dos adjetivos foi muito mais expressivo nessas produções do que nas iniciais. Vejamos os gráficos abaixo para melhor visualizar o desenvolvimento dos alunos para a mobilização dos diversos tipos de adjetivos:

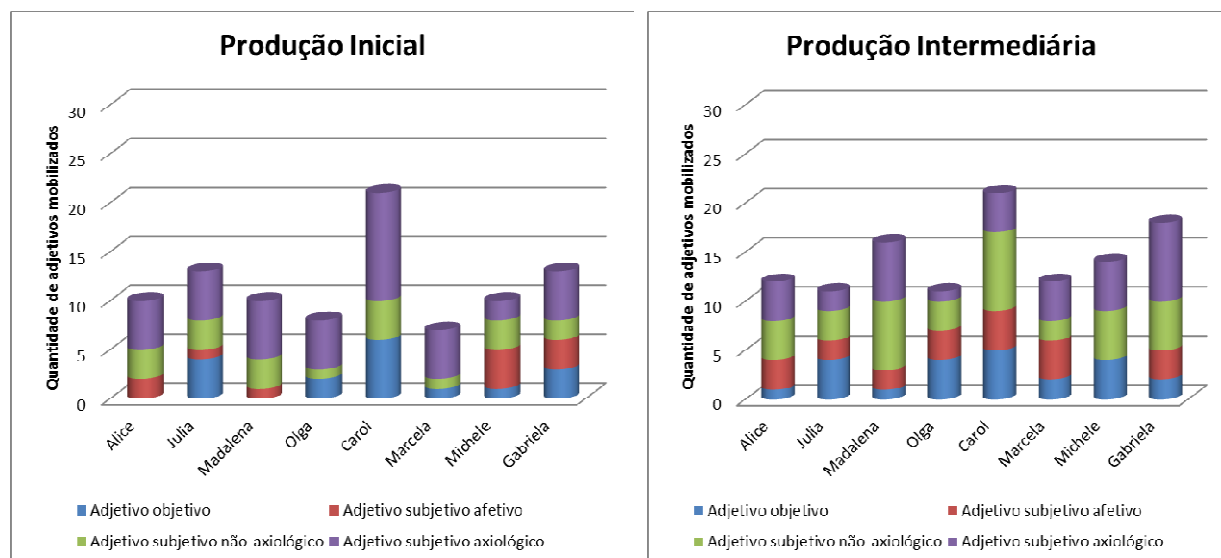


Figura 22: Mobilização dos adjetivos das produções iniciais e intermediárias

A seguir, teceremos alguns comentários a partir da comparação dos gráficos mostrados acima.

Fica evidente uma maior apropriação dos variados tipos de adjetivos pelos alunos. Sem exceção, houve um aumento no uso do adjetivo objetivo, do subjetivo afetivo e do subjetivo não-axiológico. O único tipo de adjetivo que sofreu diminuição de emprego foi o adjetivo subjetivo axiológico. Talvez isso tenha ocorrido porque no texto trabalhado antes da produção intermediária o autor mobiliza poucas vezes esse adjetivo (duas vezes, mais precisamente). Na produção inicial, Olga, Carol e Marcela sequer mobilizaram o adjetivo subjetivo afetivo. No entanto, esse tipo de adjetivo já aparece em suas produções intermediárias. Alice e Madalena, em seu primeiro texto não mobilizaram o adjetivo objetivo, porém, na produção intermediária, ele apareceu. Notemos também que, salvo Michele, todos os alunos, que pouco ou nenhuma vez mobilizaram o adjetivo afetivo em suas produções iniciais, no segundo texto, os inserem mais frequentemente. Dito isso, podemos concluir que os dois primeiros módulos da nossa SD transformaram quantitativa e qualitativamente a mobilização dos adjetivos que, em uma visão global, evoluiu para certo equilíbrio dos seus variados usos.

Outro elemento para o qual gostaríamos de chamar a atenção é a presença de relações intertextuais estabelecidas entre o texto estudado pelos alunos na SD e os textos da produção intermediária. Ao ler os relatos dos alunos, observamos as expressões do texto trabalhado em sala de aula. Isso mostra uma intenção em querer se apropriar do que foi explorado e trabalhado nos módulos ou ainda, de se apropriar da língua francesa. Abaixo reproduziremos, de um lado, trechos do texto do primeiro módulo da SD e de outro, inseriremos as expressões empregadas pelos alunos, com o objetivo de deixar mais visível essas marcas de intertextualidade. Salientamos que mostraremos somente as marcas de intertextualidade que são mais visíveis:

Trechos do 1º texto	Trecho das produções intermediárias dos alunos
<i>Le Caire, Egypte</i>	<i>Le litoral sud de l'État de São Paulo, Brèzil</i> (Julia) <i>Le Tokio, Japan</i> (Madalena) <i>Ouro Preto, Minas Gerais</i> (Carol)
<i>Je suis ici depuis deux jours</i>	<i>Nous sommes ici depuis quatre jours</i> (Michele) <i>Je suis arrivée ici, il y a trois jours</i> (Julia)
<i>Je fais ma première aquarelle</i>	<i>J'ai fait ma première voyage</i> (Olga)
<i>Un énorme fouillis d'objets</i>	<i>Une vraie mine de fouillis</i> (Carol) <i>Une énorme quantité d'objets</i> (Carol) <i>Un énorme fouillis d'objets</i> (Michele)
<i>J'ai passé le reste de la journée à me balader</i>	<i>J'ai passé le reste de la journée à me promener</i> (Michele)

O quadro apresentado acima evidencia os efeitos que o ensino trouxe aos alunos. Ao serem expostos ao texto representativo do gênero e serem levados a refletir, por meio de atividades, sobre alguns aspectos contextuais e discursivos do relato de viagem, os alunos tiveram a chance de aumentar sua paleta de expressões. Notemos que, ao permitir a apropriação de certas formas do discurso, a intertextualidade funciona como um instrumento para os alunos, pois eles as tomam para si, adaptando-as às suas necessidades no momento da ação de linguagem. Basta observarmos que não há nenhuma cópia dos trechos do 1º texto da SD, mas, sim, acomodações entre a forma e o conteúdo.

Quanto aos erros linguísticos, todos os alunos apresentaram ao empregarem o relato interativo, seja de ordem morfológica, por exemplo, de formação do *passé composé*, seja quanto ao seu emprego (uso do presente no lugar do *passé composé* e/ou *imparfait*); ou ainda uso do *passé composé* no lugar do *imparfait*). Entretanto, se compararmos com as produções iniciais, a intermediária apresentou menos erros desse tipo. Além da coesão verbal, erros de



coesão nominal também foram frequentes nas produções dos alunos, com exceção do texto de Gabriela, em que nenhuma incoerência de concordância de gênero e número foi encontrada.

Não podemos deixar de destacar que os erros de ortografia diminuíram consideravelmente, principalmente nos textos de Marcela, Madalena, Michele e Gabriela. O mesmo ocorreu com o uso de estruturas do português ou de outras línguas, ou seja, houve uma diminuição de erros causados pela “transferência” de estruturas da língua materna e/ou estrangeira para a língua em fase de aquisição.

### 3. Análises das produções finais dos alunos e os efeitos do ensino da liberdade textual

Nesta seção, além da análise das características de base do relato de viagem com enfoque no desenvolvimento das capacidades de linguagem da produção intermediária para a final, centraremos o nosso olhar para as possíveis marcas de uma possível maior liberdade textual nos textos finais dos alunos.

Veamos o quadro abaixo que evidencia o desenvolvimento das capacidades de linguagem observado na produção final:

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero relato de viagem	Alice	Julia	Madalena	Olga	Carol	Marcela	Michele	Gabriela	
Capacidades de ação	Enunciador									
	Destinatário									
(características do contexto de produção)	Lugar social									
	Objetivo									
	Quando									
Capacidades discursivas	Título									
	Conteúdos temáticos e Layout									
	Relato interativo									
	Discurso interativo									
(configuração global do texto, sua organização e apresentação)	Discurso teórico									
	Sequência	script								
		Descritiva								
Capacidades linguístico-discursivas	Conexão	Marcatadores temporais e de sucessão de ações								
	Coesão nominal	Anáforas pronominais								
		Anáforas nominais								
	Vozes	do autor								
dos personagens										
sociais										
(coerência temática e pragmática)	Modalizações	Adjetivo objetivo	9	6	5	6	3	4	3	2
		Adjetivo subjetivo afetivo	2	5	3	1	2	2	2	4
		Adjetivo subjetivo não-axiológico	4	2	9	3	5	2	8	3
		Adjetivo subjetivo axiológico	4	2	12	8	10	6	4	12

Quadro 17: Mobilização das capacidades de linguagem da produção final

Quanto às capacidades de ação, numa visão geral dos textos, o papel desempenhado pelo enunciador e a representação que se tem do papel do destinatário não diferem muito daqueles construídos na produção intermediária. Porém, se atentarmos a alguns elementos discursivos e linguísticos, é possível notar um desenvolvimento de alguns alunos para esses aspectos.

No caso de Julia, observamos um considerável desenvolvimento em sua produção final. Dessa vez, como observaremos logo abaixo, a aluna situa melhor o seu leitor, pelas seguintes razões: inserção de data no final do relato; inserção de informações sobre a região; inserção de elemento multimodal (desenho da ilha visitada):

*Pendant le deuxième jour j'ai visité le musée de l'Histoire et Archéologie d'Iguape qui est une petite ville à côté d'Ilha Comprida.*

*Ilha Comprida est un paradis des sports nautiques et de « Windcar ». Ici, est classé Aire de Protection de l'Environnement et Réserve Mondiale de la Biosphère par l'Unesco.*

Julia

Outros alunos deixaram traços da materialização de suas publicações em blogs, como mostramos a seguir:

*Texte e photo: Madalena Dantas*

*22 juillet 2011 – 20:00*

[www.uniterre.com/lesoleildunordest](http://www.uniterre.com/lesoleildunordest)

Madalena

Site [www.uniterre.com](http://www.uniterre.com)

Blog de Michele

Michele

E também em sites especializados em reportagens de viagens:

Site : [www.geo.fr](http://www.geo.fr)

Alice

*National Geographic*

*Texte: Olga*

*27 juillet 2011*

*Partagez!*

Olga

Outro elemento que indica uma maior preocupação para com o seu leitor é o fato de fornecer maiores informações culturais, geográficas etc. sobre os lugares visitados, dentre outras precisões. Vejamos alguns exemplos de textos, principalmente daqueles que pouco

havia mobilizado esse aspecto discursivo na produção intermediária ou que sequer o mobilizaram em suas produções iniciais:

*Cette ville a eu beaucoup de ore, et pierres précieuses et à cause de cette grande richesse a attiré plusieurs de « Bandeirantes » portugais*

Olga

*Ilha Comprida est un paradis des sports nautiques de « windcar ». Ici est classée Aire de Protection de l'Environnement et Réserve Mondiale de la Biosphera par l'Unesco.*

Julia

*Le nom de cette charmante et accueillante village rapport au célèbre salle de bain, avec l'eau chaud que les romans ont construit au II<sup>ème</sup> siècle.*

Michele

Ao verificar a adequação aos objetivos, concluímos que todos os alunos relataram e compartilharam suas experiências de viagem, alguns com mais detalhes (Alice, Carol, Madalena, Olga, Gabriela e Michele), outros com menos (Julia e Marcela). Os textos que forneceram mais elementos da experiência são mais “envolventes”, revelando uma maior interatividade com o seu leitor ao lançar mão de precisões do que se viu e do que se viveu naquela viagem. Ao contrário das duas alunas, Júlia e Marcela, que ao construírem um relato do tipo “panorâmico” e bastante resumido, pouco explicitam suas experiências ao seu leitor.

Ao verificar o desenvolvimento das capacidades discursivas, observamos que, quanto ao título, todas mobilizaram esse recurso. Dessa vez, se compararmos com a produção intermediária, vislumbramos títulos menos genéricos e muito mais centrados no contexto particular vivido. Somente Júlia e Marcela optaram por um título mais canônico. Ao contrário, todos os outros alunos criaram títulos mais marcados por aquela situação única de comunicação, com o objetivo de melhor adequá-lo ao momento vivido, ou seja, um momento particular e individual. Vejamos, abaixo, os títulos com maior expressão de subjetividade:

Título do 2º texto da SD	Título das produções finais dos alunos
<i>Inde, trains, sitars et cerfs-volants</i>	<i>Une ancienne ville</i> (Olga) <i>Le soleil du nord-est</i> (Michele) <i>Le voyage au cœur de la famille</i> (Carol) <i>Les couleurs bleus de Fernando de Noronha</i> (Alice) <i>Paris, l'éterne séduisante</i> (Gabriela) <i>Voyager sans endroit</i> (Michele)

Com relação aos conteúdos temáticos, observamos que todas trataram de temas relacionados à viagem realizada. De um lado, temos alunas que exploraram mais temas

(Madalena, Olga, Carol, Marcela e Michele), por outro, tivemos três alunas (Alice, Julia e Gabriela) que escolheram dois ou três conteúdos temáticos para a escrita do relato.

Quanto aos tipos de discurso, vimos, dentre todos os alunos, mobilização do relato interativo. Observa-se, ainda, alguns erros referentes à formação do *passé composé* e, em alguns casos (Marcela e Gabriela), erros no emprego do *imparfait* para a primeira aluna e do *passé composé* para a segunda aluna.

As alunas Julia, Marcela e Gabriela mobilizaram um só tipo de discurso, o relato interativo. As alunas Madalena, Olga e Michele, além do relato interativo, mobilizaram o discurso teórico:

*Les plages de Fortaleza sont extensives et pour ça sont plus belles parce que la nature se montre grandieuse.*

Madalena

*Elle est située entre montagne donc l'hiver est très fort, mais le ciel est toujours bleu.*

Olga

*Le nom de cette charmante et accueillante village rapport au célèbre salle de bain, avec l'eau chaud, que les romans ont construit au IIeme siècle. Les arqueologues ont découvert cet place ancienne pendant des travaux pour construire la mairie en 1800.*

Michele

Outro tipo de discurso que apareceu em vários relatos foi o discurso interativo, cuja mobilização mostrou-se importante para a construção da interatividade e aproximação com o leitor, como vemos nos textos de Alice, Madalena, Olga, Carol e Michele, ou seja, na maioria da turma.

Quanto às sequências, encontramos nas produções dos alunos o script e sequência descritiva. Também encontramos a sequência injuntiva no texto de Olga e de Alice, garantindo uma grande interatividade com o seu leitor:

*Mas faites attention parce que les cloches jouent toutes les nuits à minuit!*

Olga

Como em nenhum momento trabalhamos a sequência injuntiva nos módulos da SD, consideramos que sua mobilização por Olga está relacionada ao fato de a aluna ter trazido elementos que já havia visto em outros textos, possivelmente produzidos por agências de viagem. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que a aluna mobilizou elementos do

intertexto para construir seu relato. O fato de termos ensinado a importância de estabelecer uma interação com o leitor do relato permitiu que os alunos recorressem a formas discursivas que preenchessem essa função em seus textos.

Nota-se um desenvolvimento de todos os alunos quanto à mobilização tanto do script quanto da sequência descritiva, principalmente, da segunda. A maioria dos alunos teve um maior cuidado em trazer mais elementos da experiência, com o objetivo de melhor precisá-los aos seus leitores. Esse fato ficará ainda mais evidente ao mostrarmos a mobilização dos adjetivos, elemento linguístico que se presta muito bem à mobilização das sequências descritivas.

Passando agora para a mobilização das capacidades linguístico-discursivas, observamos um desenvolvimento dos marcadores temporais e de sucessão de ações. Verificamos que toda a turma recorreu a estes recursos para melhor imprimir a coerência temática em seus textos:

<i>À l'année de 2006, quand, dans le deuxième jour, dans me troisième et dernier jour</i> (Alice)
<i>Il y a trois jours, me première jour, dans le deuxième jour, dans le troisième jour, le reste de le dernier jour</i> (Julia)
<i>Au moim de juillet, après visiter une plage pour tourisme, quand le nuit a tombé, très tôt</i> (Madalena)
<i>Le dernière année, pendant une semaine, toutes les matins, à nuit</i> (Olga)
<i>Un mois, chaque semaine, le matin, premièrement, pendant la journée, après avoir fait plus de courses, la nuit vient de tomber, pour finir notre journée</i> (Carol)
<i>Le premier jour, après, enfin, en la nuit, le jour après</i> (Marcela)
<i>Après avoir vu et vécu le jour à jours des londriennes, depuis presque trois heures, aujourd'hui, ensuite, le soir, demain</i> (Michele)
<i>L'année dernière, après le travail au Congrès, pendant quatre jours, le dimanche matin, à chaque jour</i> (Gabriela)

Mesmo que haja erros linguísticos ao mobilizá-los, é importante centrar o nosso olhar para o desenvolvimento dos marcadores, sobretudo, nos textos de Madalena, Carol, Michele e Gabriela, pois eles, além de organizar o plano textual, assumem uma função enunciativa fortemente ligada à situação de produção, revelando assim, serem marcadores menos genéricos. São eles: « *après visiter une plage pour tourisme, quand le nuit a tombé* (Madalena) » ; « *après avoir fait plus de courses, la nuit vient de tomber, pour finir notre journée* (Carol) » ; « *Après avoir vu et vécu le jour à jours des londriennes* (Michele) » e « *après le travail au Congrès* (Gabriela). Como podemos perceber, o restante da turma não variou os tipos de marcadores e serviu-se de marcadores mais neutros ou mais genéricos.

Ao verificarmos a coesão nominal, observamos que os alunos utilizaram anáforas com mais frequência. Destacamos abaixo alguns exemplos interessantes de anáforas infleis encontradas:

<i>Fernando de Noronha</i> → <i>une île au Brésil</i> → <i>les richesses naturels du Brésil</i> (Alice)
<i>Des habitates</i> → <i>des personnes agréables</i> → (Julia)
<i>Les plages en Fortaleza</i> → <i>la nature</i> <i>Ma tante</i> → <i>une vieille dame</i>
<i>Elle était a me esperer devant la porte chez elle</i> → <i>Cette geste</i> (Madalena)
<i>Cette ville a eu beaucoup d'ore et pierres précieuses</i> → <i>cette grande richesse</i> (Olga)
<i>Garanhuns</i> → <i>citê de fleurs</i>
<i>Couteau en miniature</i> → <i>objet qui symbolise Lampião</i> (Carol)
<i>Le voyage</i> → <i>une expérience merveilleuse</i> (Marcela)
<i>Nouveau voyage</i> → <i>nouveaux yeux</i> <i>Paris</i> → <i>ville lumière</i> (Gabriela)

Nossas análises no nível das vozes evidenciaram que, além das vozes do autor (*je, nous, on*), encontramos as vozes sociais, por meio de palavras estrangeiras que mostram a voz do lugar: “*Windcar*” (Julia); “*Bandeirantes*” (Olga); “*Pau Pombo, Lampião*” (Carol); “*Mama Africa*” (Marcela) e “*kir*” (Gabriela).

Ao chegarmos à mobilização dos adjetivos, fica claro o aumento importante do emprego dos adjetivos axiológicos e dos adjetivos objetivos entre todos os alunos, se compararmos com o gráfico da produção intermediária. Abaixo reproduzimos os gráficos que permitem comparar a mobilização dos adjetivos nessas duas etapas da aprendizagem:

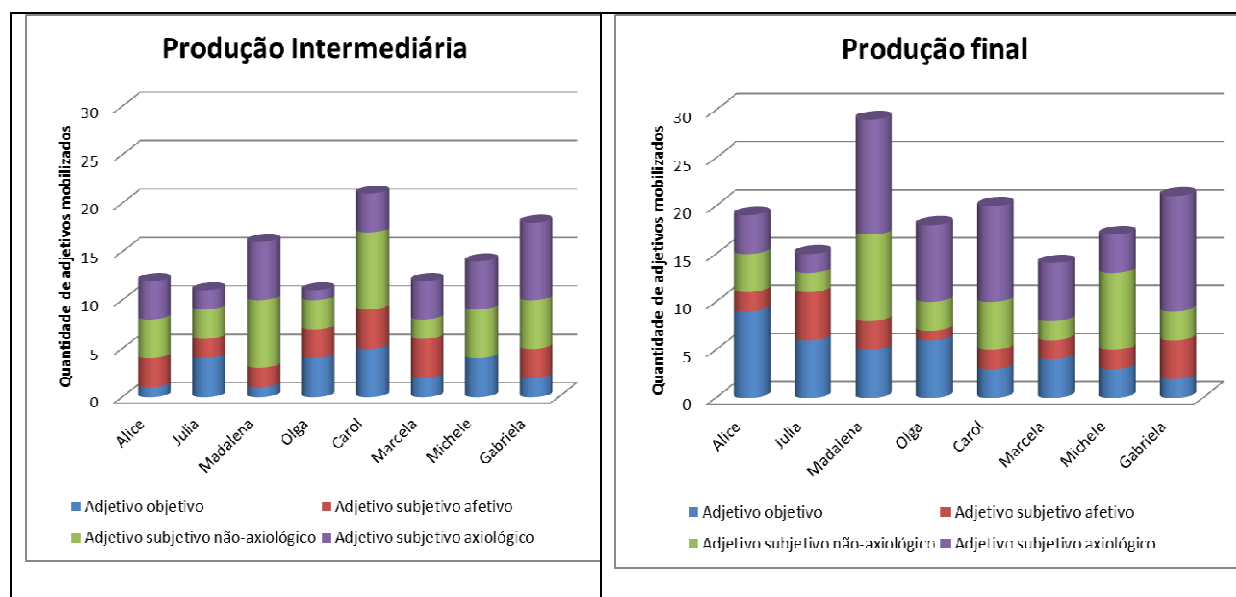


Figura 23: Mobilização dos adjetivos das produções intermediárias e finais

Concluimos, portanto, que o aumento da utilização dos adjetivos não só indica, mas comprova o um desenvolvimento das sequências descritivas.

A produção final apresentou menos erros de coesão verbal nas produções de todos os alunos, se compararmos com as produções iniciais e as intermediárias. Algumas alunas, como Madalena, Marcela, Michele e Gabriela, produziram erros principalmente ao utilizarem o *passé composé*. Alice, Julia, Olga e Carol parecem ter melhor dominado esse tempo verbal. Desta vez, os relatos interativos foram mais bem sucedidos, pois o erro do *passé composé* estava muito mais ligado a sua formação e não mais ao seu emprego.

