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

RENATA AÑEZ DE OLIVEIRA

O *fait divers* no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE

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

O *fait divers* no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE

Renata Añez de Oliveira

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.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

De acordo
Eliane G Lousada

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

O *fait divers* no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE

Renata Añez de Oliveira

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.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Versão Corrigida

São Paulo

2014

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

Catalogação da Publicação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Nome: AÑEZ-OLIVEIRA, Renata.

Título: O *fait divers* no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do 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: 29 de abril de 2014

Banca Examinadora

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada - Presidente
Instituição: FFLCH – USP Assinatura:_____

Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa - Titular
Instituição: FFLCH – USP Assinatura:_____

Profa. Dra. Luzia Bueno - Titular - Docente externo
Instituição: USF Assinatura:_____

À minha tia Maura (in memoriam), por seu exemplo de força e de visão de progresso, muito além de seu tempo e de seu meio, o qual, para sempre, fará parte de mim.

A meus pais e minha avó materna, pelo amor com que me alimentam, pelos incentivos incomensuráveis, por suas dedicações cotidianas, sem as quais eu não seria o que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Eliane Lousada, por todo incentivo e enorme contribuição ao meu desenvolvimento profissional, pessoal e acadêmico. Na menor dificuldade, sempre esteve disposta a me ajudar, pacientemente, e a indicar o melhor caminho, jamais duvidando de minhas capacidades. Obrigada pela "paciência de Jó" nessa empreitada! Seu exemplo me inspira a mirar os próximos objetivos, aliás, você nunca põe isso em questão, se iremos ou não alcançar sucesso em novos projetos, você nos lança no desafio, como se não houvesse dificuldades a serem enfrentadas e, quando nos damos conta, já estamos lá, longe e a refletir sobre o que aprendemos, em qualquer que seja a oportunidade. Muitíssimo obrigada.

Aos membros do Grupo ALTER-AGE, por toda contribuição através das discussões nas reuniões do grupo, em momentos que me auxiliaram imensamente quanto aos procedimentos a adotar, em cada etapa da pesquisa. A todos, pela contribuição com meu crescimento acadêmico, meus sinceros agradecimentos.

À banca de qualificação, composta pelas professoras doutoras Luzia Bueno e Heloísa Albuquerque pelos apontamentos necessários e objetivos, para conseguir fazer com que esta pesquisa pudesse tomar os melhores rumos para sua constituição e para conseguir melhor dialogar com seu domínio de estudos.

Aos alunos dos cursos que participaram do processo de constituição desta pesquisa, pelo interesse, pela participação, presença e pelo enorme aprendizado que me possibilitaram, no dia a dia de realização dos cursos e com os dados de pesquisa disponibilizados para este estudo. Sem a motivação dos participantes e a relação estabelecida, a pesquisa não poderia existir.

À Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, bem como ao Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH, além das instâncias da faculdade que promoveram o auxílio financeiro para a divulgação científica desta pesquisa nacional e internacionalmente.

À Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí e às gestoras do Centro Municipal de Línguas pelo apoio à realização desta pesquisa, especialmente em sua fase de finalização.

À minha querida e atenciosa família, que mesmo sem querer, permitiu que eu me afastasse para conseguir realizar a minha primeira grande empreitada científica. Agradeço todo o apoio e a compreensão.

À grande amiga Estela Madeira – estrela iluminadíssima – amiga de todas as horas, todas as dificuldades, todas as alegrias, todos os conflitos dessa vida, sejam eles profissionais, acadêmicos, pessoais; sem você querida, tudo teria sido muito, mas muito mais difícil. Obrigada por ser quem você é, e aceitar minha amizade, esteja eu ou você onde estivermos. Doravante, "o dedo vai cair na Tunísia" como se deve, regado a muita boa prosa e, certamente, muito aprendizado e descobertas.

E, por fim, o meu muito obrigada a todos os amigos e colegas "nacionais" e "internacionais", do universo acadêmico ou não, que me auxiliaram ou torceram por mim.

RESUMO

AÑEZ-OLIVEIRA, R. **O *fait divers* no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE. 2014**. 308f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Este estudo tem o objetivo de investigar a mobilização de capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) presentes nas produções textuais de alunos que participaram de um processo de aprendizagem do ensino do gênero *fait divers* em Francês Língua Estrangeira (FLE), em um curso de extensão universitária. Além desse objetivo principal, visamos a verificar a influência da sequência didática e de sua aplicação, pelo professor, nas produções escritas dos alunos. Nosso principal aporte teórico é o do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2007 [1999], 2009) e dos estudos em didática das línguas a partir da noção de gênero textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). O gênero *fait divers* tem uma importância atestada nas práticas sociais por sua presença frequente nos jornais cotidianos francófonos. No ensino do FLE, nas mais diversas metodologias de ensino, o *fait divers* é frequentemente utilizado, como uma maneira de exercitar alguns aspectos gramaticais. Porém, não encontramos, na literatura da área, um estudo sobre suas características e sobre seu potencial discursivo, o que nos parece incongruente com o fato de ele ser constantemente utilizado como modelo de ensino nos livros didáticos. Mesmo não conhecendo o gênero, o aluno de FLE tem, muitas vezes, de tomá-lo como exemplo para produzir textos, sobretudo no intuito de fazer uso de verbos no tempo passado. Para poder realizar nossa investigação, fizemos uma seleção de dez exemplares do gênero *fait divers* publicados em meios digitais, analisando-os de forma a constituir seu modelo didático. Em seguida, elaboramos uma sequência didática (SD) para seu ensino e analisamos os textos dos alunos com base nas capacidades de linguagem que desenvolveram, a saber: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Porém, ao lado da análise das produções dos alunos, procuramos investigar também o papel do professor como propositor das atividades da sequência didática e agente do processo de mediação do ensino, para melhor compreendermos as influências dessas atividades na mobilização de capacidades de linguagem dos alunos. Nas análises das produções textuais, verificamos que todas as capacidades sofreram mobilização, o que atesta a eficiência dos mecanismos de transposição didática utilizados em nosso estudo, e o que fortalece nossa hipótese de que o ensino por meio dos gêneros textuais pode promover um aprimoramento linguístico e discursivo de forma a contribuir para uma conscientização no uso da linguagem e um desenvolvimento dos mecanismos que a envolvem.

Palavras-chave: *fait divers*, sequência didática, gênero textual, ensino de Francês Língua Estrangeira

ABSTRACT

ANEZ-OLIVEIRA, R. **The *fait divers* in teaching: influences of didactic sequences on the textual production of FFL students.** 2014. 308f. Dissertation (M.A.) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This research aims at investigating the mobilization of language abilities (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) on texts produced by students who took part in a *fait divers* genre learning process, taught in French as a Foreign Language (FFL), and carried out in a college extra class course. Besides this main objective, we aim at checking how the didactic sequence and its use, led by the teacher, represent an influence upon the texts written by students. Our main theoretical basis comes from the Socio-discursive Interactionism (SDI) (BRONCKART, 2007 [1999], 2009), as well as from studies in the didactic of languages, based on the notion of textual genre (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). The *fait divers* genre has a proven relevance in social practices due to its frequent presence on the everyday French-speaking newspapers. As for the environment of the FFL teaching, and taking into consideration many teaching methodologies, the *fait divers* is often used as a way of exercising some of the grammar aspects. However, literature upon this topic seems not to cover any study about its characteristics or its discursive potential, and this seems to be incongruent, since it is frequently used as a role model in didactic books. Even if one does not know about the genre, the FFL student frequently has to take it as an example in order to produce texts, mainly when it comes to produce materials which must present past tense forms of verbs. In order for us to proceed with the investigation, we made a selection of ten examples of the *fait divers* extracted from digital media, and then we analyzed them so to build its didactic model. Based on the examples, we made a didactic sequence as to serve as a basis for our teaching, and we analyzed the texts produced by the students, seeking to identify the language abilities developed by them, especially in what concerns ability for action, as well as discursive and linguistic-discursive abilities (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Furthermore, besides analyzing the students' production, we also sought to investigate the role of the teacher as a proposer of didactic sequence activities and as of an agent in the process of teaching mediation. In doing so, we intended to understand how such actions influenced on the mobilization of the language abilities of these students. As for the analysis of their textual production, we verified that all of their abilities were influenced and modified. This finding asserts the efficiency of the mechanisms of didactic transfer used in our study, as well as reassures our hypothesis that teaching through the use of textual genres can promote a linguistic and discursive enhancement, as to contribute to the increase of the awareness for the use of language and for the development of the mechanisms involved in this process.

Key-words: *fait divers*, didactic sequence, textual genre, French as a Foreign Language Teaching

RESUMÉ

ANEZ-OLIVEIRA, R. **Le *fait divers* dans l'enseignement: influences d'une séquence didactique dans les productions écrites des apprenants de FLE**. 2014. 308f. Mémoire (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Ce mémoire vise à analyser la mobilisation des capacités langagières (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) des apprenants participant à un processus d'enseignement-apprentissage du genre textuel *fait divers* en français langue étrangère (FLE), à partir de leurs productions textuelles, dans le contexte des cours extra-universitaires. Outre cet objectif premier, nous avons l'intention d'analyser l'influence de la séquence didactique et de son application, par le professeur, dans les productions écrites des élèves. Notre étude se base sur l'Interactionnisme socio-discursif (ISD) (BRONCKART, 2007 [1999], 2009) et sur les études en didactique à partir de la notion de genre textuel (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Le genre textuel *fait divers* a une forte présence dans les quotidiens francophones, ce qui atteste son importance dans les pratiques sociales. Dans l'enseignement du FLE, dans les plus diverses méthodologies d'enseignement, il est fréquemment utilisé pour l'enseignement des structures de la langue, c'est-à-dire, des aspects grammaticaux. Nous n'avons pas trouvé, dans la littérature du domaine, une étude sur ses caractéristiques et son aspect discursif ; il nous semble donc incongru de l'avoir toujours comme modèle dans les manuels d'enseignement. Basé sur ce qu'il y a dans les manuels, l'élève de FLE doit produire des textes, surtout dans le but d'employer des verbes au passé. Pour atteindre nos objectifs, nous avons sélectionné dix exemplaires du genre à des publications en ligne et nous les avons analysés, pour constituer son modèle didactique. Ensuite, nous avons élaboré et appliqué une séquence didactique (SD) pour son enseignement et nous avons analysé les textes produits par les élèves à partir de la notion de capacités langagières, à savoir : d'action, discursives et linguistico-discursives (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). A côté de ces analyses, nous cherchons à réfléchir aussi à propos du rôle du professeur comme agent de la médiation formative, au moment d'appliquer les activités de la séquence didactique, pour mieux comprendre les influences de ces activités dans la mobilisation des capacités langagières des apprenants. Nos analyses des productions textuelles confirment que toutes les capacités langagières ont subi des modifications, ce qui atteste l'efficacité des mécanismes de transposition didactique utilisés dans notre recherche et ce qui renforce notre hypothèse de pouvoir favoriser une amélioration linguistique et discursive de manière à contribuer pour une conscientisation dans l'usage du langage et un développement des mécanismes qui le sous-tendent.

Mots-clés : *fait divers*, séquence didactique, genre textuel, enseignement du Français Langue Etrangère

Sumário

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1 – Pressupostos teóricos 12
1. O Interacionismo Sociodiscursivo 13
1.1. Bases teóricas do Interacionismo sociodiscursivo 14
1.2. A linguagem e os textos para o ISD 15
1.3. Os gêneros de textos 19
1.4. O modelo de análise de textos do ISD 20
1.4.1. A infraestrutura geral do texto 23
1.4.2. Os mecanismos de textualização (coerência temática) 25
1.4.3. Os mecanismos enunciativos (coerência pragmática) 26
2. O ensino de línguas e os gêneros textuais 36
2.1. Da frase ao texto: as perspectivas ascendente e descendente no ensino de línguas 36
2.2. O ensino de gêneros como instrumentos e o desenvolvimento das capacidades de linguagem 40
2.3. A transposição didática de gênero: o papel do modelo didático e da sequência didática43
3. A didática das línguas estrangeiras 53
3.1. O ensino do FLE na perspectiva acional 53
3.2. O ensino da produção escrita 54

CAPÍTULO 2 - Metodologia da pesquisa 59
1. A elaboração do modelo didático e da sequência didática 61
1.1. A escolha do gênero textual 61
1.2. A elaboração do modelo didático do gênero *fait divers* 63
1.3. Elaboração da sequência didática 68
2. O contexto de aplicação da sequência didática 69
2.1. O contexto de pesquisa 70
2.2. Os participantes 73
2.2.1. A professora-monitora 73
2.2.2. Os alunos 76
2.3. A aplicação da sequência didática 77
2.4. Os critérios de seleção e os procedimentos de análise dos dados 79
2.4.1. O contexto de produção dos *faits divers* 80
2.4.2. Coerência temática 81
2.4.3. Coerência pragmática 81
2.5. Credibilidade e aspectos éticos 83

CAPÍTULO 3 - O modelo didático elaborado e a sequência didática do gênero *fait divers* 85
1. Os saberes relacionados ao gênero *fait divers* 86
2. O modelo didático do gênero 93
2.1. O contexto de produção 95
2.2. A infraestrutura geral 96
2.3. Os mecanismos de textualização 99
2.4. Os mecanismos enunciativos 103
3. A sequência didática do gênero *fait divers* 107

CAPÍTULO 4 – Análises e resultados 128
1. Análise das produções iniciais dos grupos A, B, C e D 129
1.1. Análise da produção inicial do grupo A 131
1.2. Análise da produção inicial do grupo B 136
1.3. Análise da produção inicial do Grupo C 140
1.4. Análise da produção inicial do Grupo D 145
1.4.5. Influências das atividades da SD nas produções iniciais 148
2. Análises das produções intermediárias dos grupos A, B, C e D 149
2.1. Análise da produção intermediária do grupo A 150
2.2. Análise da produção intermediária do grupo B 154
2.3. Análise da produção intermediária do grupo C 159
2.4. Análise da produção intermediária do grupo D 163
2.5. Influências das atividades da SD nas produções intermediárias e *feedback* intermediário dos alunos e da professora 167
2.5.1. Influências na produção intermediária – Grupo A 169
2.5.2. Influências na produção intermediária – Grupo B 171
2.5.3. Influências na produção intermediária – Grupo C 175
2.5.4. Influências na produção intermediária – Grupo D 178
3. Análises das produções finais dos grupos A, B, C e D 180
3.1. Análise da produção final do grupo A 180
3.2. Análise da produção final do grupo B 186
3.3. Análise da produção final do Grupo C 189
3.4. Análise da produção final do grupo D 193
3.5. Influências das atividades da SD nas produções finais 196
3.5.1. Influências na produção final - Grupo A 196
3.5.2. Influências na produção final - Grupo B 199
3.5.3. Influências na produção final - Grupo C 200
3.5.4. Influências na produção final - Grupo D 201
4. As capacidades de linguagem nas produções dos grupos A, B, C e D 201
4.1. As capacidades de ação 202
4.2. As capacidades discursivas 204
4.3. As capacidades linguístico-discursivas 206
5. Discussão dos resultados 210

CONSIDERAÇÕES FINAIS 220

REFERÊNCIAS 228

APÊNDICES 237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O 1º. plano do contexto de produção físico de um texto.....21
Quadro 2 - O contexto sociossubjetivo de um texto.....22
Quadro 3 - Os mundos discursivos.....24
Quadro 4 - Os mecanismos enunciativos: as vozes – baseado em Bronckart (2007) 27
Quadro 5 - Os mecanismos enunciativos: as modalizações 29
Quadro 6- As capacidades de linguagem – baseado em Machado (2009, p. 157).....42
Quadro 7 - Níveis de análise e capacidades de linguagem – a partir de Lousada (2007) 43
Quadro 8 - Os *fait divers* selecionados e analisados no modelo didático.....67
Quadro 9 - Os textos selecionados para a SD e os elementos ensinados a partir deles.....69
Quadro 10- A análise do contexto de produção dos textos 80
Quadro 11 - A análise da infraestrutura geral dos textos 81
Quadro 12 - A análise da coerência temática dos textos 81
Quadro 13 - A análise da coerência pragmática dos textos.....81
Quadro 14 - Modelo de análise de textos do ISD e as capacidades de linguagem.....82
Quadro 15 - O modelo didático do T3 e síntese do modelo didático do *fait divers*.....107
Quadro 16 - Os textos 1 e 2, suas atividades e objetivos.....115
Quadro 17- Os textos 3, 4 e 5 da SD, suas atividades e objetivos.....125
Quadro 18 – Síntese da análise da produção inicial do grupo A.....136
Quadro 19- Síntese da análise da produção inicial do grupo B.....140
Quadro 20 – Síntese da análise da produção inicial do grupo C 144
Quadro 21 – Síntese da análise da produção inicial do grupo D.....148
Quadro 22 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo A 154
Quadro 23 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo B 159
Quadro 24 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo C 163
Quadro 25 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo D 167
Quadro 26 - Síntese da análise da produção final do grupo A 185
Quadro 27 - Síntese da análise da produção final do grupo B 189
Quadro 28 - Síntese da análise da produção final do grupo C 192
Quadro 29 - Síntese da análise da produção final do grupo D 196
Quadro 30 - As capacidades de ação dos grupos A, B, C e D.....202
Quadro 31 - As capacidades discursivas dos grupos A, B, C e D.....204
Quadro 32 - As capacidades linguístico-discursivas dos Grupos A, B, C e D.....206
Quadro 33 - As capacidades de ação dos grupos A, B, C e D.....208
Quadro 34 - As capacidades discursivas dos grupos A, B, C e D.....208
Quadro 35 - As capacidades linguístico-discursivas dos Grupos A, B, C e D.....209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A arquitetura textual para o ISD 23
Figura 2 - As sequências textuais, características e suas fases, por Machado (2005) 25
Figura 3 - Texto modelo de análise: gata no presídio - Jornal do Brasil 30
Figura 4 - Esquema da sequência didática 45
Figura 5- O calendário do curso "Atelier de escrita em francês" – julho de 2012 78
Figura 6 - Texto 3 dos textos analisados para o modelo didático 95
Figura 7 – Calendário de aplicação das produções iniciais – Curso de escrita criativa/Julho 2012 109
Figura 8 - O calendário dos três ateliês de escrita criativa/Julho de 2012 109
Figura 9 - Atividade 1 da SD – Parte 1 111
Figura 10 - Atividade 3 da SD – Parte 1 112
Figura 11 - Associação de temas e seções na SD – Parte 1 114
Figura 12 - Texto 1 e atividade 2 da SD 116
Figura 13 - Texto 2a – atividades 1 e 2 117
Figura 14 - Parte do *layout* dos textos 2a e 2b, respectivamente 118
Figura 15 - Quadro de análise dos alunos em relação aos elementos em aprendizado na SD121
Figura 16 - Ficha análise dos textos dos alunos completa 127
Figura 17 - A produção inicial do grupo A 130
Figura 18 - A produção inicial do grupo B 136
Figura 19- A produção inicial do grupo C 140
Figura 20 - A produção inicial do grupo D 145
Figura 21 - A produção intermediária do grupo A 150
Figura 22 - A produção intermediária do grupo B 155
Figura 23 - A produção intermediária do grupo C 160
Figura 24 - A produção intermediária do grupo D 164
Figura 25 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo A 170
Figura 26 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo B 174
Figura 27 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo C 177
Figura 28 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo D 179
Figura 29 - A produção final do grupo A 181
Figura 30 - A produção final do grupo B 186
Figura 31 - A produção final do grupo C 189
Figura 32 - A produção final do grupo D 193

LISTA DE SIGLAS

ALTER – Análise de Linguagem, trabalho educacional e suas relações

ALTER-AGE - Análise de Linguagem, trabalho educacional e suas relações – Aprendizagem, gêneros e ensino

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FLE – Francês Língua Estrangeira

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MD – Modelo didático

PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

QECR – **Quadro Europeu Comum de Referência**

SD – Sequência didática

USP – Universidade de São Paulo

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis

Começaremos por apresentar o histórico desta dissertação, que abordará os fatores que nos levaram à escolha do objeto de estudo apresentado nesta pesquisa. Pretendemos, assim, mostrar os motivos que orientaram nossas escolhas. Em um segundo momento, traçaremos um breve panorama dos estudos na área, levando em conta a contribuição que esta pesquisa pode representar. Em seguida, apresentaremos os objetivos que pretendemos alcançar e, por fim, apontaremos como ela está organizada.

Quando a pesquisa foi aplicada, atuava como professora de francês, lecionando para o público dos Cursos Extracurriculares de Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas[1] da Universidade de São Paulo[2]. Comecei a trabalhar no campus da USP em 2009, um ano após minha ida à França por intermédio de intercâmbio ainda como aluna da licenciatura da FFLCH. Naquele momento, comecei a lecionar para diversos grupos de nível iniciante, divididos entre a Faculdade de Direito, onde trabalhei no Centro de Idiomas, e no Poliglota Idiomas, que tem associação com o Grêmio Politécnico da Universidade de São Paulo.

Em algumas dessas aulas de língua, notei que, para o ensino de estruturas do passado, havia exercícios de uma gramática de apoio[3] que faziam recorrente referência ao gênero *fait divers*, o que despertava interesse desse público iniciante no estudo de língua francesa ao conhecer melhor o gênero. Ao invés de somente explicar do que se tratava, decidi trazer exemplares de *fait divers* para a sala de aula e propor atividades relacionadas ao seu estudo. Esse momento coincidiu com o que cursava uma disciplina como aluna especial de nome "Reflexões e práticas sobre o ensino-aprendizagem de gêneros textuais em língua estrangeira e sobre a produção escrita universitária", lecionada pela professora Eliane Lousada e na qual pude entrar em contato com os estudos que embasaram esta pesquisa.

Na época, para poder ter um melhor entendimento da corrente teórica que começava a conhecer, resolvi elaborar uma pequena sequência de atividades didáticas para que os alunos pudessem estudar o gênero *fait divers*. Escrevi meu primeiro artigo acadêmico para essa

---

[1] A partir de agora FFLCH.
[2] A partir de agora USP.
[3] Trata-se do capítulo que aborda o estudo do pretérito perfeito ou "passé composé" em francês, do livro **Grammaire Progressive du Français**, utilizado como apoio aos exercícios do livro-base utilizado naquele contexto.

disciplina baseado na experiência com essa sequência de atividades[4]. Foi a partir desse momento que resolvi adotar o gênero *fait divers* como objeto de estudo nesta pesquisa.

Quanto ao tipo de estudo que optei por realizar, é importante ressaltar que, antes mesmo de cursar a disciplina, já me interessava por teorias que tratavam da aquisição de linguagem e desejava desenvolver estudos nessa área. Com a disciplina, vi nas teorias abordadas uma maneira de entender um pouco melhor como poderia se dar essa aquisição.

Justamente, quando estive na França, em 2008, procurei estudar disciplinas que me fizessem retomar o estudo de teorias linguísticas estudadas na Faculdade de Letras e conhecer outras ligadas ao que gostaria de estudar. Naquele momento, cursei na Universidade Paris X a disciplina "*Acquisition du langage par le jeune enfant*" e "*Etudes philosophiques pour les Sciences du Langage*", entre outras, em que comecei a estabelecer contato com os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, já presentes na bibliografia da primeira disciplina. Já a segunda tratou bastante da influência, sobretudo, do filósofo austríaco L.Wittgenstein e do filósofo inglês J.Austin para a filosofia da linguagem. Por fim, cursando a disciplina como aluna especial na USP, vislumbrei a possibilidade de realizar estudos na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, junto ao Departamento de Letras Modernas, estudando conceitos discursivos relacionados à didática de francês língua estrangeira. Foi, portanto, nesse contexto particular que surgiu a presente pesquisa, aliando meus interesses anteriores ao quadro teórico-metodológico que foi apresentado no curso. Passemos, agora, para uma contextualização do objeto de pesquisa em relação aos outros estudos atuais sobre o tema.

O estudo de línguas por meio dos gêneros textuais tem sido objeto de diversas pesquisas nos últimos anos, devido a sua crescente importância nos diferentes contextos de ensino e acadêmicos e em resposta a uma demanda de renovação das teorias de ensino de línguas vigentes.

As diversas correntes teóricas que envolvem o ensino de línguas pelos gêneros textuais[5] geralmente levam em conta a noção de gênero como "ação social" (MEURER; BONINI; ROTH, 2005). Isso significa que as abordagens que tratam dos gêneros são fundamentadas no caráter social da linguagem, em oposição a outras correntes, como as que veem a língua do ponto de vista estrutural. Por esse motivo, elas têm, geralmente, em seu

---

[4] Texto disponível on-line nos Anais do VI SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais): <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Renata%20Añez%20de%20Oliveira%20-%20USP.pdf> Acesso em 02 de nov de 2013.

[5] Utilizamos aqui o termo "gênero textual" por ser o termo adotado pelo ISD para se referir aos gêneros, porém há abordagens que não o designam gênero textual, mas gêneros do discurso. Essa distinção será feita mais adiante.

nome o prefixo "sócio", como por exemplo, sociossemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas.

As abordagens sociossemióticas baseiam-se na teoria sistêmico-funcional de Halliday, nas análises críticas e na teoria textual. As sociorretóricas consideram os trabalhos de Swales e Miller, que se inspiram em Perelman & Olbrechts-Tyteca[6] (1958 apud MEURER; BONINI; ROTH, 2005), a teoria do texto e as posições etnográficas sobre o discurso. Já as sociodiscursivas baseiam-se em Bakhtin, Adam, Bronckart e Maingueneau, levando em conta elementos da análise do discurso, da teoria do texto e teorias enunciativas (MEURER; BONINI; ROTH, 2005).

As mais diversas abordagens tomam, portanto, o conceito de gênero como categoria do discurso, tendo o papel de encontrar a melhor maneira de explicar o uso da linguagem em seus contextos e práticas sociais peculiares (MEURER; BONINI; ROTH, 2005).

Nesta pesquisa, baseamo-nos na teoria interacionista sociodiscursiva desenvolvida por Bronckart (2005, 2007 [1999], 2008, 2009, 2010) e sua equipe, mais propriamente na corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo[7], que tem apoio nos pressupostos desenvolvidos por Vigotski (1998, 2008), Adam (1992), Saussure (1916), dentre outros. Segundo Bueno, (2011), essa corrente corresponde a uma das tipologias enunciativas que tratam principalmente da influência das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização do discurso. Tal corrente teórica também fundamenta alguns documentos de orientação pedagógica no Brasil, como os **Parâmetros Curriculares Nacionais**[8] para o ensino de língua materna e estrangeira.

As ideias do ISD tiveram grande aceitação no Brasil, devido ao momento político e ideológico no qual o país vivia, de uma política neoliberal, de "modernização econômica" (MACHADO; GUIMARÃES, 2009), que se encontrava no país no final da década de 90 do último século. De acordo com as autoras, vale lembrar que, em seu início, houve a primeira eleição direta para a eleição de um presidente da República desde o golpe de 64 e, após seu *impeachment*, dois outros presidentes, em dois diferentes mandatos, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso assumem o poder.

Foi neste período que os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, os PCN, foram publicados, mais propriamente em 1997. Na mesma década, diversos outros documentos importantes foram promulgados, em consonância com uma ideologia de reforma, renovação e

---

[6] PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique**. Paris: PUF, 1958.
[7] A partir de agora ISD.
[8] A partir de agora PCN.

modernização, impulsionada pelos movimentos políticos de redemocratização ainda do presidente impedido de governar, Collor de Melo. Ainda de acordo com Machado e Guimarães (2009, p. 25), citamos alguns dos documentos também promulgados naquela década:

- em 1995, instauração do Exame Nacional de Cursos Superiores;
- em 1996, promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático;
- em 1997, publicação dos PCN do primeiro e segundo ciclos
- em 1998, publicação dos PCN do terceiro e quarto ciclos e instauração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, em 1999, publicação dos PCN do Ensino Médio.

Desde a publicação dos PCN em 1998, diversos estudos vêm sendo feitos sobre o ensino de línguas através de gêneros textuais, sobretudo no que diz respeito à língua materna, como, por exemplo, nos estudos de Bueno (2009); Rojo e Cordeiro (2010); Carvalho (2011); Lopes-Rossi (2011); Lousada e Baricelli (2012); Guimarães e Kersch (2012); e também estão presentes no ensino de língua estrangeira, com os estudos de Cristovão (2008, 2009, 2010), Lousada (2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b), além de outros estudiosos, como: Abreu-Tardelli (2007); Labella-Sanchez, (2008); Beato-Canato (2008); Ferreira-Santos (2011); Barioni (2012); Rocha e Lousada, (2012); Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2014. No prelo). Por ser uma corrente que está presente nos documentos que orientam o ensino no Brasil, e que se interessa pelo desenvolvimento humano através do funcionamento discursivo, ela nos interessa particularmente.

Vejamos como se dá, em relação a esses documentos que orientam o ensino de língua materna e estrangeira no Brasil, o entendimento do funcionamento discursivo e as diretrizes de um ensino por meio dos gêneros textuais. Nos PCN de 1997, que orientam as práticas do ensino fundamental, de 1º e 2º ciclos, encontramos: “Produzir linguagem significa produzir discursos. [...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (BRASIL, Ministério da Educação, 1997, p. 22). E ainda: “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, Ministério da Educação, 1997, p. 23). Em nota de rodapé a respeito do termo gênero: “o termo gênero é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly”. E no texto de 2º e 4º ciclos do ensino fundamental: “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele

gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisar ser tomada como objeto de ensino" (BRASIL, Ministério da Educação, 1998, p. 23).

A partir desses excertos, percebe-se certa influência da corrente teórica do ISD na orientação existente nesse documento em relação ao ensino de línguas por meio de gêneros textuais, já que alguns de seus autores são ali mesmo citados.

Para o ensino de língua estrangeira, os PCN trazem uma perspectiva coerente com o que foi colocado para o ensino de língua materna. Vejamos o que é estabelecido:

> A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu envolvimento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso em língua estrangeira (BRASIL, Ministério da Educação, 1998, p.19).

Em relação ao que se entende por sujeito do discurso, os PCN trazem, em nota de rodapé: "A construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas". Sobre a experiência do aluno em sala de aula, construindo significado através do discurso é afirmado: "É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva". O que se entende por base discursiva, também é explicado em rodapé: "Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral." (BRASIL, Ministério da Educação, 1998, p.19). Nesses documentos, é recorrente a diretriz do Ministério da Educação por meio dos PCN em relação ao estudo de língua por meio dos textos escritos ou orais, possibilitando a inserção do aluno em uma "base" discursiva.

Uma outra ação, em nível nacional, que incentiva a aprendizagem dos gêneros textuais e que, portanto, reforça o ensino da linguagem a partir de seu caráter social e discursivo, foi a publicação do Programa Nacional do Livro Didático, (a partir de agora PNLD), que orienta a elaboração de livros didáticos no Brasil. A partir de 2011, o PNLD (2011) passa a orientar também a preparação de material didático para línguas estrangeiras no Brasil. Segundo o documento: "[...] os critérios adotados no edital PNLD para as coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para aprender e produzir, oralmente e por escrito, diversos **tipos de textos**" (grifo nosso). O documento aponta ainda que, com o material proposto para o ensino de espanhol e inglês, o aluno terá a oportunidade

de “falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação, e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real” (BRASIL, Ministério da Educação, 2010).

Essas afirmações, presentes nesse documento, dizem que o aluno deve aprender a língua para poder comunicar-se oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação, através de tipos de textos, presentes nesse documento, nos remetem à conhecida teorização sobre os gêneros textuais já presente em Bakhtin (1953/1997), quando os denomina gêneros do discurso, definindo o que são, como os conhecemos, e como fazemos uso deles:

> Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (BAKHTIN, 1953/1997, p. 301)

O ISD retoma a noção de gêneros do discurso, proposta por vários autores, dentre eles Bakhtin/Voloshinov (1929/2010), desenvolvendo uma teoria que tem no texto, o principal expoente de uma ação de linguagem. Segundo Bronckart (2007 [1999]), o texto é o produto de representações sociais e psicológicas do indivíduo que o produz; ele só pode existir por determinação histórica, quando esse indivíduo acessa o repertório de que dispõe para poder realizar a sua produção. Para o ISD, fazemos uso dos textos, portanto, em diversos contextos e situações da vida real, sempre influenciados pelo aspecto histórico dessas situações.

Outro documento que influencia o ensino de línguas estrangeiras, porém em nível internacional, é o **Quadro Europeu Comum de Referência** (a partir de agora QECR), publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, e que apresenta a perspectiva acional para o ensino de línguas. Através dessa perspectiva, os indivíduos devem desenvolver um conjunto de competências gerais e também, mais particularmente, comunicativas, no aprendizado de uma língua, “com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29, grifos do autor).

As atividades linguísticas implicam a produção e recepção de textos, e são eles que permitirão a concretização de uma ação específica. O indivíduo deve utilizar estratégias específicas, apropriadas às tarefas a realizar. São os textos, definidos como uma sequência discursiva (oral ou escrita) que dão lugar a atividades linguísticas no decurso de uma tarefa. Para que consiga realizá-la, ele deve fazer uso dos textos dos mais diversos domínios. No

QCER e na perspectiva acional, entende-se que o estudo dos textos é também preponderante para a realização de tarefas.

O QECR, por sua vez, influencia a produção de livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras e, por conseguinte, o ensino das línguas. Esse documento sugere, como os PCN e o PNLD, que o ensino de línguas deva preparar o aluno para agir em sociedade. Percebemos, então, que a discussão instaurada no universo científico sobre o ensino de línguas por meio dos gêneros textuais e como uma forma de agir em sociedade teve uma influência histórica e se estendeu ao ensino de língua estrangeira, o que acaba por se refletir na produção dos materiais didáticos. Porém, acreditamos que não se pode ensinar por meio dos gêneros somente através do livro didático; deve-se preparar o aluno para as mais diversas situações e, como será desenvolvido em nosso referencial teórico, o ensino de produção escrita, através dos gêneros textuais presentes nas práticas sociais, nos parece um bom caminho para proporcionar o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem, sobretudo se eles forem trabalhados com textos autênticos em sala de aula.

Voltemos, então, para nosso objeto de pesquisa, que envolve o ensino e a aprendizagem do gênero *fait divers* no ensino de língua francesa. Como já mencionado interessamo-nos pelo trabalho com o gênero *fait divers* em sala de aula, e realizamos um estudo de ensino e aprendizagem desse gênero jornalístico através de textos autênticos. A escolha pelo trabalho com um gênero jornalístico se justifica, pois o jornal é um suporte que traz uma série de gêneros textuais para a leitura cotidiana, seja em sua versão impressa ou digital. Com efeito, os estudos sobre o ensino de línguas através de textos jornalísticos são frequentes, ao menos no Brasil, sobretudo no que diz respeito à língua materna. Um estudo sobre como alguns dos gêneros jornalísticos são abordados por livros didáticos foi feito por Bueno (2011), no qual um panorama sobre o assunto foi traçado. Porém, quanto às línguas estrangeiras, ainda há poucas pesquisas realizadas, sobretudo quanto aos estudos que abordam o francês como língua estrangeira.

O ensino de textos oriundos do universo jornalístico nos parece ser de grande relevância social. De acordo com Bonini (2011), eles podem permitir ao indivíduo uma visão mais crítica em relação aos textos que estão no nosso entorno, contribuindo para o desenvolvimento dos cidadãos. Nesse sentido, podemos dizer que a produção textual de textos de diferentes gêneros e, em nosso caso, a de um texto jornalístico em sala de aula, possibilitará ao aluno perfazer o caminho necessário de mobilização de conhecimentos para a produção de um determinado gênero de texto, mobilizando conhecimentos que são da ordem do psicológico, do social, do histórico e cultural e, em nosso estudo, no aprendizado de uma

língua e cultura estrangeira. Esse fato contribui para que o estudo realizado nesta pesquisa seja relevante.

No que diz respeito ao gênero *fait divers* para o ensino de línguas, ao procurar em alguns bancos de dados, chegamos à conclusão de que, até o presente, não há registros de pesquisas realizadas nacionalmente com base no ISD[9] e nem internacionalmente[10]. Encontramos, apenas, um artigo de autoria de Lousada (2012), orientadora desta pesquisa, e alguns estudos sobre o gênero "notícia", em português, que não consideramos como equivalente exato do gênero *fait divers*. Portanto, apesar de esse gênero sempre ter estado presente no ensino de francês língua estrangeira, em livros didáticos, atravessando as mais diversas metodologias do ensino de língua francesa, não encontramos um estudo específico sobre o ensino do gênero em si, a não ser como pretexto para o ensino de formas da língua, como, por exemplo, o estudo de verbos dos tempos do passado. Por essas razões, pensamos que este estudo contribuirá para o ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira sob a perspectiva sociointeracionista.

Neste momento, no grupo de pesquisa do qual faço parte (ALTER-AGE-CNPq[11]), e que reúne pesquisadores que também fazem uso do principal referencial teórico deste estudo, há outras duas dissertações[12] sendo finalizadas sobre ensino-aprendizagem através de gêneros textuais no ensino de Francês Língua Estrangeira e uma defendida[13].Também há outros quatro estudos sobre gêneros jornalísticos[14] realizados por estudantes de graduação da FFLCH, no nível de iniciação científica.

Os estudos do grupo ALTER-AGE, sediado na FFLCH-USP, tratam de diferentes pólos e suas relações: o do professor, o do aluno e o dos materiais ou instrumentos. Nosso estudo trata do pólo do aluno, porque lida com a produção escrita dos alunos de FLE em contexto de cursos de extensão, e pretende analisar o desenvolvimento das capacidades de

---

[9] Foram consultados o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), banco de dados da Universidade de São Paulo - USP (Dedalus).

[10] Para pesquisas internacionais, também utilizamos o banco de dados da CAPES como ferramenta de consulta, além de pesquisa em ferramentas de busca da internet.