No nível da coesão nominal, um dos erros linguísticos mais frequentes é a concordância de gênero e número. Nas produções finais, essa é ainda uma das maiores dificuldades e sabemos que sua aquisição é tardia, principalmente quando se trata do gênero masculino e feminino. Entretanto, não podemos deixar de mencionar o desenvolvimento de Marcela, cuja produção inicial estava com muitos erros de concordância e, surpreendentemente, em seu texto final, não encontramos nenhum erro desse tipo.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a diminuição do uso de estruturas da língua materna. Na produção inicial, apareceram em quase todas as produções dos alunos influências do português no francês. O fato de termos observado uma diminuição dessas influências demonstra um forte indício de que houve uma maior apropriação da língua estrangeira. Somente duas alunas (Alice e Madalena) recorreram a essa “estratégia” de versão para satisfazer suas necessidades comunicativas.

As preposições, os determinantes, as elisões, as contrações e a ortografia ainda representam uma fonte de obstáculo para os alunos. Um fato curioso foi o aumento da quantidade de erros de ortografia e de coesão nominal em duas produções finais, a de Madalena e Michele, alunas que mais desenvolveram a liberdade textual em seus textos. Para compreendermos esses erros, levantamos algumas hipóteses quanto à influência de elementos intertextuais como fontes da liberdade textual.

No caso dos relatos de viagem das produções finais dos alunos, de um lado, identificamos a mobilização de formas do exercício dessa liberdade emprestadas do texto autêntico visto no último e terceiro módulo da SD, o que demonstra a existência de intertextualidade. Por outro lado, é possível perceber que algumas escolhas discursivas e linguísticas dos alunos não vêm apenas dos textos trabalhados na SD. Portanto, podemos levantar a hipótese de que a SD que construímos, assim como a maneira pela qual ela foi aplicada, propiciaram a mobilização de elementos discursivos e linguísticos existentes no intertexto e ao qual alguns dos alunos tiveram acesso, fora da sala de aula. Em outras

palavras, alguns dos alunos mobilizaram elementos presentes no conjunto de obras e culturas humanas, ou seja, nos pré-construídos humanos, e conseguiram atualizá-los na situação de ação de linguagem determinada pela produção final, ao redigir seus textos.

Com relação às marcas de intertextualidade encontradas nas produções, destacamos os trechos a seguir:

Trechos do 2º texto da SD	Trechos dos textos dos alunos
<i>La nuit vient de tomber</i>	<i>La nuit vient de tomber</i> (Carol) <i>Quand la nuit a tombé, j'ai pris le bus</i> (Madalena)
<i>La ville sainte</i> <i>Jaipur, la cité rose</i> <i>Amber, citadelle ocre</i> <i>Udaipur, la cité de l'aurore</i> <i>Jodhpur, la cité bleue</i>	<i>Les couleurs bleus de Fernando de Noronha</i> (Alice) <i>C'est la Cité des fleurs</i> (Carol) <i>Paris, ville lumière</i> (Gabriela) <i>Fortaleza est une ville blanche</i> (Madalena)
<i>Expérience enrichissante qui permet d'échapper le tourisme de masse.</i>	<i>C'était comme faire le tourisme de masse</i> (Carol)
Aquarela do 1º texto	Desenho da Julia

Muitos alunos, além de recorrer a marcas de intertextualidade advindas nos textos trabalhados em aula, fizeram apelo a outras formas, possivelmente presentes no intertexto e às quais tiveram acesso:

Intertexto	Trechos dos textos dos alunos
Metonímia	<i>Le soleil du nord-est</i> (Madalena)
Metáfora	<i>Fortaleza est une ville blanche parce que le soleil avec les meubles blanc donne au lieu une impression de clarté.</i> (Madalena) <i>La chaleur des gens</i> (Madalena)
Sinestesia	<i>Après visiter une plage pour tourisme j'ai visité un grand marché où il y a les travaux des artisans regionelles et aussi la nourriture locale</i>



	<i>avec ses saveurs lourd et picant et ses jus de fruits délicieux e coloraux.</i> (Madalena)
Sequência injuntiva	<i>Mas faites attention parce que les cloches jouent toutes les nuits à minuit!</i> (Olga)
Título sugestivo	<i>Le voyage au cœur de la famille</i> (Carol) <i>Une ancienne ville</i> (Olga) <i>Voyager sans endroit</i> (Michele)
Articulação entre os mundos discursivos	<i>Emprego do relato interativo, do discurso teórico e do discurso interativo</i> (Michele)
Sequência descritiva análoga às obras literárias do realismo	<i>Paris, l'éterne séduisante</i> (Gabriela)  <i>Au Louvre, nous sommes émus devant la grandiosité des jardins qu'on voit par les fenêtres; à la fin de la journée, assise dans un café, près de boulevard S. Michel, boire un vrai kir, en voyant, les jeunes gens qui passent en bavardant le samedi, à participer du rituel du mémoire, depositant une fleur parmi le citoyen et voir l'arc de Triomphe bien coloré par les fleurs et les vêtements des personnes</i> (Gabriela)

Na perspectiva que adotamos neste trabalho, podemos considerar, à luz de Bronckart (2006c), que os alunos conseguiram demonstrar uma maior liberdade textual em relação aos textos prototípicos trabalhados na SD.

O único texto que não apresentou marcas de liberdade textual foi o de Marcela. No entanto, os outros sete alunos, de uma forma ou de outra, mostraram em seus textos o desejo de ir além do modelo canônico do gênero trabalhado na SD, seja pela apropriação de algumas marcas de estilo do autor do segundo texto da SD, mostrando traços de intertextualidade com o texto mais inovador do gênero trabalhado em aula; seja buscando outros espaços discursivos para além do que foi dado nos módulos, ou seja, mobilizando elementos do intertexto aos quais foram expostos fora da sala de aula. Trata-se, portanto, de uma busca por formas da língua que contribuam para veicular alguns efeitos de sentido pretendidos.

Gostaríamos de destacar o significativo domínio das coerções textuais do relato de viagem e, conseqüentemente, do maior emprego de liberdades textuais por duas alunas. Esse fato pode atestar, em nossa opinião, um maior desenvolvimento da inserção do estilo dessas duas alunas da turma. Madalena, por exemplo, serviu-se de figuras de linguagem, tais como a metáfora, a sinestesia e a metonímia para dar voz a sua experiência de viagem, elementos que não foram explicitamente explorados no curso. Michele, de maneira perspicaz, ao trazer implicação e autonomia com relação ao ato de produção no seu texto, mobilizou três tipos de discurso, imprimindo um ritmo de leitura bastante interessante para o seu leitor, comparável à fluidez de sua viagem. Em sala de aula, privilegiamos a elementarização dos tipos de

discurso, procurando vê-los um de cada vez. Porém, essa aluna, tendo já apresentado um maior domínio do relato interativo, foi capaz de mobilizar outras formas discursivas para conseguir o efeito desejado em seu relato de viagem.

#### **4. Síntese e discussão dos resultados**

No geral, a turma conseguiu desenvolver as capacidades de linguagem de modo que, ao lermos suas produções finais, conseguimos identificar que, sem dúvida, os textos pertencem ao gênero relato de viagem. Por esse motivo, reiteramos que houve uma transformação da representação que a turma tinha do gênero e, aliás, trata-se de uma representação adequada ao modelo didático construído, pois os aspectos discursivos e linguístico-discursivos nos textos dos alunos não fogem ao MD.

Quando comparamos a produção inicial e a intermediária de cada aluno, observamos os avanços na mobilização das capacidades de linguagem, sobretudo, quanto a alguns parâmetros do contexto de produção: o enunciador, o emissor, o objetivo e momento de produção e a alguns parâmetros que dão coerência temática e pragmática aos textos: os marcadores temporais/sucessão de ações e o emprego dos adjetivos. Porém, observando a mobilização da capacidade discursiva dos alunos, ainda que tenham representado um ganho com a intervenção dos dois primeiros módulos, o tipo de discurso “relato interativo” continuou sendo um obstáculo para eles. Do mesmo modo, as anáforas nominais não tinham ainda sido desenvolvidas pelos alunos, já que em suas produções intermediárias encontramos muitas repetições de expressões para o mesmo referente.

Quando investigamos o processo de desenvolvimento da produção intermediária para a produção final, constatamos, pela materialidade dos textos dos alunos, uma maior clareza e uma melhor compreensão da situação de comunicação. Além disso, os conteúdos temáticos e os títulos foram plenamente dominados pelos alunos. Os tipos de discurso também apresentaram uma significativa melhora, sobretudo, porque os alunos mostraram que aprenderam os valores do uso do relato interativo; entretanto, para metade da turma, sua mobilização ocorreu acompanhada de erros no nível da formação do *passé composé*. Outro tipo de discurso que foi muito bem mobilizado pelos alunos no texto final foi o discurso teórico, lembrando que, na produção inicial e na intermediária, só alguns alunos o mobilizaram. Como há uma maior preocupação em informar o leitor, encontramos muito mais trechos de tipo informativo acerca da história, da geografia e/ou da cultura da região visitada,

daí o emprego do discurso teórico para melhor situar o leitor. Além da voz do autor empírico, tivemos um gradativo aumento do emprego das vozes sociais, com destaque para a mobilização da voz do lugar, representada por palavras estrangeiras. Todas essas transformações da linguagem, consolidadas ou em curso de consolidação (porque ainda há erros linguísticos), justificam uma mudança de posicionamento enunciativo dos alunos, algo que nos leva a concluir que ter uma postura de maior implicação e investimento discursivo nos textos significa querer estabelecer uma maior interação com o seu interlocutor.

Na produção final, constatamos que, além das marcas que indicavam a apropriação de características genéricas para do relato de viagem, identificamos o recurso a outros elementos, revelando marcas de subjetividade e exercício da liberdade textual. Nesse sentido, podemos dizer que houve, ao menos para alguns alunos, domínio do gênero relato de viagem, que permitiu ir além das características mais canônicas do gênero. Portanto, acreditamos ser possível afirmar que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ligadas à intenção de construir um estilo próprio para o texto.

Na verdade, todos os alunos, exceto Marcela, tomaram para si determinados recursos discursivos e linguísticos advindos dos textos vistos em aula, que constituíram um suporte para a produção textual. Mas, além do recurso à intertextualidade, alguns deles recorreram ao intertexto para ir além do que foi trabalhado na SD. Assim, pudemos vislumbrar em algumas produções finais um maior ou menor desenvolvimento do estilo.

Entretanto, não gostaríamos de parar aqui nossa discussão: não podemos deixar de mencionar que a quantidade de erros linguísticos dos alunos foi grande, mesmo na produção final. Antes de dizer, apressadamente, que a sequência didática não possibilitou o desenvolvimento dos alunos quanto às capacidades linguístico-discursivas, pareceu-nos também bastante importante observar a involução e a evolução dos erros linguísticos nas três produções escritas dos alunos. Os textos finais que mais demonstraram o exercício da liberdade textual foram aqueles que mais apresentaram erros linguísticos<sup>75</sup>. Em contrapartida, os textos que menos apresentavam erros, foram os textos em que os alunos menos arriscaram a inserção de um estilo próprio. Dessa forma, concluímos que, nesta etapa, quanto menos se exerce a liberdade textual, menos erros linguísticos aparecem e, ao contrário, quanto mais se exerce a liberdade textual, mais erros são produzidos pelos alunos. Logo, neste contexto de

---

<sup>75</sup> Para fazer esta análise, somamos todos os erros de coesão verbal, de coesão nominal, de léxico, de estruturas com influência do português, de preposições, de determinantes, de elisão, de contrações e de ortografia. Para visualizar todos os erros de todas as produções dos alunos, consultar os anexos desta dissertação.

aprendizagem, os erros devem ser vistos como indicadores do desenvolvimento do estilo e não como um fracasso na aquisição da língua.

A justificativa mais plausível para o aumento da quantidade de erros linguísticos na produção final tem a ver com a focalização da atenção dos alunos e para onde ela se volta. Para Bronckart (2006c), existem quatro tipos de coerções na atividade languageira: i) as restrições do signo, que são os resultados semióticos das representações coletivas de uma comunidade; ii) as restrições do sistema das línguas naturais, que são os meios finitos, limitados dos recursos fonéticos, lexicais ou morfossintáticos; iii) as restrições do próprio gênero textual e iv) as restrições dos tipos de discurso. Ora, o aluno de língua estrangeira, ao produzir seu texto, entra em diálogo (e, por vezes, em tensão) com todas essas restrições. Além disso, como está descobrindo, aprendendo um novo sistema linguístico, é natural que ele conheça parcialmente as possibilidades oferecidas pela língua natural estrangeira, o que acontece em menor grau com a língua materna e, por isso, encontra mais obstáculos, cometendo mais erros quando tenta fugir dos exemplos canônicos apresentados pelo gênero.

No caso da nossa proposta didática, tínhamos a intenção de ensinar, além das coerções genéricas, que asseguram o domínio do gênero, as regras para o exercício da liberdade textual, permitindo a inserção da subjetividade do autor e, eventualmente, do estilo. Sendo assim, depreendemos que grande parte da turma concentrou-se nas coerções ou nas restrições genéricas e por esta razão, dedicou a atenção à correção das formas mais genéricas do relato de viagem. No entanto, Madalena e Michele, sobretudo, fizeram uma escolha mais ousada e optaram por novas formas languageiras, criadas a partir de outras formas vindas do intertexto. Esse recurso a outras formas corre o risco de desestabilizar aquilo que já tinha sido (ou quase) aprendido. A postura enunciativa dessas alunas evidencia, portanto, um deslocamento do canônico para o não canônico, das restrições para a liberdade textual. Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, essa postura demonstra a apropriação do gênero como um instrumento que serviu para elas como motor para o desenvolvimento de operações languageiras que não estavam necessariamente nos textos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, à luz de Vigotski (1997) e Friedrich (2012), podemos dizer que a SD e o gênero relato de viagem serviram como instrumentos para que elas tivessem acesso a operações de linguagem com as quais tiveram contato em outros momentos, com outros textos. No entanto, pelo fato de elas estarem mobilizando algo novo, seria necessário um momento de acomodação, de reestruturação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1997), para que, não apenas elas tivessem dominado o gênero, inserindo também seu estilo, mas também

os erros linguísticos fossem corrigidos. Infelizmente, no curso programado, não havia o tempo necessário para essa acomodação.

## Considerações finais

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o desenvolvimento da produção escrita em francês como língua estrangeira, por meio do gênero textual “relato de viagem”, porém procurando verificar como os alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem a partir das restrições e liberdades permitidas pelo gênero escolhido. Para tanto, recorreremos a outros estudos e conceitos compatíveis com o nosso aporte teórico-metodológico maior: o interacionismo sociodiscursivo, sobretudo no que diz respeito à pesquisas sobre didática das línguas. O aprofundamento do quadro teórico do ISD foi necessário, pois a pesquisa visou a investigar como os alunos se apropriaram de características do gênero, mostrando, também, como inseriram marcas de subjetividade que podem ser consideradas como estilísticas.

Nossa proposta didática preocupou-se, desde o início, em criar um espaço possível para o ensino e a aprendizagem do FLE, tomando o gênero textual como um instrumento potencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, promovendo a mobilização tanto das capacidades primordiais que garantem a produção de textos pertencentes ao modelo didático do gênero em sua forma padrão, quanto das capacidades que dão forma ao estilo do aluno, ou ainda, ao exercício da liberdade textual ao produzir o gênero relato de viagem. Dito isso, com o objetivo de retomar e avaliar nossos procedimentos de pesquisa e seus desdobramentos, teceremos algumas considerações a respeito: i) da perspectiva e dos procedimentos didáticos adotados; ii) dos efeitos do ensino da produção escrita com foco no exercício da liberdade textual; iii) dos erros linguísticos produzidos pela turma em suas produções e suas relações com o desenvolvimento das capacidades de linguagem; iv) das limitações e contribuições da pesquisa; e v) das possibilidades de pesquisas futuras que nosso trabalho suscita.

Em nosso estudo, tínhamos uma finalidade didática, que era, sobretudo, a aprendizagem de um gênero textual, porém possibilitando o exercício da liberdade nos textos produzidos. Por isso, a escolha do gênero relato de viagem não foi aleatória. Antes mesmo de optarmos por esse gênero, partimos de uma reflexão sobre o contexto de produção e sobre as

influências que ele pode exercer nas formas da arquitetura textual. Em seguida, entendemos que as coerções nos textos são de natureza dialógica, pois elas são socialmente construídas no curso da história e são também, no momento da ação de linguagem situada, contextualizadas.

Com o gênero já selecionado, o MD teve uma função didática e não precisou dar conta de todas as características presentes na amostra de textos coletados nos blogs e nos sites de reportagem de viagem. Sua função primeira foi tornar concretas as regularidades do gênero, pois, era preciso indicar ao aluno as regras-padrão do gênero, como sugere Bronckart (1999/2009, p. 216):

Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento. É principalmente nessa perspectiva didática que são úteis as classificações e as análises propostas pelos pesquisadores: trata-se, portanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio (BRONCKART, 1999/2009, p. 216).

Como, ao nosso ver, a construção do modelo didático não exclui o trabalho com aquilo que foge às regularidades do gênero e permite o espaço potencial de inserção de novas formas languageiras, advindas da necessidade de adaptação a uma situação que é única e particular, pudemos colocar isso em prática em nossa pesquisa. Partindo de um modelo didático que apontou as regularidades, porém sem excluir a potencialidade de inserção de novas formas languageiras, a sequência didática que propusemos mostrou uma presentificação do texto que melhor se adaptava ao contexto que tínhamos. Sendo assim, nossa SD procurou evidenciar as capacidades em fase de aquisição, separando-as daquelas que já tinham sido adquiridas e propiciando um trabalho na ZPD dos alunos, através de módulos que criaram um espaço propício de reestruturação entre os “saberes antigos” e os “saberes novos”. Em nosso caso específico, no final da SD, podemos entender os “saberes antigos” como sendo o estudo do primeiro texto trabalhado em aula, referente ao módulo que explorou as regularidades e as regras-padrão do gênero relato de viagem; por outro lado, o “saberes novos”, foram os construídos a partir do texto que apresentava maior exercício da liberdade textual.

Segundo o que observamos, é preciso prever dois momentos da aprendizagem: primeiramente garantir o domínio das bases do gênero e, em seguida, concentrar a atenção nas unidades menos típicas, menos regulares que modelam essas bases da forma mais satisfatória para o produtor do texto, em um determinado contexto de produção. Só é possível reestruturar os saberes, a partir de um aprendizado anterior, fixando um ponto de partida que dará suporte ao desenvolvimento de formas novas e mais complexas. Para Bronckart (1999/2009, p. 213)

“é o quando esse domínio [dos segmentos-padrão] é adquirido, e porque ele é adquirido, que podemos debruçar-nos sobre as ocorrências de unidades atípicas, comentá-las e explicá-las”. Portanto, o contexto escolar permite materializar este espaço dialético entre as características genéricas, que impõem coerções à produção textual, e o exercício da liberdade textual, que possibilita um espaço de criação propício à inserção do estilo.

Por essa razão, sustentamos que os módulos de uma SD não pretendem moldar a produção do aluno. Pelo contrário, ao criar um espaço maleável, a SD proposta pretendeu instaurar uma ZPD (VYGOTSKI, 1997) permitindo a inserção da voz do aluno para o exercício de sua liberdade na escrita. Nesse sentido, nossa pesquisa refuta algumas afirmações que sustentam que os gêneros “não devem ser didatizados”. Ao contrário, pudemos mostrar que o uso do MD e da SD não tolhe a liberdade textual, pois o fato de trabalhar com o gênero, a partir de um texto visto em sala de aula, não impediu que os alunos mobilizassem modelos que estão no intertexto e, dessa forma, trabalhassem com novas formas languageiras, as quais são a prova viva da maleabilidade do gênero.

Porém, a realização do trabalho de desenvolvimento da liberdade textual só foi possível, uma vez que tomamos consciência da complexificação e da diversificação dos instrumentos que o professor deverá desenvolver para que eles possam mediar com eficácia a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Isso nos faz refletir sobre a formação docente nos dias atuais e também sobre como os manuais didáticos são concebidos. Muitas pesquisas constatam que, depois que os PCNs estabeleceram que o ensino do português fosse feito com base nos gêneros textuais, muitos professores adotaram essa perspectiva tal como se fazia com a gramática, ou seja, ensinando o gênero por um viés fortemente normativo, trazendo uma visão mecanicista para ensino dos gêneros, mesmo porque os próprios livros didáticos, no caso do nosso campo de estudos, trazem documentos disparadores fabricados, que, na maioria das vezes, não conseguem reproduzir a situação autêntica da atividade de linguagem e, logo, não propiciam o exercício da liberdade textual. Um texto fabricado incorpora marcas discursivas e linguísticas não condizentes com os textos produzidos em situações reais de comunicação. Sendo assim, por ser demasiadamente didático e pelo fato de não considerar o estilo, acaba por não preparar efetivamente o aluno para agir nessas situações. Além disso, o trabalho com textos fabricados não leva em conta o tratamento das formas languageiras inesperadas e/ ou imprevistas em aula de LE, algo que os métodos de aprendizagem de línguas evitam, sobretudo nos níveis iniciais, porque estão mais preocupados em focar o ensino das situações modelos, ideais, deixando muitas vezes de lado as variações mais acentuadas dos gêneros.



Portanto, esta pesquisa se opõe aos estudos que consideram que o ensino de gêneros pode reduzir-se a ensinar regras de produção textual que contribuem para imobilizá-los, trazendo uma visão mecânica da aprendizagem do uso da língua. Ao contrário, nosso trabalho propôs-se a mostrar onde se situa a dinamicidade genérica e como ela pode ser ensinada aos alunos. Em nosso caso, mostramos como ela aparece no gênero relato de viagem, mas este estudo pode ser feito com qualquer gênero textual.

Quanto a nossa SD, é importante considerar que ela transitou entre os vários gêneros textuais que circulam na mesma esfera da atividade “viajar”. Sendo assim, nosso trabalho, apesar de ter um gênero-alvo, trouxe outros gêneros, os quais circulavam nos blogs de viagem e nos sites especializados em reportagens de viagem, o que pode ter auxiliado no exercício da liberdade textual. Articular os gêneros pertencentes à mesma esfera de comunicação em uma SD pode contribuir para melhor reconstituir, no espaço escolar, a autenticidade do contexto de produção e de circulação do gênero principal e, dessa forma, aumentar as chances de fazer os alunos transferirem as capacidades de linguagem que já dominam a outros gêneros. Nos módulos da nossa SD, o fato de termos usado uma música de viagem, uma citação de um escritor-viajante e uma reportagem dos costumes da Índia, por exemplo, contribui para que esses outros gêneros sejam coadjuvantes para que os alunos recorram ao intertexto e à intertextualidade em suas produções finais. Assim, o fato de termos aumentado o contato dos alunos com outros textos pareceu potencializar o exercício da liberdade textual pelos alunos.