[11] O grupo, de nome ALTER-AGE (Análise da Linguagem, Trabalho e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros e Ensino) foi fundado em 2011 e reúne quinzenalmente especialistas ligados aos estudos discursivos da corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo. Ele é coordenado por duas professoras doutoras, uma filiada à Universidade de São Paulo, a professora Eliane Gouvêa Lousada e a outra, à Universidade São Francisco, a professora Luzia Bueno. É cadastrado no CNPq e tem sua sede na Universidade de São Paulo. Esse grupo reúne pesquisadores de graduação, pós-graduação e outros filiados ao grupo ALTER. Este conta com pesquisadores de outros estados brasileiros, e tem sede na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUC-SP)

[12] As dissertações tratam dos gêneros "anúncio publicitário" e "relato de viagem", tendo o mesmo referencial teórico deste estudo.

[13] Trata-se da dissertação de GUIMARÃES-SANTOS (2012), que abordou o gênero *Itinéraire de Voyage*.

[14] Trata-se dos estudos de Thiago Jorge Ferreira Santos, sobre notícias *on-line* e artigo de opinião, de Ana Paula Silva Dias, sobre editorial jornalístico e de Cinthia Bezerra Souza, sobre editorial em revistas culturais.

linguagem dos alunos a partir da aplicação de uma sequência didática; porém, com uma reflexão sobre a influência das atividades criadas pela professora-pesquisadora para que esse processo pudesse ou não se dar. Assim, há o foco no pólo aluno, sem desconsiderar o trabalho realizado pelo professor.

Objetivos

Esta pesquisa pretende contribuir para o estudo do ensino-aprendizagem de FLE por meio de gêneros textuais à luz da corrente teórica do ISD, através de investigação sobre a mobilização das capacidades de linguagem presentes nas produções escritas dos alunos que participaram de um processo de ensino-aprendizagem do gênero *fait divers*. Nosso estudo ainda realizou a elaboração de um modelo didático do gênero, o que pôde originar uma sequência didática, para que ao aplicá-la, pudéssemos ter acesso às produções textuais dos alunos. Procuramos também expor o que foi intencionado ensinar a partir da criação de cada atividade presente na sequência didática, dando ênfase a esse processo de elaboração, e buscamos, em nossas análises, compreender a influência de nossa sequência didática no que foi apresentado nas produções dos alunos, valorizando assim todo o processo de transposição didática realizado.

As perguntas que irão nortear nosso estudo são as seguintes:

1. Como se apresentam os textos dos alunos, nas produções iniciais, intermediárias e finais do gênero *fait divers*, em relação ao modelo didático do gênero? Há diferenças entre os textos das três produções?

2. Quais características nos textos produzidos mostram a mobilização das capacidades de linguagem dos alunos a partir da aplicação da sequência didática (SD)?

3. Podemos afirmar que as atividades que compuseram a sequência didática tiveram influência nos textos dos alunos, de modo a proporcionar um melhor entendimento do gênero estudado?

Como respostas a essas questões, realizamos este estudo sobre o ensino do gênero *fait divers*, contribuindo para o conhecimento teórico e científico desse gênero e também para uma abordagem nova em relação ao que até agora se tem feito sobre o ensino de língua francesa através desse gênero.

Organização da pesquisa

A introdução trouxe um pequeno histórico da pesquisa, com uma suscinta explanação sobre seus pressupostos teóricos, além de sua justificativa e de seus objetivos.

O capítulo 1 exporá os pressupostos teórico-metodológicos adotados em nossa pesquisa, em que discutiremos as bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo e, sobretudo, descreveremos o modelo de análise de textos do ISD. Em seguida, relacionaremos o aporte teórico deste estudo com o movimento de desenvolvimento da linguística, trazendo o texto como unidade de ensino da língua. Ainda abordaremos os estudos em Didática das Línguas, criados pelo grupo de Genebra para propor a aplicação dos mecanismos de transposição dos conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos em relação à abordagem de ensino pelos gêneros textuais. A seguir, na seção que trata da didática das línguas estrangeiras, pretende-se enfocar o papel da perspectiva acional em relação a essa abordagem e ainda o ensino de produção escrita em língua estrangeira.

No capítulo 2, a metodologia da pesquisa será explicitada, com uma exposição sobre o processo de elaboração do modelo didático e da sequência didática, seguida dos procedimentos de aplicação da sequência didática[15], em que são detalhados os participantes da pesquisa, o contexto de aprendizado e, finalmente, o processo de aplicação da SD, com um detalhamento dos critérios a serem analisados neste estudo.

No capítulo 3, o modelo didático do gênero é detalhado e são apresentados explicações do que foi pensado a ser trabalhado em cada atividade proposta para ensino.

No último capítulo, as análises das produções iniciais, intermediárias e finais de quatro grupos de alunos serão o foco de nossa reflexão, com o intuito de responder nossas questões de pesquisa. As influências das atividades criadas para o ensino também são analisadas, pois o trabalho realizado pela professora-pesquisadora também foi objeto de reflexão. Para finalizar, os resultados de nossas análises serão discutidos a partir dos dados apresentados.

[15] A partir de agora SD ou SDs.

CAPÍTULO 1 – Pressupostos teóricos

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Na primeira seção, explicitaremos as bases da principal corrente teórico-metodológica que orienta este trabalho, a do Interacionismo Sociodiscursivo. Na segunda, trataremos da teorização que envolve o ensino de línguas e dos gêneros textuais, que em nosso estudo, também tem influência nessa principal corrente. Evidenciaremos os elementos que, no ensino de línguas, justificam a necessidade de criação de um mecanismo de transposição didática. Essa teorização também é fundamentada pelos especialistas do Interacionismo Sociodiscursivo. Na terceira seção, situaremos a didática de línguas estrangeiras nesse contexto.

1. O Interacionismo Sociodiscursivo

A corrente teórica na qual este trabalho se inscreve é a do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente que se baseia em conceitos da Filosofia, Sociologia, Psicologia e Linguística para fundar-se e estabelecer-se como uma corrente da ciência do humano. Ela não se constitui propriamente nem na área da linguística, nem da psicologia nem da sociologia, pois, na realidade, contesta a divisão existente nas Ciências Humanas/Sociais (BRONCKART, 2007 [1999], 2008).

Essa corrente coloca a linguagem como elemento preponderante nesta ciência do humano e partilha do pensamento de Vigotski e Saussure[16] no que se refere à constituição do pensamento consciente humano a partir dos signos linguageiros (BRONCKART, 2007 [1999], 2008, 2009).

A teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvida pelo grupo de estudiosos em didática de Genebra, do qual o professor de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação na Universidade de Genebra Jean-Paul Bronckart faz parte, envolve anos de pesquisas através de centenas de textos e é fruto de larga experiência de seus membros nessa área de estudos.

Atualmente, há quatro grandes tipos de trabalho sendo realizados em vertente internacional ligados ao Interacionismo Sociodiscursivo, elencados aqui, grosso modo, a saber: 1) análise da arquitetura e organização textuais; 2) estudos sobre os sistemas formativos; 3) formação dos adultos (com origem nas ciências do trabalho, ergonomia e psicologia do trabalho), com a constituição, em 2000, do grupo "Linguagem, Ação e

[16] Novos estudos da obra de Saussure têm sido feitos nos estudos do ISD, portanto, não se trata somente de seu livro **Curso de Linguística Geral**.

Formação" (LAF), que reúne especialistas inclusive brasileiros; 4) trabalhos sobre a questão do desenvolvimento do pensamento consciente e de formas de raciocínio, sem considerar o ângulo da formação (Bronckart, 2008).[17]

O primeiro item desta seção tratará, de maneira geral, das bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo e dos principais conceitos sobre os quais nosso estudo se baseia: o papel da linguagem no desenvolvimento humano, a noção de texto e de gêneros textuais e o modelo de análise textual proposto pelos estudiosos dessa corrente.

1.1. Bases teóricas do Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma vertente do Interacionismo Social, não se constituindo como uma nova teorização em análise do discurso, mas tendo como elemento central de questionamento o papel da linguagem na constituição e desenvolvimento das capacidades epistêmicas (da ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos. (BRONCKART, 2006)

A linguagem é, portanto, considerada como elemento principal e fundamental na comunicação e desenvolvimento do ser humano (BRONCKART, 2007 [1999]). É ela que pode permitir ao indivíduo conhecer a si mesmo e conhecer os outros (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). O indivíduo só poderia tomar a consciência de si e de seu papel no mundo através da linguagem. E é através dela que esse último pode construir, gerar conhecimento e transmiti-lo. Em outras palavras, o homem, tomando-se como prerrogativa ser um ser social e que se constitui em sociedade, só pode se relacionar e tomar contato com o pensamento dos outros e com o próprio, através da linguagem (BRONCKART, 2007 [1999]).

Percebe-se então o papel fundamental que tem a linguagem nessa corrente teórica, que a considera como o principal elemento das interações sociais, determinado pelos seus contextos e como elemento que permite a geração do conhecimento. Dessa forma, a prática discursiva é considerada um recurso para que os indivíduos possam se relacionar e também é utilizada para regular os processos psicológicos dos sujeitos (BRONCKART, 2007 [1999]). Para o ISD, as práticas de linguagem são consideradas instrumentos que permitem a construção do pensamento consciente e que proporcionam o desenvolvimento humano.

Quando se fala em construção do pensamento e da importância da linguagem em interação na constituição do indivíduo, associa-se a filiação do ISD à teoria do pensador russo

[17] Em visita ao Brasil em novembro de 2007, Jean-Paul Bronckart concedeu entrevista a estudiosos da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela pode ser encontrada no. 47 da publicação **Educação em Revista**, de junho de 2008.

Vigotski (1998)[18]. Esse autor, ao propor teorias acerca do funcionamento psicológico do indivíduo e da construção de seu pensamento em sociedade através das interações sociais, é um dos teóricos de maior referência para o ISD.

Bronckart (2005) filia o ISD a diferentes pensadores das ciências humanas e sociais, oriundos do interacionismo social, já que ele define o ISD como "uma tentativa de prolongamento e de desenvolvimento do projeto do Interacionismo social que emergiu nas primeiras décadas do século XX"[19].O autor ainda afirma que o ISD não é um movimento formalmente constituído, mas uma orientação epistemológica geral a qual seriam ligados diversos pensadores das ciências humanas e sociais, a maioria tendo desenvolvido obras no início do século XX, tais como: Bühler, Dewey, Mead, Politzer e, certamente, Vigotski; de maneira mais periférica ou parcial, Durkheim, Wallon e ainda outros.

Duas influências principais estão na base da teorização do ISD: i) a de Vigotski, como comentado anteriormente, ii) Saussure, em razão da importância decisiva das perspectivas abertas por seus escritos originais redescobertos (Bronckart, 2006). Bronckart pondera que Vigotski não conseguiu fornecer uma verdadeira validação, seja argumentativa, ou empírica de seu esquema desenvolvimental. E o que Saussure desenvolveu poderia contribuir para auxiliar alguns aspectos da teoria vigotskiana (BRONCKART; BULEA, 2011).

Os estudos dessa corrente teórica voltam-se ao estudo da organização e do funcionamento dos textos/discursos, que "são os "instrumentos maiores do desenvolvimento humano", não somente dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas". (BRONCKART, 2006)

Dessa forma, por termos selecionado para essa pesquisa o estudo de ensino e aprendizado de produção textual através dos gêneros textuais, situamo-nos no estudo da organização e do funcionamento dos textos como elementos propulsores para promover o desenvolvimento humano.

1.2. A linguagem e os textos para o ISD

Para Bronckart (2007 [1999]), que se baseia na noção de atividade de Léontiev (1979), é através das atividades que os organismos vivos se organizam funcionalmente e conseguem construir uma representação interna sobre o ambiente em que vivem. As atividades, das quais

[18] Na seção 2, voltaremos a falar sobre esse autor, pois abordaremos o ensino de línguas e os gêneros textuais e, para isso, trataremos da noção de instrumento para Vigotski.

[19] « *La démarche de l'interactionnisme socio-discursif ne constitue en fait qu'une tentative de prolongement et de développement du projet de l'interactionnisme social qui avait émergé dans les premières décennies du Xxe* ». (tradução nossa)

os organismos vivos fazem uso para se organizar, têm um aspecto mais biológico e cooperativo, tendo um objetivo mais prático, ligado às atividades necessárias para fins de sobrevivência e manutenção da espécie. É o que vemos no caso dos animais, o que já foi estudado por vários autores, como, por exemplo: i) Benveniste (1976), que faz alusão ao estudo sobre a comunicação entre as abelhas, em que se observa que elas comunicam para sinalizar a outras do grupo sobre a proximidade do alimento a ser buscado; ii) e Vigotski (2008) que aborda a comunicação entre os chimpanzés, na qual a comunicação na espécie tem fins puramente práticos, de sobrevivência; entre outros. É, portanto, comprovado, que uma comunicação entre os indivíduos da espécie existe, até mesmo em hierarquia, como no caso da comunicação entre as abelhas, mas não há uma comunicação facilitadora na medida em que determinados atos ligados a funções de sobrevivência, como para a nutrição, reprodução, fuga do perigo etc (BRONCKART, 2007 [1999]) sejam abstraídos e transmitidos a outros seres da espécie, quando não no ato imediato ou estreitamente ligado a esse ato. Não há um sistema simbólico criado por eles do qual possam fazer uso para a transmissão de uma vivência a seres da espécie ou para facilitar algum ato posterior, ligado à sobrevivência da espécie, como a utilização de instrumentos[20] que facilitem a busca de um alimento por exemplo.

Os animais não dispõem de um sistema complexo de comunicação; contrariamente aos humanos, que podem se comunicar através de "um modo de comunicação particular" segundo Bronckart (2007 [1999]), a linguagem. Somente ela permite ao homem guardar e transmitir informações já vividas para outros indivíduos que não tiveram as mesmas experiências.

Dessa forma, o ISD se interessa por esse sistema complexo de comunicação, em que o homem revela seu poder de criação e transmissão de informações através dos tempos, ou seja, o poder de guardar na consciência e de transmitir, pela linguagem, suas vivências no curso de sua evolução histórica.

Os seres humanos têm, portanto, a capacidade de se organizar através da linguagem já que, de acordo com Bronckart (2007 [1999]), suas manifestações são organizadas em discursos e esses, em textos. Nesse processo, as atividades humanas são propulsoras de ações, às quais os humanos respondem a partir de uma necessidade advinda de uma situação social em particular, organizando-as em textos.

A teorização de Bronckart a respeito de texto também vai ao encontro das noções expressas por Saussure a respeito de signo. Para Bronckart, o texto seria um produto da ação

[20] A noção de instrumento e, mais propriamente, a de instrumento psicológico, no caso dos seres humanos, será melhor explicitada no item 2.2. deste capítulo, intitulado " O ensino de gêneros como instrumento".

de linguagem atribuída a um indivíduo singular, agente ou autor dessa ação. Os textos, ainda segundo Bronckart (2007 [1999]; 2009), seriam oriundos de domínios da ordem do sociológico e do psicológico, pois a produção textual é advinda da escolha do autor/agente por um modelo de organização textual significativa em sociedade e é o reflexo das representações disponíveis no autor/agente dos textos.

Se compararmos a noção de texto para Bronckart à noção de signo de Saussure, há uma certa intersecção, já que o signo só existe porque depende de uma representação ancorada na sociedade para existir; é um elemento que tem uma dupla essência, uma representação psicológica e outra física, de caráter arbitrário, e que existe somente porque uma sociedade o adota e faz uso dele para se comunicar. O texto, na perspectiva de Bronckart, também. Assim, tanto signo quanto texto só podem existir a partir da existência de "acordos sociais" existentes sócio-historicamente e tomados para uso em comunicação por uma comunidade de falantes. Tratamos aqui muito rapidamente desses complexos conceitos, já que não é nosso intuito tratar a fundo a teorização de Saussure, mas comentar a visão de linguagem que está na origem do ISD. Assim, mostramos que essas reflexões e associações fazem parte da conceituação de base do ISD.

Segundo Bronckart (2007 [1999]), como já comentamos, em uma situação de ação de linguagem, o autor do texto, seu agente-produtor, escolhe dentre os textos aos quais foi exposto em sua vivência em sociedade, um modelo que corresponda à situação através da qual necessita se comunicar. E ele não poderá ser compreendido se não fizer uso de signos que façam parte da sociedade em que vive, nem de textos ou discursos[21], que não sejam partilhados por essa mesma sociedade ou mesmo comunidade. Em relação aos textos/discursos, esse partilhamento com o qual o agente do discurso têm de dialogar, ele denomina "*sous-espace théorique du monde des oeuvres humaines*"[22] (BRONCKART, 2008), que também é denominado em seus textos através da noção de intertexto. Trata-se, portanto, de toda a produção cultural humana existente e através da qual o produtor de um novo texto deve fazer referência, para poder se comunicar através da linguagem, fazendo uso de uma dimensão social sincrônica e também histórica dos grupos sociais que o precederam.

Podemos novamente aproximar as noções de signo em Saussure e de texto em Bronckart pelo fato de que os dois são considerados instituições sociais, na medida em que sempre fazem referência a construções coletivas existentes em sociedade e em sua história. Assim, podemos citar Bronckart quando define esse caráter histórico de signos e textos: "toda

[21] Bronckart (2007) utiliza as duas palavras como sinônimas neste momento de sua explanação.
[22] Subespaço teórico das obras humanas (tradução nossa)

língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio, elaborados e negociados pelas gerações precedentes. Os mundos representados já foram "ditos" bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo os traços dessa construção histórica permanente" (BRONCKART, 2007 [1999], p. 38).

Uma importante diferença na noção de signo, entre Saussure e Bronckart é que o segundo autor ressalta o caráter movente dos significados veiculados pelos signos, pois eles não somente existem em referência a um mundo social e histórico, mas também só podem continuar a existir a partir do que ocorre nesse mundo, sendo portanto, de certa maneira dependente dele, em como ele se constrói e é representado. Assim, o signo só pode existir de modo sincrônico, dependente do uso pelos falantes, em sociedade e em interação social (BRONCKART, 2007 [1999])

Faz-se interessante também trazer uma dimensão explicitada por Bronckart sobre os signos a qual ele denomina transindividual. Esse conceito é importante para podermos entender outros conceitos relativos à arquitetura textual para o ISD, que serão explicitados na próxima subseção. Bronckart (2007 [1999]) agrega conceitos de Popper[23] (1972/1991 apud Bronckart, 2007) e Habermas no que se refere às representações coletivas do meio, que são chamadas de mundos representados. Os signos fazem primeiramente referência a elementos físicos, que constituem os conhecimentos coletivos acumulados e que fazem parte do chamado mundo objetivo**.** Eles fazem referência necessariamente sobre a maneira de organizar a tarefa, no quadro da atividade, o que compreenderia as modalidades convencionais de cooperação dos membros de um grupo. Esses conhecimentos acumulados constituiriam o mundo subjetivo. Já os conhecimentos humanos coletivos que se referem a processos de cooperação interindividual e que se estruturam em um subconjunto, constituem um mundo representado, formando, assim, o mundo social. "Como esse mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo" (BRONCKART, 2007 [1999], p. 34). O mundo social faz-se, portanto, agregador dos dois outros mundos, tendo sua importância ampliada. Os signos veiculam, assim, representações coletivas do meio, tendo um duplo aspecto, um mais psicológico, do psiquismo humano, e outro social, que emerge nos atos comunicativos.

[23] POPPER, K.R. **La connaissance objective**. Paris: Aubier, 1991. [Edição original em língua inglesa, 1972]

1.3. Os gêneros de textos

Teceremos um comentário sobre as noções de gêneros de discurso para Bakhtin (1953/1997), pois seus pressupostos são retomados pelo ISD quanto à noção de gêneros de textos. Segundo o autor, todas as pessoas se comunicam através de enunciados, o que ele chama de gêneros do discurso, e esses enunciados têm, geralmente, uma forma padrão e relativamente estável de estruturação.

Assim, possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, para Bakhtin (1953/1997), fazemos uso deles com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. Para ele, os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. Não aprenderíamos a língua materna, – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquiririamos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Não seria possível a comunicação se não dominássemos os gêneros do discurso, ou se tivéssemos de criá-los quando falamos.

Bakhtin (1953/1997) ainda afirma que há diversos tipos de gênero do discurso: os mais padronizados: difundidos na vida cotidiana, os gêneros elevados, oficiais (muito estáveis e muito prescritivos); e os mais livres e criativos da comunicação verbal oral. Ele utiliza o termo gêneros do discurso, enquanto Bronckart (2009) prefere o termo gênero de texto. Este último prefere adotar a denominação gêneros de textos porque define tipos de discursos como segmentos que entram na composição de todo texto. Assim, retomando Bakhtin, Bronckart (2007 [1999]) estabelece a seguinte diferença entre a noção de gêneros de textos e de tipos de discurso: "Os primeiros são unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem, ao passo que os segundos são unidades linguísticas infra-ordenadas, "segmentos" que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis"[24]. (BRONCKART, 2009, p. 151)

Com essa distinção, o autor ainda conceitua que a noção de discurso tem um sentido comum, designando qualquer operacionalização de uma língua, e em outro sentido, mais profundo, refere-se "ao processo de verbalização do agir de linguagem ou de sua *semiotização* no âmbito de uma língua natural". Ainda para o autor, os tipos de discursos são elementos

[24] Na seção 1.3.1., sobre a infraestrutura dos textos, trataremos mais detidamente da noção de tipos de discurso.

estáveis que fazem parte de toda produção textual, seja ela oral ou escrita e que se situa em um plano enunciativo. Correspondem a operações que traduzem as coordenadas da situação de produção do agente produtor do texto em relação ao conteúdo do que verbaliza.

Segundo Bronckart (2007 [1999]), o agente, ao produzir um texto deve, naturalmente, proceder ao planejamento interno dos segmentos que o constituem, aprendendo então a ativar processos mentais e linguageiros para poder, nessa produção, inserir suas representações individuais e coletivas sobre determinado gênero de texto e, nesse processo de adoção e adaptação, o indivíduo necessariamente progride em seu conhecimento dos gêneros. Para o autor, "a prática dos gêneros constitui-se como um espaço importante da aprendizagem social" (BRONCKART, 2007 [1999], p. 154), e sendo, uma das teses centrais do Interacionismo Sociodiscursivo, a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de texto e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas, nosso estudo se centra nessa prática, em que estudaremos o ensino e a aprendizagem do gênero *fait divers* por meio de aplicação de sequência didática.

Em síntese, os textos, para Bronckart (2007 [1999]), são a materialização empírica de uma ação de linguagem; esta última é produto de um agir geral, não verbal, e a ação de linguagem viria assegurar a compreensão de uma ação geral. Os textos constituem uma unidade comunicativa, materializam a ação de linguagem, através de recursos disponíveis em uma língua natural. Os textos materializam-se em gêneros e possuem uma diversidade ilimitada (BRONCKART, 2006).

1.4. O modelo de análise de textos do ISD

Esta pesquisa está baseada na estrutura de análise de textos proposta pelo ISD e seguiu, tanto para a análise do gênero de texto utilizado para a construção de seu modelo didático, como para a criação da sequência didática aplicada para ensino, o modelo de arquitetura textual elaborado por Bronckart (2007 [1999], 2009, 2010) e outros membros da equipe de pesquisadores de Genebra. Neste item, pretendemos expor com mais detalhes a estrutura na qual esse estudo se baseia. Para tal, delinearemos a teoria elaborada por esses pesquisadores e mostraremos como entendemos sua aplicação, através da análise desses dados teóricos em uma notícia brasileira correspondente ao gênero estudado nesta pesquisa.

O ISD propõe um modelo de análise da produção textual que parte do contexto de produção, ou seja, da situação de ação de linguagem, passando pela análise de seu conteúdo

temático, e finalizando-se no folhado textual, que é composto de partes superpostas. São elas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O contexto de produção de um texto é tido como um conjunto de elementos suscetíveis de exercer influência sobre como um determinado texto pode ser organizado. Segundo Bronckart (2009), não se pode ter acesso direto à real situação de ação interiorizada pelo agente produtor do texto, apenas se pode elaborar hipóteses a respeito dessa situação contextual. Ele também ressalva que não se pode relacionar, diretamente ou mecanicamente, a situação de ação de linguagem ao texto que deriva dessa situação, mas pode-se fazer essa análise representativa.

Assim, o contexto de produção de um texto é composto, em um primeiro plano, dos seguintes itens:

o lugar de produção	o lugar físico em que se produz o texto
o momento de produção	a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido
o emissor (produtor ou locutor)	A pessoa (ou máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita
o receptor	a (ou as) pessoa (s) que pode(m) perceber ou (receber) concretamente o texto

Quadro 1 - O 1º. plano do contexto de produção físico de um texto

Em um segundo plano, o contexto de produção inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa, aí implicando as representações referentes ao mundo social (valores, regras, normas etc) e ao mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) (Bronckart, 2007 [1999]). Nesse momento, a teorização do ISD não se reduz ao contexto físico de enunciação, pois considera para a análise do contexto comunicativo a noção de mundo social e subjetivo. Aqui podemos associar ao que explanamos no item 1.2, em que falamos da importância desses mundos para a análise de textos baseada no ISD, já que eles podem exercer influência sobre a produção textual. O contexto sociossubjetivo, que deriva dessa situação interativa, tem base em quatro parâmetros, segundo Bronckart (2007 [1999]):

o lugar social	em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, informal etc.
a posição social do emissor	que vem a lhe dar estatuto de enunciador: que papel ele desempenha: cliente, amigo, professor etc.
a posição social do receptor	que vem a lhe dar o estatuto de destinatário: que papel ele desempenha: de aluno, colega, amigo etc.

o objetivo (ou os objetivos da interação)	que efeito(s) o texto pode produzir no destinatário, do ponto de vista do enunciador.

Quadro 2 - O contexto sociossubjetivo de um texto

Ainda no item 1.2., quando citamos o fato de o mundo social regular as modalidades de acesso dos indivíduos, dissemos que ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo, e, para a compreensão do contexto de produção dos textos, esse é um fator de extrema importância, pois são, inclusive, elementos que caracterizam a corrente teórica do ISD em relação a outras teorias que também abordam a enunciação.

A partir da análise de centenas de textos empíricos, Bronckart (2007 [1999], 2009, 2010) define três níveis de estrutura dos textos, nomeada **arquitetura textual**. Ela é delineada desta maneira:

- 1º. nível: infraestrutura, planejamento geral do conteúdo temático (codificado em um pequeno resumo do texto, em como foi organizado), pelos tipos de discurso mobilizados, que tratam dos segmentos textuais a partir das operações psicolinguageiras existentes nas estruturas dos textos, que são, de uma maneira geral, do nível do expor e do narrar e suas modalidades de articulação; sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal, injuntiva, explicativa);

- 2º. nível: mecanismos de textualização, que contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, para além da heterogeneidade da infraestrutura, pelo jogo dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Os mecanismos de conexão contribuem para a marcação das articulações da progressão temática;

- Nível mais superficial: mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa - através da distribuição de vozes - e de modalização, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa.

Podemos visualizar a arquitetura textual de Bronckart (2009, p. 147) trazida em esquema[25], em versão reproduzida:

[25] Esse esquema do folhado textual do ISD foi retomado por Bronckart no VII Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, em 2013, em Fortaleza, em que reestruturações do modelo foram apresentadas, sobretudo em relação à coesão verbal, antes constante da coerência temática, e que agora, foi integrada à noção de tipos de discurso, que faz parte da infraestrutura geral dos textos.

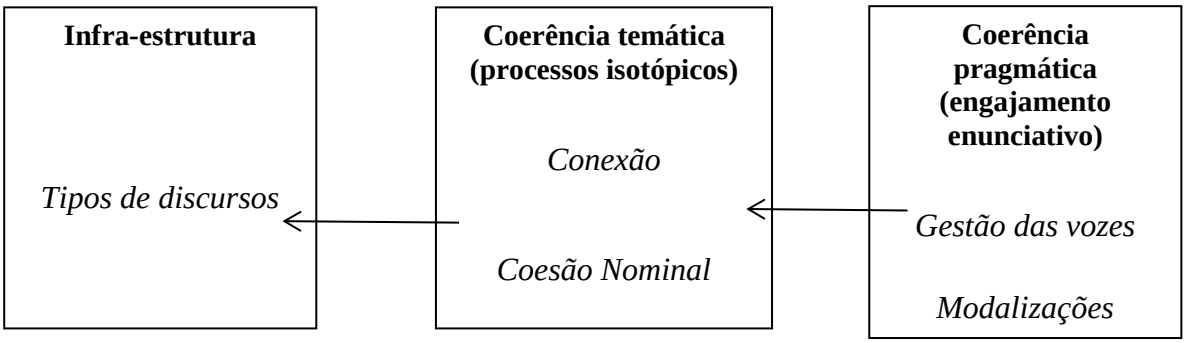


Figura 1 - A arquitetura textual para o ISD

A seguir, trataremos de maneira mais detalhada cada nível da composição do folhado textual de Bronckart (2009) explicitado acima.

1.4.1. A infraestrutura geral do texto

Este nível é o mais profundo e é constituído pela organização global dos conteúdos do texto, chamada de plano geral dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e, eventualmente, pelas sequências que nele podem estar presentes. (BRONCKART, 2007 [1999], p. 120). Discorreremos, a seguir, em relação aos tipos de discurso e as sequências, para melhor compreendermos do que são compostos.

Os tipos de discurso são segmentos pelos quais toda produção textual pode ser identificada. Tendo-se em mente que as ações e atividades de linguagem são tendencialmente ilimitadas, esses tipos específicos, já que dependem dos recursos morfossintáticos de uma língua, necessariamente têm um número limitado (BRONCKART, 2007 [1999], p.138). Os tipos de discurso, que compõem a infraestrutura dos textos, são "configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto" (BRONCKART, 2009). Traduzem os chamados mundos discursivos: formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, das de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente. Subdividem-se em quatro: 1) o NARRAR implicado, correspondente ao relato interativo; 2) o NARRAR autônomo, correspondente à narração; 3) o EXPOR implicado, que corresponde ao discurso interativo; 4) e o EXPOR autônomo, que corresponde ao discurso teórico;

A distinção entre um tipo de discurso implicado e um autônomo corresponderia à noção em análise do discurso de orientação francesa ao embreamento e não-embreamento,

respectivamente, ou seja, um determinado texto é apresentado de maneira isolada ou não em relação à situação de enunciação (MAINGUENEAU, 2002, p. 114).

Os discursos somente são identificáveis a partir das formas linguísticas que o semiotizam, sendo, portanto, dependentes delas (BRONCKART, 2007 [1999], p. 155). Quatro "atitudes de locução" (BRONCKART, 2009) constituiriam-se, portanto, a partir do entrecruzamento desses conceitos: o NARRAR implicado e autônomo, e o EXPOR implicado e autônomo. No quadro seguinte, visualizamos os discursos existentes a partir das coordenadas gerais da situação de produção do agente (da ordem do NARRAR e do EXPOR, como já comentado), e as circunstâncias da agentividade verbalizada do agente, e sua situação de ação de linguagem.

Coordenadas gerais da situação de produção do agente	**Circunstâncias da agentividade verbalizada do agente e sua situação de ação de linguagem**	
NARRAR	IMPLICADO = Relato interativo	AUTÔNOMO = Narração
EXPOR	IMPLICADO = Discurso interativo	AUTÔNOMO = Discurso teórico

Quadro 3 - Os mundos discursivos

Já as sequências correspondem à maneira pela qual o conteúdo temático é organizado no texto. Corresponde à sequenciação do seu conteúdo. São subdivididas em: 1) sequência narrativa; 2) descritiva; 3) argumentativa; 4) explicativa; 5) injuntiva e 6) dialogal (BRONCKART, 2007 [1999], p. 219). Segundo o autor, em um determinado texto, essas sequências podem surgir combinadas, mas em geral há a predominância de alguma delas na maior parte dos textos. Parece-nos importante ressaltar que, para o ISD, o caráter dialógico das sequências é primordial: não se trata, portanto, de considerar apenas as sequências como formas locais de organização, mas, sobretudo, de vê-las como a necessidade de o produtor do texto mobilizá-las para provocar os efeitos desejados em seu destinatário. Por exemplo, em uma situação polêmica, o produtor do texto pode mobilizar uma sequência argumentativa para convencer seu destinatário.

Há outras maneiras de sequenciar o texto, como o *script*, forma de organização da ordem do narrar, em que os elementos da história são dispostos em ordem cronológica e não originam uma tensão. Essa forma de organização linear do texto é considerada "o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR". Para nosso estudo, considerar esta forma de organizar o texto é de grande importância, já que a adotamos para caracterizar o nosso gênero de estudo. No capítulo 4, em que tratamos do modelo didático do *fait divers*,

exemplificamos como se dá nosso entendimento desse aspecto. Na sequenciação da ordem do EXPOR, também há uma organização considerada de "o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do EXPOR", e se realiza em alguma outra forma de esquematização, constitutivas da lógica natural, como a definição, enumeração, enunciado de regras etc (BRONCKART, 2007 [1999], p. 239).

Na figura seguinte, que mostra um quadro proposto por Machado (2005), temos uma explanação das sequências, das representações dos efeitos pretendidos no emprego delas, seguido de suas fases, elementos que as constituem.

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário *ver em pormenor* elementos de um objeto de discurso, conforme a *orientação dada a seu olhar* pelo produtor	Ancoragem Aspectualidade Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário *compreender* um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/ avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário.	Estabelecimento de: ⇒ premissas ⇒ suporte argumentativo ⇒ contra-argumento ⇒ conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: ⇒ situação inicial ⇒ complicação ⇒ ações desencadeadas ⇒ resolução ⇒ situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporariamente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Figura 2 - As sequências textuais, características e suas fases, por Machado (2005)

1.4.2. Os mecanismos de textualização (coerência temática)

Esses mecanismos são articulados à progressão do conteúdo temático, da maneira como são construídos no nível da infraestrutura. Os mecanismos de textualização contribuem para que o texto se constitua em um todo coerente, procedente de uma situação de ação, e destinada a ser compreendida e interpretada por seus destinatários. Eles podem ser reagrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a verbal (BRONCKART, 2007 [1999], p. 263)

Os mecanismos de conexão também asseguram a progressão temática de um texto e são realizados por um subconjunto de unidades chamados organizadores textuais. Eles podem assinalar transições entre os tipos de discurso, entre fases de uma sequência ou de outra forma de planificação e também articulam frases mais localmente. Esses mecanismos têm, portanto, a função de estabelecer as relações existentes entre diferentes níveis de organização de um texto (BRONCKART, 2007 [1999], p. 264)

Já os mecanismos de coesão podem assinalar transições entre tipos de discurso, fases de uma sequência ou outra forma de planificação e ainda articulam as frases, de maneira mais localizada. Eles marcam relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas de uma frase: o predicado, que geralmente tem um sintagma verbal como elemento nuclear e os argumentos, compostos por formas nominais essencialmente, consideradas por Bronckart (2007 [1999]) como elementos que cumprem o papel de sujeito, complemento de verbo, atributo ou adjunto nominal. Os mecanismos de coesão nominal introduzem-nos e organizam suas retomadas na sequencialização proposta pelo texto. Os elementos que asseguram a coesão verbal geralmente o fazem encadeando predicados ou séries de sintagmas verbais. Os verbos assegurariam a evolução do conteúdo temático e também confeririam um efeito progressivo ao texto (BRONCKART, 2007 [1999]).

1.4.3. Os mecanismos enunciativos (coerência pragmática)

Esses mecanismos também contribuem para a coerência pragmática do texto. Eles podem explicitar diversas avaliações em um texto, através de julgamentos, opiniões, sentimentos, formuladas sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático ou as próprias fontes dessas avaliações, ou seja, qual o posicionamento enunciativo é evidenciado no texto. Nesse momento, analisa-se o estatuto do autor e das instâncias formais de enunciação, abordando o papel geral que essas instâncias “desempenham no conjunto das operações subjacentes à organização textual” (BRONCKART, 2007 [1999]). Analisa-se então o papel desempenhado pelas instâncias em dois aspectos elencados, referentes aos mecanismos enunciativos: a distribuição de vozes e a marcação das modalizações.

Segundo Bronckart (2007 [1999]), as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem ou às quais são atribuídas a responsabilidade do que é enunciado. Para ele, na maioria dos casos é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do que é dito. As vozes classificam-se em quatro:

Os tipos de vozes na enunciação	Especificações
voz neutra[26]	a do narrador ou a do expositor
vozes de personagens	correspondem àquelas que procedem de seres humanos ou de entidades humanizadas, na qualidade de agentes
vozes sociais	que procedem de personagens, grupos ou instituições sociais, que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que representam instâncias externas de avaliações de aspectos desses conteúdos
voz do autor	que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que comenta ou avalia aspectos do que é enunciado.

Quadro 4 - Os mecanismos enunciativos: as vozes – baseado em Bronckart (2007)

Bronckart (2007[1999]) sugere que seu capítulo sobre mecanismos enunciativos seja completado com outros autores. Vários autores se dedicaram ao estudo da inserção de vozes nos textos e discursos, alguns focalizando a heterogeneidade constitutiva nos textos e outros focalizando a heterogeneidade que é mostrada nos textos, ou seja, que pode ser percebida por meio de marcas linguísticas. Em nosso trabalho, propomos-nos apenas a identificar a heterogeneidade mostrada nos *faits divers*. Para tanto, recorremos a Maingueneau (2002), que aponta índices de inserção de vozes. De acordo com o que se apresentou nos textos de nosso corpus de pesquisa para o modelo didático, utilizaremos os seguintes em nossas análises[27]:

a) Discurso direto (ou DD) - que simula *restituir as falas citadas* e se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação: a do discurso citante e a do discurso citado. É importante ressaltar que, para o autor, é impossível que a situação de enunciação seja reestabelecida, mesmo que esta seja reconstruída pelo sujeito que a relata, pois se trata de uma descrição "necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado". Para ele, trata-se de uma 'encenação' visando criar um efeito de autenticidade.