Além disso, a SD elaborada preocupou-se em trabalhar não só a compreensão e a produção escrita, mas também procurou dar oportunidade aos alunos de interagir com textos orais e interagir entre os seus pares. Assim, nossa SD visou não somente a mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos envolvidas no “gênero alvo”, mas sim de outros gêneros que dialogam com ele, ao lado dos gêneros imprescindíveis que os alunos precisam mobilizar para as trocas entre os envolvidos no contexto educacional. Em nosso entender, essas interações em sala de aula podem ajudar a diminuir distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial dos alunos.

Com relação à ZPD, um dos nossos maiores desafios foi construir e adaptar a SD para uma turma de alunos com diferentes estágios de aprendizagem da língua francesa. Alguns alunos que apresentavam mais obstáculos na produção inicial se distanciaram mais do desenvolvimento das marcas discursivas e linguísticas para o exercício da liberdade em seus textos. No entanto, a SD serviu para que elas mobilizassem as capacidades de linguagem dentro do que é primordial para um relato de viagem, isto é, suas características-padrão de funcionamento. Apesar das enormes dificuldades de escrita que esses alunos tinham antes da

intervenção didática, elas deram consideráveis passos na aprendizagem desse gênero e por isso, atingimos um dos objetivos primeiros da nossa proposta didática: garantir o domínio do gênero. Em relação aos outros alunos, podemos dizer que elas conseguiram, além de dominar o gênero, ir além dele e exercer-se quanto ao exercício da liberdade textual, trazendo marcas de subjetividade por meio de figuras de estilo, imagens, sequências descritivas, títulos sugestivos e cores. Nesse sentido, nossa SD mostrou ter atingido o objetivo a que se propunha, ou seja, propiciar um espaço para a inserção de marcas de estilo dos alunos, mas em função da situação de produção criada em sala de aula.

Dessa forma, percebemos que a perspectiva do ensino pelos gêneros foi coerente, pois tratou os textos empíricos como resultado de uma tripla interação: a interação com o modelo do gênero, a interação com os seus interlocutores e a interação com as formas languageiras que melhor deem conta dos objetivos comunicativos de determinada situação. Vimos também que o estilo nos textos não decorre unicamente das escolhas de seus agentes produtores. Os resultados das análises das produções dos alunos (sobretudo as finais) evidenciaram este desejo de comunicar para o outro, pois levaram em conta as coerções, de natureza dialógica. A utilização de marcadores temporais para organizar o plano textual para o seu leitor, um melhor emprego das anáforas, uma maior implicação da voz do autor empírico e das vozes sociais, o emprego de outros tipos de discurso, além do relato interativo, uma maior preocupação em descrever a experiência servindo-se de variados tipos de adjetivos e, por fim, um apelo a formas languageiras coletivamente trabalhadas em sala de aula e ao intertexto: todas estas transformações das capacidades de linguagem, observadas nas produções, fazem ver os resultados das interações que os alunos tiveram com essas coerções ao produzir o gênero.

Ainda com relação aos efeitos do ensino, gostaríamos de trazer uma reflexão sobre o desenvolvimento dos tipos de discurso. Com relação a eles, a SD trabalhou tanto o relato interativo, quanto o discurso interativo. No entanto, observamos, nas produções intermediárias e finais, uma maior mobilização do relato interativo, em detrimento do discurso interativo. O presente do indicativo, quando utilizado, aparecia, sobretudo, no discurso no discurso teórico e não no discurso interativo. A nossa intenção, com o segundo texto escolhido, era fazer a turma perceber que se escrevem relatos em blogs utilizando muito o tempo presente para contar acontecimentos no passado e, a partir dessa tomada de consciência, prevíamos que os alunos mobilizassem o discurso interativo nas produções finais. Mas não foi isso que aconteceu. O *passé composé* predominou nos relatos, evidenciando uma mobilização majoritária do relato interativo. Nossa hipótese é que isso

ocorreu, possivelmente, pois os alunos estavam bastante disjuntos da data da realização da viagem, e por esse motivo, não foram capazes de produzir um texto em que se simulava uma viagem recente ou uma viagem em curso.

Diante desses resultados, percebemos as limitações do nosso trabalho. A SD poderia ter trabalhado um exercício simples, propondo a passagem do relato interativo para o discurso interativo, tornando tal procedimento didático mais explícito. Somente assim seria possível fazer os alunos verem, pelo contraste, os efeitos de sentido que cada tipo de discurso instaura no conjunto do relato. Nesse aspecto, nossa SD falhou porque não previu uma atividade de produção semi-guiada com os alunos para contrastar os dois tipos de discurso. Além disso, o curto espaço de tempo entre um módulo e outro, somado as nossas limitações físicas e espaciais (escrita no papel e não no computador, viagem realizada há alguns anos, pouco tempo reservado à escrita das produções, curso intensivo e sequenciado etc.) tiveram influência no desenvolvimento dos alunos.

Apesar dessas limitações, não podemos deixar de destacar a variedade de tipos de discurso mobilizados na produção final de cinco alunos: três no total. Dentro desse grupo, estavam as duas alunas que mais desenvolveram o exercício da liberdade textual. Esse fato nos leva a concluir que um dos indicadores do desenvolvimento da produção escrita pode estar na quantidade de tipos de discurso mobilizados. Ainda é preciso avaliar a coerência da maneira como todos esses tipos de discurso estão sendo mobilizados pelos alunos, tais como a correção verbal, os pronomes, os organizadores etc. Mas o fato de reconhecer a importância de seu emprego no texto e tentar mobilizá-los já revela uma fase importante do desenvolvimento das operações cognitivas das alunas. Também podemos inferir que a liberdade textual tem uma estreita relação com a articulação dos tipos de discurso no texto, pois é o seu domínio que pode garantir uma maior mobilidade do exercício do estilo, já que o agente produtor opta por transitar pelos mundos discursivos disjuntos e conjuntos à situação de enunciação, buscando, portanto uma eficácia nos efeitos de sentido que o produtor quer conferir ao seu texto. Em suma, percebe-se que quase todos os alunos recorreram, de alguma forma, a formas discursivas e linguísticas que revelaram os efeitos do ensino da perspectiva do estilo no gênero relato de viagem, seja buscando recursos da liberdade textual nos textos vistos na aula, seja indo além desses textos, buscando formas existentes no intertexto. Isso mostra o processo comum de adoção de um modelo preexistente e sua adaptação (BRONCKART, 1999/2009; 2006c) acontecendo em LE. Alguns alunos fizeram uma adaptação maior, outros “optaram” por se arriscarem menos.

Nesse processo, uma questão relativa às diferenças entre ensino de LM e ensino de LE se coloca, pois o exercício da liberdade textual pode ter outras consequências em LE, ligadas à quantidade de produção de erros linguísticos. Em outras palavras, levantamos a hipótese de que há mais erros linguísticos nas produções em que o exercício da liberdade textual foi maior. Isso porque, no geral, o erro diminuiu da produção inicial para a produção intermediária, porém, da intermediária para a final, os erros aumentaram para a maioria dos alunos. Eles só não aumentaram para os alunos que produziram textos mais próximos do modelo didático, ou seja, que menos exercitaram a liberdade textual. Através deste olhar, passamos a ver o erro com outras lentes: como um forte indício do desenvolvimento e do desejo do aluno de se deslocar de um espaço estável para uma forma da língua mais dinâmica, não-familiar. Dito isso, um texto com poucos erros de língua, não é necessariamente um “bom” texto. No texto final de uma das alunas, por exemplo, não há erro de coesão verbal, mas ela mobiliza muito pouco o relato interativo e o texto não chama a atenção do leitor. Nesse caso, se olhássemos os acertos linguísticos como indicadores do desenvolvimento, estaríamos fazendo uma interpretação errônea dos dados. Considerar somente os erros e os acertos linguísticos, sem levar em conta os aspectos contextuais de um relato de viagem com maior inserção de estilo, culminaria em uma análise puramente linguística o que ocultaria a avaliação do desenvolvimento da aluna quanto ao exercício da liberdade textual em sua produção. Ao mesmo tempo, não descartamos a sua correção linguística e preocupação em produzir o gênero de acordo com o seu estágio atual de desenvolvimento. A partir destes resultados, levantamos a hipótese de que, quando os alunos depositam seus esforços e atenção em um aspecto da língua e ela ainda está em processo de aquisição, outros aspectos linguísticos ficam comprometidos. Na produção final, talvez porque se concentraram em criar um relato com mais liberdade textual, os alunos acabaram por prestar menos atenção no acordo de gênero e número e na ortografia, tendo cometido mais deslizos.

A questão do erro linguístico nos suscitou muita reflexão. Por isso, não podemos deixar de lado um fato curioso que pudemos vivenciar com esta pesquisa quando selecionarmos os textos autênticos dos blogs e dos sites especializados em reportagens de viagem. Observamos que, mesmo falantes nativos de língua francesa, na escrita de seus relatos, não estão isentos de cometer erros de sua própria língua materna. Em vários relatos encontramos erros, sobretudo, de coesão nominal (acordo de gênero e número) e, apesar de apresentarem erros, não foram descartados, pois mereciam compor o nossa amostra de textos por uma razão maior: as marcas do exercício de liberdade textual demonstradas pelos autores. O segundo texto da nossa SD também não estava desprovido de erros e, isso nos levou a

voltar ao contexto de produção e ver estes pequenos erros como consequência do local de circulação desses relatos de viagem. O fato de ser um gênero sem grandes fronteiras entre o oral e o escrito, aliado a sua escrita rápida na internet durante a viagem, contribui ainda mais para que o seu contexto de produção seja pouco coercitivo. Consequentemente, os erros linguísticos passam despercebidos, porém não descaracterizam o estilo que o autor conferiu ao seu texto, já que a sua postura enunciativa foi além de um simples erro isolado de concordância nominal.

Com efeito, os resultados encontrados nas produções dos alunos leva-nos a (re)pensar na maneira como a didática das línguas tem tratado os erros em língua estrangeira. Embora haja inúmeras pesquisas sobre essa questão, parece-nos essencial discuti-los na perspectiva dos gêneros textuais. Para melhor entendê-los, precisaríamos talvez indagar sobre sua origem: trata-se de um erro causado pela atenção excessiva (hipercorreção linguística, por exemplo)? Trata-se de erro provocado pelo desconhecimento da norma, da regra? É um erro produzido pela falta de atenção? Ou é um erro cometido pela “ousadia” em querer inserir as novas unidades linguísticas que o aluno acabou de estudar? Diríamos que a resposta a essa última pergunta tem a ver com a fase de desenvolvimento do aluno, ou seja, ele está em vias de se apropriar do elemento novo que lhe foi apresentado recentemente. Com efeito, há alunos que, por estarem em outros estágios do desenvolvimento, puderam embarcar em nosso desafio maior da SD: colocar marcas de estilo na escrita e exercitar a liberdade textual, mostrando o aspecto dinâmico dos relatos de viagem. Outros alunos, por estarem mais distantes do domínio do gênero em si, não conseguiram imprimir suas marcas de subjetividade nos textos.

Para concluir nossas considerações, gostaríamos de dizer que, com este trabalho, nossa maior contribuição para a comunidade científica foi tornar mais explícito o que o ISD vem propondo com o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais na didática das línguas: a construção de instrumentos didáticos para propiciar o domínio do gênero e a autonomia do aluno para adaptá-lo. Nossa pesquisa contribui para mostrar e reafirmar a coerência da adoção dos gêneros textuais como instrumento potencial de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, perspectiva que o ISD vem desenvolvendo ao longo de décadas. Porém, há muito a fazer no que diz respeito ao trabalho do professor para a colocação em uso dos instrumentos didáticos elaborados.

Dessa forma, os próximos passos desta pesquisa poderiam ser diminuir a distância entre os instrumentos de ensino e a sua apropriação pelo professor em sua atividade. Com efeito, não basta somente elaborar os instrumentos, é preciso levar em conta o trabalho do professor, pois é ele o ator principal das decisões quanto aos rumos de suas aulas e de suas

adaptações, tendo em vista as variabilidades presentes na realização de sua atividade em um determinado contexto, com um determinado público e inserido em uma determinada instituição de ensino. Se existem coerções e liberdades no gênero textual, também não seria diferente na atividade docente, pois ela também está repleta, ao mesmo tempo, de coerções e de espaços para a inserção da liberdade. Indo além, se há estilo nos gêneros, também há estilo na ação do docente (CLOT, 2007). Com essa constatação, pesquisas futuras poderiam investigar como se dá a inserção do estilo do professor, o que poderia oferecer subsídios para a formação de professores.

Apesar das inúmeras pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a formação de professores de línguas, podemos dizer que poucas se preocupam com o trabalho do professor tal como ele é realizado no cotidiano da sala de aula. O campo de pesquisas sobre o trabalho educacional tem sido investigado pelo Grupo ALTER-CNPq e deu origem a inúmeros trabalhos. Diante disso, nosso estudo suscitou algumas perguntas que pesquisas futuras talvez possam responder: a) Quais dispositivos o professor desenvolve ao adotar a perspectiva dos gêneros textuais em FLE? b) Como ele se apropria do MD e da SD? Como ele os adapta? c) Como ele avalia as produções dos seus alunos? d) Como ele trata os diferentes níveis de desenvolvimento das capacidades de linguagem? e) Como o erro é por ele tratado?

Em suma, nossa pesquisa levanta, por um lado, a necessidade de se atentar mais para a questão do trabalho educacional como forma de compreender como a perspectiva dos gêneros textuais chega efetivamente na sala de aula. Por outro lado, ela mostrou que, no campo educacional, ao se apropriar dos estudos sobre os gêneros textuais, é preciso que o discurso pedagógico compreenda que é necessário ensinar as coerções dos gêneros, mas também propiciar um espaço para a inserção da liberdade textual, como afirma Bronckart (2006c). Portanto, a escola deve, sim, ensinar o que é estável nos textos, como base para suas escolhas futuras. Porém, esse não deve ser seu objetivo único, já que o que não é totalmente estável é importante, pois é aí que reside a dinâmica da linguagem e pode propiciar novas zonas de desenvolvimento no aluno: uma zona potencial para o exercício da liberdade textual.

## Referências Bibliográficas

AUTHIEZ-REVUZ, J. **Palavras incertas: As não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté, Cabral, 2007.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. **Ensino do Francês Língua Estrangeira e os textos literários nos manuais didáticos**. São Paulo: CD ROM do 50o Gel, 2002.

\_\_\_\_\_. Curso presencial e a distância na Licenciatura em Francês da FFLCH-USP: desafios da formação híbrida e contribuições para a formação do professor de línguas estrangeiras. **Revista Educaonline**, v. 5, 2011, p. 1-15.

ALLOUCHE, V.; MAURER, B. **L'écrit en FLE : Travail du style et maîtrise de la langue**. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, 2011.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAKHTINE, M. Les genres du discours. In: **Esthétique de la création verbale**. Trad. do russo por Alfreda Aucouturier. Paris: Éditions Gallimard, 1984, p. 263-308

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 1997, p. 277-359.

BALLY, C. **Traité de stylistique française**. Genebra: Librairie Georg & Cie S. A. vol. I e II, 1951.

BARA, S.; BONVALLET, C.; RODIER, C. **Écritures créatives**. Grenoble: PUG, 2011.

BARRICELLI, E; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com a Profª Drª Eliane Gouvêa Lousada. **Revista L@el em (Dis-)curso**, Vol. 5, nº 2, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael>

BARIONI, M. C. **Utilização de sequências didáticas para o ensino de gêneros e desenvolvimento de capacidades de linguagem: aportes e questionamentos**. 2012 (Trabalho de graduação individual). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.

BEATO-CANATO, A. P. M. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. (org). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo socio-discursivo**. Londrina: UEL, 2008.

BENTES, A. C. **Linguagem: Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Global Editora, vol. 2, 2004.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas: Pontes, p. 284-293, 1995.

BÉRARD, É. Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. In : ROSEN, E. (org). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. **Le français dans le monde**. Recherche et applications. Paris: Cle International, n. 45, 2009, p. 36-47.

BERTHET, A. et al. **Alter Ego 2: Méthode de Français**. Paris: Hachette, 2006.

BOURGUIGNON, C. L'évaluation des compétences des élèves: un changement de paradigme? In: **Séminaires Académiques de Dijon**. Dijon: Agrosup, set 2011. Vidéo disponível em <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Conference-L-evaluation-des.html>.

BOUVIER, N. **L'usage du monde**. Payot français, 2001.

BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. Estilo. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79-102.

BRANDÃO, H. H. N. Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. In: *52º Seminário do GEL*, 2004, Campinas. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 14-27, 2005a. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidadohelenapdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em 10 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas. In: **III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador**, Salvador, 2005b. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf>> Acesso em 05 jan. 2012

BRASIL/MEC/SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRAUN-DAHLET, V. **Ponctuation et énonciation**. Guyane: IBIS ROUGE EDITIONS, 2003.

\_\_\_\_\_. **As (man)obras da pontuação. Usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas / Fapesp, 2006.



BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999 [2009].

\_\_\_\_\_. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**, Unisinos, vol. 3, n. 3, p. 149-159, set/dez, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Interacionismo sociodiscursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. Tradução Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, vol. 4, n. 6, mar, 2006b.

\_\_\_\_\_. Contraintes et libertés textuelles. In: **Capletra**, n. 40, p. 9-28, 2006c.

\_\_\_\_\_. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da *démarche* ISD: entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p. 273-286, jun 2008b.

\_\_\_\_\_. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008c.

\_\_\_\_\_. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Revista Letras**, n. 40. Número Especial em homenagem ao Prof. José Luiz Meurer organizado por MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. Gêneros Discursivos & Interfaces Teóricas, p. 163-177, 2010.

BRONCKART J.-P; BOTA, C., **Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif**. Genève: Droz, 2011.

BUENO, L. 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.

\_\_\_\_\_. **Gênero jornalístico no livro didático de português**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CANVAT, K. La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. In: **Les interactions lecture-écriture**. Actes du colloque Théodile-Crel réunis et présentés par Yves Reuter, Lille: Peter Lang, 1993.

CARÉ, J-M; DEBYSER, F. **Jeu, langage et créativité: dans la classe de français**. [S.I] Libraires Hachette et Larousse, 1978 [1991].

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CLOT, Y. Ações e estilos. In: **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 153- 199.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002/2010, p. 105-116.

\_\_\_\_\_. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVAO, V. L.; DIAS, R. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-345.

\_\_\_\_\_.(org). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2002.

DANTAS-LONGHI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAM-POUGATCH, M. Un modèle didactique du débat : de l'objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39-40, p. 100-129, 1996-1997.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002 [2010].

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: \_\_\_\_\_(org). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 9-26, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Genève: Carnets de sciences de l'éducation, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 19-50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola** 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004 [2010].

ENGELS, F. **La dialectique de la nature**. Paris : Éditions Sociales, 1971.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111.

FEITOZA, C. J. A. **Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócio**. 2012 (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006, p. 60-76.

\_\_\_\_\_. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 2010.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GOMES-SANTOS. S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, A. M.; CAMPANI, D.; DREY, R. F. **Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARÃES, A. M.; KERSCH, D. F. **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **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.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, volume I e II. Paris: Fayard, 1987.

HEGEL, F. **Phénoménologie de l'Esprit**. Paris: Aubier, 1947.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KUNDMAN, M. S. La prise de conscience des stratégies d'apprentissage au niveau institutionnel. **Dialogues et Cultures**, v. 47, p. 157-161, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin, 2002.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 135-146.

LEAL, A. A. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2011.

LEE WHORF, B. **Linguistique et anthropologie**. Paris: Denoel, 1969.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BOTELHO, J. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In: \_\_\_\_\_; BEZERRA, J. R. M; SOARES, M. E. (Orgs.). **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 17-30.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002 [2010], p. 81-94.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, Reinildes; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 99-123.

\_\_\_\_\_. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: II EPED Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP – Abordagens metodológicas em estudos discursivos, 2010, São Paulo. **Anais...** 2010. Disponível em: [http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADAartigo\\_ago\\_2010.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADAartigo_ago_2010.pdf).

\_\_\_\_\_. Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle. **Revistas de Linguas Modernas**, n. 8-9, 2008, p. 211-218.

\_\_\_\_\_. Produção escrita em francês como segunda língua: Uma experiência baseada em gêneros textuais. **Revista do GEL**, v.6, n.2, 2009, p. 160-174.

\_\_\_\_\_. La recherche en français et avec le français - au Brésil. **Synergies Brésil**, v. 1, p. 27-31, 2011

LOUSADA, E.; BARRICELLI, E. Formação de professores e poder de ação: os gêneros textuais como instrumentos para o agir docente. In: GUIMARÃES, A. M. M; CORRÊA, M. C. **Formação continuada de professores de língua portuguesa**. Santa Maria: Imprensa Universitária de Santa Maria, 2012.

LOUSADA, E. G., ROCHA, S. M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. Capítulo de livro a ser editado pela Mercado de Letras, 2014.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. (orgs). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Resenha.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Planejar gêneros acadêmicos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do *métier*. **Linguagem em (Dis)curso,** Palhoça, SC, vol. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. A. G. D. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAINGUENEAU, D. **L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive.** Paris : Hachette, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os termos-chave da Análise do Discurso.** Lisboa: Gradiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D.; PHILIPPE, G. **Exercices de linguistique pour le texte littéraire.** Paris: Nathan, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Parábola: São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino.** Parábola: São Paulo, 2002/2010, p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M, GAYDECZKA, K. S. B. (orgs). **Gêneros textuais: reflexos e ensino.** 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARX, K. Thèses sur Feuerback. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Études philosophiques**. Paris: Editions Sociales, 1951.

MASSARO, P. R. **Teatro e língua estrangeira: entre teoria e prática**. São Paulo: Editora Paulistana, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MIRANDA, F. O discurso interactivo em diferentes gêneros: uma abordagem empírica. **Estudos Linguísticos / Linguistic Studies**, vol. 3, 2009, p. 365-381.

MIRANDA, F. Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem. São Paulo: **Cadernos Cenpec**, v.2, n.1, p.121-139, 2012.

MOTTA-ROTH, D. (org). **Leitura em língua estrangeira na escola**. Santa Maria: Coperves/prograd, UFSM, 1998.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. **O Marrare**, n. 14. Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://www.omarrare.uerj.br/numero14/carmenPimentel.html>. Acesso em: 10 ago 2012.

PUREN, C. **Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Cle International, 1988.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: A. Colin, 1995.

RABARDEL, P. ; VERILLON, E. Relations aux objets et développement cognitif. In : GIORDAN, A. ; MARTINAND, J. L (Ed.). **Actes des 7èmes journées internationales sur l'éducation scientifique**. Paris: UER Didactique, Université Paris VII, p. 189-196, 1985.

REIS, M. G. M. Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. **Synergies Espagne**, vol. 1, 2008, p. 153-163.

ROCHA, S. M.; LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e escrita criativa: intersecções possíveis no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. **Raído** (Online), vol. 6, p. 37-54, 2012.

ROSEN, E. **Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Cle International, 2006.

\_\_\_\_\_. La mort annoncée des 'quatre compétences' - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. **Glottopol**, v. 6, n. jul 2005, p. 120-133, 2005. Disponível em: < [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_6/gpl6\\_07rosen.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf) >.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris : Payot, 1916.

SCHNEUWLY, B. **Vygotski, l'école et l'écriture**. Genebra : Cahiers de la section des sciences de l'éducation. n. 118, 2008.

\_\_\_\_\_. Le travail enseignant. In. **Des objets enseignés en classe de français : Le travail enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

\_\_\_\_\_. L'objet enseigné. In. **Des objets enseignés en classe de français : Le travail enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004 [2010].

SPINOSA. B. **Traité de la réforme de l'entendement**. Paris : Flammarion, 1964.

\_\_\_\_\_. **Ethique**. Paris: Flammarion, 1965.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs) **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 205- 235.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929 [2002].

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 1984 [2007].

\_\_\_\_\_. **Pensée et Langage**. Tradução Françoise Sève, Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1934 [1997].

\_\_\_\_\_. La signification historique de la crise de la psychologie. In : **Œuvres choisies**. Tomo 1, Moscou : Éditions Pédagogiques, 1926 [1982].

\_\_\_\_\_. La méthode instrumentale en psychologie. In: BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B., et al (Ed.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1930 [1985].

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Leçons de psychologie**. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 2011.

**Sites de blogs:**

<http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm>

<http://www.uniterre.com>  
<http://www.entandem.free.fr/>  
<http://www.surlaroute.org/>  
<http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm>  
<http://www.jeremie-noel.com/#!>  
<http://www.bourlingueurs.com/>  
<http://www.e-voyageur.com/carnet-voyage/>  
<http://www.e-voyageur.com/carnet-voyage/france/hautes-alpes/voyage-camping-car.htm>

**Sites de revistas especializadas em reportagens de viagem:**

<http://www.routard.com>  
<http://www.geo.fr>  
<http://www.nationalgeographic.fr>  
<http://www.atacamag.com>

**Outros:**

<http://www.ecrivains-voyageurs.net/>  
<http://www.pug.fr>  
<http://www.pulm.fr/>



## **Anexos e Apêndices**

ANEXO A: Textos de blogs de viagem

ANEXO B: Textos de sites especializados em reportagens de viagem

APÊNDICE A: Sequência Didática elaborada

APÊNDICE B: Produções iniciais dos alunos

APÊNDICE C: Produções intermediárias dos alunos

APÊNDICE D: Produções finais dos alunos

APÊNDICE E: Erros linguísticos das produções iniciais

APÊNDICE F: Erros linguísticos das produções intermediárias

APÊNDICE G: Erros linguísticos das produções finais

APÊNDICE H: Termo de consentimento dos participantes da pesquisa

APÊNDICE I: Questionário

APÊNDICE J: Ementa do curso

APÊNDICE K: Calendário do curso

APÊNDICE L: Enquete de satisfação do curso

Texto 1

## *Corée du Sud - Au pays du matin calme*

*A part une coupe du monde que nous préférons effacer de nos mémoires, que connaissions-nous de ce pays avant d'y arriver ? Pas grand chose et c'est ce qui nous a attiré... Cap sur un pays à part où modernisme et néons multicolores n'ont pas éclipsé des traditions bien ancrées. Étonnant!*

### 대한불교 조계종 제!

Premier choc : tout est propre, organisé, balisé. Les véhicules s'arrêtent au feu rouge... sauf un tandem conduit par deux français (et oui ! difficile d'oublier les mauvaises habitudes chinoises). On ne klaxonne pas, On ne double dans les virages. Les voitures rutilantes et puissantes ne crachent pas de fumées noires. On ne s'entasse pas à 5 sur une moto. Aucune chèvre sur le toit des bus (comme au Laos !), aucun attroupement de 50 personnes autour de nous. Nous roulons incognito, presque déçus de ne plus être l'attraction du moment... Nous avons déjà un peu quitté l'Asie !



Second choc : les prix !! 10 euros une pastèque, 8 euros pour de minuscules filets de bœuf, 25 euros la nuit d'hôtel, 3 euros la soupe aux nouilles... Nous sommes revenus dans un pays où Mac Do n'est plus un restaurant de luxe !

Troisième surprise : nous passons notre première nuit dans un motel d'apparence extérieure classique. Sauf que notre lit est en forme de gros cœur rose, la lumière de la lampe de chevet est rouge, nous avons des miroirs au mur et des cassettes X à notre disposition ! Nous avons atterri dans un très répandu "love-motel", maison de rendez-vous pour amants plus ou moins légitimes. Nous découvrons aussi le (mauvais) goût prononcé des Coréens pour le kitch : néons ultraviolets dans les cybercafés, hôtels construits sur le modèle du château de la belle au bois dormant d'Euro-Disney, du rose, des cœurs, de la crème et des nœuds-nœuds partout...

<http://www.entandem.free.fr/CR/CRCoree.htm>

# Yushu et Dzogchen

26/08 Yushu (Jyékundo)

C'est la première fois que j'utilise mon duvet tous zips fermés! Il a dû geler cette nuit à Mado, c'est vrai que nous étions à 4300 mètres. Nous nous sommes péniblement arraché à nos duvets douillets pour nous lancer sur la route de Yushu dans le soleil glacé du petit matin.

Nous n'avons pas beaucoup d'infos sur la région, notre guide lonely planet ne contient que 2 petites pages sur la question, aussi nous arrive-t-il d'être paumés. Nous apprîmes fortuitement que notre bus de 8h passait à 20h!

Trépidation, râlage et désarroi disparaissent lorsqu'une jeep s'arrêta près de nous. A bord un couple de norvégiens et un médecin américain qui développent l'hôpital de Yushu.

Nous avons montré patte blanche et finalement profité de la jeep jusqu'à Yushu! Le paysage fabuleux du haut plateau tibétain n'arrête pas de nous émerveiller. Les montagnes vertes ondulent autour du plateau, des milliers de yacks paissent parmi les moutons. Rapidement nous passons le premier pont sur le fleuve jaune (houang Hé, je crois) qui n'est encore qu'un petit torrent peu profond.

Plus loin nous croisons, les yeux dans les yeux des biches des hauts plateaux, les petits rongeurs des prairies trottaient pour rejoindre leurs terriers. Encore un col passé mais ce sera le plus haut de notre périple, ce n'est pas notre record mais il fait tout de même 4805 mètres.

Moment inespéré et riche d'émotions quand une caravane de yacks coupe notre route. Ils sont beaux comme dans un film ces yacks bâtés et ces caravaniers qui sillonnent le plateau, fiers et souriants prêts à saluer quiconque croise leur chemin.

Quelques kilomètres et quelques tonnes de poussière plus loin nous faisons halte dans le dernier village Golok avant le kham. Très souvent les incisives extérieures des hommes sont couvertes d'or, c'est uniquement pour sacrifier un peu de richesse à sa beauté! Cet investissement n'est pas perdu car ici tout le monde sourit et se salue. Chacun est heureux de tester son 'hello' sur des étrangers. Les Goloks prennent facilement la pause devant l'appareil photo. Nous devons quitter nos nouveaux amis pour reprendre la route mais peut-on appeler ainsi ce ruban de poussière et de cailloux très éprouvant?

La route s'enfonce dans la vallée à la rencontre de Yang tsé Kiang au courant tumultueux. Voici enfin Yushu où il nous faudra du temps pour nous dépoussiérer. Les sources du Mékong ne sont pas loin mais inaccessibles c'est bien sûr sur le plateau tibétain que naissent tous les grands fleuves d'Asie, de l'Indus au Gange et Bramapoutre l'ouest au fleuve jaune, Yang tsé à l'est en passant par le Mékong et la Salwen ! C'est garanti et vérifié par mes soins!!



Yushu



Shiwu



Yushu



Yushu



Dzogchen



Dzogchen

## Texte 3

# Périple dans les Hautes-Alpes en camping-car

### Carnet de Voyage France



Sommaire

1. **Périple dans les Hautes-Alpes**
2. [Château Vizille et promenade sur le Lautaret](#)
3. [Jardin Botanique Alpin](#)
4. [En route vers Néevache](#)
5. [Aux alentours de la Vallée de la Clarée](#)
6. [Col d'Izoard et commune de Saint Véran](#)
7. [Ville Vieille et château Queyras](#)
8. [Installation en bordure du lac de Serre-Ponçon](#)
9. [En direction d'Orcières Merlette](#)
10. [Vaison-la-Romaine et la ville de Cheylard](#)
11. [De Lachamp-Raphaël à Bort les Orgues](#)
12. [En route vers la vallée des Singes](#)

### En route vers les Hautes-Alpes

#### Lundi 14 juillet

Départ du Havre, il fait très beau, nous descendons dans les Hautes Alpes, nous déjeunons au Bec-Hellouin, parking après l'abbaye où plusieurs camping-cars font une halte, nous repartons direction Evreux, tiens un bouchon à Nonancourt, ça va nous avons le temps, Dreux, Chartres, Orléans et nous nous arrêtons à l'aire de Bordes pour la nuit, 6 places de parking, la nuit a été calme, mais réveillés de bonne heure par les camions passant non loin de là. Le parking est complet.



#### Mardi 15 Juillet

Le soleil nous accompagne et nous partons direction Cosne/Loire, impossible de se garer, beaucoup de voitures le parking est complet, c'est la deuxième fois que nous voulons nous y arrêter le résultat est le même. Nous ferons un petit détour jusqu'à Aubigny/Nère, nous avons des amis à qui nous téléphonons, mais ils sont aussi en vacances, ce sera pour une prochaine fois, nous déjeunerons à l'ombre et nous poursuivons notre chemin jusqu'à Décize où nous ferons étape pour la nuit, nous sommes plusieurs camping-cars, le parking en bord de Loire se trouve à 500 mètres de la ville, nous y ferons une petite promenade avant le souper.

Services payants, parking gratuit.



### Mercredi 16 Juillet

26°. Décize - Digoin (départ 71) où nous déjeunons tranquillement sous les arbres, sinon 4 places de parking, service gratuit y compris l'électricité, nous continuerons jusqu'à Poncin qui sera notre halte du soir. Poncin (départ 01) Services et parking gratuit, il y a pas mal de camping-car, nous y restons juste pour la nuit. Nous visitons après le souper le village qui est agréable. Patsy notre Flat est très heureux après sa promenade le long de la Loire, une petite sieste s'impose.



Auteurs : Françoise et Alain  
Publié le 01/07/2010

<http://www.e-voyageur.com/carnet-voyage/france/hautes-alpes/voyage-camping-car.htm>



## ~ RÉSUMÉ DE NOS 18 MOIS EN AMÉRIQUE DU SUD ~

Nous venons de passer tout juste un an et demi en Amérique du Sud, première partie de notre projet "**Ushuaia – Alaska**". En effet, après 4 semaines de cargo entre Le Havre et Buenos-Aires, nous sommes arrivés le 12 juillet 2008 dans la capitale argentine. Pendant ces **18 mois**, nous avons parcouru l'ensemble des **13 pays d'Amérique du Sud**, du plus petit, le Surinam, au plus grand, le Brésil. Et c'est le 12 janvier 2010 que notre fidèle 4x4 quitte Cartagena pour Panama, le premier pays d'Amérique Centrale que nous allons découvrir. Il est temps pour nous d'établir un premier bilan de notre périple sur ce sous-continent américain.

Avant de vous livrer nos impressions, nous souhaitons établir un classement, certes subjectif, de ces 13 pays, en quatre grandes catégories (par ordre alphabétique dans chaque catégorie) :

Les pays que nous avons "adorés"	Les pays que nous avons aimés	Les pays que nous avons moyennement aimés	Les pays que nous n'avons pas aimés
<b>Bolivie</b>	<b>Chili</b>	<b>Argentine</b>	<b>Pérou</b>
<b>Brésil</b>	<b>Guyana</b>	<b>Colombie</b>	<b>Venezuela</b>
<b>Équateur</b>	<b>Guyane française</b>		
<b>Uruguay</b>	<b>Paraguay</b>		
	<b>Surinam</b>		

L'Amérique du Sud est un plaisir pour les "overlanders" que nous sommes, les formalités administratives pour passer les frontières étant limitées au strict minimum seul le Surinam exige un visa, (nous tenons à votre disposition un fichier PDF "[Infos Pratiques](#)" pour la préparation de votre voyage).

Nous pensions rester environ un an en Amérique du Sud, mais la richesse de ce sous-continent, en particulier au niveau des contacts que nous avons eus sur place, nous a amené à y rester un an et demi ! Alors, voilà plus en détail un résumé de nos impressions sur ces 13 pays que nous avons parcourus avec tant de plaisir.

## URUGUAY

### **1 mois / 2.500 km**

Ce petit pays nous a séduits par la gentillesse de ses habitants. Sur le plan géographique, l'Uruguay n'a pas de paysages exceptionnels, mais cela est largement compensé par l'accueil que nous y avons reçu. La capitale, Montevideo, est à taille humaine et son bord de mer est fort agréable. Points forts du pays : Colonia, ravissante ville coloniale, et Punta del Este "la" station balnéaire très prisée par les "porteños" (habitants de Buenos-Aires) de l'autre côté du Rio de la Plata. En définitive, ce qui caractérise ce pays, c'est la douceur de vivre et la paisibilité.



## BRÉSIL

### **3 mois et demi / 19.600 km**

Plus grand d'Amérique du sud, le Brésil nous a séduits par la diversité de son environnement, et en particulier par cet éco système extraordinaire qu'est l'Amazonie.

Les trois points forts de notre voyage au Brésil ont été la transamazonienne (sud / nord), la traversée en barge du delta de l'Amazone, 48 heures de bonheur, et la ville de Rio !

Le Brésil est également le pays où la gastronomie existe réellement, avec surtout une abondance et une diversité exceptionnelles de fruits exotiques, au goût savoureux. Sans oublier les poissons de l'Amazone, un régal, et les "*churrascos*" (grillades) de viande de boeuf. Quant aux brésiliens, ils nous ont également séduits et accueillis d'une façon touchante, et nous avons adoré leur langue (un portugais "chanté").



## VENEZUELA

### **1 mois / 5.700 km**

Pays d'Hugo Chavez, le Venezuela ne nous pas réellement enchanté, le côté hautain de ses habitants étant quelque peu désagréable.

Seule la région du Gran Sabana, au sud du pays, nous a enchanté à la fois par ses paysages et son ambiance. A noter que les plages sur la mer des Caraïbes sont superbes et nous ont offert notre "quart d'heure balnéaire".

Le point fort du pays est le prix des carburants, quasiment gratuits (mais une douzaine d'œufs coûte plus cher que 100 litres de diesel).





## GUYANA / SURINAM

### **11 jours / 1.300 km**

Ces deux pays d'Amérique du sud nous ont séduits, car nous ne sommes plus en Amérique latine ; c'est plutôt la douceur et la nonchalance des grandes Caraïbes, Haïti ou Jamaïque.

Ce sont les seuls pays du sous-continent où l'on roule à gauche, et où la langue officielle est l'anglais (Guyana) ou le hollandais (Surinam). Ce qui caractérise les deux capitales, Georgetown et Paramaribo, ce sont leurs maisons en bois (près de 90% des maisons), toutes plus colorées les unes que les autres.

La population de ces deux pays est un vrai "melting pot", issu d'immigration noire et indo-pakistanaise.



## ARGENTINE

### **Argentine + Chili : 5 mois / 22.400 km**

La beauté des paysages du nord-ouest de l'Argentine vaut le voyage. L'altiplano, à plus de 4.500 m d'altitude, offre des couleurs pastel extraordinaires.

Et dans le sud, la Patagonie nous a également ravis, malgré le climat venteux et froid. La Terre de Feu et le glacier Perito Moreno ont été les points forts de cette région du sud de l'Argentine.

L'autre point fort de l'Argentine, c'est sa viande, réellement la meilleure du monde, accompagnée d'un des meilleurs vins, en tout cas le meilleur rapport qualité / prix au monde (de très bons vins à moins de 5 €, c'est impressionnant !).



<http://www.bourlingueurs.com/amerique-du-sud/index.htm>

## LE BOSPHORE

Istanbul, Turquie

Istanbul, le 4 octobre 2001

Nous arrivons à Istanbul par la côte. Nous longeons pendant plus d'une centaine de kilomètres la Mer de Marmara. Difficile de faire plus bétonnée. Aux abords de la mégapole, la circulation s'intensifie. Les coups de klaxon retentissent pendant que les automobilistes se glissent par la droite et par la gauche sur notre voie. S'il est agréable de découvrir une ville par la terre, c'est aussi plus périlleux qu'en avion.

La ville est énorme ! Plus de douze millions d'habitants. Elle s'étend maintenant sur près de 40 kilomètres. La ville est géographiquement séparée en deux par le Bosphore, qui relie la Mer Noire à la Mer de Marmara. Il donne à la ville une ambiance relativement aérée.

Sur le Bosphore, les ferry, qu'on appelle ici les vapurs, relient entre elles la rive occidentale à la rive asiatique. Des milliers de stambouliotes les empruntent chaque jour. C'est aussi banal pour eux que prendre le métro pour un parisien.

A Eminönü, véritable nœud de transports urbains situé au cœur de la ville, l'agitation qui règne sur l'embarcadere est fascinante : les vapurs ne cessent de défiler, les gens courent en tous sens pour attraper un bus, un ferry, un tramway. On circule entre les échoppes et les vendeurs ambulants, on entend les postes à cassettes des marchands de cassettes pirates et les cornes des vapurs.

Tous nos sens sont sollicités : l'odeur de la mer, toute proche, et du poisson que l'on grille sur le quai, la musique et les concerts de klaxon, notre déjeuner fait de sandwichs au poisson et de maïs chaud, et nos regard qui suivent le bal des mouettes pour se perdre sur l'autre rive...

Alors symboliquement, nous faisons à Istanbul nos premiers pas en Asie en empruntant un ferry pour Ushküdar, sur la rive asiatique.

Sur le ferry qui nous emmène, on se pose quelques instants pour admirer le paysage. Le regard porte loin. La traversée coûte un peu moins d'un demi euros et dure une dizaine de minutes. Un dépaysement pas bien cher. A bord, les passagers boivent le thé, ou déjeunent d'un sandwich. C'est de loin le moyen le plus rapide et le plus pratique pour circuler entre les deux parties de la ville. Les barques et les petits bateaux de pêche côtoient les gros ferry. Les enfants et les jeunes restent sur le pont tandis que les personnes âgées restent confortablement assises à l'intérieur.

Nous, on visite, passant de la passerelle au pont, du pont à l'intérieur. On arrive déjà à Ushküdar, où les voyageurs se précipitent vers la sortie. On flâne encore quelques instants sur le pont, mais on ne tarde pas à entendre un employé nous rappeler à l'ordre. " Mister, mister ". L'heure c'est l'heure.

Nani et Minh



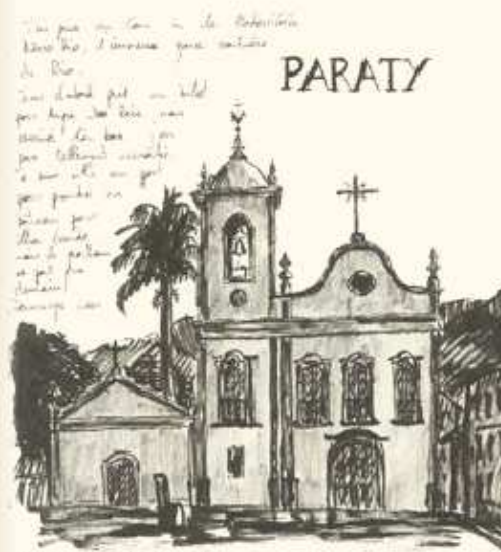
<http://www.surlaroute.org/turquie/istanbul.html>

Texto 6

J'ai pris un billet pour Angra Dos Reis à la Rodoviária Novo, l'immense gare routière de Rio. Arrivé là-bas, je n'ai pas été emballé. Alors je suis allé au port pour prendre le bateau qui mène à Ilha Grande. Seulement le prochain ne part que demain. dommage, l'île est parait-il superbe. N'ayant aucune envie de passer la nuit à Angra, j'ai repris le bus jusqu'à Paraty. C'est un petit coin de Paradis. Ici le temps semble s'être arrêté. La ville fut construite au XVIème siècle et à connu son apogée à la fin du XVIIème. Toutes les maisons sont d'origine.

J'ai loué une chambre pour 3 jours à la Pousada Solar dos Geranios. Le prix est un peu élevé mais le lieu est vraiment agréable.

22.03.2001



*J'ai pris un billet pour Angra Dos Reis à la Rodoviária Novo, l'immense gare routière de Rio. Arrivé là-bas, je n'ai pas été emballé. Alors je suis allé au port pour prendre le bateau qui mène à Ilha Grande. Seulement le prochain ne part que demain. dommage, l'île est parait-il superbe. N'ayant aucune envie de passer la nuit à Angra, j'ai repris le bus jusqu'à Paraty. C'est un petit coin de Paradis. Ici le temps semble s'être arrêté. La ville fut construite au XVIème siècle et à connu son apogée à la fin du XVIIème. Toutes les maisons sont d'origine.*

<http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm> - Brésil > Paraty

Texto 7

Le Caire, Egypte.

Je suis ici depuis deux jours et je fais ma première aquarelle devant le Musée Copte. Ma première nuit au Caire je l'ai passée dans la rue. C'est la période du ramadan et je n'ai pas trouvé d'hôtel. J'ai dormi sous un porche, dans le quartier musulman. J'ai été réveillé par un vieil arabe qui installe sa boutique. J'ai ensuite pris une douche au Bostan Hotel. L'établissement est plutôt tranquille et le patron accueillant.

Dans l'après-midi, j'ai visité le célèbre Musée égyptien. Un énorme fouillis d'objets. Impossible de tout voir en une demie journée. Les sarcophages sont magnifiques. J'ai été ému, comme beaucoup de gens, devant le masque funéraire de Toutankhamon. J'ai passé le reste de la journée et de la soirée à me balader.