- colocados antes do DD: Hilary Clinton *se posiciona* contra os divórcios fáceis: "..."/Um delegado sindical *esclarece*: "...".

- em oração intercalada no interior do discurso citado: "*Estou exausto, pois não dormi bem*, confessava o tetracampeão do mundo. *Tudo o que aconteceu até sexta-feira e esta coletiva não passou de uma primeira etapa".* (L'Équipe, 17 de fevereiro de 1997).

[26] Bronckart (2007) aponta que esta voz "poderia" ser considerada neutra, o que nos faz pensar que se trata apenas de um objetivo de classificação, se pensarmos que nenhuma voz (ou produção de linguagem) pode ser, de fato, neutra.

[27] Os exemplos apresentados são do autor.

- Colocado no final: “O futebol foi glorificado nesta noite”, *destaca* Guy Roux. (Libération, 20 de janeiro de 1997).

b) Discurso indireto – em que não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o *conteúdo do pensamento*. Assim como no discurso direto, a escolha do verbo introdutor é bastante significativa e condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado. Como em “O construtor reconheceu, aliás, que os instrumentos VOR/A320 não estavam de acordo com as normas internacionais.” (Libération, 20 de janeiro de 1997).

c) Discurso segundo – que constitui *uma enunciação sobre outra enunciação*, colocando-se em relação dois acontecimentos enunciativos. O enunciador indica que se apoia em um outro discurso, o chamado então discurso segundo.

d) Ausência de introdutores – que não apresenta elementos indicadores da introdução de um outro discurso. Como em: Faz agora cinco anos que Christophe e Véronique se instalaram nesta parte da Bretanha: “*Estávamos cansados de Paris! Queríamos morar no campo, mas perto do mar, sem ficar distanciados, em tempo de percurso da capital*.” (L’équipe, 17 de fevereiro de 1997)

e) Modalização autonímica – quando em um enunciado ou palavra isolada, o enunciador faz menção a outro enunciado, geralmente entre aspas. Essa menção também pode ser manifestada com grande variedade de categorias e construções, como no uso de: “de uma certa forma”, “desculpe a expressão”, “se eu posso dizer”, “ou melhor”, “isto é”, “para falar como X”, “deveria dizer”, “enfim”, “em todos os sentidos da palavra” etc. Sua tipografia pode ser também variada: em itálico, entre aspas, com o uso de reticências, parênteses, travessão duplo.

f) Formas híbridas – a) a ilha enunciativa, em que o enunciador usa o discurso indireto com algumas palavras atribuídas aos enunciadores citados, geralmente entre aspas ou itálico, fazendo uso das duas formas ou de uma delas. O fragmento está perfeitamente integrado à sintaxe da frase. Como na frase: Em Dublin, no final de 1996, Sr. Chirac declarou que o euro era necessário “*para o trabalho e para o crescimento*”. (Le Monde, 4 de março de 1997.) Mesmo que se tenha aqui globalmente o discurso indireto, este contém algumas palavras atribuídas aos enunciados citados. b) o discurso direto com “que”, em que há verbos introdutores de discurso indireto, seguidos de discurso direto. Como em: E acrescenta que “se ser funcionário significa ter privilégios, não se pode por isso mesmo se deixar levar pela rotina”. (Libération, 30 de setembro de 1997.)

Para Bronckart (2007), as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto e têm a função de estabelecer sua coerência pragmática ou interativa e orientam o

destinatário na interpretação do conteúdo temático do texto. Inspirando-se na teoria dos três mundos herdada de Habermas[28] (1987 apud BRONCKART, 2007 [1999]), o autor as classifica em quatro:

Os tipos de modalizações	**Características**
modalizações lógicas	avaliam alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios ou conhecimentos elaborados e organizados pelo quadro das coordenadas formais do **mundo objetivo**, apresentando elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc; Há uso de expressões como: "é necessário", "é possível", "é verdade", "é impossível, "é evidente". Em exemplo do autor: "Odete produziria talvez alguma mentira [...]"(p. 331)
modalizações deônticas	consistem em avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada nos valores, opiniões e regras que constituem o **mundo social**, apresentando elementos do conteúdo como pertencentes ao domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas existentes; Há uso de estruturas com os verbos **dever**, **poder** ou com a expressão verbal **ser necessário**, como em: "É preciso que..." ou "jamais deve ser esquecida".
modalizações apreciativas	consistem em avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, que procede do mundo **subjetivo** da voz que está na origem desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora; Como com o uso de adjetivos, advérbios ou expressões como "Infelizmente", "felizmente" ou "Ai de mim!"
modalizações pragmáticas	explicitam aspectos de responsabilidade de uma entidade que constitui o conteúdo temático, como um personagem, grupo, instituição etc, em relação às ações de que é o agente e atribuem intenções, razões, causas, restrições e até capacidades de ação a esse agente. Como em: "**quis** dar um passo", "mas não **pôde** senão estender os braços, as pernas lhe faltaram..." ou "a lógica moderna, herdeira de G. Boole e de Frege **pretendeu-se** extensional" e, por essa razão, **pôde** utilizar sem dificuldade a quantificação."

Quadro 5 - Os mecanismos enunciativos: as modalizações

Analisaremos a notícia[29] intitulada "SP: agentes flagram gata com celulares presos ao corpo em presídio" a partir da teorização exposta e adotada nesta pesquisa, para ilustrar os elementos de nossas análises. Segue uma reprodução do texto no *site* em que foi publicado:

[28] HABERMAS, J. Connaissance et intérêt. Paris : Gallimard, 1976.
[29] Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2013/06/13/sp-agentes-flagram-gata-com-celulares-presos-ao-corpo-em-presidio/> Acesso em: 10 ago 2013.

terra
no Terra na Web
buscar ASSINE TERRA
NOTÍCIAS | ECONOMIA | ESPORTES | DIVERSÃO | VIDA E ESTILO | TERRA TV | SONORA | OFERTAS
Assine o JB Login
Fundado em 1891
JORNAL DO BRASIL
O primeiro jornal 100% digital do país
Sábado, 10 de agosto de 2013
Like 77k +1
Capa | País | Rio | Economia | Internacional | Esportes | Ciência e Tecnologia | Cultura | Colunistas | Fotos e Vídeos | JBlogs

País

13/06 às 10h11 - Atualizada em 13/06 às 10h15

SP: agentes flagram gata com celulares presos ao corpo em presídio

terra +A -A

Agentes de segurança da penitenciária Osiris Souza e Silva, em Getulina, no interior de São Paulo, capturaram uma gata carregando três celulares presos ao corpo com fita adesiva. O animal seria utilizado para levar os aparelhos até o interior do presídio. O fato inusitado foi registrado na noite desta terça-feira.

Os agentes avistaram o animal andando com certa dificuldade na subportaria da unidade prisional e o atraíram com alimento, evitando que ele entrasse na penitenciária.

O animal seria utilizado para levar os aparelhos até o interior do presídio

A Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) informou que a direção do presídio já investigava uma denúncia de que presos da unidade estariam tentando burlar a vigilância do local com o uso de animais domésticos.

Ainda de acordo com a SAP, esta é a primeira vez que um gato é usado para levar celulares para um presídio do Estado. Em maio do ano passado, pombos foram utilizados para transportar celulares para a penitenciária de Pirajuí, a 73 quilômetros de Getulina. Duas aves foram encontradas com espécies de mochilas presas ao corpo carregando celulares. Na ocasião, a Polícia Civil instaurou inquérito para apurar as responsabilidades no caso.

Em dezembro de 2012, a Superintendência Geral do Sistema Penitenciário (Sgap) de Alagoas apreendeu um gato entrando em um presídio de Arapiraca carregando serras, brocas, um aparelho celular, fone de ouvido, cartão de memória, baterias e um carregador. Segundo o órgão, o material estava preso no animal com fitas adesivas e seria endereçado a detentos do presídio Desembargador Luiz de Oliveira Souza.

De acordo com um dos agentes penitenciários que participaram da captura, o gato foi criado escondido por detentos nas dependências do presídio. Os agentes acreditam que, em um dia de visita, os familiares de um dos detentos tenham levado o animal para casa, onde prepararam a "encomenda".

Tags: animal, celulares, corpo, portaria, presídio, sp

Compartilhe: Recommend 15 +1 0 Share Tweet 0

buscar notícia buscar

PUBLICIDADE
CHEGOU REDOXITOS.
DIVERSÃO QUE AJUDA A PROTEGER SEU FILHO.
CLIQUE E CONHEÇA

Facebook
Log In Log in to Facebook to see your friends' are doing.
Exame nos EUA diz que Isabella Nardoni não foi esganada por pai e madrasta
129 people recommend this.
Sucateamento de escolas no Rio reflete pouco investimento
576 people recommend this.
Nasa divulga imagens de planeta recém-descoberto
84 people recommend this.
Licitação do Maracanã terá que ser anulada
1,424 people recommend this.
Moradores desapropriados pelo governo no Porto do Açu denunciam Cabral e Eike
240 people recommend this.
Facebook social plugin

PUBLICIDADE
Confira as últimas do JB no twitter

+ Lidas em País
1. Legistas têm nova versão para família morta em SP
2. Popularidade de Dilma volta a subir, aponta pesquisa do Datafolha
3. Dilma inaugura primeiro aeromóvel do país no RS
4. Mais Médicos recebe inscrição de 715 formados no exterior

Figura 3 - Texto modelo de análise: gata no presídio - Jornal do Brasil

No contexto de produção físico dessa notícia, temos como lugar físico o escritório do jornal, ou qualquer lugar em que o produtor do texto possa tê-lo produzido, tomando-o como local de trabalho. Como momento de produção, consideraremos o momento da inserção da notícia na rede: dez horas e onze minutos (10h11) do dia 13 de junho de 2013. Como emissor, temos o jornalista e/ou redator, já que a notícia não é assinada e como receptor, os leitores virtuais do jornal ou de *sites* que porventura disponibilizem o acesso à notícia através de seu *link*, como os *sites* de busca ou outros jornais que o hospedem.

Já sobre o contexto de produção sociossubjetivo, que leva em conta as representações do mundo social, o lugar representado é o **Jornal do Brasil**, um dos mais antigos do país e desde 2010, somente em versão eletrônica. A posição social do emissor é o do jornalista ou redator que se pronuncia em nome do jornal, que tem um histórico a "zelar" e representa a posição social, política e/ou ideológicada redação. Já a posição doreceptor é o de um leitor virtual do jornal, que simpatiza com sua filosofia e que tem uma expectativa em relação ao que vê publicado ali, fidelizando-se à leitura por esse veículo. Podem também ser leitores de outros *sites*, que tiveram acesso à notícia publicada no jornal por meio do *link* que intitula a notícia.

Em relação ao 1º nível da arquitetura textual do ISD, ao analisar os conteúdos temáticos mobilizados no texto, encontramos as informações principais da notícia constantes do título e do lide. No primeiro, as informações do que aconteceu: "agentes flagram gata com celulares presos ao corpo"; com quem: "a gata" teria sido alvo de fraude, de intermediação de transporte de objetos entre pessoas de fora do presídio, para pessoas de dentro, e onde se passou o fato: em São Paulo.

Já no lide, as informações estão em maior detalhe, temos os indivíduos envolvidos no acontecimento, quem flagrou ("Agentes de segurança da penitenciária Osiris Souza e Silva", como o fez – "[...] capturaram a gata carregando três celulares presos ao corpo com fita adesiva", uma suposição do produtor do texto, a partir das informações de que dispunha quando da escrita dele, expresso pelo uso da forma verbal no futuro do pretérito – "O animal seria utilizado para levar os aparelhos até o interior do presídio", a localidade em específico – "em Getulina, no interior de São Paulo" e quando houve o registro do caso – "o fato inusitado foi registrado na noite desta terça-feira".

Assim, as informações que respondem às questões: o quê, com quem, onde e quando, são respondidas a partir das informações trazidas pelo título e complementadas pelo lide.

O 3º parágrafo explica mais em detalhe o acontecimento, a partir do aspecto mais curioso do fato: "Os agentes avistaram o animal andando com certa dificuldade na subportaria

da unidade prisional e o atraíram com alimento, evitando que ele entrasse na penitenciária". É interessante observar que o fato é noticiado a partir desse aspecto mais curioso, o fato de o animal ter sido avistado com dificuldade em andar, e não em uma forma de narrativa tradicional, em que haveria a apresentação de uma "personagem": em nosso caso a gata, o fato de ela supostamente ter sido criada pelos presidiários, ainda seguido do fato de que eles seriam visitados por familiares em determinados períodos e que, em uma dessas visitas, algum visitante teria levado a gata para casa e teria interposto os celulares em seu corpo, usando-a como intermédio para o envio desses objetos aos seus "criadores". Dessa forma, a técnica jornalística retém a atenção do leitor, de modo a explicar os acontecimentos de uma forma diversa da narrativa tradicional. A narrativa constrói-se assim sem o estabelecimento de tensão, pois a informação principal já é trazida no título, com desdobramento, em maior detalhe, no lide e desenvolvida no restante do texto. Essa é a estrutura jornalística nomeada pirâmide invertida, o que será também comentado noterceiro capítulo, que trata da caracterização do gênero. Essa estrutura caracteriza a organização do conteúdo temático das notícias.

No quarto parágrafo, de início "Ainda de acordo com a SAP..." e no quinto, de início: "Em dezembro de 2012, a Superintendência Geral do Sistema Penitenciário (Sgap) de Alagoas apreendeu [...]", casos parecidos ocorridos com animais são narrados, introduzidos pelo que Maingueneau (2002) caracteriza como discurso segundo. Vejamos alguns exemplos: "de acordo com a SAP" e "segundo o órgão (Sgap), o material estava preso no animal com fitas adesivas". No 4º parágrafo, temos a afirmação de que pombos com mochilas transportaram celulares em uma localidade próxima à notícia e, no 5º parágrafo, um outro gato carregara sete tipos de objetos diferentes, no estado do Sergipe.

No último parágrafo, o 6º, relata-se como foi que os agentes penitenciários interpretaram o caso do gato em outro Estado, de forma a fazer o leitor inferir que o mesmo desfechoteria provavelmente ocorrido também no caso noticiado.

Ainda na análise da infraestrutura textual, o tipo de discurso na notícia constrói-se ancorado no momento físico de produção do texto, porque geralmente a notícia é datada, no nosso caso, o dia 13 de junho, seguido da hora, às 10h11 e há elementos no texto que localizam os acontecimentos em relação à data de publicação, como neste trecho do lide: "na noite desta terça-feira", ou no marcador temporal: "em maio do ano passado". Como os fatos são narrados a partir dessa ancoragem temporal, podemos afirmar que se trata de um relato interativo, pois a forma de apresentação dos fatos não é isolada em relação à situação de enunciação, estando diretamente ligada ao contexto de produção do texto.

Em relação à sequência de organização dos fatos, temos a predominância de sequência narrativa e, como comentado anteriormente, os fatos são narrados em ordem de interesse do produtor do texto em manter a atenção do leitor. Porém, como já dissemos, não existe uma colocação em tensão com o intuito de criar um suspense sobre o que de fato que ocorreu, já que este se encontra anunciado no título e no lide: o leitor interessa-se em ler a notícia para descobrir prováveis causas do fato relatado. Portanto, podemos assinalar a relação com o contexto de produção da notícia, já que é desta maneira, contando um fato que interesse o leitor, que o jornalista irá conseguir contemplar as expectativas do interlocutor do texto. Começa-se, portanto, pelo fato de um animal ter sido encontrado com celulares presos ao corpo, informações do título; no lide exploram-se detalhes do ocorrido, desenvolvendo-se elementos que compõem o lide jornalístico. No 1º parágrafo trata-se do animal "andando com certa dificuldade", um fato curioso, que depois tem suas causas esclarecidas ou inferidas a partir das informações de outras fontes, como a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) do local e a Superintendência Geral do Sistema Penitenciário de Alagoas.

No 2º nível da arquitetura textual, que trata dos mecanismos de textualização, pode-se afirmar que a sucessão de fatos e de frases traz uma relação não explícita entre causa e consequência. Podemos ilustrar isso com o exemplo seguinte: "Duas aves foram encontradas com espécies de mochilas presas ao corpo carregando celulares. Na ocasião, a Polícia civil instaurou inquérito para apurar as responsabilidades no caso." A 1ª frase traz a informação da causa da instauração do inquérito, mas não há termos que liguem os períodos, apenas a justaposição. Essa maneira de articular os períodos, de forma a assegurar sua progressão temática, acontece com frequência na notícia.

Quanto à conexão dos parágrafos temos: grupos nominais que os iniciam, como: "Agentes de segurança [...]", "os agentes [...]", "A Secretaria [...]", o termo "**ainda de acordo com** a SAP", no 4º parágrafo – termo queretoma o que foi falado pela secretaria de administração penitenciária em outro parágrafo, constituindo-se ainda na introdução de um discurso segundo – um marcador temporal: "Em dezembro de 2012" e um outro discurso segundo, com "De acordo com [...]". Quanto à conexão de frases, temos: "**Na ocasião**, a Polícia Civil instaurou um inquérito para [...]", "Em maio do ano passado"; conjunção aditiva em: "[...] o material estava preso no animal com fitas adesivas **e** seria endereçado a detentos do presídio [...]" e uso de relativos em: "[...] os familiares de um dos detentos tenham levado o animal para casa, **onde** prepararam a encomenda. Os elementos que as conectam internamente, sãoconjunções introdutoras de subordinadas substantivas em "[...] evitando **que**

ele entrasse na penitenciária", ou "[...] informou **que** a direção do presídio já investigava uma denúncia, e ainda, "Os agentes acreditam **que**, [...]".

Ainda em relação aos elementos que compõem a coerência temática, a coesão nominaltem um importante papel no texto. Quanto aos protagonistas do fato, os agentes penitenciários, os presos e a gata, temos os seguintes referentes:

- Título: agentes/ gata
- Lide ou 1º parágrafo: agentes de segurança da penitenciária Osiris Souza e Silva/uma gata, o animal
- 2º parágrafo: os agentes/**o animal**, **o** atraíram com alimento, evitando que **ele** entrasse na penitenciária
- 3º parágrafo: presos da unidade/animais domésticos
- 4º parágrafo: um gato/ pombos/ duas aves foram encontradas
- 5º parágrafo: um gato, no animal, detentos
- Último parágrafo: agentes penitenciários, os agentes/ o gato, o animal/ detentos

A coesão verbal é assegurada com o uso de verbos principalmente no passado, quando se trata de narrar a sucessividade de ações, com o pretérito perfeito como em "Os agentes **avistaram** o animal andando com certa dificuldade na subportaria da unidade prisional e o **atraíram** com alimento, evitando que ele entrasse na penitenciária". O uso do pretérito imperfeito ocorreu duas vezes e foi usado para descrever uma situação ou falar de uma circunstância: "o material **estava** preso no animal com fitas adesivas e seria endereçado a detentos do presídio..." e ainda, "a direção do presídio já **investigava** uma denúncia de que presos da unidade estariam tentando burlar a vigilância do local com o uso de animais domésticos". Por recorrentes vezes, a voz passiva no passado é utilizada, geralmente para tratar de aspectos que envolvam a resolução dos fatos: "o fato inusitado **foi registrado** nesta terça-feira"/pombos **foram utilizados**/duas aves **foram encontradas**/o gato **foi criado** escondido por detentos. Com efeito, o uso da voz passiva é recorrente em notícias, quando se deseja omitir os responsáveis por algumas ações, pois é possível inferir quem as fez ou porque as ações têm mais relevância do que a informação sobre seu agente.

Há uso de verbos no presente, como o do título: "SP: agentes **flagram** gata com celulares presos ao corpo em presídio" e também utilizados para dar explicações do autor do texto sobre o fato, em asserções: "[...] esta **é** a primeira vez que um gato **é** usado para levar celulares para um presídio do Estado".

Há ainda, diversos momentos em que a sugestãoem relação às ações é mencionada, através do uso de verbos no futuro do pretérito, como em "O animal **seria** utilizado para [...]"

– no 1º parágrafo; “presos da unidade **estariam** tentando burlar a vigilância do local [...]” – ou no 3º parágrafo; “o material estava preso no animal com fitas adesivas e **seria** endereçado a detentos [...]”

Em nosso texto de análise, os mecanismos enunciativos aparecem de maneira implícita, diferentemente de um artigo de opinião, por exemplo, como esclarece Cunha (2010). Segundo a autora, na notícia, o dialogismo, em que evocamos diversas vozes no texto que escrevemos, aparece de forma velada, mas está tão presente quanto em um artigo de opinião.

Analisemos como isso se verifica em nosso texto de análise. A voz do autor do texto, ou o jornalista é o que predomina explicitamente, sempre narrando os fatos em 3ª pessoa. Para dar credibilidade ao que se narra, a voz de instâncias responsáveis é evocada, em discurso segundo, como em: “**A Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) informou** que a direção do presídio...” / “**Ainda de acordo com a SAP**,...”/ “a Superintendência Geral do Sistema apreendeu [...]. **Segundo o órgão**, o material estava preso no animal [...]”

No último parágrafo, o jornalista analisa o desfecho da notícia comparando-o com o ocorrido em outro presídio, e, de forma implícita, sugere que o desfecho do caso noticiado tenha sido igual ou próximo ao do caso que é exemplificado.

> De acordo com um dos agentes penitenciários que participaram da captura, o gato foi criado escondido por detentos nas dependências do presídio. Os agentes acreditam que, em um dia de visita, os familiares de um dos detentos tenham levado o animal para casa, onde prepararam a “encomenda”.

Assim, sem explicitamente comparar ou afirmar na sua voz, o jornalista trata de um caso parecido em outra localidade e sugere que o desfecho do caso mostrado na notícia tenha sido o mesmo. O uso do termo “encomenda”, entre aspas,é marca da modalização autonímica, em que o autor assinala que o termo utilizado faz menção a outro enunciado, distinto do seu.

Ainda quanto às modalizações, como se trata de noticiar um fato, dando impressão de objetividade, podemos dizer que há presença predominante de modalizações lógicas, caracterizando o fato geralmente como verdadeiro, por meio de asserções e, em alguns momentos, como possíveis, como quando o jornalista supõe quanto ao uso do animal com celulares: “o animal seria utilizado para levar [...]” ou quando se atribui, na fala de um dos agentes, uma incerteza, em: “os agentes acreditam que...”. Finalmente, há uso de adjetivos ou advérbios que podemos interpretar como portadores de um julgamento do autor do texto, o

que caracteriza a modalização apreciativa, como em: “o fato **inusitado** foi registrado../... “o animal andando com **certa** dificuldade [...]”.

No capítulo 3, analisaremos um exemplar do gênero textual proposto para este estudo, de acordo com os pressupostos teóricos expostos na seção 1.3., o que nos permitirá conhecer os aspectos explicitados nesta seção de maneira mais ilustrativa e pontual em um texto jornalístico do gênero tema de nossa pesquisa.

2. O ensino de línguas e os gêneros textuais

A adoção, no Brasil, do ensino de línguas através dos gêneros textuais, preconizado em alguns documentos oficiais[30], é parte de um movimento maior que coincide com os próprios direcionamentos de algumas disciplinas ligadas ao ensino das línguas, tais como a linguística e a didática das línguas. Neste item, pretendemos esboçar um pouco esse movimento e mostrar como nosso estudo está ancorado em um movimento maior de evolução dos estudos dessas disciplinas.

2.1. Da frase ao texto: as perspectivas ascendente e descendente no ensino de línguas

Segundo Bronckart (2010), o ensino de línguas que adota a perspectiva ascendente privilegia o ensino de unidades linguísticas, em contraposição ao ensino de textos e gêneros textuais e sua contextualização na comunicação humana. Nessa primeira abordagem, primeiramente estuda-se a língua ou utilizam-se textos fabricados para o ensino da língua e pretende-se que os alunos, após o estudo de aspectos gramaticais, possam escrever textos, sem que essa produção seja inserida em uma situação comunicativa maior. Porém, em uma situação de comunicação real, o aluno poderá necessitar fazer uso de estruturas mais complexas, não fazendo uso apenas de elementos pontuais, isolados de um contexto e de uma situação de comunicação, mas sim de forma contextualizada. Para conseguir interagir em uma situação real de comunicação, o aluno deve ser exposto não só a elementos da língua, mas a uma situação autêntica de uso da linguagem. A partir daí os elementos da língua seriam

[30] Como, por exemplo, os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), de 1997 e 1998 e a última versão do **Guia de Livros Didáticos** do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2011.

ensinados. Esta forma de ensino corresponde à perspectiva descendente, defendida por Bronckart (2010).

Assim, o aluno vai fazer uso de elementos, não somente gramaticais, mas textuais, vai mobilizar seu conhecimento de mundo, vai colocar em prática a reflexão em relação à situação de comunicação, pensando nos efeitos que quer provocar no destinatário do texto. Nesse sentido, ele vai colocar em prática muito mais elementos do que na produção de frases isoladas, sem um contexto de comunicação.

O ensino de línguas através dos gêneros textuais não seria, portanto, baseado em textos apenas para o ensino de estruturas gramaticais, mas na situação de comunicação do texto a ser escrito, ou pelo menos na tentativa de fazer o aluno pensar em todos os aspectos de uma real situação de comunicação, levando-se em conta a complexidade de elementos que podem compô-la.

O ensino de língua e de produção textual com base em gênero de textos seria feito então levando-se em conta os elementos componentes da situação comunicativa e proporia o contato com exemplares do gênero que existem em circulação; além de partir do conhecimento que o aluno já dispõe a respeito do gênero textual estudado. Nessa perspectiva, sugere-se um estudo que parte do amplo, o texto, para aspectos mais pontuais da língua, para depois voltar ao amplo. Esse movimento, que vai do amplo e complexo para o pontual e que depois volta para o complexo, corresponde ao aspecto descendente (BRONCKART, 2010; PASQUIER; DOLZ, 1996) para o ensino de línguas. Essa maneira de abordar seja o ensino de estruturas da língua, seja da escrita através de gêneros pode auxiliar o aluno a apropriar-se de uma visão ampliada da contextualização daquele texto em sociedade, desenvolvendo capacidades de linguagem e mobilizando todas as operações complexas necessárias para a produção de um texto.

Além de realizar o estudo da língua e do texto de forma diversa da que geralmente se pratica, o aluno já tomaria contato com gêneros de textos variados, não fabricados para ensino, mas trabalhados para ensino pelo professor, em função da complexidade do gênero de texto estudado. O aluno poderá então estudar um gênero de texto complexo, observar determinados elementos selecionados para ensino de acordo com o que está previsto em seu programa de estudos e em séries mais avançadas estudá-lo novamente, mas com um grau de complexidade de estudo diverso, adequado ao seu programa de estudos. Este movimento é denominado de progressão em espiral[31], pois há um movimento de volta ao gênero de texto e

[31] Maiores detalhes sobre a noção de progressão em espiral podem ser encontrados em Cristovão (2009), Bronckart (2010) e Pasquier & Dolz (1996).

a um objeto de estudo mais complexo, a partir dos elementos selecionados para estudo em um determinado programa de estudos.

Os estudiosos do ISD consideram o funcionamento textual construtos primeiros e o sistema da língua, como secundários. Esse sistema seria um produto de "um procedimento de abstração operado sobre entidades funcionais e empiricamente observáveis que são os textos". (BRONCKART, 2007 [1999])

Bronckart (2007 [1999], p. 85) argumenta que, de uma forma geral, a "utilidade dos conhecimentos gramaticais tradicionais para o desenvolvimento da maestria textual não pôde ser demonstrada" e que assistimos a uma revalorização do ensino textual. Assim, o posicionamento epistemológico dominante que permitiu a elaboração de abordagens e de métodos tradicionais de ensino de línguas atualmente deu lugar a uma revalorização do ensino textual. O autor ainda propõe dois eixos paralelos para que o ensino da língua possa se dar: 1) a realização de atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua; 2) a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, em que algumas regras de planificação e textualização seriam conceituadas. Isso deve ser feito de forma simultânea, e com a certeza de que esse é um processo longo e que pode ser coroado de sucesso na medida em que "a pesquisa linguística chegar a propor um conjunto de noções válidas tanto para o nível de estruturação frasal quanto para o nível de estruturação textual" (BRONCKART, 2007 [1999]).

Nosso estudo, situado nesse momento de revalorização do ensino textual, partilha então dessa forma de realização simultânea de ensino da língua, em que a comunicação através de um gênero textual está em um primeiro plano e o estudo do sistema da língua ocorre em um segundo momento, como decorrência do aprendizado do gênero estudado.

Esse movimento está de acordo com os estudos linguísticos em um contexto mais amplo, em que se partia de estudos de unidades menores, a morfologia, a fonologia, a sintaxe, o léxico, para o estudo da língua em um contexto sócio-histórico, como atesta Marcuschi (2012, p. 62):

> Uma das tendências mais comuns na linguística do século XX, até recentemente – típica do estruturalismo -, foi centrar-se no estudo do código, isto é, na análise de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua. Tratava-se do que podemos chamar de uma linguística do significante. Assim, surgiram os conhecidos níveis de análise linguística, tais como o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Cada vez mais essa perspectiva foi cedendo lugar à ideia de que não se pode abordá-las

> isoladamente. Ainda continua um tanto obscuro, nessa perspectiva, estabelecer uma "ponte" clara de união ou processamento integrado desses níveis num todo, sem mencionar a difícil assimilação do aspecto pragmático da língua. Este em geral não é considerado um nível de análise da língua e sim um plano do uso.

O linguista ainda afirma que, através de estudos levados a cabo por teóricos do texto, do discurso e da conversação, que observam a língua em seu funcionamento a partir de suas condições de produção e recepção, essa tendência estruturalista foi sendo deixada de lado, principalmente porque em diversos aspectos, essa maneira de ver a língua como um sistema de regras estruturado e determinado não permitia a resposta a diversas indagações, como por exemplo, a relação entre língua falada e escrita. Indagações sobre os usos sociais da língua também não tinham resposta. Como resultado disso, tem-se então, uma "guinada na tendência 'oficial'" (MARCUSCHI, 2012, p. 63). O plano da enunciação, na relevância para o estudo da língua e para a análise de textos e discursos parece então tomar frente, em oposição a um estudo de língua dissociado de seu funcionamento, o que confere um patamar privilegiado ao estudo da língua de forma a conduzir a um desenvolvimento de "competências discursivas funcionalmente adequadas". Ainda citando o linguista:

> [...] a competência linguística, enquanto domínio de formas, passa a ser um subconjunto dos fatores de adequação. Assim, a ênfase na gramática pode ser minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua. (MARCUSCHI, 2012, p. 65)

Essa perspectiva, nos estudos linguísticos, vai ao encontro do que desenvolvemos até aqui sobre o estudo da língua em uma perspectiva descendente, em que o texto, estudado com relevância em um contexto sócio-histórico deve ter prioridade em oposição ao estudo de formas da língua, este último fornecendo subsídios para que a comunicação se estabeleça na forma dos textos. Pode-se dizer que nosso estudo está situado, portanto, na evolução dos estudos de didática das línguas e da linguística.

2.2. O ensino de gêneros como instrumentos e o desenvolvimento das capacidades de linguagem

Para Vigotski (2008), o social intervém nas interações do sujeito com o objeto e o meio e é sempre revestido de significados culturais (CRISTOVÃO, 2008, p. 15-17). A aprendizagem, para ele, é sempre mediada e é um processo pelo qual as pessoas adquirem valores, habilidades, atitudes, informações, conceitos, seja através da interação social, seja através do seu contato com o meio ambiente. Esse processo de mediação aconteceria em um determinado contexto sócio-histórico, entre a pessoa (que é constituída pela linguagem), outras pessoas (que também o são) e os objetos. É dessa forma que veremos de que maneira os gêneros textuais podem ser vistos como instrumentos que contribuem para a aprendizagem.

Vigotski (2008) estudou o papel do que denominou funções psicológicas superiores, que diferenciam os animais do homem. Através delas, o homem pode desenvolver seu pensamento e abstrai-lo, para poder criar e recriar elementos dissociados das relações estabelecidas para atos de sobrevivência, como acontece na comunicação entre os animais. Para o desenvolvimento dessas funções, o conceito de mediação é muito importante, pois ela facilita seu desenvolvimento, favorece o que ele denomina "fenômeno psíquico mediatizado" (FRIEDRICH, 2012).

De acordo com essa mesma autora, Vigotski realizou experimentos com crianças, nos quais pediu que as crianças levantassem um determinado braço quando fosse pronunciada uma ou outra palavra. Nessa primeira tentativa, não havia uma resposta imediata e acertada da criança. A partir do momento em que ele introduziu objetos que poderiam ser associados às palavras, como lápis (associando-se a uma folha em branco) ou relógio (associando-se a um termômetro), a criança pôde realizar a tarefa com facilidade. A folha em branco e o termômetro foram elementos que auxiliaram a criança a realizar a tarefa, agindo através de uma atividade mediadora, o que permitiu uma facilitação na realização da tarefa. Os objetos que intermediaram a ação da criança foram considerados por Vigotski, como instrumentos psicológicos.

O instrumento psicológico permite que o indivíduo realize uma atividade cerebral facilitadora da realização de uma determinada tarefa, de modo que seja um "meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole" (FRIEDRICH, 2012, p. 57)

Em nosso estudo, consideramos que o gênero textual pode ser um instrumento psicológico, ao intermediar o aprendizado e propiciar o desenvolvimento da atividade cerebral dos alunos, na medida em que determinados raciocínios devem ser ativados para produções de um determinado gênero, em nosso caso, a produção escrita do *fait divers*. Nesse sentido, estamos de acordo com o que dizem Schneuwly e Dolz (2010, p. 64) a respeito da aprendizagem da linguagem através dos gêneros textuais. Segundo os autores, essa aprendizagem se dá,

> precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas das atividades do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Os gêneros textuais, segundo Dolz e Schnewly (2010), são, portanto, "meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem", sendo, portanto, instrumentos ou megainstrumentos mediadores da atividade de linguagem dos seres humanos no mundo; instrumentos no sentido vigotskiano, ou seja, instrumentos psicológicos.

Os gêneros estariam, então, na sociedade intermediando as ações de linguagem, de modo a permitir a produção e a compreensão de textos. Porém, o gênero textual só pode fazer parte efetiva do repertório de um agente se, sobretudo no caso dos gêneros mais formais, esse agente passar por essa atividade intermediadora que lhe permitirá comunicar-se de maneira efetiva através desse gênero. Partilhamos da posição de Machado e Lousada (2010) segundo a qual, os gêneros, em sociedade, seriam artefatos no sentido de Rabardel (1995) que, somente se ressignificados e transformados através da mediação formativa, poderão tornar-se instrumentos (psicológicos, no sentido vigotskiano) que possibilitarão ao indivíduo comunicar-se de forma efetiva através do gênero.

Por meio do ensino de um gênero específico pretende-se então fazer o aluno entrar em contato com um modelo não estanque, mas que tem determinadas características linguísticas e é localizado sócio-histórico e culturalmente, para que consiga expressar-se a partir de uma determinada ação de linguagem. Quando dissemos que o aprendizado pelos gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da atividade cerebral, na medida em que coloca em prática determinados raciocínos, podemos associar esse fato ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos indivíduos. Nesse sentido, é importante ressaltar que o ensino através dos

gêneros não promove apenas o ensino de uma produção textual, mas contribui para o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, que podem ser mobilizadas em outras produções textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Tais capacidades de linguagem são definidas como as "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Isso quer dizer que o aluno precisará fazer uso de suas capacidades para conseguir produzir um texto adequado às características do contexto em que ele irá ser produzido, ou seja, mobilizando capacidades de ação; mobilizar modelos discursivos para a estruturação do seu texto, correspondendo às capacidades discursivas; e mobilizar conhecimentos relacionados às unidades linguísticas típicas do gênero e, ainda, dominar as operações psicolinguísticas necessárias para a produção de um determinado exemplar do gênero estudado, envolvendo então as capacidades linguístico-discursivas. O seguinte quadro sobre as capacidades de linguagem, proposto por Machado (2009), visa a melhor explicá-las:

Capacidades de linguagem	**Características**
Capacidades de ação	Mobilizam representações do meio físico e da interação comunicativa – que constituem o contexto da produção – e a dos conhecimentos de mundo mobilizados na produção textual
Capacidades discursivas	Referem-se à escolha e elaboração dos conteúdos do texto; gerenciamento de sua infraestrutural geral, com a escolha de um tipo (ou vários) de discurso(s) e a escolha de um (ou de vários) modo(s) de organização sequencial
Capacidades linguístico-discursivas	Envolvem os mecanismos de textualização, através das operações de conexão e segmentação, coesão nominal e verbal e os mecanismos enunciativos (distribuição de vozes e expressão de modalizações). Em nível mais micro, a construção dos enunciados e a escolha de itens lexicais

Quadro 6- As capacidades de linguagem – baseado em Machado (2009, p. 157)

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2010), a análise das capacidades de linguagem dos aprendizes pode ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e podem também contribuir para fixar os contornos das intervenções dos professores. Uma vez que as capacidades de linguagem são mobilizadas, entende-se que há nova aprendizagem social, já que os aprendizes terão se apropriado de um modelo de prática de linguagem.

No estudo e análise de desenvolvimento das capacidades de linguagem, pode-se associar, a partir de Lousada (2007), os três tipos de capacidades de linguagem aos três níveis de análise textual demonstradas no item 1.3.