05.12.2001



*Le Caire, Egypte. Je suis ici depuis deux jours et je fais ma première aquarelle devant le Musée Copte. Ma première nuit au Caire je l'ai passée dans la rue. C'est la période du ramadan et je n'ai pas trouvé d'hôtel. J'ai dormi sous un porche, dans le quartier musulman. J'ai été réveillé par un vieil arabe qui installe sa boutique. J'ai ensuite pris une douche au Bostan Hotel. L'établissement est plutôt tranquille et le patron accueillant. Dans l'après-midi, j'ai visité le célèbre Musée égyptien. Un énorme fouillis d'objets. Impossible de tout voir en une demie journée. Les sarcophages sont magnifiques. J'ai été ému, comme beaucoup de gens, devant le masque funéraire de Toutankhamon. J'ai passé le reste de la journée et de la soirée à me balader.*

<http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm> - Egypte > Caire

## ANEXO B - Textos de sites especializados em reportagens de viagem

### Texto 8 - Routard

#### Un tour en Australie



Le récit de voyage d'une jeune Française en Australie. Une première approche du continent qui passe par la découverte de la ville et la tournée des pubs à Sydney, la visite du Kadaku National Park et du Red Center dans le Territoire du Nord, les Flinders Rangers et la Great Ocean Road dans le Sud, sans oublier Kangaroo Island... Dépaysement garanti !

> [routard Mag](#) > [Carnets de voyage](#) > [Un tour en Australie](#)

#### Escale à Hong Kong



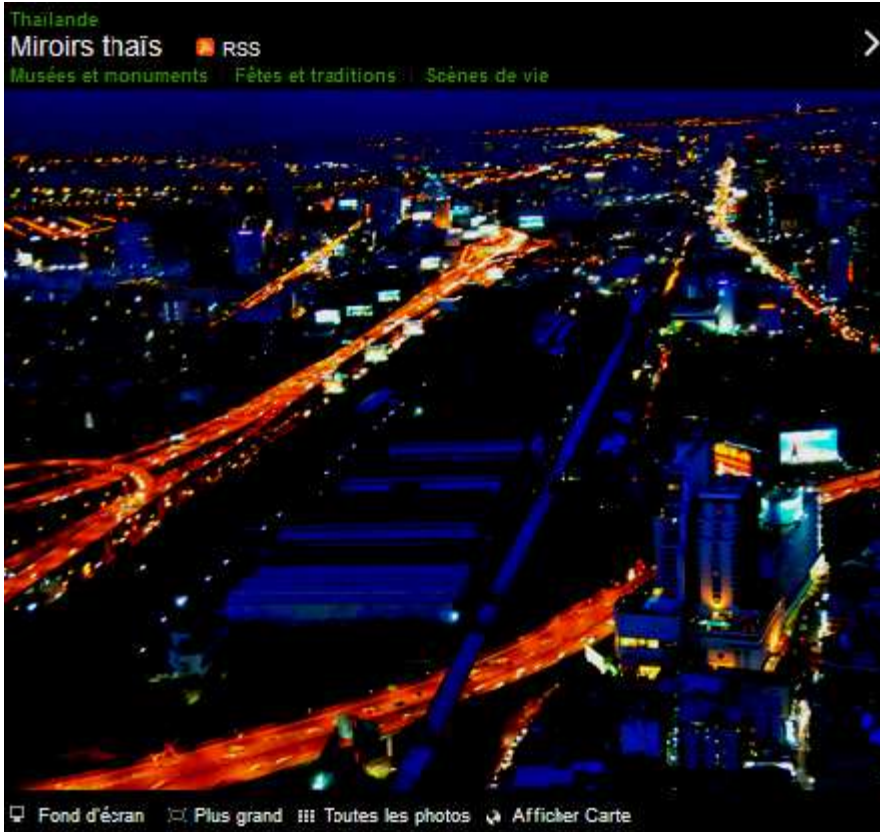
Le vol est une aventure à lui tout seul... Vingt-quatre heures ! L'Australie est bien à l'autre bout du monde. Escale à Hong Kong, 7 h du matin. L'aéroport, flambant neuf, est désert. Une impression bizarre règne dans cet endroit : aucun bruit, une propreté proche de la stérilité d'une salle d'opération... Après la douane, de sympathiques Chinois m'indiquent comment profiter de ma journée de transit. Direction Hong Kong Island, dans un métro flambant neuf lui aussi. À la sortie, je rencontre trois Français qui ont l'air tout aussi perdus que moi. Les liens se créant vite dans ce genre de situation, nous décidons de passer la journée ensemble. Visite de Hong Kong Island pour commencer. De grands buildings s'élèvent un peu partout, au milieu des rues sans vie. Après être montés au soixantième étage d'une tour pour découvrir la vue sur la baie de Hong Kong, nous changeons de quartier. Nous prenons le ferry local pour rejoindre Koonloon. Quelle différence ! Ici, dans la moiteur et la pollution de la ville, les rues grouillent de monde et de boutiques de matériel high-tech. Les immeubles où s'entassent la population sont délabrés. Voilà le visage populaire de Hong Kong, à l'opposé de la City guindée. Je me retrouve avec un nouvel appareil photo dernier cri, et la satisfaction d'avoir fait une bonne affaire. Mais attention aux attrape-touristes. Veillez notamment à conserver un double de votre reçu si vous payez en carte bancaire. Les fraudes ne sont pas rares. Après l'étape shopping, nous allons visiter des temples et surtout un étonnant marché aux oiseaux. Les boutiques typiques débordent de surprises locales : poissons séchés, grenouilles, serpents en bouteille... Mais il est déjà temps de retourner à l'aéroport, non sans avoir affronté auparavant un orage mythique. En moins de trois secondes, nous sommes totalement trempés... Nous trouvons refuge dans une petite échoppe locale, où le marchand nous explique que cette année, la mousson est en avance. Ah ! On comprend mieux alors... Retour à l'aéroport. Dernière ligne droite pour l'Australie.

[Retour à l'accueil](#)

[Page suivante](#)

Photo : Stéphanie Ponsart

## Texto 9 - GEO



Diaporama de : Lionel Taleb | Jeudi 5 février 2009

En août 2008, Lionel Taleb part avec sa femme, Patricia, et sa fille, Amalia, en Thaïlande. Il séjourne essentiellement dans le nord du pays, moins touristique, pour ensuite se rendre à Ko Samui, une île située au sud de la Thaïlande. À son retour, en classant les photos qu'il a prises, il réinvente son voyage en Thaïlande. Il nous en dit plus :



« Je suis parti en Thaïlande sans idée préconçue, sans projet véritable. Il s'agissait d'un voyage en famille alors que d'habitude, je pars seul pour écrire un carnet de voyage et « figer » ainsi mes émotions brutes. Cette fois, c'était impossible : j'étais dans le partage immédiat, plus du tout dans l'introspection solitaire. Au retour de ce beau voyage, j'avais comme un goût d'inachevé sur mes photos : je me disais que tout cela manquait de liant. Mais en les triant, des connexions se sont faites petit à

petit, puis ont fini par surgir naturellement. Le fil conducteur était trouvé : faire résonner entre elles des photos pour voire émerger la magie d'un pays « miroir », aux reflets multiples.

Une anecdote illustre le travail que j'ai effectué a posteriori : à Kanchanaburi, où se trouve le célèbre Pont de la rivière Kwai, notre fille s'est sérieusement blessée au pied en le glissant dans la roue d'un vélo en marche. Lors de notre visite à l'Hôpital, l'infirmière nous prend par erreur pour « M. et Mme Smith », un couple d'anglais venus apparemment faire soigner leur fille du même âge, pour la même blessure au pied. Quelques jours plus tard et 500 km plus au sud, dans une rue de Ko Samui, nous croisons un couple dont la petite fille, perchée sur les épaules de son père, a un bandage au pied. Patricia demande : « Are you Mr & Mrs Smith ? »... Les Anglais écartent grands les yeux : comment des inconnus peuvent-ils connaître leur nom au fin fond de la Thaïlande ? Deux familles identiques, au même endroit, ayant vécu exactement la même aventure avec leur enfant... Curieuse sensation d'être devant un miroir, situation étrange de deux familles occidentales au vécu identique... Peut-être est-ce cet épisode qui m'a inconsciemment transmis, bien plus tard, cette idée de faire résonner chaque photo avec une autre afin de faire surgir ces étranges « Miroirs thaïs ».

Propos recueillis par Claire Tomasella.

Découvrez les autres photos de [Lionel Taleb](#) dans la Communauté photo et sur son [site Internet](#).



A découvrir également, notre dossier [Voyage en Thaïlande](#).

Retrouvez tous les bons plans [Thaïlande sur MonVoyageur](#)

Vous aussi faites connaître vos reportages photo en publiant vos [photos de voyage](#) sur GEO.fr et en nous écrivant à [redaction@geo.fr](mailto:redaction@geo.fr)

<http://www.geo.fr/voyages/vos-voyages-de-reve/thaïlande-voyage-miroirs>



## Inde, trains, sitars et cerfs-volants

Maxime Giraudo, sous officier dans la marine nationale, est amené à souvent voyager. Ce qu'il fait également en dehors de son travail. En juillet 2007, lors d'une permission, il part avec un ami en Inde pour un mois et en ramène ces clichés.

Son trajet : Bombay – Bénar

Cliquez sur la photo pour lancer le diaporama

ombay



Nous arrivons à Bombay au mois de Juillet, sous une mousson qui semble être à son paroxysme. La nuit vient de tomber alors que nous cherchons notre hôtel, nous nous perdons dans les bidonvilles, expérience enrichissante qui permet d'échapper au tourisme de masse et de découvrir un autre aspect de l'Inde. Le lendemain, nous partons pour Bénarès, soit un voyage de 36 heures de train "express". Sur le total du voyage, nous aurons cumulés six jours de train ... un véritable périple à lui seul. Nous arrivons le soir, après ces heures de trajet interminables, au beau milieu de la ville sainte et ses vaches sacrées ... Un indien en trishaw, en tricycle, nous emmène à notre guesthouse située près des rives du Ganges. Le spectacle des rues de Bénarès n'a pas son pareil : les vaches sacrées se promènent au milieu des routes, de grandioses mariages sont célébrés à coup de feux d'artifices et de concerts de tablas (percussions indiennes). Nous nous dirigeons ensuite vers Jaipur, la cité rose, sur notre route vers le Rajasthan. Sur la route, nous avons achetés des sitars, ce qui une fois dans le train, se révéla être une mauvaise idée. Encombrantes, elles trouvèrent leur place dans le compartiment en partageant nos couchettes. Autant dire que l'espace était assez exigü.

Le Rajasthan est étonnant. Ce qui frappe au premier coup d'oeil, ce sont les infrastructures. Les descendants des Maharadjahs financent les constructions civiles et c'est en parti pour cela que cette partie de l'Inde semble être moins pauvre. La forteresse d'Amber paraît au loin, à flan de colline, accolée au lac Maota. Habituellement, les éléphants se baignent en contrebas, mais en cette période, le lac est à sec. Cela est dû à la sécheresse qui persiste depuis quelques années. Amber, citadelle ocre émergeant de la roche. Nous passons ensuite la "Suraj Pol", porte du soleil. La chaleur y est vive alors que nous suivons un parcours sinueux de marches.

Nous partons ensuite pour Udaipur, la cité de l'aurore. Le parfait lieu pour se reposer après toutes ces péripéties. Udaipur est un petit village, dans lequel nous avons réservé une guest house dont la vue donne sur le Lake Palace. En flânant, on se retrouve à visiter le temple Jag Mandir. Un sâdhu a posé sa tête sur son poing

et semble dormir aux pieds d'un éléphant de marbre. Le soir, nous nous rendons à un concert de sitars et tablas au City Palace écouter.

Ce périple se terminera à Jodhpur, également nommée la cité bleue ou ville des brahmanes, avant de repartir prendre l'avion à Bombay. L'entrée dans la cité se fait par les portes de la tour de l'horloge. Le fort de Mehrangarh surplombe la citée du soleil, alors que nôtre guest house promet une vue magnifique sur les toits des maisons. Les enfants se baladent sur ces toits, des ficelles à la main pour guider leurs cerfs-volants, alors que des aigles tournoient au dessus d'eux, dans un tourbillon de couleurs. Cet acte rituel annonce la fin des classes... et la fin de notre voyage.

Texte et **photos** : Maxime Giraudo

22 juillet 2011 – 16:01

**Partagez !**



<http://www.nationalgeographic.fr/aventure/inde-trains-sitars-et-cerfs-volants/799113/>





## "Rien ne se perd Tout se transforme"

C'est après 11 longues heures d'avion que nous apercevons enfin la grande île. Au début, rien de bien distinct, un vague nuage vert à l'horizon, mais au fur-et-à-mesure que nous perdons de l'altitude pendant la phase d'approche, nous discernons de nouveaux détails : **la forêt, une route rouge-latérite, les premières maisons, les gens et la capitale : Antananarivo.**

La descente continue, nous survolons de grandes étendues gorgées d'eau. Rien à voir avec un fleuve. S'agit-il d'une rizière ou d'une inondation ? La réponse ne semble pas couler de source. C'est en approchant un peu plus de la terre ferme que nous constatons qu'il s'agit des conséquences du dernier cyclone qui a sévit.

Certaines maisons semblent prises au piège d'une marée trop rapide. Et soudain surgit la piste d'atterrissage, le train touche l'asphalte dans un crissement caractéristique de caoutchouc, le nez pique, les réacteurs s'inversent et l'avion s'immobilise finalement.

**A l'ouverture des portes, et comme souvent sous ces latitudes tropicales,**

**une bouffée de chaleur humide aux relents d'épices mêlés de poussière, nous saisit.** Ce sont les prémices annonciatrices d'un réel choc culturel auquel nous serons confrontés dès les portes de l'aéroport franchies.

Certes le classement par indice de développement humain place Madagascar au 143<sup>ème</sup> rang mondial, mais il suffit d'un coup d'œil pour percevoir en quels termes cela se traduit dans le quotidien d'un Gazy. On perçoit très vite que faire vivre une famille ici est loin d'être évident. **Un maître mot semble régner : recyclage.** On comprend instantanément la fameuse déclaration de Lavoisier "Rien ne se crée, rien ne se perd, tout se transforme !". Des échoppes proposent des pizzas cuites dans des fours à bois conçus à l'aide de bidons d'essence, faire des tours de manège dans un avion "Air Madagascar" de fabrication locale est possible, acheter des dinettes en boîtes de conserve est banal...

| 21



Nous passons le reste de la journée sur la plage de cailloux, autour d'un feu cerclé de pierre. **Susie partage du maktak - peau de béluga - et du pitsik - poisson séché. On discute. De la vie à Ivujivik, de la chasse, du grand territoire nu, de l'isolement.** De ma vie en France, un peu. Et puis du "grand changement". Adamie sait que les jours de la civilisation inuite sont comptés. L'exploration minière, en constante progression, va bouleverser le Nord.

L'homme blanc n'en a pas encore fini avec son besoin de pétrole, d'uranium et autres richesses géologiques. Le dérèglement climatique fait fondre les glaces ? Le pergélisol n'est bientôt plus qu'un souvenir ? Un drame pour la planète, mais qu'importe, l'accès aux ressources n'en sera que facilité. La vision à court terme aura triomphé. Il n'est pas exclu que des routes, reliant le Nunavik au reste du Québec et du Canada, voient le jour. Dans 10 ans ? 20 ans peut-être ? Pour Adamie, la construction d'une route auraient le même effet qu'une intraveineuse : le Nord seraient en prise directe avec l'influence du Sud.

**Sur notre bout de plage désolée, le feu s'est éteint. La température a baissé d'un cran et le vent s'est levé. Il est temps de rentrer.** De retrouver les maisons multicolores d'Ivujivik. Montréal, ensuite. Sensation étrange de quitter un monde en sursis. En longeant de nouveau les falaises vertigineuses du Cap Wolstenholme, je regarde Susie et Adamie. C'est peut-être la dernière génération à perpétuer les traditions de la culture inuite. C'est beau. Et c'est bouleversant. ■



### Le pêche, un lointain souvenir

Mais Natashquan m'attend. Les 50 derniers kilomètres de la 138 sont interminables. **La route, auparavant relativement droite, serpente désormais sur le granite, à quelques encablures du Saint-Laurent. Les arbres se font de plus en plus rares, de plus en plus petits.** J'ai presque atteint la limite entre taïga et toundra.

Natashquan, enfin. Le village du bout de la route. Terminus. Il ressemble comme deux gouttes d'eau aux autres villages de la Côte Nord. Des maisons en bois à deux niveaux, espacées, reliées entre elles par la route principale ou de petits chemins de terre et de sable. Face au golfe, je m'arrête à l'Echourie, un bar-restaurant connu dans toute la région pour son

atmosphère conviviale, ses concerts et l'extraordinaire vue qu'il offre sur le Saint-Laurent. **A proximité, posées sur la plage, les façades blanches d'une dizaine de petits baraquements captent la lumière du soir.**

Les Galets, d'anciens hangars de pêche, sont aujourd'hui fièrement conservés comme patrimoine culturel. À l'époque où

la morue était encore présente dans les eaux froides du Golfe, la pêche s'imposait comme secteur économique principal et faisait vivre des familles entières. Assis à une table face au large, une bière locale à portée de main, je me dis que les temps ont bien changés au cours des cinquante dernières années.

## APÊNDICE A - Sequência Didática elaborada

Ateliers d'écriture en FLE : Découvrir le « Récit de voyage »  
Professeure : Suélen Maria Rocha (suelen.rocha@usp.br)  
Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH  
Juillet/2012

### I - Remue-méninges



4. Voyager c'est...

Faites une liste des mots que vous associez à l'expression « voyager ».

5. Maintenant, partagez avec le groupe vos expressions.

6. Quand vous préparez un voyage, que consultez-vous pour le planifier?

De quels moyens servez-vous pour connaître l'endroit envisagé ? Vous consultez :

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> des forums de voyage    | <input type="checkbox"/> des témoignages de voyage                                     |
| <input type="checkbox"/> des reportages          | <input type="checkbox"/> des carnets de voyage <input type="checkbox"/> des agences    |
| <input type="checkbox"/> des guides touristiques | <input type="checkbox"/> des amis /famille <input type="checkbox"/> autres. Lesquels ? |



3. Quels types d'informations cherchez-vous ?

### II - Continuons notre voyage...



Connaissez-vous le **récit de voyage** ?

5. Échangez avec le voisin :

c) Vous avez déjà lu un récit de voyage? Vous en avez déjà écrit un?

d) Pourquoi en écrire un ? De quoi parler?

c) Quand vous voyagez, apportez-vous un carnet de voyage? Ou écrivez-vous sur un blog, sur facebook, sur twitter ou dans d'autres

supports ? Qu'écrivez-vous?

6. Pensez aux voyages que vous avez faits.

c) Quel voyage mériterait d'être partagé avec les autres? Pourquoi ?

d) Comment a été l'expérience lors de votre voyage ? Racontez-la au groupe.



### III) Production initiale



Créez un blog personnel sur internet et écrivez votre premier texte. Produisez un récit de voyage qui raconte vos expériences d'un voyage que vous avez fait.

#### IV) Mise en route...



« Certains pensent qu'ils font un voyage, en fait, c'est le voyage qui vous fait ou vous défait. »

de Nicolas Bouvier  
Extrait du L'usage du monde

J'aime 5

Tweeter 2

Membres (1)  
♥♥♥♥

Envoyer à un ami

Source : <http://www.evene.fr/citation>

1. Quel est le genre de document que vous venez de lire ? Vous avez compris le sens du texte ? Discutez-en avec votre voisin.

2. Réfléchissez :

a. Quel est le but d'une citation ?

b. En général, une citation est écrite avec peu de mots. Pour quelle raison ?

c. Quel effet produit-elle ?

d. Maintenant, imaginez que vous êtes un écrivain célèbre, comme Nicolas Bouvier et créez une citation sur le thème du voyage.

«

»

de \_\_\_\_\_

Extrait du livre \_\_\_\_\_

e. Échangez-la avec celle de votre voisin.

#### La musique nous fait voyager...



1. Écoutez la chanson et entourez les expressions chantées par Bernard Lavilliers.

Source : [http://www.lyricsmania.com/voyageur\\_lyrics\\_bernard\\_lavilliers.html](http://www.lyricsmania.com/voyageur_lyrics_bernard_lavilliers.html)

tambour	rituel	périple	fruits	mer	caravanes
voyageur	peur	voyages	saison	dialectes	amour

2. Quel est le thème principal de la chanson ? Associez trois mots clés à cette chanson.

....., ....., .....

3. Repérez le refrain de la chanson et complétez-le :

*Pas moi qui ai fait les voyages  
C'est les voyages qui m'ont fait  
Entre passeur et passage  
C'est .....*

4. Discutez cet extrait avec votre voisin. Expliquez-le avec vos propres mots.

Et pour vous ? C'est quoi les voyages ? Créez une autre phrase pour la fin du refrain :

C'est.....

6. Par groupes, donnez un titre à cette chanson. Soyez créatifs !

.....

## V) Pour mieux connaître le genre récit de voyage



# De l'Inde au Cambodge : vidéo sur le savoir-vivre indien (2)

Florence Dezoteux et Julien Alcacer, cinéastes, vous font part en images de leur découverte du monde indien. Au programme de cette deuxième étape : discussions autour du "bien savoir manger". Retrouvez chaque semaine un compte rendu de leur avancée, avec à l'appui photos et vidéos.

8) Regardez la vidéo et prenez des notes pour répondre aux questions suivantes (<http://www.nationalgeographic.fr/reportage/videos/de-linde-au-cambodge-video-sur-le-savoir-vivre-indien-2/7910423/>):

g) Quel type de vidéo venez-vous de visionner ? D'où vient-elle ?

h) À quel moment a-t-elle été produite ?

i) Qui l'a faite ?

j) Pourquoi ?

k) Quel est le thème et l'objectif de la vidéo ?

l) À qui est-elle probablement adressée ?

g) Avez-vous apprécié la vidéo ? Pourquoi ? Quelles sont vos impressions ?

9) Comparez vos réponses à celles de votre groupe.

10) Maintenant vous allez revoir la vidéo, en pensant à faire un petit résumé de la séquence en quatre lignes maximum. Rédigez-le dans les lignes ci-dessous :




11) Comparez vos résumés. Se ressemblent-ils ou non ? Discutez des raisons pour lesquelles ils sont similaires ou différents.

12) Imaginez que vous êtes le voyageur-reporter et vous devriez également prendre des photos pour intégrer le numéro sur l'Inde dans le magazine National Geographic. Regardez une troisième fois la vidéo et capturez quelques images que vous prendriez en photos.



13) Échangez-les avec le voisin. Justifiez pourquoi vous les avez choisies. Ensuite, par deux ou trois, sélectionnez-en trois, puis faites un petit commentaire pour chacune des photos.

Exemple :



Les couleurs à Mysore en Inde

--

--



14) Discutez des questions suivantes avec votre voisin.

d. Le cinéaste, pour construire la vidéo, a probablement fait une sélection pour mieux organiser la séquence du reportage. En plus, il a fait appel à d'autres moyens (bande sonore, cadrage, par exemple) pour rendre la vidéo intéressante et séduisante. À votre avis, quels effets tout cela produit chez le public ?

e. Quels sont les autres moyens possibles pour montrer aux autres une expérience de voyage dans un récit de voyage ?

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> un magazine      | <input type="checkbox"/> une chanson            | <input type="checkbox"/> une conversation   |
| <input type="checkbox"/> un livre         | <input type="checkbox"/> un album de photos     | <input type="checkbox"/> la radio           |
| <input type="checkbox"/> un site internet | <input type="checkbox"/> une émission à la télé | <input type="checkbox"/> Autres. Lesquels ? |

f. À votre avis, que fait-on dans un récit de voyage ?

- on décrit. Quoi ?
- on raconte. Quoi ?
- on argumente. Sur quoi ?

Justifiez votre réponse.

## V) Lecture

1. Quand vous lisez un texte en français sur internet, que faites-vous ?

- je trie le texte par la source
- je clique sur les hyperliens
- je veux connaître l'auteur
- je lis le titre
- je lis le chapeau
- je regarde la publicité
- je le partage sur les réseaux sociaux
- autres.....





2. Observez et lisez la page du blog <http://croquisetvoyages.free.fr>.



## VI) Contexte et construction du texte



- Répondez aux questions proposées avec votre voisin.
  - Qui l'a écrit ? À qui ? Pourquoi ?
  - Où a-il-été publié ?
  - Dans ce texte, l'auteur :
    - parle de l'histoire de l'Égypte
    - raconte son voyage en Égypte
    - donne des conseils de visite au Caire
    - raconte sa vie en Égypte
- À quel moment le texte a été écrit ? Comment le savez-vous ?
  - avant le voyage
  - pendant le voyage
  - après le voyage
- Quel temps verbal l'auteur utilise le plus pour construire son texte ? Il est écrit à quelle personne ? Quels effets ces choix produisent chez le lecteur ?
- Cochez les informations qui apparaissent dans cette page et dans le texte du blog :

- référence spatiale et temporelle
- titre
- conseils d'itinéraires et d'activités pour découvrir la ville
- croquis
- mention à la première nuit au Caire
- appréciation de l'hôtel
- icône « musique » pour contrôler les pistes
- mention à une visite au musée
- appréciation du musée
- mention à une fin de journée
- photos

4. Comment il fait des descriptions et des appréciations ? Expliquez par des extraits du texte.

5. Soulignez les marqueurs temporels utilisés par l'auteur. Dites quelle est leur fonction dans le texte.

6. Et si, au lieu de faire un croquis, l'auteur mettait quelques photos ? Sélectionnez-en deux ci-dessous et expliquez à votre voisin les raisons de vos choix.

	
Façade du musée	Célèbre musée
	
Masque Toutankhamon	Une des rues du Caire





## VII) Production intermédiaire

Vous allez créer votre blog de voyage sur le site [www.uniterre.com](http://www.uniterre.com). Produisez un récit de voyage qui raconte vos expériences d'un voyage que vous avez fait.

## VIII) Lecture

1. Lisez le texte ci-dessous :



MAGAZINE ACTUALITÉS PHOTOS VIDÉOS FONDS D'ÉCRAN REPORTAGES AVEI


Page d'accueil » aventure » Inde, trains, sitars et cerfs-volants

### Inde, trains, sitars et cerfs-volants

Maxime Giraud, sous officier dans la marine nationale, est amené à souvent voyager. Ce qu'il fait également en dehors de son travail. En juillet 2007, lors d'une permission, il part avec un ami en Inde pour un mois et en ramène ces clichés.

Son trajet : Bombay – Bénarès – Jaipur – Udaipur – Janakpur – Jodhpur – Bombay

Cliquez sur la photo pour lancer le diaporama



Nous arrivons à Bombay au mois de Juillet, sous une mousson qui semble être à son paroxysme. La nuit vient de tomber alors que nous cherchons notre hôtel, nous nous perdons dans les bidonvilles, expérience enrichissante qui permet d'échapper au tourisme de masse et de découvrir un autre aspect de l'Inde. Le lendemain, nous partons pour Bénarès, soit un voyage de 36 heures de train "express". Sur le total du voyage, nous aurons cumulés six jours de train ... un véritable périple à lui seul. Nous arrivons le soir, après ces heures de trajet interminables, au beau milieu de la ville sainte et ses vaches sacrées ... Un indien en trishaw, en tricycle, nous emmène à notre guesthouse située près des rives du Ganges. Le spectacle des rue de Bénarès n'a pas son pareil : les vaches sacrées se promènent au milieu des routes, de grandioses mariages sont célébrés à coup de feux d'artifices et de concerts de tablas (percussions indiennes).

Nous nous dirigeons ensuite vers Jaipur, la cité rose, sur notre route vers le Rajasthan. Sur la route, nous avons achetés des sitars, ce qui une fois dans le train, se révéla être une mauvaise idée. Encombrantes, elles trouvèrent leur place dans le compartiment en partageant nos couchettes. Autant dire que l'espace était assez exigü.

Le Rajasthan est étonnant. Ce qui frappe au premier coup d'oeil, ce sont les infrastructures. Les descendants des Maharadjahs financent les constructions civiles et c'est en parti pour cela que cette partie de l'Inde semble être moins pauvre. La forteresse d'Amber paraît au loin, à flan de colline, accolée au lac Maota. Habituellement, les éléphants se baignent en contrebas, mais en cette période, le lac est à sec. Cela est dû à la sécheresse qui persiste depuis quelques années. Amber, citadelle ocre émergeant de la roche. Nous passons ensuite la "Suraj Pol", porte du soleil. La chaleur y est vive alors que nous

suivons un parcours sinueux de marches.

Nous partons ensuite pour Udaipur, la cité de l'aurore. Le parfait lieu pour se reposer après toutes ces péripéties. Udaipur est un petit village, dans lequel nous avons réservé une guest house dont la vue donne sur le Lake Palace. En flânant, on se retrouve à visiter le temple Jag Mandir. Un sâdhu a posé sa tête sur son poing et semble dormir aux pieds d'un éléphant de marbre. Le soir, nous nous rendons à un concert de sitars et tablas au City Palace écouter.

Ce périple se terminera à Jodhpur, également nommée la cité bleue ou ville des brahmanes, avant de repartir prendre l'avion à Bombay. L'entrée dans la cité se fait par les portes de la tour de l'horloge. Le fort de Mehrangarh surplombe la cité du soleil, alors que nôtre guest house promet une vue magnifique sur les toits des maisons. Les enfants se baladent sur ces toits, des ficelles à la main pour guider leurs cerfs-volants, alors que des aigles tournoient au dessus d'eux, dans un tourbillon de couleurs. Cet acte rituel annonce la fin des classes... et la fin de notre voyage.

Texte et **photos** : Maxime Giraud

22 juillet 2011 – 16:01

**Partagez !**



Source : <http://www.nationalgeographic.fr/aventure/inde-trains-sitars-et-cerfs-volants/799113/>

## IX) Contexte et construction du texte

4. Discutez avec votre groupe :

c) Qui l'a écrit ? À qui ? Pourquoi ?

d) Dans ce texte, l'auteur :

- parle de l'histoire de l'Inde
- raconte son voyage en Inde
- donne des conseils de visite à Bombay
- raconte sa vie en Inde

c) Qu'est-ce qu'il y a à la fin du texte ? À quoi cela sert-il ?

d) L'auteur utilise quel temps verbal pour construire son texte ? Il est écrit à quelle personne ?

5. Observez le **titre** et discutez avec votre groupe.

d) Que comprenez-vous ? Pourquoi l'auteur a donné ce titre à son texte ?

e) Avec votre voisin, donnez un autre titre au texte.

f) Votez pour le meilleur titre suggéré par les groupes.

d) Le texte est composé par cinq paragraphes. Échangez, avec votre voisin(e) les actions principales qui y sont exprimées. Faites comme dans l'exemple :

1<sup>e</sup> Ils arrivent à Bombay, ils se perdent en cherchant l'hôtel, ils découvrent un autre aspect de l'Inde.

2<sup>e</sup>

3<sup>e</sup>

4<sup>e</sup>

5<sup>e</sup>

e) Voilà les autres photos publiées par l'auteur dans son diaporama. Regardez-les et associez-les, si possible, à des extraits du texte.



f) Quelles photos expriment plutôt des actions ? Quelles photos expriment plutôt des scènes statiques ?

g) Comme le texte, les photos articulent des moments de récit et de description. Dans chaque photo il y a deux plans : le plan de l'action et le plan de la description. Observez le schéma ci-dessous pour mieux comprendre cette construction :



1<sup>e</sup> plan (action)

Un sâdhu a posé sa tête sur son poing et semble dormir [...]

2<sup>e</sup> plan (description/décor)

[...] aux pieds d'un éléphant de marbre

h) Écrivez comme dans le schéma précédent. Servez-vous des expressions du texte :



.....  
.....



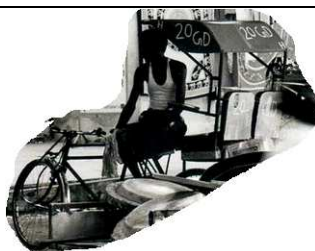
.....  
.....



.....  
.....



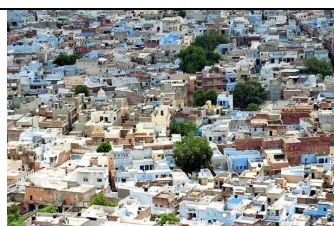
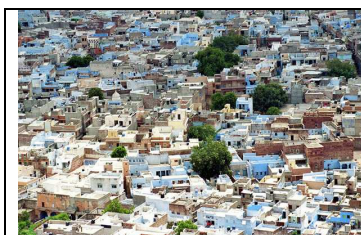
.....  
.....



.....  
.....



.....  
.....



.....  
.....

i) Apparemment il n’y a pas de référence dans le texte de la photo suivante. Si vous étiez l’auteur, que pourriez-vous écrire sur cette photo dans le récit de voyage ?



.....

.....

.....

.....

.....

6. Faites l’activité ci-dessous avec votre voisin.

a) Notez ci-dessous les expressions de succession d’actions et les marqueurs temporels que vous connaissez :

Succession d’actions / Marqueurs de temps
<i>Après</i> <i>Le matin</i>

b) Maintenant, notez les expressions employées par l’auteur pour organiser son texte :

Succession d’actions / Marqueurs de temps
<i>Et</i> <i>Au mois de juillet</i> <i>Après ces heures de trajet interminables</i> <i>Le lendemain</i>

### X) Votre voyage

Apportez un album de photo d’un voyage que vous avez fait. Racontez oralement un petit peu votre séjour à votre ami en vous basant sur vos photos. Racontez les actions en les articulant avec les descriptions, ainsi qu’avec les marqueurs de temps et de succession d’actions.



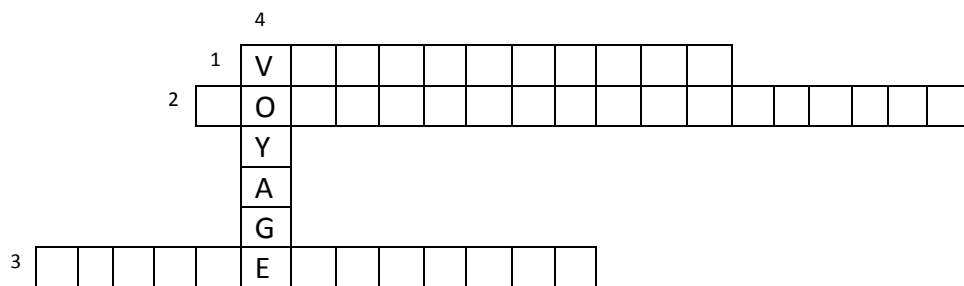
## XI) Lexique

Faites les activités ci-dessous, par groupes de deux ou trois.

3. Pour construire son texte, l'auteur fait ses choix parmi une multitude de possibilités. Jouez aux mots fléchés. Cherchez les mots que l'auteur a utilisés dans le texte pour reprendre les mots ci-dessous.

- 5) Bénarès =
- 6) Infrastructure =
- 7) Udaipur =
- 8) Périple = voyage

périple	Cité rose
tourbillon	trajet
En flânant	guesthouse



2. Quelles sont les fonctions de ces mots dans ce texte ?

- ( ) éviter la répétition                      ( ) faire référence à ce qui a déjà été écrit  
 ( ) donner un argument                      ( ) donner un conseil

3. Lisez le deuxième texte et relevez trois mots d'origine étrangère.

4. Que signifient-ils ? Comment l'auteur explique/montre ces expressions dans le récit de voyage ?

Associez chaque expression à une image :



5. Quelle est la fonction de ces mots dans le texte ?



- ( ) plonger le lecteur dans le monde du voyage
- ( ) éviter les répétitions
- ( ) parler au nom de l'exotisme de l'étranger
- ( ) donner des conseils

4. Pour nous exprimer, nous avons des choix d'expressions et de mots en nombre presque infini. Leur choix dépendra des effets que vous voulez produire chez votre interlocuteur. Pour pratiquer ce jeu avec les mots, écrivez des expressions équivalentes pour les extraits suivants. N'oubliez pas le contexte.

La nuit vient de tomber	La nuit est arrivée	C'est déjà le soir
Échapper au tourisme de masse		
Dans un tourbillon de couleurs		
Cet acte rituel annonce la fin des classes...		

## XII Comparer les deux récits de voyage



1. Comparez les deux textes que vous avez lus. Quelles sont leurs différences et leurs ressemblances en ce qui concerne :

- Le contexte où ils sont insérés ;
- La thématique abordée ;
- L'organisation textuelle (récit et description) ;
- Les temps verbaux (présent, passé composé, etc.) et les voix (1<sup>e</sup> personne du singulier, du pluriel)
- Les marqueurs d'actions et de temps
- Les reprises nominales

2. Par groupes, complétez le tableau avec les caractéristiques des textes du genre « récit de voyage » que nous avons étudié.

GENRE RÉCIT DE VOYAGE ET SES STYLES D'ÉCRITURE	Auteur	1 <sup>er</sup> : un artiste-voyageur 2 <sup>e</sup> : deux officiers de la marine nationale-voyageurs
	Fonction sociale de l'auteur	1 <sup>er</sup> : un voyageur intéressé à nous partager ses expériences de voyages et <b>ses croquis</b> 2 <sup>e</sup> : un voyageur intéressé à nous partager ses expériences de voyages et <b>ses photos</b>
	L'image que l'auteur a de son destinataire	1 <sup>er</sup> : Destinataire qui a l'intérêt pour voyager ou pour découvrir des récits de voyage sur des blogs personnels 2 <sup>e</sup> : Destinataire qui a de l'intérêt pour des articles d'aventure

	d'un magazine de voyage
Thème	1 <sup>er</sup> :
	2 <sup>e</sup> :
Où le texte est publié	1 <sup>e</sup> :
	2 <sup>e</sup> : sur le site National Geographic de France, dans la rubrique « aventure »
Objectif de l'auteur du texte	1 <sup>er</sup> :
	2 <sup>e</sup> : raconter son expérience en Inde avec plus de détail (plus de descriptions)
Comment le texte est organisé	1 <sup>e</sup> : titre, paragraphes qui résument son voyage au Caire, date de l'écriture, croquis, piste pour contrôler la bande sonore
	2 <sup>e</sup> :
Quels sont les temps verbaux les plus fréquents	1 <sup>e</sup> :
	2 <sup>e</sup> :
Quelles sont les voix utilisées	1 <sup>e</sup> : 1 <sup>er</sup> personne du singulier
	2 <sup>e</sup> :
Comment l'auteur utilise le lexique	1 <sup>e</sup> :
	2 <sup>e</sup> : Noms, reprises nominales, adjectifs, expressions de langue étrangère appartenant au thème du voyage, de la culture, etc.

4. Échangez avec le voisin

- Qu'est-ce qui est similaire dans les deux textes ? Qu'est-ce qui est différent ?
- Quel texte préférez-vous ? Justifiez votre choix.
- À votre avis, lequel est le plus créatif ? Pour quelles raisons ?
- Quels éléments vous considérez comme le style dans chaque texte étudié ?



## XI) Production finale

« On ne peut tout de même pas se contenter d'aller et venir ainsi sans souffler mot »

*Kenneth White*

- Que comprenez-vous de la citation de K. White ? Discutez-la avec votre voisin. Êtes-vous d'accord ? Pourquoi ?
- Expliquez le terme « sans souffler mot ». Maintenant, avec votre voisin, proposez une autre expression pour remplacer ce terme-là.

Choisissez une des deux options.

**Option A :** Observez cette page sur internet : Vous avez décidé d'écrire un récit de voyage afin de le poster sur le site [www.geo.fr](http://www.geo.fr) , le magazine virtuel ci-dessus, consacré aux voyages.



Racontez votre voyage, puis envoyez à la rédaction du magazine *GEO Voyage* le texte accompagné de quelques images.

**Option B :**

Vous créez votre blog de voyage sur le site [www.uniterre.com](http://www.uniterre.com) et écrivez un récit de voyage.

## XII) Chacun son style

1. Maintenant échangez votre récit de voyage avec celui de votre voisin. Servez-vous du tableau « GENRE RÉCIT DE VOYAGE ET SES STYLES D'ÉCRITURE » pour identifier son style dans son texte. Vous pouvez lui laisser un message (commentaires, conseils, compliments, etc) sur le blog de la classe où toutes les productions seront exposées.

### Si je peux mieux raconter des événements, je peux écrire d'autres textes aussi...

1. Ci-dessous vous trouverez d'autres genres textuels où vous pouvez raconter des événements :

- un témoignage
- une anecdote
- une (auto)biographie
- un reportage
- un fait divers
- ...

Voyageur (Bernard Lavilliers)

Entre passeur et passage  
C'est le métier qui me plait

Pas moi qui ai fait les voyages  
C'est les voyages qui m'ont fait  
Entre passeur et passage  
C'est le métier qui me plaît

Voir passer les caravanes  
Mélanger l'ocre et le sang  
Ecouter près des Chamans  
Les origines du temps

Pas moi qui ai fait les voyages  
C'est les voyages qui m'ont fait  
Entre passeur et passage  
C'est le métier qui me plait

Dans le langage tambour  
Il y a des dialectes inconnus  
Pour dessiner les contours  
D'une cité disparue

Pour chercher dans les racines  
Le goût subtil des fruits  
Et même dans les usines  
La mécanique des mélodies

Pas moi qui ai fait les voyages  
C'est les voyages qui m'ont fait  
Entre passeur et passage  
C'est le métier qui me plait

Alors jouons sur la rime  
Entre le fleuve et la mer  
Un voyageur anonyme  
M'attendra pour prendre un verre

Pas moi qui ai fait les voyages  
C'est les voyages qui m'ont fait

## APÊNDICE B – Produções iniciais dos alunos

### Produção inicial de Alice

→ Récit de voyage

Bon jour !

À l'année 2011, j'ai fait un voyage qui est allé très agréable et très surprenant pour moi. Je suis allée à Visconde de Mauá, une ville qui est au État du Rio de Janeiro. Près de cette ville, il y a d'autres deux : Maringá et Maromba. J'ai resté à la ville de Maringá, dans une auberge qui s'appelle "Binitz". Ce lieu est isolé de <sup>la</sup> ville et près de la nature, des montagnes, des animaux etc. Magnifique!

Comme la auberge est dans un lieu haut, la vue est très belle! À la ville de Visconde de Mauá

il y a beaucoup des chutes d'eau et des traces pour que les personnes restent en contact avec la nature.

En plus, la nourriture est la meilleur: la nourriture mineira! Très bonne!

Pour les personnes qui adorent la nature et le climat des montagnes, Visconde de Mauá est le lieu idéal.

Ah! Et les pain sont bons ☺

## Produção inicial de Julia

Je voudrais de partager mes derniers voyage à Ilha Comprida, Ilha Comprida se trouve à litoral sud de São Paulo. C'est un lieu très agréable, avec personnes simples et sympathiques.

Cette ville offre une belle plage, beaucoup d'activités nautiques et d'autres activités de divertissements.

Ilha Comprida offre aussi les hébergements avec bon prix, bien équipés et près de la plage.

Il existe une grande biodiversité et il n'y a pas de pollution.

Je suis resté pendant mes vacances à cette belle ville avec un petit ami et une amie, et là-bas nous avons profité beaucoup de la plage, de la nourriture, de les fêtes dans la plage, et bien sûr de les randonnées, aussi.

## Produção inicial de Madalena

C'est incroyable!

Je suis en Hollande.

Le pays est différent de tous que j'ai connus.

Les gens fument la marijuana dans quelque lieu, en public c'est très normale pour eux.

Partout il y a une sensation de autre monde parce que je pense que la hipocrisie que nous voyons sur la prostitution par exemple, il n'y a pas. C'est normal les putains bavarder tranquillement avec les gens que passe devant le point que elles restent en attendant ses clients.

Autre chose c'est les vélos, les trains, les voitures et les gens se mélange dans la rue, je ne sais pas comme c'est possible que n'ait pas accidents.

Il y a une reine que les hollandais se demande pourquoi? Elle n'est pas utile pour rien, ils disent. Mais ils la conçoivent et fait beaucoup de honneur pour elle.

Je savais que il y a plusieurs de famille avec un enfant adopté. Donc il n'y a pas des enfants sans famille, il y a une préoccupation pour les enfants qui reste seul que il n'y a pas des parents.

J'ai aimé beaucoup ce pays avec coutumes si progressive.

## Uma viagem diferente

J'ai fait une voyage, avec mon mari entre Lisboa et Paris très intéressant. Le train que nous étions n'était pas très rapide et chaque cabine était pour quatre personnes. Avec nous deux, mon mari et moi, il y avait deux personnes que nous n'avons pas jamais vu.

Pendant le jour nous voyageons assis mais dans la nuit le fauteuil reservait un lit.

Le paysage était très jolie et bucolic avec des campagnes très vert. La nuit n'avait pas eu très agréable parce que les autres personnes faisaient beaucoup de bruit. Mais j'ai aimée cette voyage parce que je connais personnes différents et intéressant dans cet train.



## Produção inicial de Carol

Un voyage qui mérite a été noté, c'est mon voyage à Ouro Preto. Je suis allée à cette ville de Minas Gerais et je jetais le bon, seulement quatre jours, mais c'était bon parce que le voyage a été intense, nous avons visité les principaux points touristiques de Ouro Preto, nous sommes allés aussi à la ville voisine, Mariana. Je suis allée avec un grand groupe d'amis et des collègues qui étudiaient ensemble.

L'hébergement était une république d'étudiants très connue et lorsque nous sommes arrivés, nous sommes partis pour la première promenade, il y avait beaucoup de lieu pour monter, la ville se trouve dans un lieu haut de l'état de Minas Gerais.