Capacidades de linguagem	Níveis de análise
Capacidades de ação	Contexto de produção
Capacidades discursivas	Organização textual: infraestrutura geral do texto
Capacidades linguístico-discursivas	Aspectos linguístico-discursivos: mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos

Quadro 7 - Níveis de análise e capacidades de linguagem – a partir de Lousada (2007)

Nosso estudo e análise das capacidades de linguagem serão baseados no entrecruzamento desses níveis de análise e das capacidades de linguagem para que procedamos à comparação das produções textuais dos alunos, analisando a influência da sequência didática elaborada em suas produções. Assim, adotamos a perspectiva de que, através do ensino de um gênero textual, podemos contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

2.3. A transposição didática de gênero: o papel do modelo didático e da sequência didática

Para que um gênero textual possa ser ensinado, ele deve ser trabalhado de forma a ser didatizado, por isso, para os especialistas de Genebra (SCHENEUWLY; DOLZ, 2010), uma solução seria elaborar um modelo didático do gênero de maneira a possibilitar que os elementos constituintes do gênero em um determinado momento possam ser evidenciados. Para essa elaboração, faz-se necessária a análise de diversos exemplares do gênero, seguida de um estudo da arte do gênero no momento estudado e de um levantamento de dados que o constituem (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009). Segundo as autoras, os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, porém os mais formais precisam de uma intermediação através do ensino, o que precisaria ser feito sob a responsabilidade da escola. No caso da língua estrangeira, podemos colocar em questão essa ideia, já que mesmo os gêneros mais cotidianos precisam ser ensinados (Lousada, 2002). No entanto, isso não coloca em jogo o interesse com o trabalho com os gêneros textuais, em geral, tanto em língua materna, quanto estrangeira.

De acordo com os especialistas em didática genebrinos, a elaboração de um modelo didático é parte da transposição didática de conhecimentos no ensino de línguas através de um gênero textual, e ela deve ser baseada no modelo de análise textual proposto por Bronckart

(2007 [1999]). Portanto, segundo Machado e Cristovão (2009, p. 132), deve-se analisar, a partir da seleção de um conjunto de textos pertencentes ao gênero, os seguintes elementos) :

a) as características de sua situação de produção;
b) os conteúdos típicos do gênero;
c) a construção composicional característica do gênero e de seu plano global;
d) os tipos de discurso predominantes e subordinados caracterizadores do gênero e as sequências textuais;
e) os mecanismos de coesão nominal e verbal;
f) os mecanismos de conexão;
g) características específicas de seus períodos e suas unidades de linguagem;
h) características lexicais;
i) o seu estilo particular (unidades de linguagem que lhe são características).

É apenas a partir do modelo didático do gênero que se pode elaborar a sequência didática, considerando o que é ensinável do gênero, e tendo em vista o que é escolhido como interessante e o que é possível ensinar em um determinado momento para um público específico. O modelo didático então pode facilitar o trabalho do professor na medida em que ele apresenta uma versão sincrônica e detalhada dos possíveis objetos de ensino do gênero a ensinar, mas o sucesso no processo de transposição dependerá de outros fatores, como comentaremos mais adiante, inclusive o reconhecimento, pelo professor, de uma zona de desenvolvimento proximal (ZPD) dos alunos, que é favorável ao desenvolvimento.

Após a elaboração do modelo didático do gênero a ser ensinado, Schneuwly e Dolz (2010) sustentam a importância de outro instrumento construído para a realização da transposição didática: a sequência didática. Como veremos a seguir, ela auxiliará o professor sobremaneira em relação ao processo de ensino, pois se constitui em um instrumento intermediador entre professor e aluno. É uma atividade que tem o objetivo de mostrar ao professor em que estágio de desenvolvimento estão as capacidades de linguagem do aluno, para que, a partir daí, o professor possa elaborar módulos de forma a direcionar a aprendizagem do gênero. Há uma apresentação da situação, uma produção inicial, e a elaboração de módulos de aprendizado de acordo com o grau de conhecimento dos alunos e de acordo com o tipo de atividades que o professor pretende desenvolver. Abaixo, temos uma reprodução do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) propõem como estrutura da SD:

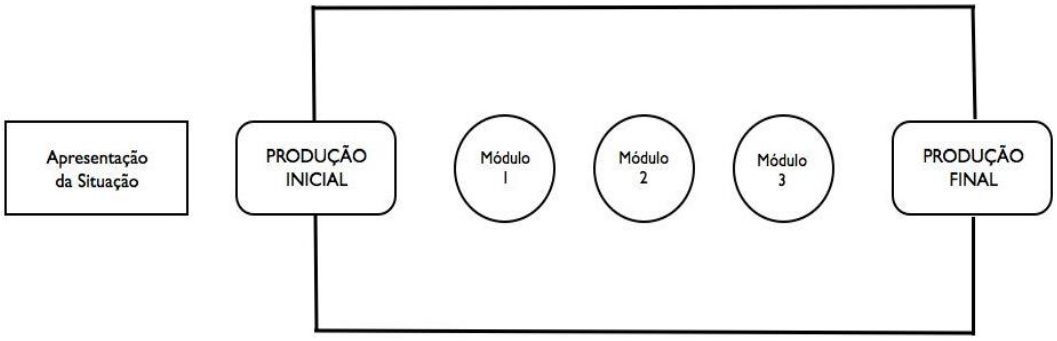


Figura 4 - Esquema da sequência didática

A elaboração de sequências didáticas faz parte de uma categorização a qual Schneuwly (2012) denomina de *Ingénierie didactique*[32], em que o professor ou especialista em didática elabora atividades para fazer com que o aluno se aproprie psicologicamente de um determinado objeto de ensino. Para isso, o especialista elabora sequências didáticas de modo a orientar o processo de aprendizado do aluno. Bronckart (2010) ilustra a finalidade do uso das sequências para o ensino:

> [...] com as sequências, visa-se a articular intimamente os processos de expressão e de estruturação, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros. Todas as sequências começam e terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em *módulos* intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoios técnicos às capacidades de expressão. (BRONCKART, 2010, p.11)

Assim, compreende-se que os alunos terão, a partir de atividades ou módulos específicos da sequência didática, atividades que o auxiliarão a conhecer elementos estruturais de um gênero para que consigam melhor fazer uso deles no nível da expressão. A modularização da sequência didática prevê uma apresentação da situação, em que os alunos são expostos a um projeto de comunicação, momento em que as representações dos alunos sobre a situação de comunicação são evidenciadas, seguida de uma produção inicial, em que os alunos devem compor sua primeira atividade de linguagem, a partir da situação de comunicação proposta. O professor, detectando as principais dificuldades dos alunos, será guiado por elas a fazer suas escolhas nos módulos de atividades que comporão a SD.

[32] O conceito de *Ingénierie didactique* foi demonstrado em conferência dada por Schneuwly no Colóquio Linguagem e Trabalho Docente, ocorrida em 02 de junho de 2012, no auditório de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Uma avaliação formativa e somativa são propostas, de modo que o aluno possa construir seu aprendizado em interação com os colegas mais experientes e com o professor, de modo a deparar-se com suas dificuldades e superá-las, sendo co-autor de seu aprendizado. Um processo de refacção e de reflexão sobre o que foi aprendido através de listas de constatações, preenchidas ou elaboradas no final de cada etapa da sequência farão o aluno passar por um processo de síntese dos aprendizados e assim, fazer parte de um motivante processo de ensino. A produção final é feita a partir da observação dessa lista para que o texto seja feito da maneira o mais aproximado possível do que existe no uso real da língua em situações de linguagem fora da sala de aula.

O procedimento das sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p.93),

> deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. [...] distancia-se de uma abordagem 'naturalista', segundo a qual é suficiente 'fazer' para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem 'impressionista' de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.

É bastante evidente na citação dos autores, uma abordagem de ensino e aprendizagem que envolva o aluno no processo e parta do que ele pode descobrir e aprender com os membros mais experientes - o professor e colegas - criando uma atmosfera propiciadora de aprendizado e desenvolvimento. É nessa abordagem interacionista-social proposta pelo ISD que nos baseamos para desenvolver nosso estudo.

O tipo de avaliação proposto pelos autores para as sequências didáticas reflete a abordagem de ensino que é proposta pelas SDs. Os autores sugerem que, através de uma lista, seja registrado tudo o que foi adquirido nos módulos. Isso pode ser feito pelo professor ou pelos alunos ao longo do trabalho de cada sequência, de modo que, ao fim de cada uma, se possa ter um registro de conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante os módulos. Essa lista ou grade serve para exibir explicitamente a maneira pela qual o aluno será avaliado, o que permite que este possa autorregular seu aprendizado a partir da observação de tal lista. Ela permite que o professor possa centrar sua intervenção nos pontos trabalhados na sequência, tendo seus critérios de avaliação esclarecidos. Dessa forma, seria possível observar as aprendizagens efetuadas e planejar sua continuação.

É importante pontuar, ainda, que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) fazem a ressalva de que é necessário assumir o "caráter aproximativo" inerente a uma aplicação de listas ou

grades, qualquer que sejam seus graus de complexidade. Uma lista seria uma ferramenta para orientar o professor para uma “atitude responsável, humanista e profissional”, mas por mais que os critérios sejam bem definidos e elaborados ao longo da sequência, dando um grau de objetividade à avaliação, é necessário ter a consciência de que sempre haverá uma parte de subjetividade. Os autores chamam essa avaliação de somativa.

Porém, como lidar com as dificuldades de língua que aparecem nas produções textuais dos alunos? Como ensinar aspectos sintáticos e ortográficos nessa perspectiva? Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), as SDs visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Dessa forma, elas não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Entretanto, as abordagens, segundo eles, são complementares. Isso porque não há como produzir textos, ou seja, trabalhar no nível da expressão, sem fazer uso da língua e de suas estruturas, desde unidades menores, como no uso da ortografia, até na formação das frases, com suas ligações, partindo para as conexões entre os parágrafos. Contudo, nos módulos das sequências, o professor pode detectar as dificuldades dos alunos, construir um quadro com as principais dificuldades deles e propor atividades ligadas ao estudo da língua e suas estruturas de maneira a auxiliar os alunos a conseguirem melhor expressar-se, sobretudo se pensarmos em um trabalho de reescrita do texto. É um trabalho que deveria ocorrer paralelamente ao trabalho com as sequências, não durante elas. Citando os autores:

> Observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto. Não se trata, porém de realizar um trabalho sistemático no interior da sequência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 97)

Assim, de forma modular e paralela, o aluno poderia lentamente lidar com suas dificuldades, com as quais se deparou em atividades de expressão e ser de certa maneira, autônomo em seu aprendizado.

Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), as finalidades gerais das SDs, no procedimento de ensino de expressão escrita e oral são, para o ensino de francês como língua materna:

> - preparar os alunos para dominar a língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;

> - desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;
> - construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 93)

Podemos estender essa teoria elaborada para o ensino de língua francesa como língua materna também para o ensino de francês como língua estrangeira, já que, por meio das SDs, podemos propiciar o entendimento de estruturas de um determinado gênero de forma que o aluno estabeleça uma relação nova com a linguagem, e tenha um papel ativo em seu próprio aprendizado, seja em língua materna, seja em língua estrangeira.

Em nossa pesquisa, pretendemos realizar as etapas da transposição didática, proposta inicialmente por Chevallard (1985) para o ensino da matemática. Na didática de línguas, os especialistas do ISD desenvolveram o conceito inicial de Chevallard e propuseram o procedimento do Modelo Didático e Sequência Didática, da forma que explicitamos anteriormente, para realizar a transposição didática para o ensino do francês como língua materna. Segundo Machado e Cristovão (2009), para que possa ocorrer a transposição didática, é necessário que objeto de ensino passe por algumas transformações:

1) o conhecimento científico transforma-se para constituir o conhecimento a ser ensinado;
2) o conhecimento a ser ensinado transforma-se novamente para ser um conhecimento efetivamente ensinado;
3) o conhecimento efetivamente ensinado transforma-se para constituir-se em conhecimento efetivamente aprendido.

Nossa pesquisa trabalhará essas três etapas do processo de transposição didática, pois, fazendo um entrecruzamento com o que foi descrito acima, nossa proposta é a de:

1) Fazer um levantamento do conhecimento científico do gênero, com o propósito de constituir o modelo didático do gênero *fait divers* e também o dispositivo da sequência didática para seu ensino: ou seja, o conhecimento científico transforma-se para constituir o conhecimento a ser ensinado.

2) Criar as atividades, selecioná-las, adaptando-nas para a aplicação da sequência didática e aplicá-las em sala de aula: ou seja, o conhecimento a ser ensinado transforma-se para ser um conhecimento efetivamente ensinado.
3) Realizar um estudo das produções textuais dos alunos, o que corresponderia a tecer um estudo sobre o que se mostrou, através de seus textos, aprendido: ou seja, o conhecimento efetivamente ensinado transforma-se para constituir-se em conhecimento efetivamente aprendido.

Nesse processo de transformação, faz-se uma distinção em dois níveis, a transposição didática externa e interna, segundo Schneuwly (2009). De maneira simplificada, a transposição didática externa corresponderia à etapa de transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado, ou seja, a transformação do objeto de ensino até que ele esteja "pronto" para ser ensinado. Já a transposição interna corresponderia à transformação dos conhecimentos ocorrida no processo de ensino, em que participam professores e alunos, ou seja, o conhecimento do objeto é ensinado e transformado de modo a ser considerado aprendido.

Principalmente no processo de transposição interna, faz-se importante o papel do professor como selecionador, propositor ou "adaptador" das atividades, quando seu ensino é guiado por um livro didático; de forma que consiga fazer a transposição e não a transferência – numa perspectiva aplicacionista, de transmissão de dados - de elementos a ensinar aos elementos ensinados, depois de definido o objeto de ensino. Aqui se faz necessária novamente a referência ao didático da matemática Chevallard (1985), que sistematizou com mais propriedade o que se passa no processo didático. Isso foi, como comentado anteriormente, recuperado pelos teóricos em didática de línguas, o que permitiu uma reflexão e um melhor entendimento sobre esse complexo processo de ensinar. Segundo Chevallard (1985, p. 66[33]), é necessário que, no "contrato didático" firmado entre professor e alunos, haja um objeto de duas faces, contraditórios um em relação ao outro. Isso porque, no processo de ensino, esse

[33] « Pour qu'un objet de savoir puisse s'intégrer comme objet d'enseignement dans ce processus, il faut que son introduction, à tel instant de la durée didactique, le fasse apparaître comme *un objet à deux faces, contradictoires l'une de l'autre.* D'une part (c'est le premier « moment », la première « face ») il doit apparaître comme nouveau, opérant une ouverture dans les frontières de l'univers de connaissances déjà exploré ; sa nouveauté permet que se noue, à son sujet, entre enseignant et enseignés, *le contrat didactique* : il peut être l'objet *d'un enseignement*, et *enjeu d'un apprentissage*. Mais d'autre part, en un second moment de la dialectique d'enseignement, il doit apparaître comme *ancien*, c'est-à-dire autorisant une identification (par les enseignés) qui l'inscrive dans la perspective de l'univers de connaissances ancien. Cette reconnaissance est, en un sens, nécessairement mystifiée (sinon l'objet n'aurait pas de caractère de nouveauté) : c'est là l'expression subjective de la contradiction objective dont l'objet introduit est le support. » (CHEVALLARD, 1985, p.66). Tradução nossa.

objeto, de um lado, deve aparecer como novo, como uma "abertura nas fronteiras do universo de conhecimentos já explorado" - sendo portanto escolhido como objeto de ensino, o que torna possível o contrato didático - de outro lado, na dialética do ensino, deve ser antigo, ou seja, permitindo uma identificação pelos alunos que o inscreva na perspectiva do universo de seu conhecimento. Isso significa que, ao mesmo tempo em que o objeto de ensino deva apresentar uma novidade, deve-se conseguir estabelecer um elo com o que já é de conhecimento do aluno, e o que o fará reelaborar ou elaborar suas convicções sobre o que é aprendido e potencialmente significar sucesso no processo de aprendizado. Para o autor, o "motor da máquina didática é a contradição novo/antigo" (CHEVALLARD, 1985, p. 71[34]). O processo de "aproximação" entre o novo/antigo é chamado de topogênese pelo didático. Tal processo, associado ao da cronogênese, que significa, grosso modo, saber em que momento do processo de ensino deve-se introduzir esse novo objeto, de modo a permitir que o aluno se aproprie dele, firmam-se como elementos constituintes do complexo processo de ensinar.

A esse movimento de apreensão do objeto de ensino, também podemos associar, agora em uma perspectiva interacionista de aprendizado, a noção de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), abordada por Vigotski (2008). A ZPD é uma zona em que, provavelmente, o elo entre o novo e o antigo se dá, de forma a possibilitar o aprendizado. Esse último só vai poder se dar se esse elo conseguir ser estabelecido, e para isso, vai ser necessário, geralmente, o auxílio de alguém mais experiente e que domine o objeto de ensino para poder promover o entendimento e a apropriação do novo pelo aprendiz. Sobre a operacionalização dessa zona, analisam Besson e Bronckart[35] (1995, p. 46, apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 43):

> [...] a ZPD não é determinável *a priori*; o ensino, em sua lógica educativa própria (sobretudo, lógica dos programas), só pode propor situações de interação que julga serem eficazes; e estas somente o serão se os elementos interativos forem assimiláveis ao estado de desenvolvimento efetivo do aluno. Portanto, o sucesso na criação de uma ZPD nunca está assegurado e depende grandemente da experiência profissional do professor.

---

[34] « Dans la *relation didactique* (qui unit enseignant, enseignés et « savoir »), l'*enseignant* est le servant de la machine didactique dont le *moteur* est la contradiction de l'ancien et du nouveau : il nourrit le fonctionnement en y introduisant ces objets transactionnels que sont les objets de savoir convenablement apprêtés en objets d'enseignement. Il est celui qui, toujours – s'il veut remplir son rôle, tenir sa « place » - doit « étonner ». Il relance l'horloge didactique en parant à l'obsolescence interne qui amènerait l'arrêt du temps – ou, du moins, son ralentissement, son exténuation ». (CHEVALLARD, 1985, p. 71). Tradução nossa.

[35] BESSON, M.-J. e BRONCKART, J.-P. (1995). Vygotsky et l'école. **Psychologie et Education**, 21, pp. 39-50.

Esse momento, em que a construção do conhecimento pode se dar, não é determinável; segundo os autores, os gestores da situação de ensino podem propor situações de interação e o conhecimento será aprendido se o desenvolvimento efetivo do aluno naquele momento assim o permitir. A "detecção" dessa zona de aprendizado tem, em grande parte, dependência do conhecimento do professor, de suas influências enquanto representante de uma instituição e de seu meio, de sua experiência, do conhecimento que tem de seu grupo, do objeto de ensino e do que identifica como "conhecimento antigo" com o qual o novo possa fazer elo, para que o aprendizado se dê e o contrato didático se realize de fato. As noções de topogênese e de cronogênese de Chevallard podem ser associadas à perspectiva interacionista de Vigotski (2008), pois se situam no que chamamos de transposição didática interna e a conscientização delas podem auxiliar a promover o sucesso no aprendizado dos alunos.

É importante diferenciar, ainda na concepção vigotskiana, a diferença entre a noção de aprendizado e de desenvolvimento, o primeiro tendo um tempo de realização diferente do segundo. Em sua investigação, Vigotski (2008) descobriu que "o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento". O processo de aprendizado deve ocorrer em um momento específico, seguindo um currículo, um horário, e ele não coincide com as leis internas dos processos de desenvolvimento. Isso justifica o fato de o aluno não necessariamente demonstrar, em suas manifestações orais ou escritas, o que aprendeu em sala de aula, pois o que é visto através de um material de ensino não obrigatoriamente passa a fazer parte do conhecimento do aluno de modo a promover seu desenvolvimento, pois isso depende de um processo individual que, portanto, varia de aluno para aluno e que difere do tempo formal da escola em que os objetos de ensino são propostos, através de materiais didáticos, unidades didáticas etc. Assim, estabelece-se que, o aprendizado pode ser algumas vezes apreensível pelo professor, em sala de aula, através de traços no comportamento do aluno, em manifestações escritas ou orais, mas o processo de desenvolvimento não, porque depende de processos individuais.

Uma especificidade dos processos de aprendizagem em sala de aula é o papel que a escola/instituição de ensino implica em relação à criação de situações que devem reproduzir práticas sociais de linguagem e, em nosso caso, para a produção de gêneros textuais. Não há como não ocorrer uma modificação no processo de reconstituição dessas práticas, de maneira que os textos produzidos nessas situações também serão reflexo desse processo de readequação à situação escolar. O gênero a ser aprendido nessa situação não vai ter o mesmo sentido, segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 69), "ele é, principalmente [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar". Os autores afirmam ainda que:

> o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.69)

O gênero estudado passa, então, por uma modificação necessária, vinculada à nova situação em sala de aula, sendo que acaba sofrendo variações importantes, processo ligado à dinâmica de ensino, tendo como objetivo primeiramente poder ser trabalhado nessa situação contextual. Por isso, é importante procurar levar o aluno a vivenciar ao máximo uma prática de linguagem de referência da maneira mais próxima de uma situação real. Daí advém, também, a importância de uso de textos autênticos do gênero em sala de aula, de forma a tentar recriar as práticas de referência deles e, assim, a prática de linguagem ali presente pode permanecer como um alvo a ser atingido, se tomamos como um dos objetivos principais o domínio do gênero estudado. Primeiramente tendo o objetivo de conhecê-lo, compreendê-lo e posteriormente poder transferir o desenvolvimento das capacidades de linguagem a outras situações, com a prática de gêneros vizinhos ou mesmo distantes. O aluno estará então munido de elementos para agir em outras situações comunicativas. Essa possibilidade de utilização de conhecimentos adquiridos a partir do aprendizado por meio de gêneros textuais é evocada por Cristovão e Nascimento (2011, p. 45) que pressupõem que o indivíduo que aprende um determinado gênero textual pode agir em linguagem através de gêneros que nem mesmo conhece. Para as autoras:

> A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Dessa forma, pode-se dizer que o ensino por meio dos gêneros significa ter um aprendizado muito mais complexo do que se possa vislumbrar, pois esse ensino promove desenvolvimento de capacidades de linguagem para além do gênero estudado.

3. A didática das línguas estrangeiras

Vimos, na seção anterior, como o ensino de línguas em geral pode ser visto a partir da perspectiva dos gêneros textuais, contrapondo-se ao ensino de maneira ascedente e alinhando-se a uma perspectiva descendente. Nesta seção, abordaremos a didática das línguas estrangeiras de forma específica, mostrando como os gêneros textuais podem contribuir para o ensino de uma segunda língua, e não apenas da língua materna.

Em um movimento paralelo à evolução no ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, o ensino das línguas estrangeiras também sofreu mudanças, sobretudo com as orientações estabelecidas nos documentos que norteiam seu ensino, como já comentados no item 1 deste capítulo, os PCN em 1997 e 1998, e, em 2011, o primeiro PNLD, o primeiro que aborda o ensino de línguas estrangeiras. No âmbito europeu, um documento que estabelece as diretrizes no caso do ensino de outras línguas estrangeiras é o **Quadro Comum Europeu de Referência** (QECR) para o ensino de línguas. Neste item, discutiremos esse documento, e temos o intuito de enfatizar que ele contém elementos que são próximos da proposta do ISD, quanto ao ensino de língua estrangeira através dos gêneros textuais.

3.1. O ensino do FLE na perspectiva acional

A perspectiva acional, expressa no QECR para o ensino das línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), também faz parte da referência deste trabalho já que sugere para estudo das línguas europeias o aprendizado através de textos e dos gêneros. Essa perspectiva propõe o ensino de línguas através de situações nas quais o aluno tem de realizar tarefas específicas, próximas às situações da vida real.

O QECR estabelece um parâmetro para o ensino e aprendizagem das línguas presentes nos países da Comunidade Europeia, a fim de facilitar a maneira de avaliar os diferentes níveis de conhecimento dos usuários/aprendizes das línguas, de promover uma maior mobilidade e estabelecer uma comunicação mais eficaz, sempre respeitando as identidades e a diversidade cultural existente (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 11).

A perspectiva acional, anunciada nesse documento, considera o usuário/aprendiz da língua como um ator social que deve agir com o objetivo de cumprir uma tarefa, não necessariamente linguística (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Um exemplo bem ilustrativo apresentado nesse conjunto de parâmetros diz respeito a uma situação em que um grupo de

pessoas deve montar uma tenda para um passeio em um camping. Todos podem realizar o ato, ou a tarefa, sem realizar atos de fala, sem se expressar através de textos. Caso façam uso deles, estarão comunicando-se através de textos, que são considerados produtos ou processos de uma ação linguística.[36]

O texto, para esse documento, é essencial para a comunicação linguística. Sem ele, ela não seria possível.

> [...] *il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. Les activités langagières et leurs processus sont tous analysés et classés en fonction de la relation de l'utilisateur/apprenant et de tout autre interlocuteur au texte , que celui-ci soit considéré comme objet fini ou comme visée, comme objectif ou comme produit en cours d'élaboration.* [37] (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.75)

É importante assinalar esse estatuto do texto, produto de uma situação de comunicação particular, sempre articulado à realização de uma tarefa. O texto seria considerado então, toda sequência discursiva inscrita nesse domínio. Os textos ainda teriam numerosas funções na vida social e podem ser classificados em tipos diferentes pertencendo a gêneros diferentes (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 75).

Partilhamos da constatação de Lousada (2008) e de Guimarães-Santos (2012), quando aproximam a teoria do ISD com a apresentada no QECR, em relação à adoção dos estudos através dos gêneros textuais com forma de fazer agir pela linguagem. Segundo as autoras, o documento não apresenta como transpor o que é ali teorizado em uma prática, reconhecendo que, por ser um documento descritivo, não é seu fim tratar do lado prático do ensino de línguas; mas, a abordagem de ensino e aprendizagem de línguas através dos gêneros textuais, ou seja, a perspectiva que adotamos neste estudo, viria a ser uma possibilidade concreta da aplicação da perspectiva acional em sala de aula.

3.2. O ensino da produção escrita

Nesta subseção, teceremos reflexões sobre os processos que envolvem a produção escrita porque esta atividade é de grande relevância no ensino de línguas, seja no âmbito da língua materna, seja no da língua estrangeira, além de ser o meio pelo qual pretendemos

---

[36] O termo "langagier" está traduzido como linguístico na versão em língua portuguesa do documento; por isso ele será assim traduzido neste momento. No entanto, no que diz respeito ao ISD, utilizamos a tradução já consagrada pela nossa corrente teórica: linguageiro/a.

[37] Não seria possível ter ato de comunicação linguística sem texto. As atividades linguísticas e seus processos são todos analisados em função da relação do usuário/aprendiz e de qualquer outro interlocutor do texto, seja este último considerado como objeto terminado ou como vislumbrado, como objetivo ou como produto em curso de elaboração. (tradução nossa)

analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A escrita envolve instâncias psicológicas de constituição do sujeito e, portanto, merece que a abordemos se queremos estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a coordenação motora, passando pelo domínio dos grafemas, pela escrita deles e pelo alinhamento das estruturas no papel e indo até a organização dos elementos em uma concatenação de ideias que façam sentido no meio cultural do indivíduo que escreve são elementos que compõem o ato de escrever e são imprescindíveis para sua existência. Para que exista o domínio desses elementos, a instituição escolar é determinante e preponderante.

Além disso, o ato de escrever pressupõe um espectro muito grande de domínios e depende de uma série de fatores externos também, o que muitas vezes foge ao alcance do que a instituição escolar pode proporcionar. O ato de escrever é um ato social, o que significa conseguir inserir-se em um determinado meio social (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) e comunicar-se através dele. Significa conhecer e dominar as regras que norteiam a comunicação em um determinado meio para poder fazer ecoar o pensamento através de conhecidas formas e estruturas textuais disponíveis em sociedade.

Além disso, a escrita é reveladora de todo um processo cognitivo e de estabelecimento de diálogos com a tradição escrita. Não seria possível expressar-se sobre um determinado assunto se o registro, a forma desse texto, não pudesse ser compreendida por outra pessoa; sem que se tivesse um objetivo com esse ato, que pode variar como podem variar as formas de comunicação no mundo, além do compartilhamento da forma e de mobilização de todo um repertório de informações culturais comuns. Nas palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o indivíduo que se comunica através da escrita, faz uso de todo um sistema cognitivo, e mobiliza, também, o sistema afetivo. Toda essa complexidade do ato de escrever pode significar um obstáculo para o produtor do texto, que deve fazer uso de uma pluralidade de habilidades em diversos aspectos. É o que retratam os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 51) quando falam que, para o ato de escrever: “Deve-se colocar em ação uma série de operações linguageiras - da contextualização à textualização - e também recorrer a dimensões psicológicas e sociais que ultrapassam a dimensão linguística. Essa complexidade multiplica os obstáculos no caminho dos aprendizes.”

Um elemento importante que pode amenizar a dificuldade que pode se apresentar no ato de escrever é a mobilização de aspectos afetivos. Isso é de suma importância para outro fator que deriva desses aspectos, segundo os autores, que é a motivação. Sem que o produtor do texto esteja envolvido afetivamente com o objeto do que escreve, a escrita pode significar

um entrave na manifestação da expressão escrita. Ainda segundo os mesmos autores, isso significa que o ato de escrever promove um desvelamento, um “modo de expressão de si e de liberação do eu”, o que pode se tornar uma fonte de embaraço principalmente para aqueles que se iniciam no exercício de expressão escrita. Portanto, para os autores (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16), “produzir textos é expor uma imagem de si”.

Além desse lado mais introspectivo, no plano psicológico, há o lado social da representatividade de comunicação através dos textos. Os textos e o trabalho, em contexto escolar, de produção e de compreensão da diversidade de textos orais ou escritos é considerado, a partir dos documentos orientadores do ensino (PCN, CECR), objetivo central do ensino de línguas. Para (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13), “Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”.

Contudo, a tendência dos livros didáticos que ensinam línguas parece ser a de favorecer o ensino de estruturas da língua estudada e fazer uso de textos elaborados para fins pedagógicos. Sendo assim, propõe-se o estudo através de textos que, muitas vezes, não correspondem ao formato ou estrutura dos textos advindos das situações reais de circulação dos gêneros. Trata-se de textos com formatos fabricados para serem utilizados como pretextos para que estruturas da língua sejam ensinadas.

Segundo Beato-Canato (2008), pesquisas demonstram que, no Brasil, “a escrita não tem sido trabalhada (em alguns momentos) de forma alguma, como se fosse inerente aos indivíduos e não precisasse ser desenvolvida”. A autora afirma que, em uma aula de língua estrangeira, o ensino de produção escrita não é privilegiado em contraposição ao ensino de sua compreensão. Para ela esse fato deve-se à influência de algumas prescrições para o seu ensino, como os PCN (1998), no qual, em vista das condições de ensino (sala de aulas cheias, por exemplo), ao menos uma das habilidades deve ser contemplada, e a compreensão escrita, segundo o documento, deve ser privilegiada.

Para a mesma autora, por conta desses fatores, aspectos linguísticos acabam por ser mais valorizados no ensino de língua, e não há uma preocupação em se trabalhar o texto no contexto em que este circula, nem em um trabalho efetivo sobre suas características. Essa maneira de ensinar o texto é, de certa forma, ‘facilitador’ ao ensino de língua estrangeira, talvez ainda mais porque o contato com o idioma estudado já é reduzido e acontece muitas vezes somente em sala de aula. As atividades referentes às outras habilidades (ouvir, falar, ler) são mais priorizadas, pois, geralmente, não há muito tempo nas aulas de língua estrangeira e a escrita fica relegada às tarefas de casa, como afirma Beato Canato (2008, p. 41- 42):

> O trabalho com a escrita no ensino regular em língua estrangeira não é, geralmente, enfatizado, sendo a leitura e a oralidade priorizadas. Algumas justificativas para essa prática são: a maior necessidade de compreensão (oral e escrita) do que produção (oral e escrita); as dificuldades apontadas para a escrita; o tempo necessário e não disponível para essa prática. Ferrarini (2006) afirma que, mesmo quando a produção de textos é proposta, o gênero textual geralmente não é explorado, o que dificulta a tarefa de escrita. É possível perceber em alguns livros didáticos que o trabalho com a escrita é restrito, geralmente se limitando à prática de aspectos gramaticais e, assim, à produção de sentenças, ou à tradução.

É importante ressaltar, de acordo com a autora, que o fato de o gênero textual não ser explorado na sala de aula, para posteriormente ser utilizado como proposta de ensino de produção escrita para o aluno, também é um elemento que pode dificultar a complexa tarefa da escrita. Assim, pelo que a autora expõe, não é que atividades relacionadas à escrita não sejam propostas em sala de aula, em atividades gramaticais, produção de sentenças, mas o ensino do gênero textual não é adequadamente proposto, pois provavelmente demandaria mais tempo do que se dispõe habitualmente. Isso resulta em um ensino pouco eficiente do gênero textual. O fato de a produção escrita em determinados livros didáticos se dar de forma muito limitada, reduzindo-se à prática de aspectos gramaticais, tem consequências importantes para o aprendizado da língua. Courtillon (2003) afirma que apenas capacidades minimizadas podem ser acionadas no exercício de uma produção reduzida, através de um exercício gramatical, ao passo que são necessárias capacidades mais estruturadas para a produção textual, que é mais complexa:

> *En classe de langues, produire une phrase écrite en réponse à une question ou à un exercice est une sorte de capacité scolaire minimale, qui suppose la connaissance de règles grammaticales. Produire un texte suppose que l'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit.* [38]

Segundo a autora, o ensino de língua dessas duas maneiras, uma de maneira pontual, mais gramatical, e a outra através de produções textuais, mobiliza capacidades bem diferentes. Para se chegar à produção de um determinado gênero textual, deve-se conhecer a organização desse gênero, organização essa que é de ordem pragmática e cultural, já que a maneira de

[38] "Em uma aula de língua, a produção de uma frase em um determinado exercício ou em resposta a uma questão exercita uma capacidade minimizada, pois supõe o conhecimento de regras gramaticais. Produzir um texto demanda um conhecimento estruturado de regras de organização que este texto possui" (COURTILLON, 2003, p. 74, tradução nossa).

apresentar a informação de certa maneira envolve marcas sócio-culturais próprias às relações entre enunciador e destinatário do texto, agentes cruciais em uma situação comunicativa.

O ensino da produção textual, diferentemente do ensino exclusivo da gramática, favorece a capacidade de apropriação da língua pelo aluno, sendo muito mais estimulante. Ao estabelecer como objetivo de ensino não somente o uso da língua em sua estrutura, mas a capacidade do aluno se comunicar por meio de textos, é preciso modificar o tipo de atividade solicitada aos alunos.

Ainda segundo Courtillon (2003), se apresentamos ao aluno um modelo a imitar, pode-se ter bons resultados em curto prazo, mas impediríamos que ele desenvolvesse a faculdade de simplificar o complexo, faculdade que estaria na base da aprendizagem considerada como apropriação e não como imitação de modelos.

Portanto, os materiais didáticos voltados para a abordagem de ensino por meio dos gêneros textuais poderiam levar os alunos ao aprendizado da produção textual, com um maior contato com a variabilidade de gêneros de textos existentes na sociedade da língua estudada e poderiam também propiciar uma verdadeira apropriação da expressão escrita em comunicação. Isso faria com que os alunos participassem de um maior número de situações próximas a sua realidade e que podem ser bastante importantes para que possam expressar-se e comunicar-se apropriadamente, de uma maneira instigante, estimulante e mais próxima de uma situação real de comunicação.

Finalmente, parece-nos importante mencionar que o fato de produzir textos que vão circular no meio social é um fator motivador na produção de textos. Com efeito, ao realizar uma produção escrita em língua estrangeira que possa circular efetivamente em determinado meio social, a motivação do aluno em relação à atividade de escrever tende a ser muito maior.

CAPÍTULO 2 - Metodologia da pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos as etapas dos procedimentos de coleta e de seleção de dados para a realização da pesquisa. Esta apresentação está dividida em dois momentos: I) A elaboração do modelo didático e da sequência didática e; II) A aplicação da sequência didática. Detalhamos, em seguida, esses momentos.

Os procedimentos de coleta e seleção dos dados

Para realização desta pesquisa, diferentes etapas foram necessárias. Abaixo listamos as principais, divididas em dois momentos:

I. Elaboração do modelo didático e da sequência didática

1. Escolha dos textos do gênero para análise a partir de *sites* de notícias, como, "**Le Parisien**", "**20 minutes**", "**Le Dauphiné**", "**Le Post**", "**Yahoo**", "**Metro France**"
2. Elaboração do modelo didático com base em Bronckart (2007, 2009) e na literatura sobre o gênero;
3. Seleção de textos, já analisados, e produção da sequência didática com base nos procedimentos de Schneuwly e Dolz (2004);

II. Aplicação da sequência didática

4. Coleta da produção inicial dos alunos no curso de produção escrita oferecido pelo Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH em julho de 2012;
5. Aplicação da sequência didática baseada nas primeiras produções dos alunos;
6. Coleta da produção intermediária dos alunos;
7. Adequação dos módulos didáticos, complementando a SD, a partir das dificuldades apresentadas nas produções iniciais e intermediárias dos alunos;
8. Aplicação de módulos finais da SD;
9. Realização da produção final;
10. Análise dos dados coletados para responder aos objetivos deste trabalho.

Uma vez estabelecidos esses dois momentos, trataremos da explicitação de algumas de suas partes como indicamos a seguir.

1. A elaboração do modelo didático e da sequência didática

Neste item, explicaremos como se deu a escolha do gênero para este estudo, que fatores privilegiamos para a coleta de textos que compuseram o modelo didático e a sequência didática (SD). Em seguida, apontaremos os fatores que nos permitiram elaborar o modelo didático do gênero e sua sequência de atividades. Para tanto, seguiremos os seguintes itens:

1.1. A escolha do gênero textual
1.2. Elaboração do modelo didático do gênero *fait divers*
1.3. Elaboração da sequência didática (SD)

1.1. A escolha do gênero textual

A escolha pelo estudo deste gênero foi feita, principalmente, a partir do interesse de alguns grupos de alunos de francês língua estrangeira (FLE) em melhor conhecê-lo. Esses grupos, de alunos em segundo semestre de estudos de língua francesa (2º.semestre de 2010), eram do Poliglota Idiomas[39], onde lecionei e era composto, em grande parte, de alunos da faculdade de engenharia da USP, porém era também composto de alunos de outras faculdades. A faixa etária variava de 17 a 30 anos e objetivo desses alunos no estudo da língua francesa envolve os contextos acadêmico e profissional.