Nous avons visité beaucoup d'églises qui ont des belles œuvres de l'époque baroque, il y a beaucoup d'or sur les œuvres d'art et elles sont très sensibles, donc on ne peut pas prendre des photos, c'est juste pour regarder et garder dans la mémoire.

Nous sommes allés à Mariana de Train, presque une vraie "Marie Sumale" et nous regardons le paysage pendant le voyage de Train il y avait une présentation musicale très belle. J'ai appris beaucoup pendant ce voyage, parce qu'il y avait deux professeurs de Histoire et un professeur de géographie. Donc, j'ai apprécié les paysages, les musées, la ville en fait, mais aussi j'ai appris plein de choses.

J'ai aimé bien tout cela, mais ce que j'ai aimé le plus, c'était la nourriture, la cuisine mineira est excellente, depuis l'entrée jusqu'à le dessert. C'est un voyage parfait, j'ai bien mangé, j'ai beaucoup m'amusé et j'ai appris aussi.

des états unis et je

~~Je~~ je suis allée dans le ~~jeune~~ états unis avec 18 ans (sans <sup>mes</sup> parents)  
Je suis été très jeune mais j'ai ~~été~~ décidé de faire une  
vie indépendant pour 6 mois → (3 mois le ~~premier~~ 2006, 3 mois le 2007)  
cette ~~est~~ voyage, change ma ~~est~~ type de définition de vie.  
J'ai fait une échange pour travaille / tourisme  
J'ai connu le océano atlantico pour le premier ~~est~~ fois  
parce que mes amis (20 amis) <sup>de différent nationalités</sup> et je habitons a côté de  
la plage de Daytona Beach - Florida.

~~Je voyage~~ J'ai connu orlando et les parcs de Universal,  
Disney, → ~~est~~ Has beaucoup de temps j'ai travaillé  
Je pense que cette voyage aide pour comprendre a  
définition de indépendance, parce que j'ai ~~été~~ pensée  
~~est~~ que je pouvais fait tout mais j'ai ~~été~~ alluée  
de la responsabilité avec tout, j'ai responsable pour moi dans <sup>autre</sup> pays.  
~~est~~ j'ai ~~été~~ compris la importance de ma famille  
avec le temps difficiles, le administration de ~~est~~ argent,  
~~est~~ la différence de cultures, la adaptation,  
la confiance, la responsabilité et le type de vie que je  
desirée pour ma vie, le types de personnes, etc..

Cette voyage est une des meilleures ~~est~~ choses que j'ai  
fait parce que j'ai beaucoup de amis em autres pays.  
~~est~~ ~~est~~

un voyage que j'ai aimé.  
Je voudrais vous parler de mon voyage à Londres.  
C'était au moins de juin de cette année. Il fait froid  
mais nous avons la chance parce que les jours ont été  
très bons, ensoleillés (?).  
Mon mari et moi, nous sommes allés à Londres  
pour rendre visite à notre fille. Donc, quand  
nous sommes arrivés à ville, elle avait déjà  
pensé sur les lieux on doit connaître.  
Londres est une ville formidable, il y a beaucoup  
des places à visiter.  
Au premier jour, nous sommes allés à quelque  
park pour se promener. Nous ont fait promenade  
pendant des heures.  
Après, le jour prochain, je suis allée au British  
Museum. C'était mon rêve de le visiter, ce museum.  
Je ne sais pas mes pour dire ma joie.  
Ce Museum est fantastique. D'abord, la partie égyptienne  
me émue et j'ai y restée presque un jour.  
Malgré mon habitude de dormir tôt, pendant  
ce voyage j'ai dormi presque rien. Les jours  
ont passé très rapide.  
Un place que je recommande, ce le château de  
Windsor, où la reine habite. Le château  
est ouvert et on peut voir comment vit (vive)  
la royauté (?). Il faut savoir que cette ville  
est très chère, c'est impossible faire des achats,  
prendre les souvenirs pour les amis.

## Produção inicial de Gabriela

### III Production initiale

L'année dernière je suis allée à Paris, pour participer d'un congrès d'Education. Il faisait beau tous les jours qu'on y ont resté donc, après le travail au congrès, moi, et mes amies, nous promenons bien dans la ville.

Nous avons visité beaucoup de places, tout les points touristiques et nous avons bien mangé.

Faire un tour sur l'autobus c'est très agréable parce que après on peut choisir où aller.

La voyage on bateau mouche <sup>sur la Seine</sup> a été très amusante aussi nous sommes sortis et ont visité le Musée d'Orsay où ont pu voir les impressionistes.

Les églises sont merveilleuses et il y en a douzaine à voir: sacre coeur, Saint chapel, les invalides, etc

Nous avons eu l'opportunité memorable d'être labas au 14 juillet, la date nationale, et ce jour est très fêté, la tour eiffel est allumée et il y a beaucoup de feu artificiel et meilleur, ce jour la il y a présentation gratuite à l'Opera Bastille. Nous avons vu le Bolero, de Ravel.

Nous avons revendu au Brésil très heureux.

## APÊNDICE C – Produções intermediárias dos alunos

### Produção intermediária de Alice

d'incroyable Pantanal

À l'année de 2011, j'ai fait un voyage incroyable: je suis allé au Pantanal. Je suis resté à l'hôtel du Sesc Pantanal, qui se situe dans une aire de conservation biologique. L'hôtel est très, très bon. Dans l'hôtel vous pouvez déjà voir beaucoup des animaux: oiseaux, crocodiles, "capivaras" etc. En plus, le propre hôtel offre promenades qui ne sont pas cher (plus au moins R\$20 par personne). La promenade que j'ai adoré faire a été avec les chevaux "pantaneiros". Ils sont une espèce typique du Pantanal, complètement adaptés pour marcher dans l'eau. Nous avons marché avec ces chevaux dans une "alagado" (inondation naturelle des lacs). C'est incroyable la force que ces animaux a pour marcher dans l'eau! Cette voyage est excellente pour les personnes qui adorent la nature et qui adorent voir beaucoup d'espèces différents. Enfin, vous restez en contact avec la nature tout le temps.

\* Obs.: il y a seulement un problème: les moustiques!  
Il y a beaucoup, beaucoup des moustiques à Pantanal!  
Mais est possible de les contrôler 😊

## Produção intermediária de Julia

Le littoral sud de l'état de São Paulo, Brésil.

Je suis arrivé ici, il y a trois jours. Le premier jour, j'ai resté dans la plage. Pendant le deuxième jour j'ai visité le musée de l'Histoire et Archéologie de Iguape, qui est une petite ville à côté d'Ilha Comprida. J'ai trouvé cette petite ville très belle et tranquille.

Dans le troisième jour, j'ai fait le randonnée, jusqu'à les plages voisines. J'ai profité ce moment pour observer la biodiversité de la région, et a été une magnifique expérience, et très importante pour moi.

J'ai pu observer, une grande biodiversité. Ici est classée l'aire de Conservation Biologique et Réserve environnement de la biosphère par l'Unesco.

Le Tokio - Japon

Après deux jours de voyage je suis en Tokio. Nous sommes au printemps donc des sakuras sont avec beaucoup des fleurs. Quand nous arrivons, moi, mon mari et ma cousine, nous prenons le métro plein de gens très fatigués qui en retourment de leurs travaux.

Not but était rester dans une maison ancienne et typique pour connaître quelques choses sur les coutumes traditionnelles des japonais.

À la maison, nous aimons la simplicité que était au même temps si belle. Le savoir-faire des japonaises sont très formal mais il ya une délicatesse qui est naturel et je pense que aussi culturel e un peu génétique.

Après la expérience des "ofuro" très, très chaud j'ai vu une réel différence parce que ce qui est une torture pour moi c'est une plaisir pour leurs.

La nourriture, très élaboré, nous enchante, plusieurs de détails, des saveurs, des couleurs et aussi la beauté de la appresentation qui montre une aspecte très riche de la vie en Japon.

Nous apportons au Brésil la impression de une manière très contradictoire de vivre, car Japon est un pays très vite mais sont habitants semble être très calme.

Un rêve a été réalisé

Enfin !  
Finalement j'ai fait mon premier voyage au Rio de Janeiro. Dans la nuit antérieure, au vol je suis très anxieuse.

Le paysage que vous avez de l'avion est très belle! Les plages, la forêt de "Tijuca", le Cristo Redentor! enfin tout est comme une carte-postale! J'ai passé deux jours là-bas. J'ai visité le centre historique de la ville et

les principaux points touristiques, comme le "Pão de Açúcar", le Cristo Redentor, les églises baroques. Pendant le matin je suis allée faire la promenade à la plage de Copacabana.

À la fin de la journée je suis allée voir le coucher du soleil. merveilleux!

Les couleurs du soleil sont incroyables!

Pendant les nuits je suis allée connaître quelques restaurants.

Le temps était très chaud et les jours très ensoleillés!

Jeudi 25 février 2012



## Produção intermediária de Carol

• Ouro Preto, Minas Gerais

Je suis allé à Ouro Preto, une ville trop haut de Minas Gerais, il y a beaucoup d'escaliers pour monter, on y arrive en faisant la gymnastique aussi. Je suis allé avec plusieurs amis, alors nous sommes restés dans un logement d'étudiants.

Nous sommes réveillés très tôt pour hier matin. Toute la journée, pendant le matin nous sommes allés dans une vieille mine de pierres qui s'appelle "Chica Rei", cette mine-là appartient au temps de l'esclavage brésilien, les esclaves ont travaillé dans ce lieu-là, il y avait une passerelle sur laquelle se tenait par où ils devaient s'enfuir, ce passage traverse la principale place du centre-ville, la place Tiradentes. La mine est très noire et il y a de très petits chemins pour passer, j'ai avoué que j'ai eu peur et par un moment j'ai pensé: JE NE VAIS JAMAIS SORTIR DE LÀ, mais tout s'est bien passé. Après nous avons visité le musée à côté où il y avait une immense quantité d'objets qui appartiennent aussi à l'époque de l'esclavage.

Le principal moment de la journée a été le déjeuner, la gastronomie est magnifique, nous avons beaucoup mangé, nous avons eu tellement la nuance de rester au restaurant un peu de temps pour continuer après notre promenade. Le dessert ce que j'ai aimé le plus, le doux de lait, c'est parfait!

L'après-midi nous sommes allés dans un musée qui a été la maison d'un poète brésilien du académie, Tomás Antônio Gonzaga, il y a beaucoup de poèmes par tout la maison et aussi les cahiers, les livres du poète, il y a une fenêtre particulière, car elle est la fenêtre où Tomás Antônio Gonzaga s'inspirait pour faire ses poèmes à Marília, sa muse qui habitait en face de lui, nous n'avons pas pu aller aussi à la maison de Marília, c'était dommage.

Nous avons passé la soirée en discutant avec les étudiants, ils nous ont racontés beaucoup d'histoires drôles et nous avons fait une petite fête dans le logement.



Londres, encore

Nous sommes ici depuis quatre jours et hier nous sommes allées au marché du quartier Marylebone. Il y a des marchés trop additionnels à Londres. Quelques ont plus de 100 ans ! J'aime ce genre de marché, au l'air libre. Les vendeurs sont toujours amables et on peut acheter de tout ; des fruits de saison, des vêtements, des parfums, des accessoires variés.

Après avoir bien mangé au marché, nous ont visité le célèbre magasin "Beatles". Un énorme feuillis d'objets qui rapporfont les chanteurs les plus fameux d'Angleterre.

J'étais en train d'acheter dizaines de souvenirs. Mais, je m'ai rendu compte que je ne pouvait pas dépenser \$ 100 libras en souvenirs ;

J'ai passé le reste de la journée à me promener dans les rues trop propres et pleines de gens qui rentrent chez elles.

Les bus en rouge sont toujours utilisés par les touristes, aussi que les habitants de la ville. Maintenant, je me suis de la chanson :

"And if a double decker bus, crashes into us,  
to die by your side, such a happy way to die.  
Take me out tonight..."

Paris, l'éternelle séduisante

L'année dernière, je suis allée à Paris pour participer d'un congrès d'Education. C'était l'été et il faisait beau tous les jours qu'on y a resté, donc, après le travail au congrès, moi et mes amies, nous nous promenons bien dans la ville pendant les quelques jours qu'on y a resté, nous avons visité beaucoup de places bien connues de tous voyageurs qui y sont allés et nous nous apercevons d'une sensation merveilleuse de découvrir quelque chose de nouveau, une petite différence, un détail qui nous amuse. Par exemple, les principaux points touristiques : on trouve nous sommes émus devant la grandiosité des jardins qu'on peut voir par les fenêtres, on s'assise dans un café, près de boulevard S. Michel, boire un vrai kir, en voyant les jeunes gens qui passent en bavardant, peut mettre quelque fleur à l'Arc du Triomphe ou peut participer d'une célébration dans la Notre Dame avec la quelle musique qui nous étire. A chaque jour, laquelle belle cité nous a présenté avec plaisir.

## APÊNDICE D – Produções finais dos alunos

### Produção final de Alice

site: [www.geo.br](http://www.geo.br)

des couleurs bleus de Fernando de Noronha

À l'année de 2006, j'ai fait un voyage pour un lieu beaucoup beau: Fernando de Noronha, une île au Brésil. J'ai resté seulement trois jours, mais j'ai profité beaucoup! Quand je suis arrivée à l'île, j'ai déjà fait une promenade: le plongée de superficie, où j'ai vu requin! J'ai senti une sensation incroyable, mais je n'ai pas resté avec peur. Dans le deuxième jour, j'ai fait le tour par l'île, que j'ai connu beaucoup des plages et que j'ai vu la nature exubérant de Fernando de Noronha. Toutes les plages sont très préservé: elles n'a pas kiosques et en quelques, les personnes ne peuvent pas entrer. Il y a seulement une plage qui a kiosque. Dans cette promenade, j'ai connu la cinquième plage plus belle du monde: Baia do Sancho. Elle est réellement beaucoup belle, l'eau est beaucoup, beaucoup bleu et cristalline. Il y a beaucoup de poissons et raies. Dans ma troisième et dernier jour, j'ai fait le plongée avec cylindre. Cette promenade a été une expérience unique, parce qu'il a été la première fois que j'ai fait un plongée avec cylindre et parce qu'il est beaucoup beau, j'ai vu beaucoup des poissons colorés! Fernando de Noronha est un lieu que toutes les personnes doivent aller pour voir les richesses naturels du Brésil.

26/7/12

Le littoral sud de l'Etat de São Paulo, Brésil

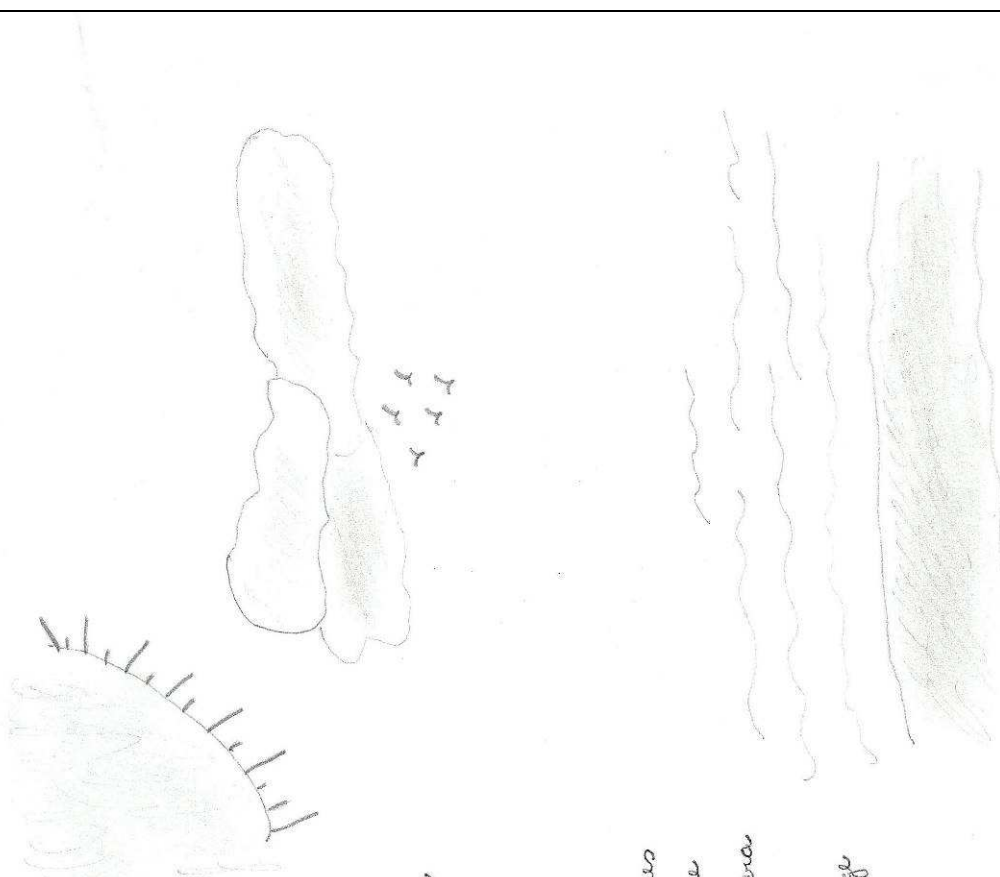
Je suis arrivé ici, il y a trois jours. Ma première jour, je suis resté toute la journée dans la plage. Pendant le deuxième jour j'ai visité le musée de l'histoire et l'écologie d'Iguape qui est une petite ville à côté d'Ilha Comprida. J'ai trouvé ce lieu tranquille avec des personnes simples et sympathiques.

Dans le troisième jour, j'ai fait de la randonnée jusqu'aux plages voisines. J'ai profité ce moment pour admirer la nature de la région, et cela a été une expérience magnifique et incroyable, très importante pour moi, parce que j'ai pu observer une grande biodiversité.

Ilha Comprida est un paradis des sports nautiques et de "standby". Ici, est classé Aire de Protection de l'Environnement et Réserve mondiale de la Biosphère par l'Unesco.

J'ai passé le reste de la dernière jour dans la plage en parlant avec les habitants, qui sont des personnes très agréables.

05-03-2011



## Produção final de Madalena

### Le soleil du nord-est

Au mois de juillet je suis allé à Fortaleza d'avion pour après aller à São João do Rio do Peixe.

Fortaleza est une ville blanche parce que le soleil avec les immeubles blanc donne au lieu une impression de clarté.

Les plages en Fortaleza sont extensives et pour ça sont plus belles parce que la nature se montre plus grandiose.

Après visiter une plage pour tourisme j'ai visité un grand marché où il y a les travaux des artisans régionaux et aussi la nourriture local avec ses saveurs lourde et piquant et ses jus de fruits des couleurs et colorés.

Quand la nuit a tombé j'ai pris le bus pour mon lieu. J'ai me réveillé dans le village de São João do Rio do Peixe. J'ai arrivé très tôt mais ma tante une vieille dame qui a 85 ans, était à me esperer devant la porte chez elle.

Cette geste de ma vieille tante déjà démontre ce qui sont les habitants des petites villes, ils sont très accueillants.

J'ai me quitte pour cinq jours, c'est très lourd rester dans un lieu très chaud où il n'y a pas de ressources comme dans les grands villes, seulement le chaleur des gens fait que beaucoup de gens vont connaître ces lieux.

Pour ça, personnes que visitent São João do Rio do Peixe restent là-bas, j'ai connu quelqu'une qui ont choisie vivre dans un lieu sans violence et sans la agitation de les village plus grands.

texte et photo : Madalena

22 juillet 2011 - 20:00

www.uniterre.com / le soleil du nord-est

National Geographic

Une Ancienne Ville

Le dernière année j'ai connu la petite ville de Sabará, qui a surgi dans le siècle XVII au état de Minas Gerais. C'est une ville de

gens bien, avec bonne nourriture et quelques auberges pas chers, mais sympathiques et beaucoup de églises.

Cette ville a eu beaucoup de or, et pierres précieuses. et à cause de cette grande richesse a attiré plusieurs de "Bandeirantes" portugais. Elle est située entre montagne donc l'hiver est très fort mais le ciel est toujours bleu.

Je suis restée pendant une semaine dans une auberge très agréable, avec beaucoup de fruits regionaux, "architecture" colonial et une nourriture

delicieuse. Le paysage quand on est sur une montagne est très bucolic.

Toutes les matins j'ai fait les promenades au tour de ces montagnes.

A nuit il y a des restaurants très réconfortant où on écoute musique romantique.

Mais faites attention parce que les cloches jouent toutes les nuits à minuit!!

Texte: Olga  
27 juillet 2011  
portage!

Olga

OLGA



## Produção final de Carol

Opção B

Le voyage au cœur de la famille

Je suis allé à Garanhuns, dans l'état de Pernambuco, c'est la cité des fleurs, où mes parents sont nés, donc j'ai beaucoup de familles, parce que par exemple, ma mère a cinq frères et six sœurs et la plupart habite à Garanhuns.

Je suis resté un mois, chaque semaine dans une maison différente, c'est bon, car de cette façon, on est toujours un peu "nouveau" et ma famille m'a bien traité. J'ai reçu trop de câlin.

J'ai visité toutes les personnes, mais j'ai bien profité de la ville. Une journée particulière a été la quelle je suis allé avec ma cousine préférée, la plus drôle, dans plusieurs points touristiques, c'était comme faire le tourisme de masse.

Le matin, premièrement nous sommes allés à l'horloge de fleurs, il est très beau, en haut il y a le nom "Garanhuns" fait avec les fleurs, les nombres sont aussi de cette manière, et le meilleur c'est que vraiment il protège. J'ai pris beaucoup de photos.

Pendant la journée nous sommes restés plus de temps au Centre Culturel et dans un parc qui a un nom très long, mais on l'appelle "Pau Bombo". Au centre culturel, j'ai pris de photos très amusantes, on peut mettre notre tête dans le corps de Lampião, un personnage important de la culture du nord-est brésilien. J'ai acheté un grand couteau en miniature bien sûr, il est l'objet qui symbolise Lampião.

Après avoir fait plus de courses, la nuit vient de tomber et nous sommes arrivés dans une fontaine très belle qui est toute éclairée, comme d'habitude j'ai pris plus de photos.

Pour finir notre journée nous choisirons un lieu pour manger, j'ai choisi la pizza, São Paulo commence à me manquer!

Cusco et moi

(juillet 2007)

Je suis allée dans le fameux Macchu Picchu avec 3 amis, ~~Paulo et~~  
~~de~~ 2 filles et un garçon (Paulo, Kristin et Gabriel)  
Le voyage a été ~~un~~ un peu improvisé mais j'ai emporté un  
livre con beaucoup de information, une bonne idée !!