Um exercício proposto a esses grupos de alunos de nível iniciante (Básico 2) fazia referência ao gênero *fait divers* e suscitou o interesse dos alunos, o que motivou a professora a trazer o gênero para estudo em sala de aula, mesmo esse não sendo abordado no manual de ensino naquele momento de estudo. Naquele momento, estava cursando uma disciplina como aluna especial na FFLCH[40], em que uma reflexão sobre o ensino de textos a partir de gêneros textuais era proposta.

O *fait divers*[41] é considerado texto jornalístico que trata de acontecimentos cotidianos, sem ligação entre si e que faz referência a acidentes, delitos, crimes e é veiculado nas mídias. Esse gênero está presente em diversos livros didáticos de ensino do FLE e nos mais diferentes momentos da evolução das metodologias de ensino do FLE.

---

[39] Os cursos de idiomas do Poliglota Idiomas são cursos pagos e geridos pelo Grêmio Politécnico da USP e o público que os compõe, em sua grande maioria, é de alunos da faculdade de Engenharia e de outras faculdades da USP, já que é um curso divulgado pelo campus da Universidade.

[40] A disciplina, de nome "Reflexões e práticas sobre o ensino-aprendizagem de gêneros textuais e sobre a produção escrita universitária" foi lecionada pela profa. Eliane Gouvêa Lousada e contribuiu para a reflexão da pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem por meio de gêneros e para o desenvolvimento desta pesquisa.

[41] Degundo tradução livre do verbete do **Le Nouveau Petit Robert** edição de 1993.

Em manuais para seu ensino, gramáticas e em livros de vocabulário, por exemplo, há referências recorrentes em relação a esse gênero, e nos mais diversos níveis de ensino, tanto em livros dirigidos a alunos iniciantes quanto a mais avançados. A presença do gênero *fait divers* nos manuais de ensino de francês é constante, mas o ensino de produções textuais baseadas no gênero ocorre frequentemente em níveis mais avançados do estudo do idioma[42], como a partir do nível A2, de acordo com o QECR.

Geralmente ele é trazido nos manuais e gramáticas de ensino de língua francesa para ilustrar o uso do tempo passado. Assim, no caso dos grupos interessados no gênero, em sala de aula, o exercício tratava do uso do 'passé composé', e trazia títulos de 'faits divers'.

De acordo com Bonini (2010, p. 53) o ensino de gêneros jornalísticos tem sido considerado de grande relevância social. Segundo o autor, as pesquisas ligadas ao ensino desses gêneros podem trazer subsídios não só para a formação e a atuação profissional de jornalistas e professores de línguas, como também para a educação e a formação da consciência crítica dos cidadãos, já que toda a sociedade é afetada pelas manifestações ligadas aos gêneros jornalísticos.

Bonini (2011), ainda em relação aos gêneros jornalísticos, pondera que nem todos os gêneros jornalísticos podem ter uma relevância para o ensino. Há gêneros que não têm uma certa estabilidade em uso social, outros que contém em si outros gêneros e, principalmente em relação aos gêneros do jornal[43], podem apresentar fronteiras bastante maleáveis, o que revela a impossibilidade de sua descrição.

Assim, o autor considera que, prioritariamente, sejam escolhidos para o ensino gêneros que "possam ser úteis ao ensino da linguagem", como os gêneros que já estejam inseridos no trabalho escolar e nos livros didáticos, gêneros mais relevantes em termos das práticas sociais correntes na sociedade, gêneros que propiciem exercícios mais relevantes no sentido do desenvolvimento de habilidades de linguagem importantes e gêneros que caracterizem melhor o jornal e o discurso jornalístico (BONINI, 2012, p. 66).

O gênero *fait divers*, por ser constante nos livros didáticos de francês e nas práticas sociais em diferentes jornais, eletrônicos ou não, além de estar presente em jornais das mais diversas línguas, mostra-se um gênero que é relevante para o aprendizado da língua francesa.

É interessante reforçar que o gênero, presente em livros didáticos, geralmente é associado ao ensino de verbos no passado, principalmente para que se tenha um maior

---

[42] Este fato foi observado ao serem analisados livros como **Alter Ego**, **Tout Va Bien**, **Forum** ou **Tempo**; alguns métodos de ensino da língua francesa utilizados em escolas na cidade de São Paulo na última década.

[43] O autor denomina "gêneros do jornal" os gêneros relativos ao jornal impresso. (BONINI, 2011, p. 54)

entendimento no uso da anterioridade e posterioridade nesse tempo e faz parte de um ensino sistemático das formas desses verbos. Um estudo que enfoque sobre o gênero, seu contexto de produção, sua organização, sua relevância nos jornais, seu potencial discursivo, ou seus mecanismos enunciativos etc, não encontramos.[44]

1.2.A elaboração do modelo didático do gênero *fait divers*

Segundo Di Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático do gênero baseia-se na prática social de referência, sobre a literatura existente e sempre é o produto de práticas históricas precedentes.

Procurando basear-nos na literatura existente do gênero, encontramos poucos textos de referência, procurados, primeiramente, internacionalmente e, posteriormente, nacionalmente, a partir de buscas no banco de dados de bibliotecas e de revistas específicas na internet. Estudos linguísticos são raros, encontramos um caderno que reunía diversos estudos que abordavam o gênero em uma revista canadense[45]. Um dos textos desta revista foi encontrado *on-line* e faz parte da bibliografia desta pesquisa, como o artigo de Vandendorpe (1992). Nesse texto e no de outros estudiosos que encontramos, há frequentemente referência ao artigo de Barthes (1966), em que o autor fala da representação existente à época desse gênero, além de comentar sobre sua estrutura, e que será comentado no próximo capítulo, em que o gênero será caracterizado mais detidamente.

A falta de literatura científica do gênero é inversamente proporcional à popularidade percebida na venda de jornais que publicam os *fait divers* (LITS, 2001). Justamente por ser considerado "popular", há um certo desprezo pelo gênero, tido como inferior no universo jornalístico, por vezes sendo escrito por jornalistas iniciantes. Esses fatores podem contribuir para a falta de interesse em estudos científicos sobre o gênero. Ainda segundo o autor, o *fait divers* tem essa denominação francesa, não utilizada nos outros idiomas, mesmo no grupo de línguas românicas. O gênero foi atestado como rubrica jornalística pelo *Trésor de la langue française* desde 1859, o que é significativo desta particularidade lexical francesa (LITS, 2001). Pode-se ainda citar o autor, retomando-se o que foi explicitado acima:

---

[44] O manual de ensino **Alter Ego 2 Plus** (BERTHET, A. et al., 2012) procura mostrar o gênero de maneira mais discursivamente contextualizada para o ensino, mas não se trata de um estudo sistemático sobre o gênero.

[45] Assinalando o interesse em aquisição desse número por mensagem eletrônica, não houve resposta da editora, ligada à universidade. Trata-se da **Revista Tangence**, no.37 da Universidade de Ottawa. Atualmente as publicações desta revista fazem-se pela internet, mas na época em que o número com artigos científicos sobre o gênero *fait divers* foi publicado, não havia essa difusão. Até este momento não foram encontradas suas formas digitalizadas.

> *« [...] cet objet impur, ce mauvais genre n'est guère étudié par les chercheurs, comme en atteste la relative pauvreté de la littérature scientifique sur le genre. Une série de thèses ont été réalisées par des historiens, souvent sur des journaux des siècles antérieurs,* ***comme si le passé légitimait en quelque sorte l'objet****, mais rares sont les études de linguistes, sémiologues ou analystes des médias.* » [46](grifo do autor)

Para nossa pesquisa, baseamo-nos, portanto, no texto de Barthes, sobre a estrutura do *fait divers*, e em alguns estudos encontrados realizados por alguns estudiosos como: Constant (1999), Dion (2007), Létourneau (1992), Lits (2001) e Vanderdorpe (1992). Nota-se também que, ao tratar de textos jornalísticos, frequentemente estudiosos do discurso como Bronckart (2007) e principalmente Maingueneau (2002) referem-se a textos do gênero *fait divers*, como se este fato atestasse também a legitimidade e representatividade do gênero na mídia jornalística, podendo ser tomado, portanto, como uma referência em relação ao texto jornalístico.

Nacionalmente, também são raros os estudos linguísticos que tratam do *fait divers* no ensino e aprendizado da língua francesa. Encontramos um estudo recente que fez uso do gênero para procurar entender a enunciação no passado em francês, em contexto institucional (GARCIA, 2010). Esse estudo teve como corpus textos de alunos da habilitação de francês da FFLCH, no nível 4, segundo ano de estudos de língua e estudou a enunciação de seus textos. Há também estudos de uma especialista canadense radicada no Brasil e que atualmente compõe corpo docente de universidade brasileira. Um de seus textos sobre nosso gênero de estudo fez parte de nossa consulta bibliográfica (DION, 2007). Também consultamos o único texto baseado em nossa corrente teórico-metodológica que aborda características do gênero e propõe atividades para seu ensino (LOUSADA, 2012).

Utilizamos também alguns textos de referência para a produção do texto jornalístico, aproximando o gênero *fait divers* ao da notícia. Não há seções que levem o nome *fait divers* na imprensa brasileira, mas o gênero existe inserido em diversas seções, em geral nas que tratam de notícias mais localizadas, como na de "Atualidades". Assim, levamos em conta, para nosso estudo, os manuais de redação jornalísticos brasileiros, como o do **O Estado de São Paulo** (1997) e da **Folha de São Paulo** (2001) e ainda, a obra de um especialista brasileiro (LAGE, 2010), também referência para a análise da estrutura do gênero notícia.

---

[46] "[...], este objeto impuro, esse gênero ruim raramente é estudado por pesquisadores, como atesta a escassez da literatura científica sobre o gênero. Uma série de teses foram realizadas por historiadores, frequentemente sobre jornais dos séculos anteriores, **como se o passado legitimasse de alguma forma o objeto**, mas raros são os estudos de linguistas, semiologistas ou analistas de mídia" (LITS, 2001) (grifo do autor – tradução nossa)

Não encontramos literatura especializada que trate da inserção do gênero *fait divers* nos livros didáticos para o ensino de língua francesa. A presença do gênero nesses livros desencadeou a curiosidade dos alunos em melhor conhecer o gênero, como já comentado anteriormente. Como é um gênero recorrente nos manuais de ensino da língua, podemos supor que seja um gênero instituído, pois atestado por sua presença pelo universo cultural da língua em estudo.

Já em termos de prática social de referência, - outro elemento de relevância para a elaboração do modelo didático do gênero - analisamos textos coletados de *sites* jornalísticos franceses na internet. Em vista do fácil acesso aos textos produzidos nesse domínio pela internet e da possibilidade de encontrar certa variedade de textos desse gênero, esse meio foi o escolhido para a coleta dos textos analisados.

É interessante notar que, na atualidade, a informação veiculada na Internet parece ser de um acesso muito mais frequente e facilitado para a leitura de informações cotidianas. O público leitor parece ser cada vez maior; não raras vezes esse público se informa apenas com os dados veiculados na internet. Por conta disso, percebe-se uma decadência mundialmente vigente de veículos impressos que se extinguem por falta ou redução do público leitor.

Em relação à localização dos textos do gênero nos periódicos *on-line*, não necessariamente havia rubricas específicas, de nome *fait divers* ou "Insolite" para sua publicação. Os textos não aparecem somente na seção específica que leva o seu nome, mas podem estar presentes, muitas vezes, nas seções *Actualités* ou *Société* do jornal em questão. Esse fato vem confirmar o que Constant (1999) afirma sobre a localização do *fait divers*: « [...] *ceux* [os jornais] *à caractère populaire concentrent le fait divers dans une rubrique quand ceux dits ''intellectuels'' l'éparpillent au vent de leurs paginations. C'est la seule opposition constante qui existe entre les quotidiens*.»[47] Os jornais mais intelectualizados, portanto, dissimulariam o *fait divers*, ao passo que os mais populares, conservariam uma seção específica para sua divulgação.

Os textos foram coletados a partir dos temas que abordavam, de forma a retratar a variedade de temas que representam o gênero, como raptos, estelionatos, acidentes, roubos, incidentes, violência, todos com um uma abordagem insólita, típica do gênero. Essa escolha partiu, também, de alguns aspectos apontados por uma prévia do modelo didático elaborado para esta pesquisa feita para a elaboração de um primeiro artigo científico sobre o *fait divers*,

[47] "Aqueles [os jornais] de caráter popular concentram o fait divers em uma seção, enquanto que os ditos « intelectuais » distribuem-no ao vento de suas páginas. É a única oposição constante que há entre os cotidianos." (tradução nossa)

a partir da análise de alguns exemplares de *fait divers*. Esses aspectos visaram a uma melhor didatização do gênero, como por exemplo, o uso frequente de modalizações apreciativas (texto 4 do quadro 8, que será apresentado em seguida), para que em seu ensino, pudéssemos ressaltar sua forte presença; ou no uso da voz passiva, elemento que também compõe textos do gênero e está bastante presente em um de seus textos, o de número 2. Esses textos também foram escolhidos a partir do grau de curiosidade que suscitariam em relação aos conteúdos apresentados, pensando-se no ensino a um público brasileiro (como no texto 2, em que a situação apresentada se passa no Brasil).

Esses textos foram coletados em *sites*[48] de notícias populares, como o **Le Dauphiné** (aproximadamente um milhão de leitores de oito departamentos franceses) e em *sites* de notícias nacionais como o **Le Parisien – Aujourd'hui en France** (dois milhões e meio de leitores) – que tem sua versão impressa veiculada em sua versão regionalizada em Île-de-France e em dez de seus departamentos. Ainda foram fonte de nossas buscas jornais bastante populares, como o jornal **Métro France** (três milhões de leitores – versão impressa e 9 milhões de leitores – incluindo os meios digitais), e os *sites* **Le Post** e **Yahoo** francês. Essa variedade de suportes para a coleta de textos nos pareceu interessante para melhor conhecer a representatividade do gênero em jornais populares de média a grande circulação, como o **Métro France**; com um perfil mais nacional e também regional, como o **Le Parisien** (mais regional)/**Aujourd'hui en France** (mais nacional)", além de outro bastante regional, como o **Le Dauphiné**, que tem sua divulgação em oito departamentos do sudeste francês. O *site* **Le Post** tem um perfil bem diferente dos outros, pois seus textos tem como autores internautas, um 'blogueur' convidado ou a redação do jornal. Todos os textos passam por apreciação de sua equipe de redatores, mas o que é alvo de publicação parece de fato representar o que vem a ser de interesse do público leitor. Atualmente o *site* é hospedado pelo grupo Huffington Post, pois a equipe do **Le Post** deixou de publicar seus textos sem essa parceria em janeiro de 2012.

Textos com assuntos mais violentos, como os sobre morte e violência, que têm um conteúdo mais negativo não foram priorizados em nosso *corpus* de textos, pois tínhamos a intenção de trabalhar com textos que agradassem ou interessassem a um maior número de alunos; por isso, temos um médio número de textos sobre esses assuntos, já que sabemos que seu uso em sala de aula pode causar certa aversão, repugnância ou mesmo ser polêmico.

[48] Informações referentes ao público leitor dos veículos coletadas dos próprios *sites* de notícias.

Dessa forma, como comentamos, preferimos selecionar textos que pudessem levar em conta temas comumente abordados pelos *faits divers*, constituindo um *corpus* representativo deles.

A coleta ocorreu em dois períodos, o primeiro, no do 2º.semestre de 2010, quando da elaboração de um primeiro estudo da pesquisadora sobre o ensino do gênero através de SDs, e o segundo, no início do 1º.semestre de 2012, quando da elaboração da SD destinada aos alunos do curso de férias dos cursos extracurriculares.

Alguns dos textos selecionados suscitaram o interesse da pesquisadora em ver como esse mesmo assunto poderia ser publicado em outros jornais, o que permitiu a descoberta de novos textos sobre o mesmo assunto que, como procediam de contextos de produção diversos, também traziam na estrutura de seus textos elementos diferentes. Isso ocorreu, sobretudo, com o texto de número quatro (T4), que foi escolhido em duas versões, em suportes diferentes, para fazerem parte da sequência didática elaborada. A numeração dos textos, no quadro seguinte, não tem a pretensão de elencar os textos em ordem crescente por algum motivo específico, mas apenas apresentá-los com finalidade organizacional. No capitulo seguinte, de número 3, analisaremos os textos aqui elencados com base na teorização da arquitetura textual de Bronckart (2007), explicitada no Capítulo 1, item 1.3.

Número dos textos	*Site*	*Seção*	*Título do fait divers*	*Assunto predominante*
T1.	**Le Parisien**	Faits divers	Israël : le bebé tue un serpent d'un coup de dents	Atualidade insólita
T2.	**Yahoo**	Actualités	Brésil : Il falsifie sa carte d'identité avec une photo de... Jack Nicholson !	Estelionato
T3.	**Le Parisien**	Actualité	Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur Facebook	Prisão/Policial
T4.	**Le Dauphiné**	Faits Divers	Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble	Atualidade insólita
T5.	**Le Parisien**	Actualité	Paris : un architecte simule son enlèvement	Rapto/sequestro
T6.	**Le Parisien**	Actualité	Elle faisait tourner la tête des vieux messieurs	Estelionato
T7.	**Le Post/ Act.Médicales**	Actualités	La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase	Acidente
T8.	**Le Post**	Faits-Divers	Pendant le cambriolage, la victime fait un malaise et les voleurs alertent... le SAMU	Roubo
T9.	**Metro France**	Société	Excédé par le bruit, un homme poignarde deux jeunes	Violência
T10.	**Metro France**	Monde	Fou de rage, il arrache la tête du chat	Violência

Quadro 8 - Os *fait divers* selecionados e analisados no modelo didático

1.3. Elaboração da sequência didática

A elaboração dos módulos que compreenderam a sequência didática (SD) foi feita a partir da seleção de cinco textos que mostramos no item precedente 1.2, a saber: 1) uma notícia sobre um fato bem regional (a do atropelamento da vaca) – T7; 2) outra sobre um acontecimento fortuito do cotidiano (a perda das chaves pelo morador) – que originou a abordagem de dois textos para ensino na sequência didática – T4; 3) o fato de ladrões necessitarem chamar a ambulância para uma das vítimas – T8; 4) o brasileiro que praticava estelionato tendo inserido a foto do ator Jack Nickolson em seu falso RG – T2; 5) o caso do bebê que foi encontrado com a cabeça de uma serpente na boca e a matou – T1.

Na escolha desses textos, priorizou-se o fator curiosidade, levando-se em conta o público brasileiro, como já mencionado. A primeira atividade proposta para a sequência didática, correspondente à apresentação da situação de comunicação para os alunos, trazia uma reflexão sobre as práticas de leitura dos alunos quando leem notícias na Internet. A escolha do *site* **20 minutes**- esse é um jornal nacional, gratuito, popular e de maior público de leitores na França, atualmente - para a atividade inicial deu-se por conta da paginação do jornal ser muito ilustrativa de toda a estrutura do jornal, o que não necessariamente ocorre com outros jornais. Nesses, geralmente, deve-se acessar seções mais gerais, como *Monde* ou *Société* para conseguir acessar notícias mais específicas como a do *fait divers*. Já no jornal "20 minutes" a seção é facilmente localizável, sem que se tenha a necessidade de acessar uma seção maior. Um critério de adaptação da realidade encontrada *on-line* para a realidade de ensino em papel, em sala de aula, teve de ser pensada para diversas atividades propostas pela SD.

Pretendeu-se, inicialmente, realizar um reconhecimento do suporte *on-line* e de possíveis notícias veiculadas em cada seção. Em uma parte do jornal reproduzida na SD chamada "Aussi à la une", pensou-se em perguntar aos alunos que notícias acessariam. Entre dezesseis seções e títulos, havia quatro *fait divers*, um deles pertencendo à rubrica "Insolite", presente na página de acesso ao *site* e três à seção não existente na página de início do jornal, de nome "fait-divers".

A partir de uma atividade de reconhecimento de temas possivelmente tratados na rubrica "Insolite", os alunos foram levados a conhecer o vocabulário de temas abordados por *fait divers*. A partir de uma tabela em que deviam associar explicações de cada tema e os substantivos em francês correspondentes; os alunos passaram a conhecer a denominação, se não as conheciam, de alguns temas de *fait divers*. Na atividade seguinte, em que tiveram de

associar os substantivos que haviam encontrado a verdadeiros títulos de *fait divers*, os alunos puderam, a partir da escolha de um desses títulos, realizar a produção inicial.

Cada texto foi, além do fator curiosidade, escolhido por especialmente melhor tratar de determinados aspectos relativos à estrutura dos "faits divers" e, por esse motivo, elencaremos em seguida o número de cada texto presente na sequência didática e os elementos que foram pensados para serem trabalhados em cada um deles, de acordo com o modelo de análise de textos do ISD.

Textos da SD[49]	**Elementos ensinados**
Texto 1 - "La vache s'échappe de l'abattoir...mais une voiture l'écrase"	Contexto de produção do gênero (físico e sociossubjetivo)
Texto 2a – "Il descend em rapel afin de récupérer ses clés tombées sur le balcon du voisin »	Contexto de produção; 1º.nível da infraestrutura textual: conteúdo temático, tipos de discurso e sequência
Texto 2b[50] - « Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble »	Contexto de produção, mecanismos de textualização (coesão nominal), mecanismos de responsabilidade enunciativa - modalizações
Texto 3 – "Pendant le cambriolage, la victime fait um malaise et les voleurs alertent... le SAMU »	Infraestrutura textual: organização do conteúdo temático Mecanismos de textualização – coerência linear e temática, coesão nominal e verbal Mecanismos de responsabilidade enunciativa - Modalizações
Texto 4 – "Brésil, il falsifie sa carte d'identité avec une photo de... Jack Nickolson !'	Contexto de produção Mecanismos de responsabilidade enunciativa – distribuição de vozes
Texto 5 – "Israël, le bébé tue un serpente d'un coup de dents"	Mecanismos de responsabilidade enunciativa – distribuição de vozes e modalizações

Quadro 9 - Os textos selecionados para a SD e os elementos ensinados a partir deles

Uma análise mais precisa do modelo didático e da sequência didática, com exemplos das atividades criadas a partir dos textos, serão apresentados no capítulo 3.

2. O contexto de aplicação da sequência didática

Neste momento, trataremos da aplicação da sequência didática. Apresentaremos o contexto desta pesquisa, seus participantes, como se deu a aplicação das atividades e mostraremos como realizaremos a análise dos dados.

[49] A SD completa pode ser encontrada nos apêndices desta dissertação.
[50] Fazemos aqui a referência a textos 2a. e 2b, por se tratarem da mesma notícia publicada em suportes diferentes

2.1. O contexto de pesquisa

Este estudo foi realizado no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (a partir de agora FFLCH) da USP. Os cursos extracurriculares são administrados pela faculdade através do Serviço de Cultura e Extensão, que oferece cursos à comunidade universitária e não-universitária e em que monitores-professores (que têm vínculo com a USP, seja no nível de graduação – alunos que estão cursando licenciatura ou já tenham uma graduação concluída ou pós-graduação) atuam e podem realizar estudos diversos, aplicados nos cursos oferecidos.

Os cursos de extensão da faculdade fazem parte de um do chamado tripé da Universidade, que é composto de 1) ensino; 2) pesquisa e 3) extensão universitária; e esses cursos têm portanto, ligação com a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade.

Nos Cursos Extracurriculares, somente os alunos que têm vínculo com a universidade podem se tornar professores-monitores. Eles são oficialmente denominados monitores-bolsistas, porque não têm vínculo empregatício com a faculdade e, por conseguinte, com a universidade, recebendo uma bolsa que os remunera por hora de trabalho. Essa remuneração auxilia os alunos a obterem uma certa renda que os auxilie sem que precisem cumprir uma carga horária extensa, o que poderia vir a prejudicar seus estudos realizados na Universidade. Assim, diversos setores da FFLCH e também da Universidade recebem monitores-bolsistas em seus departamentos, seja em setores administrativos ou, como em nosso caso, seja desempenhando a função de professor. No 2º.semestre de 2012, os Cursos Extracurriculares contavam dezessete monitores-bolsistas de idades variadas, de 19 a 33 anos, em sua maioria. Com grande frequência, os estudos realizados na pós-graduação da faculdade, sobretudo em didática de línguas, são realizados nesse contexto. Nosso estudo enquadra-se nessa realidade.

Os cursos de francês devem ser coordenados por um professor do departamento de letras modernas da faculdade. Desde 2009, eles são coordenados por uma professora doutora, que promove uma formação em didática de línguas através de diversas atividades. Os monitores, que ocupam a função de professores nos cursos, participam, assim, de reuniões, jornadas de formação e cursos de língua para o aperfeiçoamento dos cursos oferecidos e de seus conhecimentos linguísticos.

A existência desses cursos de francês depende das diretrizes dadas pelo coordenador e do trabalho de seus auxiliares. Um ambiente de formação inicial e continuada, instaurado desde 2009, promoveu uma nova fase para os cursos extracurriculares, pois, a cada ano, vê-se um crescimento no número de alunos e, ainda, esse ambiente torna-se referência em formação

de professores de francês. Comparando-se um registro de 349 alunos no 1º.semestre de 2009 com o de 692 alunos do 1º.semestre de 2012, conta-se, em três anos, um aumento de 98% no número de alunos.[51]

Os cursos são oferecidos em dias de semana, de segunda à quinta-feira, em dois horários, no horário do almoço, durante 1h30, para cursos oferecidos duas vezes por semana e durante as tardes, a partir de 14h30, para os cursos que têm duração de três horas e tem oferecimento uma vez por semana. Aos sábados, há cursos pela manhã, também com a duração de três horas. Ainda são oferecidos cursos de férias, que ocorrem nos meses de janeiro, fevereiro ou julho, e são, geralmente, cursos para níveis mais iniciantes e ainda cursos específicos com temáticas variadas que podem estar ligados às pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação da área de estudos de língua francesa da faculdade. A carga horária dos cursos de língua geralmente compreende 45 horas de aula, por semestre de curso e por nível completado. Os alunos só são aprovados se obtiverem 85% de presença sobre essa carga horária e média final sete, após duas avaliações semestrais. As turmas possuem no mínimo 10 alunos pagantes, pois há sorteios de vagas gratuitas para a comunidade USP (uma para aluno, uma para professor, uma para funcionário) e para a Terceira Idade (três vagas sorteadas); compondo 20 alunos no máximo para cada grupo. Há ainda descontos para estudantes da faculdade e monitores-bolsistas que trabalham em áreas administrativas, sendo gratuito para docentes e funcionários da FFLCH.

O crescimento pela procura pelos cursos de francês da faculdade deve-se também, provavelmente, ao valor do curso, mais acessível do que em outros contextos. Pode-se dizer que o valor estipulado para um semestre de curso de língua francesa na FFLCH pode equivaler ao valor mensal cobrado por algumas escolas ou instituições que oferecem o ensino da língua francesa na cidade de São Paulo. E em nenhuma dessas instituições ou escolas, haverá a emissão de um certificado ligado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo. Somente essa ligação permite que exista esse valor mais reduzido, por provavelmente haver auxílio dessa instância da Universidade na promoção do ensino ligado à extensão universitária.

Essa instância ainda promove uma aproximação da Universidade com pessoas da Terceira Idade, em um programa denominado “Universidade Aberta à Terceira Idade”, que convida, através de divulgação frequente por meios digitais e/ou impressos, esse público a participar de atividades promovidas por diversas faculdades da Universidade. Esse fator

[51] Fonte: banco de dados do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

explica o fato dos cursos de francês serem bastante procurados por alunos da terceira idade, além de outros fatores, já assinalados.

O público alvo dos Cursos extracurriculares compreende alunos universitários ou não, aposentados, professores geralmente de ensino público, além de egressos do ensino médio de ensino. Esse público tem como característica marcante a heterogeneidade, em vista da formação e da idade dos alunos (variando de 18 a 80 anos aproximadamente).

O material didático principal atualmente utilizado é o livro **Alter Ego 1, 2** ou **3** e o livro **Le Nouvel Edito** para turmas mais avançadas. Os níveis existentes vão do nível 1 ao nível 12.

A presente pesquisa foi realizada através de dados coletados em um curso que foi oferecido no mês de julho de 2012, no período de férias, e que teve como alunos estudantes de francês de nível A2 do quadro comum europeu de referência para o ensino de línguas. Para participar do curso, os alunos deveriam ter terminado o nível 4 dos Cursos Extracurriculares de Francês. Intitulado "Ateliers de escrita em francês – descobrindo o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem", o curso objetivou trabalhar habilidades comunicativas em francês desenvolvendo um comportamento discursivo consciente através de situações de escrita, a partir da perspectiva dos gêneros textuais. Outras duas pesquisadoras elaboraram sequências didáticas e aplicaram-nas também para coletar seus dados de pesquisa nesse contexto. Nosso intuito mais global foi o de observar o desenvolvimento das práticas de linguagem escrita dos alunos, a partir das atividades propostas para comunicação em sala de aula. O curso todo teve a carga horária de 45 horas, como de hábito nos cursos extracurriculares, mas para cada gênero, houve uma divisão equitativa de horas, tendo cada oficina, uma média de 12 horas efetivas para o ensino/aprendizado de cada gênero.

Cinco meses antes, também no período de férias, um projeto piloto de curso foi realizado, com o intuito de aplicar uma primeira sequência didática elaborada para o ensino do gênero *fait divers*, juntamente com as mesmas pesquisadoras. Esse curso foi desenvolvido para colocarmos em prática algumas atividades que havíamos elaborado e encontrar as dificuldades na aplicação delas, com vistas a melhorar a sequência didática para uma futura aplicação, ocorrida em julho[52]. Pelo motivo de ser apenas um curso piloto, mas que fez parte do processo de elaboração da sequência de atividades utilizada no mês de julho, levamos em conta a experiência trazida nesse primeiro momento para que pudéssemos optar pela análise dos dados dos alunos somente deste segundo, em que as atividades estavam melhor

[52] Com relação aos dois cursos de extensão oferecidos, os programas divulgados em site do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH encontram-se nos apêndices desta dissertação.

estruturadas. Acreditamos que o resultado desse segundo curso teve maior expressividade para este estudo, por isso, escolhemos trabalhar com os dados coletados somente nesse segundo momento.

Faz-se importante assinalar, entretanto, que a experiência do curso piloto foi de grande importância para o desenvolvimento do trabalho de transposição didática, já que nesse primeiro curso, uma análise do funcionamento das atividades elaboradas depois de uma primeira aplicação em sala de aula, permitiu uma substancial melhora para o entendimento da formulação de enunciados e estruturação dessas atividades na elaboração da sequência didática, para que o objetivo de ensinar o *fait divers* fosse potencializado nas atividades que constituíram a SD do curso de julho, momento em que a coleta de dados para esta pesquisa foi feita.

As características do grupo que participou desta pesquisa serão abordadas no item seguinte, que trata de seus participantes.

2.2. Os participantes

Esta seção pretende detalhar os participantes da pesquisa; primeiramente a professora-monitora que aplicou as atividades elaboradas e em seguida, os alunos que participaram do curso. É importante assinalar o procedimento ético que precedeu a participação dos alunos: cada um foi informado de que sua participação poderia originar um estudo científico e publicações advindas deste; além disso, foi apresentado um termo de consentimento, em que foi esclarecido que, se porventura algum participante não quisesse participar do estudo, estaria livre para recusar fazê-lo. [53]

2.2.1. A professora-monitora

Fui professora-monitora[54] pelo Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH, de início de 2011 a final de 2013, participando ativamente de todas as atividades desenvolvidas nesse contexto, frequentemente lecionando nos cursos de férias, como o que originou a coleta de dados para este estudo.

---

[53] Cópia do termo de consentimento apresentado aos alunos encontra-se nos apêndices desta pesquisa.

[54] Utilizamos o termo professora-monitora, pois, no contexto apresentado no item precedente, dissemos que os professores de francês dos cursos extracurriculares são administrativamente denominados monitores-bolsistas; porém, como são professores, guardamos as duas noções no termo utilizado para nos referirmos aos professores desses cursos.

Elaborei e apliquei as atividades para esta pesquisa; por esse motivo, ela insere-se na chamada pesquisa-ação, em que a pesquisadora desempenha um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados (THIOLLENT, 2005, p.17). Como principais aspectos elencados por esse autor, temos que se trata de uma "estratégia metodológica da pesquisa social" em que "os pesquisadores assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis" (THIOLLENT, 2005, p. 19). Leva-se em conta a situação social e há explícita interação entre pesquisadora e pessoas implicadas na situação investigada. Porém, deve haver também o distanciamento e a racionalidade do pesquisador, sendo ele um sujeito autônomo e autor de sua prática e de seu discurso. (BARBIER, 2007)

Finalizei os estudos de graduação em 2005, realizei estudos de licenciatura até 2007 e, em 2008, realizei um intercâmbio acadêmico com uma universidade francesa, a Université Paris-X – Nanterre, atualmente de nome Paris Ouest Nanterre La Défense. Nesse contexto, realizei estudos na área de Ciências da Linguagem.

Sou professora de língua portuguesa e francesa desde o fim de minha graduação, trabalhando em institutos de idiomas e escolas de línguas. A partir de 2009, comecei a lecionar para grupos de mais de oito alunos, em escolas de idiomas ligadas a faculdades da USP, e me vi confrontada com uma nova dinâmica de ensino. Ingressando na pós-graduação em 2011 em didática do francês, busquei sempre conhecer e estudar os assuntos que a envolvem e que contribuíssem para minha formação como professora e como pesquisadora. Comecei a lecionar nos cursos extracurriculares da FFLCH no mesmo momento em que ingressei na pós-graduação, ensinando a língua a grupos de nível 1 a 7.

Nesse novo contexto de trabalho, em que a formação de professores se faz presente, diferentemente dos contextos em que trabalhei, percebi a importância de promover, em maior recorrência, um ensino de línguas através de documentos autênticos, que melhor preparem o aluno para atuar no universo de prática da língua estudada. Além disso, não tive acesso, em minha formação na Universidade, a elementos ou teorias que me auxiliassem a refletir sobre o material didático adotado, de maneira a produzir atividades que o complementassem ou mesmo substituíssem. Em minha prática, percebia a necessidade de preparação desse material para contribuir para um melhor aprendizado dos alunos. Porém, apesar de sempre procurar elaborar atividades, elas não tinham um suficiente embasamento teórico, o que não favorecia adequadamente o desenvolvimento dos alunos, por exemplo, através de atividades elaboradas com o uso de textos autênticos da Internet, vídeos, ou mesmo músicas do universo da língua francesa. Aprendendo a produzir material didático de apoio, pude também iniciar um processo

individual de desenvolvimento como professora, podendo mais propriamente contribuir para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, uma vez que determinados objetivos de ensino seriam melhor traçados e estratégias para sua aplicabilidade, melhor apropriadas. Assim, pude complementar minha formação, conhecer uma nova fundamentação em teorias de ensino de línguas e ainda, desenvolver-me como professora e pesquisadora.

2.2.2. Os alunos

Os alunos que participaram desta pesquisa eram alunos de francês nos cursos extracurriculares. Eles provieram de diferentes níveis de estudo; estavam inscritos no semestre precedente em cursos de nível 4 a 7. Esses níveis seriam correspondentes aos níveis A2 e B1 do QECR.

Para a realização desta pesquisa foi proposto um curso de férias para os alunos que quisessem desenvolver, principalmente, a produção escrita através do aprendizado de gêneros textuais. Ele foi divulgado por e-mail pelos professores de cada nível dos cursos a seus alunos, a partir do nível 4.

A partir da análise de um questionário[55] pedido para preenchimento no 1º. dia deste curso sobre o perfil dos alunos e sobre o interesse deles em participar do curso "Ateliers de escrita em francês", pudemos fazer o levantamento de dados em seguida exposto.

O grupo foi composto de doze alunas e dois alunos, de idades que variavam entre 21 e 66 anos. Treze alunos têm curso superior completo, uma aluna tem o curso superior em curso. Cinco têm pós-graduação completa e dois a estão cursando. A heterogeneidade de formações do público dos cursos extracurriculares, também se faz presente neste curso; os participantes têm formações nas seguintes carreiras: Letras (2), Psicologia (4), Administração (2), Ciências Biológicas (1), Biotecnologia (1), Engenharia (1), História (1), Química (1), Filosofia (2), Antropologia (1), Pedagogia (1).Três dos alunos disseram ter formação em duas áreas.

Todos dizem ter admiração pela língua e cultura francesas, sendo que, para quatro dentre eles, estudar a língua era um sonho. Seis disseram que a estudam porque pretendem usá-la em viagens; quatro querem morar em um país francófono. Três precisam ler textos acadêmicos e um tem algum membro da família que fala francês. Treze disseram ter facilidade na compreensão escrita da língua; somente um aluno declarou ter facilidade na compreensão oral. Para a produção oral, 50% declaram ter dificuldades; cinco têm dificuldades na compreensão oral e o mesmo número tem dificuldades na produção escrita.

Quatro alunos afirmam não falar outros idiomas. Outros declararam poder se expressar em: inglês (8), espanhol (3), italiano (3) e alemão (3).

Em relação ao interesse em participar do curso, os alunos declararam que pretenderam desenvolver (1), melhorar (6) ou aperfeiçoar-se na habilidade de produção escrita (4). Outros quatro ainda declararam pretender se desenvolver na produção oral e dois assinalaram ter a

[55] Cópia do questionário utilizado para traçarmos o perfil dos alunos participantes da pesquisa encontra-se nos apêndices desta dissertação.

preocupação em desenvolver-se em aspectos gramaticais, pois acreditam que incorreções desse tipo sejam recorrentes em seus textos.

Quanto à produção textual em língua portuguesa, os alunos relataram produzir diversos gêneros de textos, sobretudo trabalhos acadêmicos, incluindo-se resumos e resenhas (8), técnicos, como relatórios (4) e e-mails (4). Em francês, os alunos declararam escrever textos pedidos nos cursos de língua. Uma só aluna disse comunicar-se em francês por meio das redes sociais e outra diz "trocar mensagens com colegas", não exatamente em que suporte. A aluna que se comunica pelas redes sociais em francês diz também lidar com trabalhos acadêmicos e e-mails nessa língua.

Pretendemos analisar as produções dos alunos que participaram de todas as etapas do ateliê "Le monde des *faits divers*", no total de quatro grupos. Os textos foram coletados a partir de produções escritas feitas em duplas ou trios, em três momentos da aplicação da SD, a primeira em produção inicial, a segunda, em produção intermediária, e a terceira, em produção final, totalizando a análise de doze textos.

2.3.A aplicação da sequência didática

A sequência didática elaborada foi aplicada em 12 horas de um curso de 45 horas de carga horária, no mês de julho de 2012. Inicialmente, cada professora apresentou a situação de produção na qual o aluno deveria imaginar-se para produzir seu texto. Feita essa contextualização, os alunos realizaram suas produções iniciais. Essa primeira atividade, feita com cada um dos gêneros separadamente e em sucessão, durante dois dias de curso, teve duração de 1h30 para o estudo de cada gênero. Para aplicar a sequência didática, cada professora teve três manhãs do curso, de carga horária de 3h30 cada uma. O que totalizou 10h30, em atividades contínuas sobre cada gênero. Na figura abaixo, vemos o calendário completo do curso; a parte referente à aplicação da SD do gênero *fait divers* corresponde à do Atelier de Renata, tendo sido, portanto, realizada nos dias 11, 18, 19 e 23 de julho.

10/07	Présentations des professeures, du cours Activité brise-glace Remplissage - questionnaire et « termo de consentimento » Production initiale
11/07	Production initiale – Atelier Renata Production initiale
12/07 16/07 17/07	Atelier
18/07 19/07 23/07	Atelier Renata
24/07 25/07 26/07	Atelier
30/07	Feedback – ateliers
31/07	Remise des notes Remplissage - enquête de sastisfaction Fête

Figura 5- O calendário do curso "Atelier de escrita em francês" – julho de 2012

No dia 11 de julho, após a apresentação da situação e a aplicação de atividades de sensibilização, que permitiu aos alunos um reconhecimento do gênero, foi solicitada a realização da produção inicial, com o intuito de conhecer as representações dos alunos sobre ele. Os alunos realizaram as produções em grupos, de dois ou três estudantes, de forma a possibilitar que cada grupo interagisse na produção de um texto que não necessariamente soubesse produzir, mas que o reconhecesse, através da leitura de gêneros jornalísticos.

Esse fator foi importante, sobretudo pelo fato de que os alunos provinham de diferentes níveis dos cursos extracurriculares e um aluno com nível mais avançado poderia auxiliar o outro na construção do mesmo texto. O princípio de realização de uma atividade conjunta em sala de aula corresponde ao que Vigotski (2008) assinala como ser essencial para impulsionar o aluno no processo de aprendizado, como já comentado no capítulo que abordou os pressupostos teóricos deste trabalho, sendo auxiliado por outros mais experientes ou capazes, o que mobilizaria o seu nível de desenvolvimento potencial, na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal ou ZPD (VIGOTSKI, 2008; OLIVEIRA, 1997). Este é um elemento importante para o Interacionismo Social, no qual o ISD tem origem.

A partir da primeira produção textual, pude avaliar as principais dificuldades apresentadas nos textos. Em sua maioria, elas eram referentes ao planejamento do conteúdo temático dos *fait divers* e outros elementos discursivos. Somente na semana seguinte, dia 18

de julho, as atividades da sequência didática para o ensino do gênero começaram a ser aplicadas, com algumas delas com um enfoque nas capacidades discursivas, exatamente a fim de mobilizá-las, aproximando-as das características do gênero estudado.

No 1º. dia de estudos, foram propostas atividades relacionadas às capacidades de ação e discursivas, através do texto 1. No início do 2º. dia de aula, partimos para o estudo dos texto 2a e 2b., em que trabalhamos atividades que abordaram, além das capacidades de ação e discursivas, as capacidades linguístico-discursivas. Nesse dia também foi coletada a produção intermediária. Para que sua correção fosse feita, a professora convidou os alunos a utilizarem uma tabela, ou ficha-análise, que resumia os elementos trabalhados nos exercícios anteriores, a partir dos dados do quadro teórico que embasa este estudo. Essa atividade avaliativa serviu como uma tomada de consciência de tudo o que fora trabalhado nos dois primeiros dias, e que agora passaria a ser supostamente conhecido dos alunos. Eles tinham de observar a lista de tópicos aprendidos e assinalar na ficha se esses elementos estavam presentes nos textos que avaliaram.

No 3º. e último dia, trabalhou-se com os textos 3, 4 e 5 e foi realizada a produção final por cada grupo. No Capítulo 3 desta dissertação a elaboração e aplicação da sequência didática serão comentadas com maior detalhe.

2.4. Os critérios de seleção e os procedimentos de análise dos dados

Os textos produzidos por 4 grupos serão analisados de acordo com o modelo didático elaborado, em produções iniciais, intermediárias e finais, para entendermos como se apresentam os textos dos alunos em relação a suas capacidades de linguagem, através da análise dos dados.

Em seguida, e após a análise das produções de cada grupo, faremos um levantamento das principais influências da sequência didática presentes nos textos dos alunos, de forma a pontuar os índices de aprendizado, mostrando-os como parte do processo da mediação feita pela professora e pelo material elaborado.

Para finalizar as análises, contrastaremos as capacidades de linguagem mobilizadas ou não pelos participantes nas etapas em que ocorreram produções textuais no curso (antes, durante, e após a aplicação da SD); sempre referindo-nos aos dados levantados, e relacionando-os ao modelo de análise textual do ISD.

Os grupos foram compostos de no máximo três alunos. Os grupos A, B, C e D foram escolhidos para terem seus textos analisados devido ao fato das produções textuais terem sido

realizadas pelos mesmos integrantes do início ao fim da aplicação da SD. Houve alunos que não vieram em um ou outro momento do estudo, ou seja, que faltaram em um ou outro dia da aplicação da SD, o que não nos permitirá avaliar seus textos com o intuito de proceder à análise da mobilização das capacidades de linguagem, nem da influência das atividades didáticas em seus textos, pois esse aluno não passou pelo processo completo de aprendizado do gênero em estudo.

Optamos por esse critério de seleção dos textos devido a características do curso, um curso intensivo em que a carga horária de cada dia de curso se fez muito importante para o desenvolvimento das atividades e supomos que, também, para o aprendizado dos alunos participantes, ou seja, julgamos uma ausência ser bastante relevante.

Em seguida, mostraremos como as análises dos textos produzidos serão feitas, seguindo os critérios apresentados.

2.4.1. O contexto de produção dos *faits divers*

Os contextos físico e social serão analisados da seguinte forma:

Contexto de produção	Texto X
Quem escreve o texto?	
Em que momento ele o escreve?	
De que lugar físico e social ele o escreve?	
A quem se destina o texto?	
Qual é seu objetivo?	

Quadro 10- A análise do contexto de produção dos textos

O seguinte quadro contribuirá para a análise da infraestrutura global dos textos coletados:

Infraestrutura geral	Texto X
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	
Tipos de discurso – Há relato interativo?	
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?[56]	

[56] O que denominamos "desfecho social" refere-se a um elemento que se faz presente nos *fait divers* em que, através da voz do jornalista, sempre é feito um comentário em referência ao aspecto social do ocorrido, ou seja, as consequências que determinado ato suscitou, a reação da sociedade perante esse ato, ou as possíveis punições aplicadas aos autores dos atos, que são atores de fatos que representam uma fuga à norma social estabelecida. Essa noção, comentada por diversos estudiosos como Dion (2007), Constant (1999), Vandendorpe (1992) e Létourneau (1992), que tratam do gênero *fait divers*, é parte importante de sua estrutura textual, como analisado em nosso modelo didático. O "desfecho social" não faz parte da teorização da escola de Genebra, mas foi inserido no quadro de análise para facilitar a análise do gênero estudado.

Quadro 11 - A análise da infraestrutura geral dos textos

2.4.2. Coerência temática

Já os elementos que compõem a coerência temática serão analisados a partir do seguinte quadro:

Coerência temática	Texto X
Conexão – Há organizadores textuais adequados, que asseguram a coerência dos fatos apresentados?	
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	

Quadro 12 - A análise da coerência temática dos textos

2.4.3. Coerência pragmática

Finalizando a análise de textos pelo modelo de análise de textos do ISD, o item mais superficial desse modelo será analisado a partir do quadro que segue:

Coerência pragmática	Texto X
Gestão de vozes – Há voz do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	

Quadro 13 - A análise da coerência pragmática dos textos

A partir da análise dos quadros precedentes, pretendemos ter uma visão de conjunto sobre os elementos que mais terão ou não sofrido modificações no decorrer da aplicação da sequência didática, a partir da análise das produções textuais de cada grupo de alunos e o comentário das influências da SD neles. Também nos apoiaremos, para conseguir realizar as análises, em alguns aspectos da teoria de análise do discurso de influência francesa desenvolvida por Maingueneau (2002), que é uma referência, sobretudo para textos de comunicação.

O quadro seguinte sintetiza o entrecruzamento das noções presentes no modelo de análise de textos do ISD e as capacidades de linguagem, o que nos permitirá fazer as análises destas últimas nos três momentos em que foram realizadas as produções textuais.

Modelo de análise de textos do ISD		Capacidades de linguagem
Contexto de produção		Capacidades de ação
Físico	*Sociossubjetivo*	
- o lugar de produção	- o lugar social	
- o momento de produção	- a posição social do emissor	
- o emissor (produtor ou locutor)	- a posição social do receptor	
- o receptor	- o objetivo (ou os objetivos da interação)	
Infraestrutura geral do texto		Capacidades discursivas
Plano geral		
Tipos de discurso		
Sequências		
Desfecho social[57]		
Coerência temática		Capacidades linguístico-discursivas
Mecanismos de textualização – conexão e coesão nominal e verbal		
Coerência pragmática		
Mecanismos enunciativos – gestão das vozes		
Modalizações		

Quadro 14 - Modelo de análise de textos do ISD e as capacidades de linguagem

Sempre analisaremos os textos sob os aspectos apresentados nos quadros anteriores. Este último quadro nos auxiliará a demonstrar se as capacidades de linguagem foram ou não mobilizadas pelos alunos, mostrando, ou não, a apropriação das características do gênero.

[57] Cf. comentário feito no item 2.4.2. deste capítulo.

2.5. Credibilidade e aspectos éticos

Desde a aprovação do projeto de pesquisa em fevereiro de 2011, nossa pesquisa tem sido validada pela comunidade científica nacional e internacionalmente. No Brasil, ela foi apresentada em diversos eventos, desde os institucionais, como os ligados à área de estudos linguísticos e tradutológicos de francês, aos congressos de estudos discursivos e ao nosso grupo de pesquisa, na FFLCH, passando por eventos na área de didática de línguas (como congressos e simpósios), ligados aos estudos dos gêneros textuais (como o SIGET, Simpósio Internacional de Gêneros Textuais), e por eventos na área de linguística aplicada, como o InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada). Internacionalmente, levamos à discussão nossa pesquisa na Universidade que criou e disseminou os estudos da corrente teórica adotada em nosso estudo, em Genebra, em 2013, e também pudemos discuti-la com a comunidade acadêmica da Universidade de Guelph, no Canadá, que anualmente, desde 2011, organiza um evento que envolve pesquisadores, nacional e internacionalmente, da área de didática de línguas.

Em nossos encontros, no Grupo de Pesquisa ALTER-AGE, recorrentemente esta pesquisa teve a contribuição dos pesquisadores dele participantes para que novas pistas de trabalho pudessem ser vislumbradas, de forma a ter seus propósitos guiados e seu percurso respaldado.

Todos os encontros, congressos, simpósios e reuniões foram profícuos no sentido de permitir um novo olhar para a pesquisa em seus mais variados aspectos, tendo sua credibilidade assegurada nesse percurso de discussões e debates dos quais pudemos participar, inseridos na comunidade científica. A banca de qualificação de nossa pesquisa permitiu que ela tomasse novos rumos e que pudesse finalmente se inserir em um diálogo científico de sua área de estudos.

Por ser realizada com seres humanos, esta pesquisa necessitaria passar por um comitê de ética na instituição em que foi realizada. Como na FFLCH não há um comitê que avalie pesquisas, precavemo-nos em consultar a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que define normas para pesquisa com seres humanos, para podermos nos instrumentar dos procedimentos necessários para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Tendo realizado essa consulta, optamos por que todos os participantes fossem informados dos objetivos da pesquisadora ao aceitarem colaborar com nossa pesquisa e foram esclarecidos dos riscos e dos

benefícios que poderiam vir a ter com suas participações, através de um documento[58] elaborado pelas pesquisadoras. Sem nenhum limite quanto a suas liberdades, foi facultada a opção de, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e escolher ter seus textos analisados ou não, sem incorrer em penalidades. Resguardamos a identificação de todos os participantes na análise dos dados disponibilizados e estes poderão ter o acesso a esses dados, que foram objeto de discussão em nossa pesquisa, se assim os convier.

[58] Cópia do termo de consentimento apresentado aos alunos encontra-se nos apêndices desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - O modelo didático elaborado e a sequência didática do gênero *fait divers*

Neste capítulo, primeiramente faremos um levantamento referente aos conhecimentos teóricos ou elaborados por especialistas no gênero escolhido para nosso estudo. Em seguida trataremos do modelo didático preparado, e comentaremos a elaboração da sequência didática em detalhe.

1. Os saberes relacionados ao gênero *fait divers*

Neste momento, discutiremos o conceito elaborado pela comunidade científica ou especialista sobre o gênero *fait divers*. Esta etapa corresponde ao princípio de *legitimidade*, que caracteriza o processo didático da elaboração do modelo didático do gênero, que leva em conta os saberes de referência do gênero estudado. Juntamente com o princípio da *pertinência* – "referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem"; e da solidarização – "tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados" (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010), compõem os princípios que, em forte interação, convergem para a formação do objeto didático que é parte do modelo didático do gênero.

O *fait divers* é um gênero textual que trata de acontecimentos fora do comum, casos de violência, roubos, sequestros, crimes e de uma forma geral, delitos.

Segundo Franceschini (2004), qualquer fato que provoque interesse pode virar notícia. Isso incluiria

> […] não só eventos naturalmente considerados como importantes por serem capazes de provocar conseqüências políticas e econômicas, a exemplo de uma decisão governamental, mas também ocorrências banais, como uma briga de condôminos por causa da presença de cachorros no edifício. (FRANCESCHINI, 2004, p. 148).

Nesse artigo, Franceschini (2004) aborda o gênero textual notícia, com o qual o gênero *fait divers* guarda inúmeras semelhanças. Portanto, como veremos neste capítulo, muitas das características das notícias também são encontradas no *fait divers*. Sendo assim, Franceschini (2004) coloca em evidência o universo dos fatos que podem ser notícia e, quando eles fazem referência a "ocorrências banais", esse universo de notícias aproxima-se do que é considerado na imprensa francesa, um *fait divers*. O fato de ser um texto que não faz referência a nenhum outro acontecimento de ordem política e econômica faz do *fait divers* um gênero menor, um gênero geralmente relegado àqueles que estão em início de carreira em jornalismo (LITS, 2001), mas que, por mais que esse gênero não tenha sido, com grande frequência, objeto de estudo de linguistas, semiologistas ou analistas mediáticos (LITS, 2001) é um gênero que

sempre esteve presente na imprensa, e remonta a seus primórdios, no final do século XIX (DION, 2007).

Nos *faits divers*, como nas notícias, não se pode tratar dos acontecimentos de forma a fazer proceder a uma reflexão, ou levar a ela; por isso o redator da notícia não pode ser marcado, através do uso de pronomes ou realizar julgamentos (LAGE, 2010), o que caracterizaria uma modalização evidente; o texto também não pode conter traços estilísticos. Porém, em nossas análises de exemplares do gênero, verificamos que é bastante frequente a presença de modalizações, tais como Bronckart (2007 [1999]) teoriza.

O gênero *fait divers* está presente nos mais diferentes tipos de jornais, sejam eles mais intelectualizados ou mais populares (CONSTANT, 1999). Esse fato também define qual o espaço que esse gênero poderá tomar na publicação jornalística. Ele está presente no universo dos gêneros jornalísticos nas mais diversas línguas, mas somente em francês o gênero abrange a pluralidade de temas possíveis abordados pelo gênero, enquanto que, em outros idiomas, sobretudo naqueles em que a língua francesa é falada, pode haver outros nomes de seções que melhor caracterizem o fato a ser noticiado (LITS, 2001), como por exemplo, em jornais africanos francófonos, em que notícias ligadas a religiões têm determinados espaços específicos. Nesse sentido, o gênero tem o seu sentido amplificado, principalmente em língua francesa, por causa da abrangência de temas de que pode tratar.

A imprensa francesa destinou-lhes campos específicos, trazendo em seus sites e jornais impressos o termo e classificando esse gênero textual no universo de textos jornalísticos. As seções existentes relacionadas a textos do gênero geralmente intitulam-se *fait divers* ou *Insolite*. Apesar disso, muitas vezes seus textos são publicados na parte em que são noticiados fatos relacionados à cidade onde o fato ocorreu; nas seção de Atualidades, ou ainda na seção Sociedade. Nas primeiras páginas dos jornais eletrônicos ou impressos, sejam eles mais populares ou não, os *fait divers* estão presentes também. Seus títulos são publicados, frequentemente, nas primeiras páginas dos jornais, como informação para cativar o leitor.

A denominação *fait divers*, no Brasil, é conhecida no universo jornalístico em francês mesmo, não sendo feita, portanto, uma tradução do termo. Porém, nos jornais brasileiros não se utiliza o termo *fait divers* nas publicações, mas teoricamente todo profissional da área conhece, e pode escrever e publicar textos característicos do gênero, sendo ele componente do currículo daqueles que estudam jornalismo[59].

---

[59] Pude confirmar esse fato quando cursei uma disciplina optativa no Departamento de Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, quando realizava a graduação em Letras na mesma universidade. A disciplina de nome “Ciências da Linguagem - Fundamentos das Práticas Midiáticas I” tem

O filósofo Roland Barthes escreveu um texto sobre a estrutura do *fait divers*, que é uma importante referência na literatura existente sobre o gênero e ainda pode trazer-nos boas noções em relação ao conteúdo e à estrutura de um texto do gênero:

> [...] o fait divers, é uma informação total, ou mais exatamente, imanente; ele contém em si todo seu saber: não é preciso conhecer nada do mundo para consumir um *fait divers*; êle não remete formalmente a nada além dele próprio; evidentemente, seu conteúdo não é estranho ao mundo: desastres, assassínios, raptos, agressões, acidentes, roubos, esquisitices, tudo isso remete ao homem, a sua história, a sua alienação, a seus fantasmas, a seus sonhos, a seus medos [...] no nível da leitura, tudo é dado num *fait divers*; suas circunstâncias, suas causas, seu passado, seu desenlace; sem duração e sem contexto ele constitui um ser imediato, total, que não remete, pelo menos formalmente, a nada de implícito: é nisso que ele se aparenta com a novela e o conto, e não mais com o romance. É sua imanência que define o fait divers. (BARTHES, 1966, p. 189)

De acordo com a definição desse autor, podemos entender o gênero tem uma estrutura em relação ao conteúdo do que é ali tratado definida em si mesma, ou seja, aquilo que é contado em um *fait divers* não tem relação com outras notícias do mundo; não tem relação em conteúdo com outras notícias veiculadas no veículo em que é publicado nem com notícias de outros veículos. Mesmo tendo esse aspecto mais localizado em relação ao que retrata, o *fait divers*, ao mesmo tempo, traz conteúdos que fazem parte do mundo, pois as notícias que retrata estão relacionadas ao ser humano e seus atos. Além disso, é importante ressaltar que a afirmação de Barthes (1966) não leva em conta estudos sobre a intertextualidade, como vemos em Marcuschi (2012, p. 129), que mostram que poderia existir alguma ligação entre os textos do *fait divers* com outros textos, ainda que, no caso desse gênero, ela seja muito menos explícita.

O historiador canadense Létourneau (1992) enfatiza o contexto situacional e comunicativo do *fait divers* como elemento primordial para entender sua relação com o meio, bem como para estabelecer seu valor e seus efeitos na sociedade, sendo o intertexto um elemento importante, para que também sua intensidade mediática se verifique:

> [...] *l'on peut affirmer sans risque de se tromper qu'un fait divers est inséparable de son narrateur (situation d'énonciation) et de son destinataire*

---

listada em seus itens o "conceito de *fait divers*", como se pode observar na página que corresponde a sua descrição, no site da USP. Disponível em: < https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CJE0585&codcur=27011&codhab=404> Acesso em: 24 mai 2014.

> *(situation de réception), sa matérialité (sa facture et son contenu) obéissant à un contexte communicationnel, intertextuel et social d'ensemble – lui-même surdéterminé par la rumeur qui « infecte » l'espace dialogique de l' « émetteur » et du « récepteur » – qui conditionne et détermine la portée du fait divers, sa valeur et ses effets (son intensité médiatique*)[60]

Nesse aspecto, acreditamos que nosso referencial teórico se aproxima do que defende o historiador, já que entendemos o *fait divers*, assim como qualquer outro gênero textual, somente dentro de um quadro social e histórico em que os envolvidos na comunicação, tanto o emissor, quanto o receptor do texto tem seus papéis dentro de uma sociedade em que não é possível não levar em conta o intertexto como um elemento que vá atribuir sentido a um texto.

Em relação ainda à estrutura desse gênero textual, consideraremos-na como equivalente à do gênero notícia, composto do lide, ou primeiro parágrafo da notícia e dos outros parágrafos que são reunidos como um relato de diversos fatos a partir do mais importante ou interessante ao menos importante (LAGE, 2010, p.17). Na análise de diversos exemplares do gênero, verificamos a recorrência da estrutura da notícia como sendo a mesma do *fait divers*. Porém, nos *faits divers*, após o lide, há uma tendência à ordenação dos fatos em ordem cronológica, a partir do fato mais interessante, ou a partir do que o produtor do texto julga interessante ser de conhecimento do leitor potencial. Desta maneira, procede-se a uma exposição dos fatos a partir dos fatos que despertem a atenção do leitor e permitam-lhe decidir se quer ou não continuar a ler o *fait divers*. O que, em essência, distinguiria o *fait divers* da notícia, em um primeiro momento, seria o tema abordado, sendo esse muitas vezes banal e, portanto, de menor relevância em relação a notícias de ordem econômica e política; e em um segundo momento, a ordenação dos fatos de forma cronológica, o que em algumas vezes não é a mesma que os estudiosos do gênero notícia teorizam.

Assim, tanto a ordem das notícias, quanto a estrutura *do fait divers*, são denominadas pirâmide invertida na técnica de escrita jornalística, assim sendo conhecida como uma estrutura que parte do relato de fatos mais interessantes aos menos interessantes. É a técnica mais adotada nos jornais do Ocidente (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001, p. 93). Isso também está relacionado ao fato de, às vezes, a notícia precisar ter seu espaço reduzido no jornal, no caso de ter de sofrer algum corte (MARTINS, 1997, p. 19).

---

[60] "Pode-se afirmar, sem risco de engano que, um *fait divers* é inseparável de seu narrador (situação de enunciação) e de seu destinatário (situação de recepção), sua materialidade (sua estrutura e seu conteúdo), influenciados por um contexto situacional, intertextual e social de conjunto, sendo ele mesmo influenciado pelo rumor que "infecta" o espaço dialógico do "emissor" e do "receptor" – que condiciona e determina o alcance do fait divers, seu valor e seus efeitos (sua intensidade mediática)" LÉTOURNEAU, J. (1992) (tradução nossa)

Segundo Lage (2010), se os fatos forem ordenados na ordem dos acontecimentos, as informações mais interessantes, que podem prender mais a atenção do leitor, não seriam valorizadas, o que desmotivaria a leitura da notícia. Assim, os fatos, ao contrário disso, são relatados em uma ordem determinada pela motivação do evento principal, e os outros seriam contados transformados em circunstâncias do principal, como se fossem explicações. (LAGE, 2010, p. 22)

Dependendo do suporte em que o texto é veiculado, pode haver mudanças no próprio texto, pois ele é inseparável de seu modo de existência material (MAINGUENEAU, 2002); assim, os textos de *fait divers* veiculados na internet podem ter sua estrutura diferenciada em relação ao texto impresso, porém, consideramos que os textos que foram objeto deste estudo têm as mesmas características de uma notícia impressa, já que, na análise de textos que fizemos, a estrutura encontrada é a mesma que corresponde à do jornal impresso. Entretanto, estamos cientes das possíveis alterações existentes nos textos procedentes de diferentes suportes, com destaque para a inclusão, por exemplo, de hiperlinks nas notícias veiculadas na internet, ou da inserção de imagens de fácil acesso no mundo virtual, ou ainda, de diversas formas de hipertexto, que permitem que o leitor interaja de outra forma com o que é disposto em uma página de leitura. Mesmo assim, como nossa sequência didática foi aplicada a uma turma que tem aulas presenciais e sem recursos tecnológicos, em vista do local em que ocorreram as aulas, optamos por estudar e trabalhar com os alunos as características gerais do *fait divers* e, portanto, sobretudo, dos textos impressos[61].

Dessa forma, o acesso, a leitura e a produção de notícias para a internet não são objetos deste trabalho, mas, como a internet foi um vetor de textos que foram consultados para coleta de dados e de estudo, elaboração e aplicação de nossa SD, não podemos desconsiderar esse suporte e a relação estabelecida entre o leitor e o produtor de textos nesse grande veículo. Procuramos levar em conta elementos que compõem o seu contexto de produção e sua estrutura de publicação. Tentamos, ao máximo, evidenciar esses elementos, como o *layout* da página na internet, disposição do texto, presença de imagens, ícones interativos, que auxiliem a leitura do texto e que fazem parte do universo *on-line*, como teclas de compartilhamento, ou que permitam a publicação de comentários, apenas para exemplificar que no processo de elaboração das atividades da SD, não deixamos de apontar o meio em que os textos foram publicados, as relações que os alunos têm com os textos nesse meio, e suas possíveis influências no contexto de produção dos textos e em suas

[61] Em nosso grupo de pesquisa, ALTER-AGE/CNPq, um colega dedica-se ao estudo das notícias on-line. Trata-se da pesquisa de Iniciação Científica de Thiago Jorge Ferreira Santos.

apresentações. Esses elementos tornam-se essenciais principalmente no momento em que os alunos, no processo de ensino e aprendizagem, precisaram levar em conta tais informações para realizarem suas produções escritas. Quando eles as realizaram, assumindo o papel de um produtor de texto jornalístico do gênero e remetendo-o a um leitor, foram levados a considerar os elementos que fazem parte do processo virtual de produção textual.

Os textos publicados e veiculados na internet têm uma dinâmica e configuração próprias, por esse motivo, seu leitor-modelo[62] (MAINGUENEAU, 2002) é complexo. Podemos dizer, ainda, que não se pode ter uma noção exata do público leitor das notícias de *fait divers*, apenas subentende-se que o público leitor dos veículos que s publicam seja composto de leitores recorrentes desse veículo que, quando procuram ler as principais notícias da atualidade, acabam por ler alguns *faits divers* que têm seus títulos apresentados nos *links* das páginas principais. Porém, os textos na internet podem ser consultados por um vasto número de leitores, procedentes de diferentes *sites* de notícias ou de variedades (*sites* que permitem o acesso à conta de e-mail por exemplo), como no caso da pesquisadora, ao coletar dados para a pesquisa.

Como comentamos anteriormente, esse gênero é desvalorizado entre os gêneros jornalísticos, mas ao mesmo tempo, é um gênero que mais parece se aproximar ao suposto leitor do texto, exatamente em vista dos acontecimentos que narra. Isso porque, o que é objeto de notícia, para o *fait divers*, é um acontecimento que poderia acontecer a qualquer pessoa, no seu cotidiano. Como diz Dion (2007, p. 129), "estas narrativas aproximam-se das preocupações familiares do leitor". Ou ainda, como diria Létourneau:

> [le fait divers] devient un énigme à résoudre et un prétexte pour s'intérroger sur son propre vécu (pourquoi eux ? c'aurait pu être nous ! se pourrait-il que ce soit nous un jour) (...) il interroge le lecteur sur ses propres certitudes (confiance en ses proches, confiance en son milieu), celui-ci n'est plus décodé comme un fait divers mais comme une éventualité plus ou moins plausible contre laquelle il faut se prémunir.[63] (DION, 2007, p. 52)

Assim, de acordo com o excerto acima, o leitor se colocaria no lugar da vítima objeto do *fait divers*, indagando o porquê daquilo ter acontecido e de que forma, sendo conivente

---

[62] O leitor-modelo é considerado o público empírico, ou seja, o conjunto de indivíduos que provavelmente fará a leitura do texto. O autor dele faz uma espécie de imagem de seu destinatário e, à medida do que consegue prever, adequará sua produção ao tipo de competência linguística e enciclopédica que seu público terá para decifrá-lo.

[63] « O fait divers torna-se um enigma a ser resolvido e um pretexto para que o leitor venha a se interrogar sobre sua própria vivência (porque com eles? poderia ter acontecido entre nós! ou talvez isso ocorra conosco um dia) [...] ele interroga o leitor sobre suas próprias certezas (confiança nos próximos, no seu meio), sendo assim não mais decodificado como um fait divers mas como uma eventualidade mais ou menos plausível contra a qual é necessário se proteger." LÉTOURNEAU, J. (1992) (tradução nossa)

com a vítima e sua situação. O leitor imaginaria que aquilo poderia ter acontecido em sua vida, colocando em reflexão sua situação social e aqueles que fazem parte de seu entorno. Passa-se de um *fait divers* a uma eventualidade, um acontecimento plausível.

Os textos do gênero devem tratar de uma transgressão, de algo que não corresponda aos acontecimentos em sua ordem normal, algo que distorça o curso normal dos fatos. Assim, no 1º.texto presente em nosso corpus, temos o seguinte título: "Israël : le bebé tue un serpent d'un coup de dents". Nesse título, o fato fora do comum, que vai de encontro ao curso normal dos acontecimentos, seria o de o bebê matar a cobra e, não o contrário. A transgressão aí existente caracteriza o texto como exemplar de um *fait divers*. Além disso, o fato pode ocorrer a qualquer indivíduo, seja anônimo ou conhecido do público.

Neste aspecto, o gênero parece assumir por vezes um tom moralizador já que narra acontecimentos que estão "fora da ordem comum das coisas", mostrando que existem regras na sociedade e que elas não devem ser desrespeitadas. Isso parece mais evidente nos casos policiais ou de violência. Os parágrafos finais dos *faits divers* devem constituir-se em um desfecho que reestabeleça a ordem dos fatos transgressores narrados. É necessário que a voz social que se faz presente pela voz do jornalista narre se os protagonistas transgressores dos *faits divers* foram punidos ou qual foi a avaliação social que tiveram. Acerca disso, Dion (2007, p. 130 -131) desenvolve:

> O *fait divers* é a narração de uma transgressão (social, moral, religiosa ou natural). Nomeando o desvio, este tipo de informação identifica pelo próprio fato as proibições sociais, reforçando, assim, o sistema de valores prescritos pela sociedade na qual ele se inscreve."[...] "Estas narrativas exemplares têm por função denunciar toda espécie de desvios e, assim, reforçar os modelos de conduta prescritos pela sociedade.

Nesse sentido, consideramos que o *fait divers* signifique o que chamaríamos um 'regulador social', que representaria os valores estabelecidos em uma sociedade. Outros teóricos que trataram do *fait divers* como Constant (1999), Vandendorpe (1992), Létourneau (1992) também ressaltam esse seu aspecto "moralizador". Dessa forma, acrescentamos à infraestrutura geral do *fait divers*, em sua análise o item "desfecho social"[64], que deve tratar desse parágrafo em que o reestabelecimento da ordem, a solução social para o caso deva ser apresentada, na voz do jornalista.

[64] No capítulo 2, que tratou da metodologia desta pesquisa, elencamos no item 2.4.2. de nosso quadro-análise esse elemento, justificando sua inclusão em nossos procedimentos de análise dos dados.

Como gênero textual imbuído de conteúdos relacionados ao cotidiano de uma localidade, tendo uma estrutura organizacional que, neste estudo, aproximaremos da do gênero notícia, associados a outros elementos específicos do gênero, o *fait divers* torna-se um gênero interessante, atual e curioso de ser trabalhado em sala de aula. Ao aprender através desse gênero, o aluno poderá mobilizar suas capacidades para agir pela linguagem através do estudo específico e em progressão desse gênero. Em seguida, apresentaremos o modelo didático elaborado a partir da análise de alguns de seus exemplares.

2. O modelo didático[65] do gênero

Neste momento, trataremos da análise do gênero *fait divers* através do quadro teórico de Bronckart (2007) e de elementos da análise do discurso (MAINGUENEAU, 2002), quando se fizer necessário. Realizaremos tal análise a partir dos textos selecionados, como explicitado no capítulo anterior.

No quadro abaixo, reproduzido para facilitar nossa exposição, apresentamos os textos coletados, seus suportes, as seções a que pertencem, seus títulos e assuntos principais.

Número dos textos	*Site*	*Seção*	*Título do fait divers*	*Assunto predominante*
T1.	**Le Parisien**	Faits divers	*Israël : le bebé tue un serpent d'un coup de dents*	Atualidade insólita
T2.	**Yahoo**	Actualités	*Brésil : Il falsifie sa carte d'identité avec une photo de... Jack Nicholson !*	Estelionato
T3.	**Le Parisien**	Actualité	*Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur Facebook*	Prisão/Policial
T4.	**Le Dauphiné**	Faits Divers	*Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble*	Atualidade insólita
T5.	**Le Parisien**	Actualité	*Paris : un architecte simule son enlèvement*	Rapto/sequestro
T6.	**Le Parisien**	Actualité	*Elle faisait tourner la tête des vieux messieurs*	Estelionato
T7.	**Actualités Médicales/Le Post**	Actualités	*La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase*	Acidente
T8.	**Le Post**	Faits-Divers	*Pendant le cambriolage, la victime fait un malaise et les voleurs alertent... le SAMU*	Roubo/furto
T9.	**Metro France**	Société	*Excédé par le bruit, un homme poignarde deux jeunes*	Violência
T10.	**Metro France**	Monde	*Fou de rage, il arrache la tête du chat*	Violência

Quadro 8: Os *fait divers* selecionados e analisados no modelo didático (reproduzido)

[65] Ou MD.

Após essa apresentação dos textos que utilizamos para a elaboração do modelo didático, mostraremos as características dos textos analisados, segundo o modelo de análise adotado, apresentado na fundamentação teórica de nossa pesquisa. A análise mais detida de cada um dos textos encontra-se elencada nos apêndices da dissertação, em uma tabela que lista os elementos da fundamentação teórica e traz exemplos de nossas análises. Também faremos referência a essa tabela neste momento de nossa explanação, indicando, a partir de alguns exemplos citados, em que textos dessa lista eles podem ser encontrados.

Exemplificaremos o modelo de análise de textos do ISD a partir de um dos textos de *fait divers*, o T3. [66]

[66] Os outros textos analisados encontram-se nos apêndices desta dissertação.

Web www.leparisien.fr/faits-divers/trois-mois-de-prison-ferme-pour-avoir-insulte-des-gendarmes-sur-facebook-02-10-2010-1092247.php Search with Google

ACTUALITÉS SPORTS MA VILLE CULTURE & LOISIRS VIDÉOS PHOTOS YOU LA PARISIENNE ÉTUDIANT PRATIQUE ABONNÉS

Toute l'actualité, 20 décembre 2013, mis à jour à 02h14

Rechercher sur le site OK

Le Parisien

ME CONNECTER inscription gratuite

Abonnez-vous : à partir de 1€

À SUIVRE La question du jour Rafale Bernadette Chirac Charlotte Casiraghi maman PSG

À LA UNE SOCIÉTÉ FAITS DIVERS POLITIQUE MUNICIPALES 2014 ECONOMIE AUTO INTERNATIONAL PEOPLE INSOLITE HIGH-TECH SCIENCES SANTÉ

Actualité > Faits divers

Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur Facebook

Publié le 02.10.2010

Recommander 1 206 personnes le recommandent. Tweeter 0 g+1 Share

A A 80 réactions

A 19 ans, il détient désormais «la plus lourde peine pour outrage à agent via Facebook», raconte Le Télégramme de Brest : un habitant de Locmaria-Plouzané a été condamné vendredi à trois mois de prison ferme par le tribunal correctionnel de Brest pour avoir insulté des gendarmes sur le réseau social.

Tout commence en janvier dernier lorsque ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd est contrôlé un soir en état d'ivresse en voiture. Il lui faudra rentrer à pied. Une promenade nocturne qui lui reste en travers de la gorge. Le jeune homme le fait savoir sur son profil Facebook où il déverse publiquement des injures contre les gendarmes qui l'ont contrôlé. «Rien ne changera pendant six mois, jusqu'à la découverte du profil par les principaux intéressés», raconte Le Télégramme.

Poursuivi pour «outrage à personne dépositaire de l'autorité publique», un délit punissable de six mois de prison et de 7500 euros d'amende au terme de l'article 433-5 du Code pénal, l'homme, absent à l'audience, a finalement écopé vendredi de trois mois de prison ferme. Il devra en outre verser des dommages et intérêts aux gendarmes.

Internet sans Frontières, association travaillant à la promotion de la liberté d'expression sur internet, a déploré dans un communiqué la «sévérité inédite» de la peine, relevant qu'il s'agit de «la première fois en France qu'un individu est condamné à de la prison ferme pour ce type de faits».