Le premier jour nous avons connu les sites historiques de  
les "Incas" (les rois de la culture Incaïca), très intéressant  
savoir comment ils ont organisé se empire.

Après, on a visité "Macchu Picchu", la construction Spectaculaire  
de pierres énormes, une expérience merveilleuse.

En la nuit, on avons dansé dans une boîte s'appelle "Meri Africa",  
la musique a été génial mais j'ai plu les personnes bizarres

Le jour après, ma filles et moi avons visité la église colonial,  
très jolie avec beaucoup de la décoration religieuse.

Ce voyage a été très aventureux, j'ai amusé beaucoup avec mes amis !!  
et j'ai mangé nourriture délicieuse aussi !!

Maynolia

Site [www.venture.com](http://www.venture.com)

Blog de Michele - Voyager sans endroit

Ce voyage a Angleterre dure sept jours.  
Après avoir vu et vécu le jour a jours des  
londriennes, je suis parti a la champagne.

Depuis presque trois heures en bus, je suis  
arrivé a Bath, un petit ville plus au nord  
de Londres. Le nom de cette charmante et accueillante  
village rapport au célèbre 'salle de bain, avec  
l'eau chaud, que les romans ont construit au  
II<sup>ème</sup> siècle. Les arqueologes ont découvert  
cet place ancienne pendant des travaux pour  
construire la mairie <sup>en 1800</sup> d'aujourd'hui, on peut y entrer  
et profiter l'ambiance comme les romans ont  
fait pour les habitants du passé.

J'ai passé la journée en parlant avec une  
habitante local qui aime bien l'histoire de  
cette découverte archéologique.

Ensuite, je suis allé manger dans un  
resto très agréable. Ce resto là appartient a une  
jeune couple qui aime faire la cuisine. Ils ont  
préparé un plat traditionnel avec du poisson.

Le soir, il y a eu un festival de music  
celtic, avec des instruments typiques. Ça m'a emué.

Demain, avant partir pour visiter le plus  
ancien Stonehenge, je vais manger le plus délicieux  
pain au chocolat que j'ai jamais mangé.

<http://recitdevoyage.gloria.fr>

## Récit de voyage

Paris, l'éternelle séduisante

L'année dernière, je suis allée à Paris pour participer d'un congrès d'Education. C'était l'été et il faisait beau tous les jours qu'on y est resté, donc, après le travail au congrès, moi et mes amies, nous nous promenons bien dans la ville.

Pendant quatre jours nous avons visité beaucoup de places bien connus de tous voyageurs qui y sont passé et apercevons une sensation merveilleuse de découvrir quelque chose de nouveau, une petite différence, un détail qui nous amuse. Par exemple les principaux points touristiques: au tour de nous sommes émus devant la grandiosité des jardins qu'on voit par les fenêtres; à la fin de la journée assise dans un café, près de boulevard St. Michel, boire un vrai kir, en voyant les jeunes gens qui passent en bavardant, le samedi, participer du rituel du mémoire, déposer une fleur parmi le citoyen et voir l'arc de Triomphe bien coloré par les fleurs et les vêtements des personnes. Le dimanche matin, dans la Notre Dame, la célébration et la musique étonnants ont offert une expérience inoubliable.

À chaque jour, Paris, la ville lumière, nous a présenté un nouveau voyage, peut être nouveaux yeux, illuminés par plaisir.

23/7/2012

## APÊNDICE E – Erros linguísticos das produções iniciais

	Alice	Julia	Madalena	Olga	Carol	Marcela	Michele	Gabriela
Coesão verbal	<p>Passé composé</p> <p>« Un voyage qui est allé très agréable »</p> <p>« j'ai resté »</p>		<p>Je savais qu'il y a</p>	<p>La nuit n'avait pas eu très agréable</p> <p>J'ai aimée</p> <p>Je connais (<i>no lugar de j'ai connu</i>)</p>	<p>Un voyage qui mérite a été raconté (<i>no lugar de d'être raconté</i>)</p> <p>Je restais (<i>no lugar de je suis restée</i>) là-bas seulement quatre jours</p> <p>J'ai beaucoup m'amusé</p>	<p>Je suis été</p> <p>J'ai decidée</p> <p>Je habitons</p> <p>J'ai travaillée</p> <p>J'ai pensée</p> <p>Je pouvez fait</p> <p>J'ai responsable</p> <p>Je desirée</p>	<p>J'ai aimée</p> <p>Il fait froid (<i>no lugar do imparfait</i>)</p> <p>Nous sommes voyagés</p> <p>Elle avait déjà pensée</p> <p>la partie egyptienne me émue</p> <p>j'ai restée</p>	<p>Nous promenons (<i>no lugar de nous nous sommes promenées</i>)</p> <p>Nous ont visité</p> <p>Nous ont pu</p> <p>Nous avons revenu</p>
Coesão nominal	<p>Le nature</p> <p>La meilleur</p>	<p>Ma dernière voyage</p> <p>Personnes sympathique</p> <p>Esports radical</p> <p>Petit amie</p>	<p>Les gens fume</p> <p>Très normale</p> <p>Les gens que passe</p> <p>C'est les vélos, les trains, les voitures, les gens qui mélange dans la rue</p>	<p>Une voyage</p> <p>Campagnes très vert</p> <p>Cette voyage</p> <p>Personnes interessant</p>	<p>Lieu (lieux)</p>	<p>Le temps difficiles</p> <p>Le types</p> <p>Cette voyage</p> <p>Ma parents</p> <p>Vie independant</p> <p>Cette voyage</p> <p>Ma type</p>	<p>Les jours étaient ensoleillé</p> <p>Le jour prochaine</p>	<p>On ont resté</p> <p>Tout les points touristiques</p> <p>La voyage</p>

			<p>Ils la conserve et fait hommage</p> <p>Enfants que reste seul</p> <p>Coutume si progressive</p>			<p>Une échange</p> <p>Le premier fois</p> <p>Différents nationalités</p>		
Léxico			<p>Les putains (<i>no lugar de</i> les prostituées)</p>	<p>Chaque cabine (<i>no lugar de</i> chaque voiture)</p> <p>Fauteuil resersait (?)</p>	Collègues (copains)			
Estruturas do português ou de outras línguas estrangeiras	La auberge reste dans un lieu haut	<p>Je voudrais de partager</p> <p>L'ambient libre de la pollution</p>	<p>Dans quelque lieu</p> <p>Sensation de autre monde</p> <p>Devant le point que elles restent en attendant</p>	Nous n'avions pas jamais vu		<p>Cette voyage, change ma type de definition de vie</p> <p>La confiance em</p>	<p>Je ne sais des mots pour décrire ma joie</p> <p>La realeza Très rapide (<i>no lugar de</i> très vite)</p> <p>Au premier jour</p> <p>Beaucoup de places à visiter Museum</p>	et meilleur, ce jour-là il y a une présentation gratuite
Preposições Determinantes Elisã e contrações	<p>Au état</p> <p>La auberge</p> <p>Beaucoup des chutes d'eau</p>	<p>Ilha comprida offre aussi les (des) hébergements avec (de) bons prix</p>	<p>De autre</p> <p>La hypocrisie</p> <p>Pas accidents</p>	Cet train	<p>Beaucoup des lieu</p> <p>De train</p> <p>De histoire</p>	<p>Le océano</p> <p>a définition de independance</p> <p>la importance</p>	M'habitude	On bateau

		<p>Avec (des) personnes simples</p> <p>Me vacance</p> <p>Me petit amie</p> <p>De les fêtes</p> <p>De les randonnés</p>	<p>Plusieurs de familles</p> <p>Il n'y a pas des enfants</p> <p>Il n'y a pas des parents</p>			<p>le administration de m'argent</p> <p>la adaptation de amis</p>		
Ortografia		<p>Simpathique</p> <p>Esports</p> <p>Divertissemments</p>	<p>Incroyable</p> <p>Tranquilement</p> <p>Por quoi</p> <p>preocupation</p>	<p>Differrent</p> <p>Marri</p> <p>Le train n'étais pas</p>		<p>Famoux</p> <p>Etais unix</p> <p>Travaille</p> <p>Océano atlantico</p> <p>Mas</p> <p>Beacoup</p> <p>Aidee</p> <p>Obluiee</p> <p>J'ai compris</p> <p>Choises</p>	<p>Moins de juin</p> <p>Conetre</p> <p>Mos (mots)</p> <p>Fantastic</p> <p>La parte</p> <p>Rian</p> <p>Je recomande</p> <p>Ce (<i>no lugar de c'est</i>)</p> <p>Habitte</p> <p>On peau</p>	<p>Année</p> <p>Beacoup</p> <p>Oportunité</p> <p>Feu artificiaux</p>

## APÊNDICE F – Erros linguísticos das produções intermediárias

	Alice	Julia	Madalena	Olga	Carol	Marcela	Michele	Gabriela
Coesão verbal	J'ai resté seulement trois jours Sesc Pantanal qui se situé	J'ai restée J'ai trouvée J'ai profitée	Nous aimons la simplicité que était au même temp si belle ( <i>no lugar de nous avons aimé</i> )	Dans la nuit antérieur je suis très anxieuse J'ai visitée	Nous sommes réveillé Nous avons passés Il nous avons racontés J'ai été très heureuse ( <i>no lugar de j'étais</i> )	J'ai ne reussie pas La vue ai été Nous avons promené Ce voyage ai été	Nous ont visité J ''était Je m'ai rendu conte Je ne pouvait pas	On y a resté Nous nous promenons bien ( <i>no lugar de nous nous sommes bien promenés</i> ) On y on resté
Coesão nominal	Elles n'a pas Une voyage Promenades pas cher	Première jours J'ai fait le randonnée Une magnifiques expériences	L'accueillement des japonais sont très formal Reel diference Une plaisir La nourriture, très élaboré nous enchantons Une aspecte Habitants semble être très calm	Ma première voyage Le paysage est très belle Le promenade Les couleurs du soleil sont incroyable	Esclavage brésilienne Par tout le maison	Nous avons fait une tour Le cité Le catedral Avec vitrais jolies Un boîte	Rues pleins de gens De gens qui rentrait chez elles	
Léxico			Pays très vite				je me suivis de la chanson (au lieu de je me	



							souviens)	
Estruturas do português ou de outras línguas estrangeiras	Je n'ai pas resté avec peur J'ai vu requin Elles n'a pas kiosques Mais est possible de les contrôler		Les sakuras sont avec beaucoup de fleurs		Doux de lait Nous n'avons pas pu aller aussi	Enlever les photos	Les plus fameux d'Angleterre	
Preposições Determinantes Elisão e contrações	J'ai vu requin Elles n'a pas kiosques Beaucoup des animaux l'hotel offre promenades	Mes première jours J'ai fait le randonnée	En Tokio En Japan au même temps la experience une plaisir pour leurs plusieurs de details la impression	Au Rio de Janeiro	Du arcadisme	Décoration de celle-la époque En la nuit	Quelques ( <i>no lugar de</i> quelques un) ont plus de 100 ans Au l'air libre	Avec laquelle musique qui nous éttone laquelle belle cité nous a présenté
Ortografia		Littoral Était Brèzil	Temp Nos bout L'accueillement Formal	Là-ba Le tombé du soleil		Le jour souivant Catedral Vitrais	Amables Acessorys Magazin	éttone

		Deuxième Troisième voisine	E Appresentation calm				Inglaterra utilisés	
--	--	----------------------------------	-----------------------------	--	--	--	------------------------	--

## APÊNDICE G - Erros linguísticos das produções finais

	Alice	Julia	Madalena	Olga	Carol	Marcela	Michele	Gabriela
Coesão verbal	J'ai resté		Je suis allé à Fortaleza La nuit a tombé J'ai me reveillé J'ai arrivé Je me quité pour cinq jours J'ai a connu			on avons dansé dans une boîte s'appelle « Mama Africa »  la musique a été génial ( <i>no lugar de</i> était)  j'ai amusé beaucoup	Je suis parti  Ça m'a émué	Nous nous promenons bien ( <i>no lugar do</i> passé composé)  Nous apercevons ( <i>no lugar do</i> passé composé)  Boire ( <i>no lugar de</i> en buvant)
Coesão nominal	Le plongée Nature exubérant Toutes les plages sont très présevée Elles n'a pas kiosques L'eau est bleu Richesses naturels	Expérience très important	Imeubles blanc Artesans regionelles Nourriture local Saveurs lourd et picant Cette geste Le chaleur	Le dernière anné Fruits regionales Architecture colonial La paysage Toutes les matins Restaurants très réconfortant			Un petit ville Au célèbre salle de bain L'eau chaud Cette charmante et accueillante village Habitante locale	Assise ( <i>no lugar de</i> assises)  Musiques Étonnants  Les vêtement
Léxico			Je me quité pour cinq jours (acho que ela quis dizer « je suis restée »)		Les nombres ( <i>no lugar de</i> números)		Voyager sans endroit (ela quis dizer sans but )	

Estruturas do português ou de outras línguas estrangeiras	[...] un lieu beaucoup beau En quelques [...] elle est réellement beaucoup belle Je n'est pas resté avec peur		et pour ça sont plus belles Je suis allé à Fortaleza d'avion ma tante était à me esperer				Depuis presque trois heures en bus	
Preposições Determinantes Elisão e contrações	J'ai vu requin Beaucoup des plages Elles n'a pas kiosques Me troisième jour	Me première De le dernier jour	En Fortaleza La agitation De les village	Au État de Minas Gerais Gens bien Avec bonne nourriture Beaucoup de ore Plusieurs de Bandeirantes Écoute musique romantique Mas atention	Laquelle (no lugar de celle)	Se empire En la nuit Ma filles La église Avec beaucoup de la decoration J'ai mangé nourriture	À Angleterre Le jour à jours Cet place	
Ortografia	Sensation Poisons (no lugar de poissons)	Les habitates Dant (no lugar de dans)	Au moin de juillet Imebles Grandieuse	Anné Ore bucolic	parque	Famoux Com (no lugar de avec)	Rapport (no lugar de rapporte) Arqueologues ont decouvri	Ammuse Triomph

			Artisans Coloreux  Bout ( <i>no lugar de but</i> )  Demonstre  Accueillants  Ressources  Quelques			Je n'ai plairé les personnes bizarres  colonial	Ambience  En parlent  Cette découvert archeologique  Un plate traditionnel avec du poison  Music celtic Tipiques  ancient	
--	--	--	--	--	--	---	---	--

## APÊNDICE H - Termo de consentimento dos participantes da pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Nome dos pesquisadores principais: Suélen Maria Rocha ([suelen.rocha@usp.br](mailto:suelen.rocha@usp.br));  
Renata Añez ([renata.anez@gmail.com](mailto:renata.anez@gmail.com)), Priscila Aguiar Melão  
([primelao@hotmail.com](mailto:primelao@hotmail.com))

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (núcleo da USP).

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: estudar os gêneros textuais no ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira
2. Procedimentos: coleta de textos escritos pelos participantes.
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento sobre o uso dos gêneros textuais e das sequências didáticas em sala de aula.
5. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
6. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação para a participação na pesquisa.
7. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao bando de dados do grupo ALTER (núcleo USP), cujos responsáveis zelarão pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras poderão ser usadas em publicação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.

8. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do ALTER. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

---

Assinatura do sujeito participante

---

Assinaturas dos pesquisadores

## APÊNDICE I - Questionário

### QUESTIONÁRIO

#### A) INFORMAÇÕES GERAIS

1. Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: ( ) M ( ) F

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Cidade onde mora: \_\_\_\_\_

6. Grau de instrução:

( ) 2º grau – Ensino médio ( ) Superior cursando

( ) Superior completo ( ) Pós-graduação cursando

( ) Pós-graduação completa

7. Área de formação: \_\_\_\_\_

8. Possui vínculo com a USP? ( ) Sim ( ) Não

9. Qual? ( ) Aluno graduação ( ) Aluno pós-graduação ( ) Docente ( ) Funcionário

10. Além do francês você fala outros idiomas? ( ) Sim ( ) Não

11. Quais? \_\_\_\_\_

12. Atualmente, você está estudando outro idioma? ( ) Sim ( ) Não

13. Qual? \_\_\_\_\_

#### B) RELACIONAMENTO COM O FRANCÊS

1. Por que você decidiu estudar francês?

---

---

---

2. Escolha a(s) opção(ões) que melhor representa(m) o motivo pelo qual você decidiu estudar francês :

( ) Adoro a cultura/língua francesa ( ) Era um sonho meu

( ) Tenho amigos/parentes que falam francês ( ) Quero usar o idioma em viagens

( ) Preciso ler textos acadêmicos em francês ( ) Preciso da língua francesa para meu trabalho

( ) Preciso aprender um novo idioma ( ) Quero morar em um país francófono

3. Por que você escolheu estudar nos cursos extracurriculares da FFLCH?



---

---

---

4. Detalhe quando e quais cursos de francês você cursou nos cursos extracurriculares da FFLCH (Ex: "Cursei o nível 1 no primeiro semestre de 2009; fiz o nível 2 nas férias, em julho de 2009; parei de estudar durante 1 ano; cursei o nível 3 no primeiro semestre e o nível 4 no segundo semestre de 2011")

---

---

---

5. Você já estudou francês em outros lugares? ( ) Sim ( ) Não

6. Em caso positivo, por favor, detalhe as outras vezes em que você estudou francês (quando, onde, por quanto tempo, por que parou)

---

---

---

7. Estudando francês, você já teve alguma reprovação?

( ) Sim, mais de uma vez ( ) Sim, apenas uma vez ( ) Não

8. Qual foi sua última média em um curso de francês? \_\_\_\_\_

9. Quantas horas semanais você dedica ao estudo do francês (sem contar as aulas)? \_\_\_\_\_

10. Em qual das habilidades linguísticas você considera ter mais facilidade?

( ) Compreensão Oral ( ) Compreensão Escrita  
( ) Produção Oral ( ) Produção Escrita

11. Em qual das habilidades linguísticas você considera ter mais dificuldade?

( ) Compreensão Oral ( ) Compreensão Escrita  
( ) Produção Oral ( ) Produção Escrita

12. Você gosta de escrever em português? ( ) Sim ( ) Não

13. E em francês? ( ) Sim ( ) Não

14. Que textos você costuma escrever em português?

---

---

*E em francês?*

---

*15. O que você pensa que irá conseguir desenvolver neste curso?*

---

*16. Por que você decidiu fazer o curso "Ateliers de escrita em francês" ?*

---

---

## **APÊNDICE J - Ementa do curso**

**Ateliês de escrita em francês: descobrindo o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem**

**Ateliers d'écriture en FLE : découvrir la publicité, le fait divers et le récit de voyage**

### **Programa do curso**

O curso objetiva trabalhar habilidades comunicativas em Língua Francesa que permitam aos alunos dominar a língua em situações variadas, desenvolvendo um comportamento discursivo consciente e elaborando atividades de escrita em situações complexas a partir da perspectiva dos gêneros textuais. Assim, visamos a promover o ensino sistemático da comunicação escrita, por meio de sequências didáticas criadas para melhorar as práticas de linguagem, mas também da comunicação oral, necessária para a comunicação em sala de aula. Três gêneros textuais serão trabalhados nessas sequências, a saber: o anúncio publicitário, notícia e relato de viagem.

Aprender uma língua é aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados. O trabalho com os gêneros textuais permite uma compreensão da situação de produção desses textos, gerando não só uma leitura de extração de informações, mas também uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, além de uma produção guiada pelas situações de ação de linguagem, pelos conteúdos mobilizados e pelas finalidades dos textos. Nesse sentido, o curso permitirá que os alunos se apropriem dos gêneros trabalhados, mas também que desenvolvam outras habilidades comunicativas que poderão ser transpostas para outros gêneros textuais e outras situações de escrita.

Os alunos serão confrontados a situações reais durante a aprendizagem para que a linguagem seja usada como uma forma de ação no mundo e aprenderão também a adaptar um gênero textual em função de sua situação de produção particular.

Serão estudados e praticados os elementos lexicais, gramaticais, fonéticos, fonológicos, morfo-sintáticos e semânticos necessários à expressão escrita e oral que será desenvolvida no curso.

### **Pré-requisitos para inscrever-se no curso**

Os alunos deverão ter cursado até o nível IV dos cursos extracurriculares, ou devem ter sido aprovados no teste de nível, devendo estar aptos para o nível V.

### **Bibliografia**

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. SP: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas : Mercado de letras, 2006.

- CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris, Hachette, 1998
- CRISTOVÃO, Vera. Lúcia. Lopes. **Estudos da Linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: Eduel. 2008.
- DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. 2002. (reedição em 2010 - Parábola editora)
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; TOULOU, Simon. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Carnets des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 2008.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de letras, 2010.
- KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editora, 2011
- REY-DEBOVE, J. et al. Le petit Robert. Paris, Dictionnaires Le Robert, 1999.
- SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004

## APÊNDICE K - Calendário do curso

### Calendrier du cours "Ateliers d'écriture en FLE : découvrir la publicité, le fait divers et le récit de voyage" et informations pratiques

Professeures : Suélen M. Rocha ([suelen.rocha@usp.br](mailto:suelen.rocha@usp.br))  
Renata Añez ([renata.anez@gmail.com](mailto:renata.anez@gmail.com))  
Priscila Melão ([primelao@hotmail.com](mailto:primelao@hotmail.com))

10/07	Présentations des professeures, du cours Activité brise-glace Remplissage - questionnaire et « termo de consentimento » Production initiale – Atelier Suélen
11/07	Production initiale – Atelier Renata Production initiale – Atelier Priscila
12/07	
16/07	Atelier Priscila
17/07	
18/07	
19/07	Atelier Renata
23/07	
24/07	
25/07	Atelier Suélen
26/07	
30/07	Feedback – ateliers
31/07	Remise des notes Remplissage - enquête de satisfaction Fête



L'horaire du cours : 9h00 à 12h30



**Contribution:** Votre aide est importante : R\$ 10,00 par élève pour les matériels.

Merci !



Pause-café : 10h40 à 10h50

Bon cours !!!

## Enquête de satisfaction

Nom : \_\_\_\_\_ (optionnel)

1. Êtes-vous satisfait de l'ensemble du cours ?

---

---

---

2. Cochez la note que vous attribuez aux ateliers que vous avez suivis (1 étant peu satisfaisant et 5 étant très satisfaisant):

	1	2	3	4	5
Atelier 1: <i>Publicité</i>					
Atelier 2: <i>Le fait divers</i>					
Atelier 3: <i>Le récit de voyage</i>					

3. Justifiez vos choix.

---

---

---

4. Quelles sont vos suggestions pour le prochain cours d'atelier d'écriture en langue française ?

---

---

5. Feriez-vous un autre cours d'atelier d'écriture ?

---

---

6. Avez-vous d'autres commentaires à propos du cours ?

---

---

Merci de vos réponses!