Leparisien.fr avec A

Recommander 1 206 personnes le recommandent. Tweeter 0 g+1 Share

80 réactions

FLASH ACTUALITÉ DERNIÈRE MINUTE

00h15 Consule indienne arrêtée: les Etats-Unis et l'Inde veulent l'apaisement

23h46 Plafond de la dette: Washington pourra payer ses factures jusqu'à début mars

23h41 Basket: Kaunas, le Partizan, l'Efes, Munich et Malaga complètent le tableau des qualifiés en Euroligue

23h34 Enchères: Sotheby's a repris la première place en France en 2013

23h25 Enquête préliminaire sur le financement de la Cité du cinéma de Luc Besson

23h19 NBA: rechute de Kobe Bryant, absent six semaines

23h15 Obama opposerait son veto à de nouvelles sanctions contre l'Iran

TOUTES LES DÉPÊCHES

LES ARTICLES LES PLUS...

CONSULTÉS COMMENTÉS PARTAGÉS

le 19/12/2013 à 18h21
VIDEO. L'ultime adieu du clan Birkin à Kate Barry

le 19/12/2013 à 09h22
Le coup de sang de Bernadette Chirac

le 19/12/2013 à 16h10
EN IMAGES. Une foule de personnalités aux obsèques de Kate Barry

le 19/12/2013 à 11h16
Indonésie : son coeur lâche après 30 heures au travail

le 19/12/2013 à 11h21
«Breaking bad» : douze ans de prison pour le vrai Walter White

Figura 6 - Texto 3 dos textos analisados para o modelo didático

2.1. O contexto de produção

Como síntese dos dados analisados, podemos dizer que o enunciador do *fait divers* é sempre o jornalista que representa o veículo que publica seus textos. Geralmente ele não é identificado. Dos textos analisados, somente um (o T4) trazia o nome do produtor do texto. O destinatário dos textos são os leitores interessados em notícias diversas, geralmente muito locais, de diferentes temáticas: crimes, delitos, sequestros, raptos, roubos, fatos insólitos. Trata-se também de leitores de mídia digital que, em sua posição social, têm uma expectativa

em relação ao que vão encontrar na página do jornal a que costuma ter acesso. Por exemplo, em nosso texto de título "*Trois mois de prison ferme pour avoir insulte des gendarmes sur Facebook*", o enunciador é um jornalista representante do veículo *Le Parisien*. Os destinatários são os leitores do *site*, ou de notícias na internet, que levem ao acesso à página de origem de publicação da notícia.

Subentendemos que o lugar de produção seja o lugar físico em que se reúnem os jornalistas do jornal para o qual escrevem. O local social é representado pelo *site* de notícias em que foi encontrado o texto. Esse *site* tem um histórico de publicação e uma fidelização de determinado público, assim o que ali é publicado deve ser coerente com a ideologia e filosofia das publicações do respectivo jornal *on-line*.

O objetivo da interação é o de possibilitar a transmissão de informação sobre um fato transgressor (crimes, delitos, estelionatos, sequestros, casos de violência etc), fora do comum, curioso, insólito, a um leitor de mídia eletrônica, em *sites* de notícia da Internet.

2.2. A infraestrutura geral

Sintetizando o que encontramos em cada texto analisado, podemos dizer que os *faits divers* apresentam o seguinte plano global dos conteúdos temáticos: os textos devem ter título e lide contendo informações sobre o acontecimento: o quê, com quem, quando e onde os fatos se passaram. O título e o lide não têm ao mesmo tempo todas essas informações, mas um complementa o outro, de forma que até o final da leitura do título e do lide o leitor saiba do que trata o *fait divers* e decida se quer ou não continuar sua leitura, para conhecer mais detalhes do ocorrido.

Como explicitado em Lage (2010), na notícia, os fatos são contados por ordem de motivação em relação ao fato principal, transformados em circunstâncias dele, como explicações. Ainda segundo o autor, faz-se o uso de pirâmide invertida para que os fatos sejam contados em ordem de importância, nunca em ordem cronológica. Aqui, como já comentamos, é o momento em que, em sua estrutura, o *fait divers* diverge da notícia, pois após o lide os fatos geralmente são contados em ordem cronológica, a partir do aspecto que o jornalista selecionou como o mais importante a ser contado. Na notícia, não é necessária a cronologia, explica-se o que houve a partir do que se julga ser mais importante a fim de esclarecer os acontecimentos.

Geralmente, no último parágrafo, há informações sobre o desfecho da situação até o momento da escrita do *fait divers*, assim haverá informações de como termina a situação,

como o indivíduo responsável por atos ‘infratores’ foi punido pela sociedade, ou como a situação é vista por autoridades. Chamaremos tal desfecho de “desfecho social”, como já comentado no Capítulo 2[67] desta dissertação. Índices de como a situação termina às vezes já são presentes no título e/ou no lide, mas a informação, de maneira completa, só vai estar desenvolvida nesse desfecho, no último ou nos últimos parágrafos do texto.

Em nosso texto de referência de análise, o título « *Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur Facebook*” », contém as informações do que se passou, um insulto proferido no Facebook contra policiais levou alguém a três meses de prisão. Podemos considerar esse como o fato mais importante selecionado pelo autor do texto, ou seja, a partir de comentários de uma rede social, um indivíduo pôde ser condenado à prisão. Um fato fora do comum e de certa maneira, curioso, não só para o público do jornal, mas para o público usuário dessa rede social, que pode se ver na situação do condenado.

O lide, ou primeiro parágrafo do texto, inicia com a informação do momento de julgamento do acontecimento (vendredi), especificando melhor os envolvidos, dizendo quem foi o responsável pelo ato, onde vive e, através de discurso direto de um outro veículo de comunicação, traz detalhes como a idade do autor. Certamente informações relevantes e consideradas importantes porque esclarecem o que foi anunciado no título. As informações que compõem título e lide se complementam: O lide traz: a) quando o julgamento ocorreu: *Vendredi*; b) com quem: *un habitant de Locmaria-Plouzané*; c) o que se passou*: condamnation à trois mois de prison pour insulte sur Facebook* e d) onde: Locmaria-Plouzané. O lide traz, desta forma, mais detalhes das informações presentes no título. Neste último, só havia as informações do que ocorrera e a punição aplicada: três meses de prisão por insulto pelo Facebook. Munido dessas informações, o leitor tem a possibilidade de escolher continuar a ler ou não o texto do *fait divers*.

A estrutura desse gênero, organizada em forma de pirâmide invertida, tem seu início no título e no lide, em que geralmente as informações do que se passou são dadas logo no início, ou seja, fora da ordem da narrativa tradicional, já se sabe o que ocorreu e que fim a situação teve. A partir do 2º. parágrafo, as informações trazidas contam detalhes do acontecido, “como se fossem explicações”. Temos então, a partir desse parágrafo, a narração dos fatos que justificam o fato principal noticiado, com a intenção do produtor do texto em estabelecer uma ordem cronológica, iniciando pela estrutura “*Tout commence...*”. Vejamos:

[67] Item 2.4.2

"Tout commence en janvier dernier lorsque ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd est contrôlé un soir en état d'ivresse en voiture.. Il lui faudra rentrer à pied. Une promenade nocturne qui lui reste en travers de la gorge. Le jeune homme le fait savoir sur son profil Facebook où il déverse publiquement des injures contre les gendarmes qui l'on contrôlé. « Rien ne changera pendant six mois, jusqu'à la découverte du profil par les principaux intéressés », raconte Le Télégramme.

Poursuivi pour « outrage à personne dépositaire de l'autorité publique », un délit punissable de six mois de prison et de 7500 euros d'amende au terme de l'article 433-5 du Code pénal, l'homme, absent à l'audience, a finalement écopé vendredi de trois mois de prison ferme. Il devra en outre verser des dommages et intérêts aux gendarmes. »

A explicação dos principais fatos é apresentada, sendo a seguinte: o rapaz passou por um controle de ingestão de álcool e foi autuado. Por esse motivo, teve de voltar para casa a pé. Isso o levou a publicar em seu perfil do facebook o que ocorrera, com a publicação de injúrias contra os guardas responsáveis. Através do discurso indireto, é dito que os principais interessados, em um período de 6 meses, procuram e encontram o perfil do autor das injúrias. Um fato é apresentado como consequência do anterior, mas não há elementos de conexão evidentes, apenas a justaposição de frases.

O desfecho social, aqui, está presente com o fato de o rapaz, apesar de ter faltado à audiência, ser incriminado por três meses.

Quanto aos tipos de discurso que caracterizam o *fait divers*, podemos dizer que todos os textos analisados desenvolvem-se em relato interativo. Ou seja, o narrar dos *faits divers* é disjunto, implicado. Geralmente há referências de tempo dêiticas que localizam o discurso narrado em relação ao momento da enunciação dos fatos pelo jornalista: data da notícia acima do texto, uso de advérbios de tempo e marcadores temporais.

Os marcadores temporais constantes de nosso texto-exemplo fazem referência à data de publicação do texto, em 02 de outubro de 2010. O lide já traz um marcador, "*vendredi*", que localiza o momento de enunciação do texto em relação aos acontecimentos, pois inferimos que se trata da última sexta-feira: "[...] *un habitant de Locmania-Plouzané a été condamné vendredi à trois mois de prison ferme"*. Outros marcadores também ancoram o fato à situação de enunciação, como "*janvier dernier*".

Quanto aos tipos de sequência, os *faits divers* têm segmentos de sequência narrativa, porém organizam-se em ordem diferente da narrativa tradicional com início, meio e fim. A ordem do *fait divers* propõe uma situação inicial que expõe o fato ocorrido a ser noticiado em seu aspecto mais importante ou interessante para o leitor, como analisamos anteriormente.

Assim, os fatos são contados de modo a explicar os eventos anteriores, chegando-se à situação final do evento principal, no momento em que o texto foi escrito para publicação.

A própria macro organização de um texto desse gênero, composta por meio da pirâmide invertida, foge à estrutura da narrativa convencional, não trazendo, portanto, nem conflito, nem tensão. Em sua explanação sobre os tipos de sequência presentes nos textos, Bronckart (2007) traz a noção de *script*, que adotamos para caracterizar o gênero *fait divers*, e é tida como a narrativa, feita de maneira cronológica e sem o estabelecimento de conflito.

Nas análises realizadas, apenas um dos textos que tomamos para análise do gênero teve um elemento de tensão presente, o T8. Por isso, consideramos o *script* como característico dos textos de *fait divers*, ressalvadas exceções.

2.3.Os mecanismos de textualização

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, geralmente, as conexões[68] entre os parágrafos são feitas por marcadores temporais, como "Samedi soir" (T4), "Mardi" (T6), "Lundi", "C'est à ce moment-là" (T8); uso de conectores[69], como "dans": "Dans sa descente (...)" (T4), "Dans la nuit de jeudi à vendredi" (T7), "Dans la bulle de la criminalité" (T2); uso de outros como, "comme", "mais", "après" e termos que retomam os principais envolvidos nos casos, através de grupo nominal (substantivo ou pronome; artigo/adjetivo demonstrativo, seguido de um substantivo): " Ce résidant", "Les témoins" (T10); "Une mère de famille" (T1), "L'auteur présumé des faits" (T9); "Une femme de 60 ans » (...), «Anne-Marie se promenait... » (T6) ; « Il a même refusé que », « Son épouse a alors demandé (...) (T8) ; ou ainda outros grupos nominais: "Le jornal rappelle que (...)" (T7); "L'interpellation du criminel (...)" (T2); "La malaise du mari était (...),« Le service départemental de la police judiciaire (...)" (T8); "Ses agissements parviennent aux oreilles des enquêteurs" (T6).

Na conexão entre períodos[70], constantemente apenas a ordem dos fatos indica causa e consequência. Observemos novamente no texto de exemplo, como isso se dá, em um trecho já comentado:

---

[68] Para as análises das conexões, privilegiaremos as existentes entre os parágrafos e entre as frases no interior dos parágrafos. Julgamos que tais conexões tenham uma maior relevância para o entendimento das progressões dos acontecimentos no gênero estudado.

[69] Os termos conector e conectivo serão usados como sinônimos em nossas análises.

[70] O período é organizado em uma ou mais orações. Há oração quando há forma verbal. (CUNHA; CINTRA, 2001, p.120)

"Tout commence en janvier dernier lorsque ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd est contrôlé un soir en état d'ivresse en voiture. (*). Il lui faudra rentrer à pied. Une promenade nocturne qui lui reste en travers de la gorge. (*) Le jeune homme le fait savoir sur son profil Facebook où il déverse publiquement des injures contre les gendarmes qui l'on contrôlé. (*) « Rien ne changera pendant six mois, jusqu'à la découverte du profil par les principaux intéressés », raconte Le Télégramme.

Poursuivi pour « outrage à personne dépositaire de l'autorité publique », un délit punissable de six mois de prison et de 7500 euros d'amende au terme de l'article 433-5 du Code pénal, l'homme, absent à l'audience, a finalement écopé vendredi de trois mois de prison ferme.(*) Il devra en outre verser des dommages et intérêts aux gendarmes».

(*) Este símbolo indica ausência de articuladores, de elementos de conexão entre os períodos.

Porém, há alguns conectivos que ligam os períodos, como alguns que introduzem oposição (toutefois – « **Toutefois**, elle estime que son emprise est dangereuse » (T6), mais – « **Mais** Ricardo de Barros n'en était pas à son premier coup" (T2), ou de causa (uso de particípio presente, do conector « comme », ou da expressão *en effet*), como no T2: "**N'étant** sûrement pas au courant de la popularité de l'acteur, le criminel brésilien a essayé de tromper le monde(...) »/ «(...) Ricardo de Barros n'en était pas à son premier coup. **En effet**, l'homme disposait de cinq autres fausses pièces d'identité (...), ou no T4 "**Comme** on pouvait le prévoir, la manoeuvre n'a pas eu l'effet escompté » . Há, ainda, a presença de alguns verbos que veiculam uma noção de sucessão de fatos como no T10: "**S'en suit** une altercation entre le père des enfants". E, ainda, há marcadores temporais que ligam os períodos: *"***C'est à ce moment-là**, que le mari a fait un malaise*"(*T8).

Já na conexão entre frases[71] no interior dos períodos, em nosso texto modelo, há os seguintes conectores: *"Tout commence en janvier dernier* ***lorsque*** *ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd est contrôlé un soir en état d'ivresse en voiture. (...) / Le jeune homme le fait savoir sur son profil Facebook* ***où*** *il déverse publiquement des injures contre les gendarmes qui l'on contrôlé./ Rien ne changera pendant six mois,* ***jusqu****'à la découverte du profil par les principaux intéressés », raconte Le Télégramme. ».* São conectores que dão idéia de temporalidade, no caso de *lorsque* e *jusque*, e no caso de *où*, trata-se de um pronome relativo que uniu duas frases.

[71] Adotaremos o conceito de frase estabelecido por MAINGUENEAU (1994), que define a frase como uma estrutura na qual são associados um grupo verbal e um grupo nominal sujeito e que pode ser afirmado ou negado. (tradução nossa). "[...] *phrase, une structure où s'associent un groupe verbal et un groupe nominal sujet et qui peut être affirmée ou niée* » (MAINGUENEAU, 1994, p.29)

Ainda em relação às conexões entre frases, nos textos de nosso corpus, para a narração dos fatos, é frequente o uso do conector "et", como no T4: "la tempête balayait la région **et** faisait de gros dégâts", (...) s'est dirigé vers son balcon **et** a manqué tomber à la renverse, "Les policiers sont rapidement arrivés sur les lieux **et** ont tout aussi prestement tiré l'histoir au clair **et** assuré la victime » ; do conector **pour**, indicando finalidade : «pour avoir insulté des gendarmes sur le réseau social (T3) ; « **pour** demander à un groupe de jeunes de faires moins de bruit » (T9) ; « **pour** pénétrer dans cette maison » (T8) ; « **pour** extorquer de l'argent à deux hommes » (T6) ; e, mais raramente, o uso de « afin de », com o mesmo intuito : « L'accusé a été hospitalisé **afin de** subir des examens psychologiques » (T2). Há emprego de marcadores temporais para localizar os fatos:« en hiver »; outros fazem referência a circunstâncias em relação ao momento de enunciação dos acontecimentos narrados: pendant que, lors de, lorsque, quand, alors que; ou em relação ao momento da enunciação do texto, com o uso de "désormais*"* – "A 19 ans, il détient **désormais** "la plus lourde peine pour outrage à agent via Facebook, raconte (...)" (T3). Há, ainda, conectores para articular a sequência dos fatos narrados *(*après, avant, puis, ensuite). O emprego deles, associado a verbos do presente do indicativo (se o autor do texto tomou-os como elementos para anunciar a sucessão dos principais fatos, como nos textos T3, T5, T6, T7 e T9) ou do pretérito perfeito (como nos T1, T2, T4, T8, T10), garante a progressão temática do texto. Em relação aos conectores ou conjunções que introduzem outras frases, é bastante frequente o uso de **que**, introduzindo frase, em nossa acepção, complementando verbos[72]: "J'ai découvert **qu**'il y avait um serpent" (T1), "Ricardo Sergio Freire de Barros ne s'imagine pas du tout **qu**'il sera interpellé", "Elle raconte **qu**'une femme entretien des relations...", "elle estime **que** son emprise est dangereuse." (T6). Há também conectivos que indicam oposição, no caso de "mais" ou, mais raramente, de causa com o "car": "L'interpellation du criminel a été le fruit du hasard **car** les agissements de l'homme étaient déjà sujets à une enquête ouverte ». (T2)

Como a tendência da linguagem jornalística é o encurtamento das estruturas, é comum o uso de particípio passado com valor de adjetivo, para evitar o uso de uma estrutura frasal com verbo de ligação, ou mesmo da estrutura da voz passiva, como vemos em nosso texto de referência em: "**Poursuivi** pour "outrage à personne dépositaire de l'autorité publique", un délit punissable de six mois de prison et de 7500 euros d'amende (...) ou no T1: "**Alertés** par

[72] Apesar de analisar estes conectores que ligam frases correspondendo a um complemento verbal, não nos estenderamos a analisá-los, nem nos textos que compõem o modelo didático, nem nos dos alunos, pois julgamos que eles não sejam relevantes para o entendimento das conexões entre os fatos narrados. Este conector terá destaque em nossas análises quando corresponder a um índice de vozes no texto, introduzindo discurso indireto, por exemplo, como em "elle estime que..." ou "elle raconte que...".

ses cris, d'autres membres de la famille et des voisin ont accourus". Ou ainda, o uso de particípio presente para evitar o uso de complemento nominal introduzido por verbo como, ainda, no T1: Une mère de famille **vivant** dans une agglomération arabe du nord d'Israel", e assim, priorizar as informações que o autor julga importantes para seu leitor.

A coesão nominal[73] é realizada de forma bastante variada neste gênero textual, já que, por diversas vezes, um mesmo referente precisa ser retomado e necessita, portanto, de variações ao ser empregado. Por exemplo, no *fait divers* de exemplo, o nome Ricardo Sergio Freire de Barros foi retomado de diversas formas: *Il – l'homme de 41 ans – le criminel brésilien – Ricardo de Barros – le criminel*. Há, nos *faits divers*, em geral, bastante uso de pronomes que procuram retomar o sentido dos referentes (como "*ce(s) dernier(s)", "celui du*", *son épouse* (T8), *celui-ci*, *elle/il*; *elle l'a fait signer, elle souhaitait l'épouser (T6), on l'a vue (T7),* etc). As diferentes designações, *nos faits divers,* geralmente remetem a elementos do texto e não àqueles que demandem um conhecimento compartilhado entre enunciador e co-enunciador, em relação a conhecimento de mundo partilhado.[74]

No que diz respeito à coesão verbal, observamos que os *faits divers* não somente têm em sua composição verbos predominantemente nos tempos do passado, mas há mesmo alguns que fazem uso do tempo presente para a narração dos principais fatos (cinco textos dentre os dez do corpus de análise); o que para a linguagem jornalística, pode ser mais dinâmico e ainda poder dar uma impressão amplificada de atualidade, em relação ao tempo da enunciação do leitor[75]. É importante notar que 8 dos 10 títulos de *fait divers* apresentam os fatos no tempo presente. Os verbos no presente ainda são frequentes para introduzir o discurso direto: "indique Le jornal...", "raconte TV5", "déclare le policier".

A sucessão de ações também é feita através do emprego dos tempos do passado, principalmente com o uso do pretérito perfeito (nos outros cinco textos do corpus). O uso do imperfeito ocorre quando se quer descrever ou comentar sobre as circunstâncias do evento ou ainda, para introduzir o discurso indireto. Há uso de mais-que-perfeito na referência à anterioridade dos fatos narrados no passado, uso de particípio presente e passado, gerúndio,

---

[73] Em nossas análises, enfocaremos os termos que retomam os principais personagens dos textos, pois consideramos que eles sejam de maior relevância para a narração dos acontecimentos.

[74] O leitor faz recorrência ao conhecimento de mundo para a leitura de um texto em que os principais personagens não são apresentados no próprio texto, o que corresponderia também ao saber enciclopédico de que trata Maingueneau (2002). Nos *fait divers*, como os personagens são apresentados no próprio texto, o autor faz com que o leitor recorra muito mais a sua competência linguística, em que o uso de pronomes e diferentes designações retomam os protagonistas do texto.

[75] Quanto ao uso do presente para contar fatos passados, segundo Charaudeau (1992, p. 464-465), tal uso produz um efeito de 'atualização' e em nosso caso, trata-se do uso do presente histórico, para que os fatos passados pareçam mais próximos ao leitor.

infinitivos presente e passado, “conditionnel présent et passé”, “futur antérieur” , futuro do presente, futuro próximo (para indicar a prospecção dos fatos) e subjuntivo. Encontramos, também, a presença constante de verbos na voz passiva, em 6 dos 10 textos (“les cas ont été diagnostiqués”, “Le jeune homme a été entendu par les policiers”), sobretudo quando o autor traz a resolução dos fatos encontrada até o momento da escrita do texto sobre o caso apresentado.

Em nosso texto de referência, o principal tempo verbal que encadeia a progressão dos fatos é o presente, com inserção de futuro simples e pretérito perfeito. Segue trecho de como iniciou-se a narração dos principais fatos: “Tout **commence** en janvier dernier lorsque ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd **est** controlé un soir en état d’ivresse en voiture. Il lui faudra rentrer à pied. Une promenade nocturne qui lui **reste** en travers de la gorge. Le jeune homme le **fait** savoir sur son profil Facebook où il **déverse** publiquement des injures contre les gendarmes qui l’on contrôlé ».

2.4. Os mecanismos enunciativos

Para analisar os mecanismos enunciativos, que asseguram a coerência pragmática ou interativa do texto, observamos, sobretudo, a distribuição de vozes e as modalizações.

Nos *faits divers* analisados, há a predominância da voz do autor empírico do texto, aquele que o produz, considerando-se essa voz em primeiro plano, manifestam-se diversas outras, como as que são apresentadas pelo discurso direto com ou sem os introdutores verbais, o que confirma os fatos apresentados e dá mais veracidade às afirmações apresentadas (MAINGUENEAU, 2002). De fato, o recurso ao discurso direto (DD) com ou sem introdutores é predominante nos textos analisados. Somente três deles não apresentam o DD (T4, T7 e T9). O jornalista faz recorrente uso de inserção de vozes para legitimar as informações apresentadas, de forma que ele se esconde atrás das vozes dos outros para dar uma maior impressão de fidelidade à realidade do que está sendo relatado. Há textos, como o T1, em que a voz do jornalista é muito escassa, fazendo este, uso de diversas outras vozes para compor o seu texto.

É importante pontuarmos ainda que, por mais que o jornalista queira ‘esconder’ sua voz através do uso de discurso direto, ou seja, atribuindo a fala a outros, não é possível criar no discurso que constrói uma verdadeira autenticidade em relação às informações apresentadas (MAINGUENEAU, 2002). Segundo Maingueneau (2002, p. 141), mesmo

quando o discurso direto relata falas consideradas como realmente proferidas, trata-se apenas de uma

> [...] *encenação* visando criar um efeito de autenticidade: eis as palavras exatas que foram ditas, parece dizer o enunciador. O discurso direto caracteriza-se com efeito pelo fato de supostamente indicar as *próprias palavras* do enunciador citado: diz-se que ele faz menção de tais palavras.

Em nosso texto-exemplo, trazemos um excerto de discurso direto com verbo introdutor após o discurso: «A 19 ans, il détient désormais « la plus lourde peine pour outrage à agent via Facebook, **raconte** Le Télégrame de Brest ».

Ainda segundo Maingueneau (2002, p. 141), não é possível que um enunciado citado entre aspas, em um outro contexto enunciativo, retrate a real situação de enunciação sem necessariamente condicionar subjetivamente a interpretação do discurso citado. Segundo ele "O discurso direto não pode, então ser objetivo: por mais que seja fiel, o discurso direto é sempre apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal".

O jornalista dos textos de « *fait divers* » faz também uso do discurso indireto, como no T8 « son épouse **a alors demandé** aux braqueurs, avec insistance, de bien vouloir alerter les secours [...] » ou "il **a refusé** que le SAMU le conduise à l'hôpital »; do discurso segundo, como no T1 :"**Selon** le Dr. Boaz..."; de formas híbridas – em que há DD e DI -, ainda no T1 :"...a raconté Yasmin Shahin, précisant que la tête du serpent avait été "três sérieusement mastiquée" ou no T3 : « Internet Sans Frontières, association travaillant à la promotion de la liberté d'expression sur internet, **a deploré** dans un communiqué la '**sévérité inédite'** de la peine, relevant qu'il s'agit de **« la première fois en France qu'un individu est condamné à de la prison ferme pour ce type de faits** ». Ainda há uso de vozes sociais com o uso do pronome "on", como no T4 : "**on** imagine que le but était de gagner du temps" ou "comme **on** pouvait le prévoir". Em alguns textos, a voz social ainda é representada pelo uso de frases de uso corrente, semelhantes à enunciação proverbial, sempre comentadas em seguida com a voz do autor, como no T9: « **La patience a des limites**. Chez certains, cela prend tout son sens" ou de maneira intercalada, como no T2: "**la falsification est un acte**, peut-on dire, **banal**". Há ainda a chamada modalização autonímica na distribuição das vozes, em que o autor se isenta do termo entre aspas utilizado em sua enunciação, e presente em nosso texto-modelo: "Poursuivi pour "outrage à personne dépositaire de l'autorité publique", un délit punissable de six mois de prison et 7500 euros d'amende (...), l'homme, absent à l'audience, a finalement écopé vendredi de trois mois de prison ferme".

Em relação às modalizações, observamos que, geralmente, os fatos não são subtraídos à avaliação. Segundo Bronckart (2007) em alguns textos de comunicação, inclusive em *faits divers*, os fatos seriam apresentados como se fossem dados absolutos, o que comporia o grau zero da modalização. Porém, em nossas análises, uma das modalizações mais presentes são exatamente as que consistem em avaliação de "alguns aspectos do contéudo temático, que procedem do mundo subjetivo da voz que está na origem desse julgamento", mostrando, portanto o "ponto de vista da entidade avaliadora" (BRONCKART, 2007 [1999]), o que corresponde à definição do autor para as modalizações apreciativas. Todos os textos analisados têm a predominância delas. O texto de número quatro (T4) de nosso quadro-análise é o que mais contém essa modalização e foi selecionado para ser trabalhado em nossa SD exatamente por ser um bom exemplar de que o texto jornalístico não é necessariamente representativo do grau zero de modalização.[76]

T4 : « un Annécien a eu la **bonne** idée », «**Mais non**! Sans doute sujet à une **sevère** phobie... », « un **paisible** retraité », « le **remue-ménage inhabituel** », « l'homme **hamaché comme un alpiniste** », Les policiers sont **rapidement** arrivés...et ont tout aussi **prestement** tiré l'histoire au clair, «Il **eut été plus facile de descendre** ».

Outra modalização encontrada nos textos analisados foi a modalização lógica, expressando grau de certeza, seja por meio de asserções : « N'étant **sûrement** pas au courant de la popularité de l'auteur..."(T3), ou "**c'est un véritable** miracle pour le chauffeur" (T7) ; seja por meio de modalizadores, como nos exemplos: "**Sans doute** sujet à une sevère phobie.../ «(...) la raison aurait **sans doute** recommandé de descendre par l'escalier (T4)".

Foram encontradas ainda nos textos algumas modalizações pragmáticas como no T2 : "le criminel brésilien **a essayé** de tromper le monde en.." e no T6: "elle **serait parvenue** à ...; e algumas modalizações deônticas, como no T5 : "Guy M. et Constantin C. **devaien**t être déférés ce jeudi soir devant un magistrat... » e no T3 : « il **devra** en outre, verser des dommages et intérêts aux gendarmes ».

Trazemos duas colunas neste quadro, a primeira representando o T3, que serviu de modelo para a explanação do modelo didático do gênero e a segunda, caracterizando o gênero *fait divers*, como síntese de nosso quadro-análise.

[76] Excertos desse tipo de modalização também estão presentes em nosso quadro-análise. Este, que elenca as análises dos textos de nosso modelo didático encontra-se nos apêndices da dissertação.

Modelo de análise de textos do ISD		**T3 - Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur Facebook**	**Síntese do modelo didático do «*fait divers* »**
Contexto de produção			
Físico	*Sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*
o lugar de produção	o lugar social	Redação/Jornal *on-line* Le Parisien	Redação/Jornal *on-line*
o momento de produção	a posição social do emissor	02.10.2010 – representante do veículo	Sempre há data de publicação/representante do veículo
o emissor (produtor ou locutor)	a posição social do receptor	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital do "Le Parisien"	Jornalista ou redator/leitor de mídia digital de determinado jornal *on-line* ou de *site*s que levem ao acesso de notícias desse jornal
o receptor	o objetivo (ou os objetivos da interação)	leitor de mídia digital/informar sobre um fato fora do comum	leitor de mídia digital/informar sobre um fato fora do comum
Infraestrutura geral do texto			
Plano geral		Pirâmide invertida	Pirâmide invertida
Tipos de discurso		Relato interativo (marcador temporal: vendredi, désormais, en janvier dernier)	Relato interativo (presença de marcadores temporais, advérbios, locuções adverbiais e/ou dêiticos)
Sequências		*Script* (narrativa sem tensão)	*Script* (narrativa sem tensão). Exceção para o T8.
Desfecho social		Sim – o rapaz que insultou os policiais pelo facebook foi condenado a 3 meses de prisão e ainda pagará indenização aos policiais.	Sempre existente, às vezes índices do desfecho já são encontrados no título ou lide, mas eles são sempre melhor desenvolvidos no final do texto.
Coerência temática			
Mecanismos de textualização – conexão e coesão verbal e nominal		<u>Conexão</u> – Justaposição indicando relação causa-consequência e conectores ligando frases: pour, lorsque, jusque, pendant, que, où. <u>Coesão verbal</u> – présent (7) – passé composé (3) – futur simple (2) – infinitif passé (1) – voix passive (1) <u>Coesão nominal</u>- Un habitant de Locmania-Plouzané – ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd – le jeune homme – l'homme- un individu/gendarmes	<u>Conexão</u> – Justaposição. Presença de grupos nominais, marcadores temporais, dêiticos, conectores como: pour, quand, lorsque, où, mais, après, ensuite, avant, jusque, afin de, désormais, toutefois, que. <u>Coesão verbal</u> – sucessão dos principais fatos contada no presente ou no pretérito perfeito. Imperfeito para descrever ações, os outros tempos complementam o relato, indicando anterioridade no passado (mais-que-perfeito, infinitivo passado), prospecção (futuro simples ou futuro próximo). Voz passiva presente na maioria dos textos, muitas vezes ligada ao desfecho social. Ainda outros tempos verbais, como: particípio presente e passado, gerúndio, infinitivos presente e passado, "conditionnel présent et passé", "futur antérieur" e subjuntivo. Coesão nominal – variedade em seu emprego (pronomes possessivos,

		demonstrativos, adjetivos demonstrativos, apostos, complemento de objeto direto e indireto, palavras sinônimas). As escolhas para substituição do referente denotam o posicionamento enunciativo do jornal.
Coerência pragmática		
Mecanismos enunciativos – gestão das vozes	Voz do autor. DD : «A 19 ans, il détient désormais « la plus lourde peine pour outrage à agent via Facebook, **raconte** Le Télégrame de Brest ». Modalização autonímica: Poursuivi pour "outrage à personne dépositaire de l'autorité publique", un délit punissable de six mois de prison et 7500 euros d'amende (...), l'homme (...) Formas híbridas (DI e DD): Internet Sans Frontières, association travaillant à la promotion de la liberté d'expression sur internet, **a deploré** dans un communiqué la « sévérité inédite » de la peine, relevant qu'il s'agit de « la première fois en France qu'un individu est condamné à de la prison ferme pour ce type de faits ».	Voz do autor. DD, DI, formas híbridas, modalização autonímica, voz social.
Modalizações	Modalizações apreciativas : « Tout commence en janvier dernier lorsque ce jeune homme **au casier judiciaire déjà lourd** est (...)» Deôntica : « il **devra** en outre, verser des dommages et intérêts aux gendarmes. »	Predominância de modalizações apreciativas e modalizações lógicas (com o fato de que temos que assumir que o que se conta é verdadeiro). Modalizações pragmáticas e deônticas não são recorrentes.

Quadro 15 - O modelo didático do T3 e síntese do modelo didático do *fait divers*

3. A sequência didática do gênero *fait divers*

A elaboração da sequência do curso "Ateliês de escrita em francês: descobrindo o anúncio publicitário, o *fait divers* e o relato de viagem", em que foi trabalhada a produção escrita do gênero *fait divers*, entre outros dois gêneros, levou em consideração alguns aspectos, a serem melhor comentados logo em seguida. O principal deles foi o público ao qual seria dirigido o curso, em vista de seu nível de conhecimento de língua francesa e de suas expectativas. Em seguida, o tempo de realização disponível para as atividades. E uma última consideração, a escolha de alguns aspectos do gênero que poderiam ser ensinados a partir do que teria sido detectado pela professora na realização da produção inicial e em relação aos elementos citados anteriormente: o conhecimento de língua pelos alunos e o tempo hábil para o desenvolvimento dos módulos didáticos.

O público-alvo principal do curso foi o grande grupo de alunos que já participa dos cursos extracurriculares de francês tendo o nível 4 finalizado, ou seja, o equivalente a 180 horas de cursos de francês, em média. Os professores-monitores que lecionavam para grupos a partir do nível 4 divulgaram para seus alunos a possibilidade de participar de um ateliê de escrita no período de férias, que propunha não somente o exercício de produção escrita, mas o aprendizado dos gêneros do título do curso através de diversas situações de comunicação, apesar de seu nome tratar de "ateliês de escrita".

Outro elemento, como comentado, de grande importância para a elaboração das atividades didáticas que compuseram a sequência foi o número de aulas e horas a ser utilizado para cada gênero. Instituiu-se uma média de 12 horas para cada ateliê.

É importante mencionarmos que a sequência didática que possibilitou a realização desta pesquisa passou por um processo de reelaboração e reaplicação, já que sua criação teve início no curso piloto que fora aplicado 5 meses antes, porém com nome diferente e com um gênero textual a mais a ser ensinado. Percebemos, a partir dessa experiência que, para que o aluno pudesse melhor expressar-se em francês, um número maior de horas de estudo na língua poderia provavelmente beneficiar sua participação e evolução no aprendizado através das SDs, sobretudo nos cursos em que pudesse ser necessário o uso de tempos do passado, como nos cursos que lidaram com o relato, como o *fait divers* e o "relato de viagem". A SD havia sido então elaborada para os três dias de curso intensivo e, a maior adaptação em relação às necessidades do público-alvo desse curso ocorreu nesse período, entre um curso e outro. As maiores dificuldades encontradas pelos alunos no aprendizado do gênero a partir das atividades apresentadas, e pela professora na elaboração das atividades, surgiram naquele primeiro momento, o que gerou a readaptação das atividades pela professora-pesquisadora, para esse segundo momento de aplicação da sequência.

No primeiro dia de aula, decidimos conhecer o público e nos apresentarmos, sendo três professoras-monitoras a trabalhar três gêneros e, a partir desse primeiro contato, já começaríamos a trabalhar cada gênero textual. Uma das professoras já pôde, depois de 1h30 de aula de apresentação, começar a aplicar sua sequência. As outras duas começariam a ensinar as suas no 2º.dia de curso. A seguinte figura mostra como foi a divisão dos dias de aplicação inicial das sequências.

10/07	Présentations des professeures, du cours Activité brise-glace Remplissage - questionnaire et « termo de consentimento » Production initiale – Atelier 1
11/07	Production initiale – Atelier Renata 2 Production initiale – Atelier 3

Figura 7 – Calendário de aplicação das produções iniciais – Curso de escrita criativa/Julho 2012

Após os primeiros dias de curso com as 3 professoras e uma vez finalizadas as produções iniciais, a SD seria aplicada completamente em 3 dias seguidos, para cada um dos gêneros textuais. A figura seguinte ilustra a divisão do calendário entre os três ateliês:

12/07 16/07 17/07	Atelier 1
18/07 19/07 23/07	Atelier Renata 2
24/07 25/07 26/07	Atelier 3

Figura 8 - O calendário dos três ateliês de escrita criativa/Julho de 2012

Dessa forma, a produção da sequência didática e de seus módulos procurou contemplar a carga horária diária disponível para o ateliê, que, a partir da análise das produções iniciais dos alunos feitas em 10 e 11 de julho, poderia sofrer alterações em sua estrutura.

O ateliê chamado de "*Le monde des faits divers*" foi composto de três partes, a serem aplicadas em três momentos. A 1ª. parte foi proposta aos alunos antes da produção inicial, no dia 11 de julho, já a 2ª. parte foi aplicada nos dias 18 e 19 de julho; a produção intermediária ocorreu nesse último dia, e a 3a. parte foi trabalhada de modo a conduzir à 3ª. produção, ou produção final, ou seja, entre a produção intermediária e a final, que ocorreu no dia 23 de julho. Essencialmente, a SD havia sido preparada com antecedência, a partir da experiência do projeto piloto de fevereiro e, desse momento para o que foi desenvolvido para aplicação entre 11 e 23 de julho, foram propiciadas a reelaboração e readaptação da SD adequada ao público-alvo. Assim, o processo de adaptação da sequência passou-se nesse período.

Passemos à análise das 3 partes da SD, comentando cada atividade ou grupo de atividades propostas para o ateliê, a partir do modelo didático criado, tendo influência também nas atividades propostas na experiência com o curso piloto ocorrida em fevereiro do mesmo ano e tendo por base teórica a teoria da escola genebrina. Para que melhor se possa visualizar esse comentário analítico da sequência elaborada, aconselha-se a consulta à versão impressa completa dela, disponibilizada nos apêndices desta dissertação.

- 1ª. parte da SD:

Inicialmente, trouxemos reunidas as seções contidas na 1ª. página de um jornal popular e de grande circulação francês, na tentativa de reproduzir a prática de leitura de uma página de notícias *on-line*. Como leitora de *sites* de notícias, percebo que, o que primeiramente nos chama a atenção na leitura de um *site* são os títulos das notícias, secundariamente, se necessário, procuramos seções para visualizar e clicar sobre as notícias que mais nos interessam naquele momento de leitura.

Dessa forma, a atividade primeira trouxe títulos de diferentes seções dispostos de forma a serem associados com seus respectivos títulos de notícias. Em língua estrangeira, para o aprendizado de vocabulário essa atividade pode ser importante, já que permite o conhecimento de seções do jornal na língua estudada, e possibilita interpretar títulos, sendo que os conhecimentos culturais e linguísticos prévios dos alunos são acionados, de modo a prepará-los para o aprendizado de novos termos e maneiras de pensar e categorizar a escrita da imprensa na língua estudada.

Trabalhando com a interpretação dos títulos, poderíamos fomentar a vontade do leitor/aluno em ler determinadas notícias para conhecer seu conteúdo. O objetivo foi também o de estimular a vontade de ler em língua estrangeira e fazer conhecer um novo veículo francês de notícias na internet, o *site* **20 minutes.fr**. Escolhemos esse *site* para figurar em nossas primeiras atividades porque tinha uma divisão de seções colorida e de categorização variada logo na primeira página, o que facilitaria a visualização, reconhecimento, procura e associação de informações.

A atividade 2, baseada na mesma figura abaixo questiona qual seção o leitor/aluno teria vontade de acessar e o porquê.

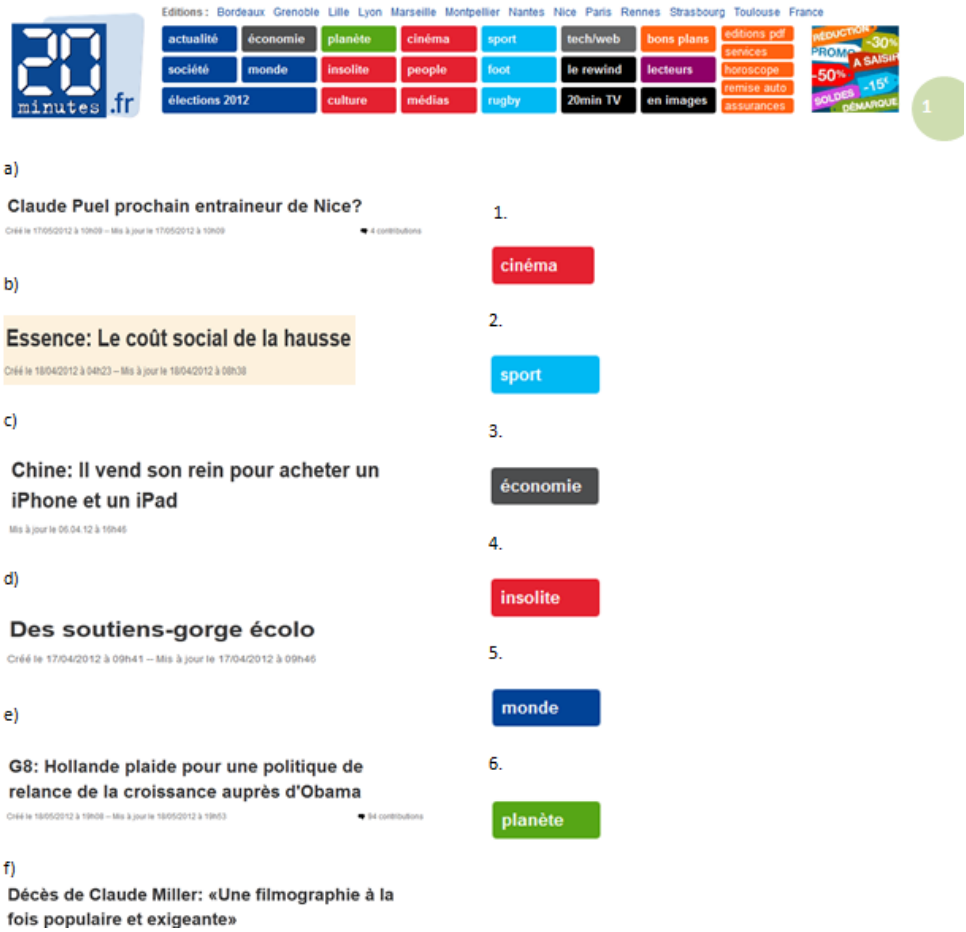
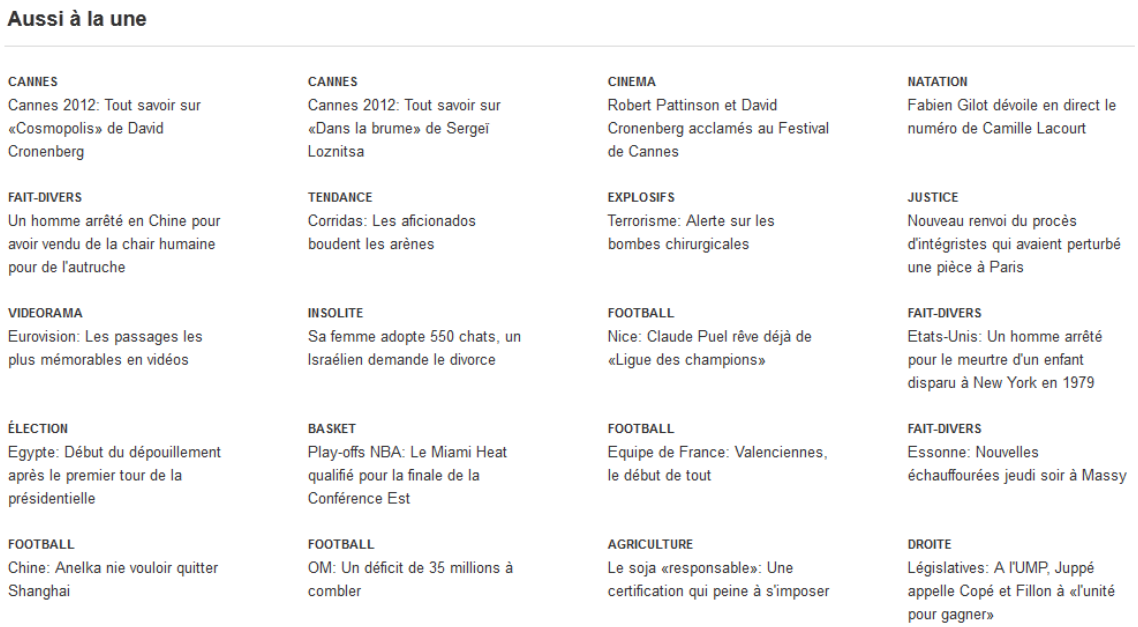


Figura 9 - Atividade 1 da SD – Parte 1

Na continuidade da estimulação de leitura a partir de títulos de notícias, com o objetivo de também a promover a aquisição de vocabulário, propusemos, na atividade seguinte a leitura de uma figura que reproduziu 20 subseções que vieram seguidas de outros títulos de notícias e figuravam no fim da primeira página do *site* em uma parte nomeada "Aussi à la une". Os títulos que mais interessariam à leitura, segundo os alunos, foram os de notícias de personalidades, como as que falavam do festival de Cannes - três títulos, apresentados em seções nomeadas "cinema" e "Cannes". Seguem dois exemplos: "Robert Pattinson et David Cronenberg acclamés au Festival de Cannes" e "Cannes 2012: Tout savoir sur "Cosmopolis" de David Cronenberg"; ainda títulos interessantes, imaginamos, para o leitor brasileiro, como na subseção "Explosifs", que trazia a notícia" Terrorisme: Alerte sur les bombes chirurgicales", em que o termo "chirurgicales" empregado após o substantivo "bombes" trouxe bastante curiosidade aos alunos.

As notícias[77] de *fait divers* que apareceram nessa página também chamaram a atenção, em seções nomeadas *fait divers*, que não exisitam na página primeira do *site* e um dos "faits divers" apareceu em seção intitulada "Insolite". Dentre esses 4 títulos de *fait divers*, o que mais interessou foi: "Sa femme adopte 550 chats, un Israélin demande le divorce", seguido do título "Um homme arrêté em Chine pour avoir vendu de la chair humaine pour de l'autruche". Esta última despertando curiosidade em relação à palavra "autruche", desconhecida dos alunos.



Aussi à la une

CANNES
Cannes 2012: Tout savoir sur «Cosmopolis» de David Cronenberg

CANNES
Cannes 2012: Tout savoir sur «Dans la brume» de Sergeï Loznitsa

CINEMA
Robert Pattinson et David Cronenberg acclamés au Festival de Cannes

NATATION
Fabien Gilot dévoile en direct le numéro de Camille Lacourt

FAIT-DIVERS
Un homme arrêté en Chine pour avoir vendu de la chair humaine pour de l'autruche

TENDANCE
Corridas: Les aficionados boudent les arènes

EXPLOSIFS
Terrorisme: Alerte sur les bombes chirurgicales

JUSTICE
Nouveau renvoi du procès d'intégristes qui avaient perturbé une pièce à Paris

VIDEORAMA
Eurovision: Les passages les plus mémorables en vidéos

INSOLITE
Sa femme adopte 550 chats, un Israélien demande le divorce

FOOTBALL
Nice: Claude Puel rêve déjà de «Ligue des champions»

FAIT-DIVERS
Etats-Unis: Un homme arrêté pour le meurtre d'un enfant disparu à New York en 1979

ÉLECTION
Egypte: Début du dépouillement après le premier tour de la présidentielle

BASKET
Play-offs NBA: Le Miami Heat qualifié pour la finale de la Conférence Est

FOOTBALL
Equipe de France: Valenciennes, le début de tout

FAIT-DIVERS
Essonne: Nouvelles échauffourées jeudi soir à Massy

FOOTBALL
Chine: Anelka nie vouloir quitter Shanghai

FOOTBALL
OM: Un déficit de 35 millions à combler

AGRICULTURE
Le soja «responsable»: Une certification qui peine à s'imposer

DROITE
Législatives: A l'UMP, Juppé appelle Copé et Fillon à «l'unité pour gagner»

Figura 10 - Atividade 3 da SD – Parte 1

A partir dessas atividades de compreensão escrita procurou-se também trabalhar a produção e compreensão orais através de discussão oral sobre os títulos lidos. Assim, em grupos, foi proposto um curto debate e a elaboração de uma pequena lista com os três títulos de notícias que mais teriam interessado ao grupo. Na medida do possível, já que os alunos tinham níveis de língua variados, foi demandado o uso da língua estudada.

Em seguida, uma discussão possibilitada através de atividade sobre a prática de leitura na internet e fora dela, foi instaurada, a partir das seguintes questões:

[77]O termo notícia é usado como sinônimo de *fait divers* para facilitar a denominação recorrente nesta dissertação, sendo mesmo utilizado o termo "notícia de faits divers". Optamos por considerar os termos sinônimos para esta pesquisa por termos encontrado similaridade em suas estruturas, como analisado no modelo didático do gênero, mas nele evidenciamos suas peculiaridades. Outro fato que nos faz utilizar os termos como sinônimos é o de não existir uma denominação em língua portuguesa para o gênero, sendo ele considerado uma notícia nesta língua.

5. *“Lisez-vous des journaux ? Etes-vous abonné à un journal ou un magazine ? Lequel ?*
6. *Pour vous informer en ligne, quels sites internet êtes-vous habitué à consulter ? »*[78]

O objetivo dessas questões foi estimular a expressão oral, além de fazer conhecer o termo “s’abonner”[79] e a expressão “en ligne”[80], na frase “Pour vous informer en ligne...”.

A próxima atividade tratou de trazer a ação da prática social da leitura *on-line*, em que foi indagada a atitude que o leitor virtual pode ter quando lê uma notícia interessante. Em discussão também em aula, descobrimos que a maior parte dos alunos não tem o hábito de fazer comentários após a leitura das notícias, no campo que é disponibilizado para isso nos jornais *on-line*, mas que recomenda e utiliza redes sociais para divulgar a informação que possa ser interessante.

A atividade seguinte foi proposta para que os alunos fossem levados a conhecer o vocabulário de temas abordados por *fait divers*. A partir de uma tabela em que deviam associar explicações de cada tema ao seu termo correspondente em francês, os alunos passaram a conhecer a denominação francesa de alguns temas de *fait divers*. Assim houve uma associação de temas e explicações, com temas possivelmente presentes na seção “Insolite” ou *fait divers* do jornal, como podemos observar na figura a seguir.

---

[78] “5. Você lê jornais? É assinante de um jornal ou revista? Qual?
6. Para se informar on-line, que sites da internet você acessa com frequência?”
[79] Assinar (um jornal ou revista)
[80] On-line (ou conectado à internet)

8. **Dans la rubrique insolite du journal « 20 minutes » vous pouvez trouver différents thèmes à lire. Associez chaque thème (ou sujet) à sa description :**

meurtre – agression – vol – escroquerie- enlèvement – assassinat - accident – justice - cambriolage

a. evénement soudain et inattendu qui entraîne des dégâts et des dommages	**Le/la/l'**
b. tirer quelque chose d'une personne par fourberie, par ruse (moyen employé pour tromper)	
c. action d'attaquer, de provoquer	
d. action d'enlever, d'emporter, résultat de cette action	
e. action de s'approprier ce qui appartient à autrui	
f. règle de ce qui est conforme au droit de chacun	
g. fait de tuer volontairement quelqu'un	
h. meurtre prémédité	
i. vol commis après s'être introduit dans une maison par effraction	

Figura 11 - Associação de temas e seções na SD – Parte 1

Para instigar os alunos a escrever uma notícia a partir de um dos temas, trouxemos, na atividade seguinte, títulos que pudessem ser associados aos temas estudados e, a partir deles, propusemos aos alunos que escolhessem um deles e desenvolvessem uma produção escrita. Esse movimento de selecionar um tema e escrever um *fait divers* a partir de um título foi pensado com a tentativa de simular o que porventura pudesse ocorrer com um jornalista, ao saber do assunto e depois tratar de conseguir as informações para poder informar um determinado público. O título já traria o tema principal do texto.

Assim, os alunos puderam, a partir da escolha de um desses títulos, realizar a produção inicial. Ela refletiu as representações sobre o gênero que os alunos tinham e apontou suas dificuldades na escrita do gênero.

Essa 1ª. parte da SD tentou reproduzir minimamente as práticas da leitura *on-line*, fazendo reconhecer o gênero em francês, a partir de comparação intercultural que o aluno faria com o similar do gênero em português.

As atividades propostas possibilitaram também o conhecimento das seções de um jornal *on-line* francês, em sua estrutura, e permitiu aprendizado de vocabulário em atividades de entendimento e associação, por intermédio de estudo de veículo da Internet, reproduzido por meio impresso.

- 2ª. parte da SD

Esta parte contou com o estudo de três textos que chamaremos Texto 1, 2a. e 2b. Propusemos suas atividades em dois dias do curso, os dias 18 e 19 de julho de 2012. Pode-se entender o que foi intencionado ensinar através do seguinte quadro:

Texto de referência	***Objetivos***	***Atividades relacionadas ao texto***
Texto 1 "La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase"	Reconhecimento do contexto de produção do gênero (físico e sociossubjetivo); reflexão sobre a prática social do aluno na leitura de jornal *on-line*. Associação do *fait divers* a uma das seções do jornal estudadas na 1ª.parte da SD.	Atividades 1 e 2
Texto 2 a « Il descend en rapel afin de recuperer ses cles tombées sur le balcon du voisin"	Estudo do contexto de produção e análise de conteúdo temático (organização textual)	Atividades 1 a 4
Texto 2b " Pour récupérer ses clés ils joue à Spiderman sur la façade de son immeuble".	Coerência temática (coesão nominal), coerência pragmática (distribuição de vozes) e modalizações. Além de estudo sobre o contexto de produção e análise de conteúdo temático (organização textual) em comparação	Atividades 5 a 8

Quadro 16 - Os textos 1 e 2, suas atividades e objetivos

- 1º. dia de aplicação desta 2ª. parte da SD – 18 de julho

O texto 1 foi escolhido para estudo porque trata de um assunto muito regional e possibilitaria a exploração de seu contexto de produção de maneira mais contundente. Por que se falaria do fim trágico de uma vaca em um *site*? A quem esse tipo de notícia poderia interessar? Quem seriam os produtores e os destinatários do texto? Assim, ao responder as

questões propostas para o texto, os alunos puderam conscientizar-se dos motivos de tal publicação, discutindo sobre os elementos presentes na situação de enunciação.

La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase

XPS 15 HD 1TB Blu-ray e proteção contra danos acidentais Por 10x R$ 269,90 s/ juros no cartão Aproveite agora intel inside CORE i5 Com 2ª geração do Processador Intel® Core™ i5

0 Imprimer l'article Envoyer à un ami 0

Dans la nuit de jeudi à vendredi, une vache, qui s'est échappée de l'abattoir, percute un automobiliste à la sortie du péage de Pamiers. Il y a un léger blessé avec quelques hématomes et contusions... Le véhicule est entièrement "pulvérisé" et la pauvre vache meurt, précise La Dépêche.

D'après les pompiers, la police et les gendarmes, qui se sont rendus sur les lieux, c'est un véritable miracle pour le chauffeur de la voiture.

Le journal rappelle que la vache, une Gasconne de 450 kg, s'était enfuie de l'abattoir de Pamiers mercredi matin. Elle avait détruit un grillage et sauté les barrières de la quatre voies, avant de disparaître dans la nature. On l'a vue ensuite à plusieurs endroits de la ville et notamment avenue du capitaine Tournisa, près du centre ville. Elle s'est dirigée vers l'autoroute la nuit, avant de connaître cette fin tragique...

Source : LePost.fr
Posté par admin_actumed 2010-10-18 à 18:38:46 (**Nombre de lecture :** 253)

0 Imprimer l'article Envoyer à un ami 0

Alzheimer : des raisons d'espérer dans la recherche ?
Toutes les questions

Retrouvez Actumed sur

Actumed
CONTACT

Interviews
3 questions à Pr Kamel Bouzid : « Le secteur privé peut parfaitement aider »
Les prescripteurs (oncologues, médicaux) font des préventions

2. Lisez le texte et discutez des questions ci-dessous.

a) Quel sentiment la lecture du texte vous provoque? Êtes-vous content(e)? Appréhensif(-ve)? Préoccupé(e)? Triste? Abattu(e)? Étonné(e)? Indifférent(e)?
b) Si vous trouvez le titre de presse de ce texte: « La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase » sur la page du journal en ligne ou pas de votre préférence, auriez-vous envie de le lire? Pourquoi?
c) Auriez-vous envie d'indiquer sa lecture à travers les outils de partage ? (twitter, facebook, mél etc ?)
d) Auriez-vous envie de faire un commentaire au-dessous du texte ?

Figura 12 - Texto 1 e atividade 2 da SD

Além das questões sobre os participantes da comunicação (o emissor, o receptor etc), a reação do leitor à leitura do texto também foi indagada. Atentamos aí para a mobilização de sentimentos que o *fait divers* pode provocar. O que nos inspirou para essa pergunta foi a própria página de *site on-line*, já que, em algumas, figuram imagens com perguntas dessa ordem, para provavelmente instigar o leitor a uma 'auto-avaliação' em relação a sua própria leitura. Ainda procuramos trabalhar a prática de leitura *on-line*, fazendo uma ligação com o que foi desenvolvido na 1ª. parte da SD. Nesse momento, os alunos discutiriam se teriam vontade de comentar ou compartilhar a notícia.

O texto 2a. foi escolhido com a finalidade de fazer conhecer a organização temática do texto. Sendo o texto de *fait divers* selecionado curto e tendo frases igualmente curtas, poderia ser facilitada a atividade de encontrar a ordem dos acontecimentos narrados, auxiliando na tarefa do aluno em numerar suas partes. Assim, um exercício de reflexão sobre a ordem

escolhida foi proposto no item seguinte, para que o entendimento do texto e da ordem de suas partes pudesse ser justificado. Por conta de intencionarmos trabalhar somente com o texto verbal e sua ordenação, e por termos que fragmentá-lo, não pudemos inseri-lo em seu *layout* de origem na atividade, portanto, sem reproduzir o seu contexto de origem. A seguir, a imagem desta atividade:

TEXTE 2

1. **Mettez le texte suivant dans le bon ordre. Numerotez-le.**

01/05 _____

( ) Mais les clés sont tombées sur le balcon d'un voisin à cause de la tempête qui balayat la région ce soir-là.

( ) Les policiers, arrivés rapidement sur les lieux, ont interrogé le jeune homme et rassuré la victime.

( ) A 23h30, alors qu'il aurait pu aller demander ses clés au voisin, le jeune homme a préféré descendre en rappel, au risque de tomber quatre étages plus bas.

( ) Samedi soir un jeune homme a préféré lancer ses clés par la fenêtre, plutôt que d'aller ouvrir à son ami qui attendait en bas de son immeuble, à Annecy, en Haute-Savoie.

( ) Heureusement, il n'a pas chuté. Mais le voisin a été intrigué par le bruit et a découvert l'individu sur son balcon. Il a donc appelé le comissariat d'Annecy.

2. **Pourquoi avez-vous numéroté le texte de cette manière? Justifiez l'ordre des informations. Pour cela faire, faites un bref résumé des informations trouvées dans chaque extrait numérotée.**

1.
2.
3.
4.

Figura 13 - Texto 2a – atividades 1 e 2

No exercício seguinte, de número 3, os alunos elaboraram o título do texto, e ainda, foram incitados a fazer uma comparação entre os títulos elaborados, elegendo o melhor, em cada grupo de 3 a 4 alunos. Um dos elementos mais importantes do texto jornalístico nos parece ser o título, porque traz as informações de maior interesse para o leitor. Em uma página *on-line*, esse elemento nos parece ser parte muito importante principalmente para provocar o interesse de leitura do destinatário do texto, fazendo-o acessar o título que geralmente aparece na forma de *link* na página da Internet. Por isso também do fato de termos decidido trabalhar com a associação de títulos e seções na 1ª.parte da SD, sendo esta atividade, uma retomada e uma atividade complementar àquela.

Propusemos a leitura do texto 2a em seu contexto de origem, (atividade 4) tendo sido a página de publicação do *site* impressa e tendo sida entregue aos grupos. O estudo do contexto de produção desse texto foi analisado na mesma estrutura que fora feito com as atividades propostas para o texto 1. As questões de análise incluíram a informação de *layout* da página, e da imagem escolhida para representar o *fait divers*.

Na atividade seguinte, distribuímos para leitura (atividade 5) a mesma notícia publicada em outro suporte, em um veículo de apelo mais regional, da região de Rhône-Alpes, de nome *Le DauphinéLlibéré*. As mesmas questões das atividade 4 foram propostas para análise do texto, após a leitura, com o acréscimo de perguntas que comparam os dois textos (atividade 6).

O aluno foi então convidado a observar e refletir sobre a disposição de texto, imagem e outros elementos que compõem e/ou poder compor o *fait divers*. A figura abaixo exibe parte das diferenças de *layout* dos dois textos estudados em sequência.

Figura 14 - Parte do *layout* dos textos 2a e 2b, respectivamente

As notícias foram assim analisadas em dois contextos de produção diferentes, uma sendo proveniente de um *site* de *fait divers* - texto 2a. e a outro do *site* do jornal *Le Dauphiné Libéré.* Seus elementos discursivos e linguístico-discursivos são bastante peculiares, o que possibilitou que fossem elaboradas atividades que visassem a mobilização das capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos. Na impossibilidade de manter os textos em suas contextualizações de origem, já que fisicamente não pudemos ter acesso à sala de

computadores para a realização de nosso ateliê, procuramos por meio impresso, fazer os alunos terem contato ao menos com uma versão aproximada da realidade de publicação *on-line* desses textos.

Para a atividade comparativa, foi pedido que os alunos, em duplas, listassem os elementos que fossem diferentes nos textos em uma tabela (atividade 6.c)), e fizesse um comentário sobre como e de que maneira percebiam essas diferenças. Essa atividade foi corrigida oralmente, após sua finalização.

Em seguida, passou-se a uma atividade de produção oral sobre temas possíveis do gênero *fait divers*. Sempre em grupos, agora de 3 a 4 alunos, pediu-se para que eles falassem sobre os temas de que já tinham lido ou ouvido falar, de modo a fazer perceber que conheciam e tinham referências sobre o gênero, mesmo que ele não tivesse um correspondente exato em língua materna. O objetivo da atividade oral foi o de conscientizar os alunos de que eles conheciam o gênero e que poderiam até ter certa familiaridade com ele, pois eles discutiram sobre diversos temas, exemplos de *faits divers*. (atividades 7 e 8)

Passou-se a uma revisão da disposição dos conteúdos temáticos do texto 2a com o acréscimo da informação sobre a disposição de seus conteúdos em pirâmide invertida, a técnica jornalística que prima pela colocação das informações no texto de forma a trazer as informações do texto em ordem de importância (Dans l'analyse du texte, atividade 1). Dessa forma, associando trechos do texto dentro da imagem de uma pirâmide, talvez se pudesse auxiliar os alunos quando tivessem que produzir seus próprios *faits divers*, na medida em que poderiam lembrar da imagem no momento da escrita de seus textos, sobretudo os alunos que possuam uma memória mais visual.

Para que os alunos compreendessem o porquê dessa imagem e dessa construção hierárquica de dados, um exercício em que deveriam assinalar a razão pela qual a ordem das informações no texto pode ser associada à imagem da pirâmide foi proposto (atividade 2).

- 2º. dia de aplicação desta 2ª. parte da SD – 19 de julho

Uma cópia do texto 2b, esse então pleno de modalizações foi proposto para uma análise mais detida, para que os alunos reconhecessem as anáforas e refletissem sobre as nuances de cada emprego (atividades 4 a 6). Além disso, foi analisada a voz do autor do texto, através do uso de expressões, interjeições e escolhas lexicais, que denotavam julgamentos. Desta forma, quisemos mostrar aos alunos que, dependendo do contexto físico e

sociossubjetivo de determinado texto, podemos perceber escolhas diferentes do produtor do texto no uso da linguagem.

Após essa atividade, uma outra, de associação de vocabulário procurou, balancear o estudo do emprego de palavras francesas de mais fácil compreensão por parte de leitores brasileiros, e palavras de mais difícil compreensão. Com tal associação, os alunos poderiam compreender em detalhe alguns termos chave para a compreensão do texto, mesmo sem consultar o dicionário (atividade 8).

Através de imagem da 1ª. página do jornal "Le Dauphiné Libéré", pediu-se que os alunos imaginassem uma notícia que fosse ali publicada para a próxima produção escrita. No enunciado da atividade trouxemos alguns temas, para que, a partir de um deles, os alunos novamente em grupo criassem uma notícia, um *fait divers*. Imaginamos novamente o movimento de recepção da informação de um jornalista, em que este seria notificado do fato e procuraria as informações necessárias para a escrita e publicação de seu texto. Além disso, inserimos um elemento atrativo e ao mesmo tempo desafiador para os alunos: em suas produções teriam de inserir como personagens de seus textos colegas da sala de aula através de suas características. Para essa atividade, foram entregues, a cada grupo de alunos, filipetas com nomes dos colegas da sala. Como estratégia pedagógica, essa atividade permitiu uma grande interação entre os alunos. A essa produção escrita, chamaremos de produção intermediária.

A maior parte dos grupos escolheu o assunto "Une femme jette le mari par la fenêtre". Procuramos fazer com que os mesmos alunos que haviam se reunido para a produção inicial se mantivessem unidos para realizar essa produção.

Na 2ª. parte da aula, foi solicitado aos alunos que fizessem a correção da produção intermediária de um dos grupos. Uma *grade de correção* ou *ficha-controle* contemplava os elementos aprendidos nas 1ª e 2ª. partes da SD. Os alunos deveriam assinalar os elementos presentes no texto analisado, a seguir reproduzidos:

Dans l'analyse de vos textes

1. Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un 'fait divers' sont présentées. Cochez Oui ou Non.

A) Le contexte du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié		
Un journaliste l'écrit		
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire		

B) L'organisation du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés		
La date de ce texte est présentée		
Le premier paragraphe contient les nformations' Qui? Quoi? Où? Quand?		
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal		
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés		

Figura 15 - Quadro de análise dos alunos em relação aos elementos em aprendizado na SD

Após essa correção, uma leitura em voz alta dos textos corrigidos pelos grupos foi proposta, esta sendo feita pelos grupos que corrigiram os textos. Os alunos leram em seguida a avaliação feita nessa ficha-análise que fizeram de cada um dos textos pedidos para análise. Essa atividade demandou a atenção dos alunos, sobretudo porque passaram a analisar, no grupo classe, os elementos aprendidos e porque havia sempre um personagem que ali fora inserido que teria característica de algum colega do grupo, o que proporcionou um aspecto lúdico à leitura e à análise. Ao escutar a leitura de um dos grupos, os alunos tinham o desafio de identificar também quem ali estaria representado. A partir do que os alunos produziram em seus textos e do processo de leitura destes, os personagens todos foram identificados, apenas um grupo (dos seis que realizaram as produções) não tinha compreendido a necessidade de inserção desse personagem em seu texto. Nessa leitura em voz alta, ficou evidente que duas

das produções não possuíam o desfecho social[81], em que uma avaliação social é feita através da voz do jornalista em relação ao fato retratado. A correção dos textos pelos alunos evidenciou, para eles, os elementos ensinados nas atividades e significou uma tomada de consciência desses elementos, já que sua compreensão fora supostamente amplificada com tal atividade avaliativa do gênero aprendido, no ato de corrigir e ler em voz alta o texto de outro grupo.

A ficha-análise (ou ficha controle) representa um elemento regulador do aprendizado (CRISTOVÃO, 2009), pois permite que o aluno reflita sobre seu processo de ensino, mostrando que elementos foram aprendidos com as atividades anteriores para que possa fazer uso ou não deles nas suas futuras produções. Trata-se aqui, de um instrumento de regulação interna como proposto por Pasquier e Dolz (1996), em que, uma ficha de controle serve de elemento de constatação, (auto-avaliação e orientação que o faça reconhecer e aprender, ao longo das atividades com o gênero, elementos que o caracterizam. Essa ficha é um material externo que, após a apropriação de seus elementos, não é mais necessária para que o aluno possa escrever, por exemplo, um texto do gênero. A ficha, o ajudaria então, a se apropriar das operações, dos procedimentos necessários a serem desenvolvidos na escrita. Podemos associar aqui esse movimento de uso da ficha controle como auxiliar aos procedimentos a serem desenvolvidos, com a noção de instrumento psicológico vigotskiana, como já aludimos em nossos pressupostos teóricos. Segundo ela, a partir do uso de um instrumento externo, físico, que favoreça a operacionalização de desenvolvimentos psíquicos e que, portanto, passe a agir sobre o indivíduo de maneira interna (não havendo mais necessidade de utilizá-lo posteriormente), permitirá que ele desenvolva a tarefa com mais facilidade, o que pode, a partir de então, ser considerado um instrumento psicológico. Segundo Machado e Lousada (2010)

> é só quando um artefato é apropriado pelo sujeito que ele passa a ser verdadeiro instrumento psicológico, na concepção da teoria vigotskiana. Trata-se, portanto, de uma construção psíquica, que permite o desenvolvimento de diferentes capacidades." (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 8)

Após a análise, através da ficha controle, da produção de outro grupo - feita, ainda no final do 2º.dia de curso - os alunos entregaram-na à professora, para que ela verificasse, até a aula seguinte, se a avaliação dos alunos se confirmava.

[81] O uso deste termo foi comentado no item 4.3 – capítulo 2 desta dissertação, em momento em que definimos como elementos da infraestrutura global dos textos foram analisados.

- 3ª. parte da SD

No início do 3º. e último dia de aplicação da SD, os textos analisados pelos alunos juntamente com a ficha controle[82] preenchida por eles foi entregue corrigida. Essa ficha corrigida será analisada mais a frente, no capítulo 4, e será chamada de *feedback* intermediário dos alunos e da professora".

Elementos pertencentes aos aspectos linguístico-discursivos foram escolhidos para serem analisados através dos textos de número 3, 4 e 5. Essas escolhas partiram das dificuldades apresentadas pelo público que compôs o grupo do curso e de seu nível. No curso piloto, dado em fevereiro de 2012 no mesmo contexto de aplicação, percebeu-se que determinadas atividades ligadas ao uso de verbos não tinham sido proveitosas, por conta de uma desproporção entre o que a atividade demandava e a maneira como foi proposta, o que gerou confusão no entendimento do uso de tempos verbais do texto de análise da SD. Ali tinham sido propostos itens em que grande parte dos alunos não conhecia determinados tempos, o que fez com que os poucos que sabiam se sentissem em vantagem em relação aos que não sabiam, provocando insegurança no aprendizado de aspectos do gênero.

Devido à variedade de tempos verbais presentes nos textos do gênero *fait divers*, como verificamos na constituição de seu modelo didático, e a impossibilidade de ensino dessa variedade, optou-se pelo ensino de apenas uma forma verbal, a voz passiva, quase sempre presente no desfecho de textos do gênero. Nossa opção para a elaboração da SD não priorizou o ensino de outros tempos verbais, apenas o reconhecimento de alguns tempos do passado no texto 3 da SD. Nosso objetivo era o de que os alunos pusessem em prática os tempos do passado que conhecessem, já que até aquele momento de estudo de língua, eles já teriam estudado os principais tempos para a composição de um relato. Consideramos aqui essencialmente o 'passé composé', o 'imparfait' e o 'plus-que-parfait', textos ensinados formalmente até aquele momento aos alunos, segundo o nível mínimo de conhecimentos exigidos para a inscrição no curso.

Inicialmente, nas atividades 1 e 2 do tópico "Dans l'analyse du texte" passou-se ao ensino de vocabulário recorrente nos *faits divers*, como "victime", "témoin", "enquête", "policier", "couplable", através de uma nova associação de definições e termos, seguido de um caça-palavras que os retomou. Essas atividades foram apenas corrigidas no início da aplicação da 3ª.parte da SD, tendo sido consideradas como 'dever de casa'.

[82] Em nossas análises, faremos uso também da expressão ficha-análise, como sinônimo de ficha controle.

Na análise do texto 3, após a atividade de leitura e de comentário geral do *fait divers*, estruturas anafóricas foram novamente propostas para análise. Assim, pediu-se que fossem listadas palavras sinônimas que retomassem os principais termos utilizados no texto. (atividade 1). Foi também perguntado se haveria nuances de significado no emprego de um ou outro termo (atividade 2).

Como comentado, os elementos verbais no passado foram tratados de modo superficial, apenas em atividades de reconhecimento, em que os verbos do texto no passado, tiveram de ser sublinhados (atividade 3). Encontrou-se nesse texto a maior parte de verbos no pretérito passado e no presente.

Ainda, para a atividade de reconhecimento, julgamos importante também associar esse uso verbal ao uso de expressões de tempo, por isso da proposta conjunta de análise verbal e localização e reconhecimento das expressões utilizadas no texto. (atividade 4). Foi perguntado também da necessidade da inserção dessas expressões no texto. Seriam elas imprescindíveis para o entendimento dele? (atividade 5).

Propusemos novamente um reconhecimento do conteúdo temático do *fait divers* analisado - atividade 6 – e em que os alunos deveriam localizar a ordem de suas informações, numerando-o de acordo com as definições apresentadas e já conhecidas, da 2a. parte da SD. Propôs-se ainda, em uma atividade para auxiliar os alunos com um vocabulário específico do universo dos *fait divers*, uma abordagem vocabular do universo policial e de situações emergenciais, pois talvez fosse útil conhecer os números telefônicos de emergência para um possível uso em alguma das produções textuais (atividade 7). Em dois dos textos analisados para o modelo didático e escolhidos para figurar na sequência didática, havia a inserção de alguns números de telefone de emergência, o que nos inspirou na elaboração dessa atividade.

A opção pelo texto 4 foi feita com o intuito de fazer conhecer a voz passiva em língua francesa, mas tratou também do sentimento que o produtor do texto quis provocar com sua escrita, abordado em emoticons disponíveis no final do texto. A inserção de emoticons pelo webdesigner mostra que essas imagens que representam sentimentos fazem parte da realidade de publicação das publicações de *fait divers* presentes na Internet. Qual foi o sentimento provocado com a leitura do texto? O sentimento do leitor teria sido contemplado com uma das imagens abaixo da notícia de um *site* ali exibidas, ou não? Se não, possibilitamos ao leitor-aluno desenhar seu próprio emoticom (atividades 1 e 2).

O vocabulário do texto analisado foi trabalhado em um exercício de localização de palavras e expressões correspondentes aos sinônimos listados nas definições apresentadas. Em seguida, exercícios que trouxeram frases do texto na voz passiva permitiram uma abordagem

induzida da formação da voz passiva, seguida de teorização e análise em novas frases de outros *faits divers*. (atividades 1 a 4).

No texto 5, as vozes sociais foram evidenciadas. Os verbos discendi de alguns *fait divers* foram reproduzidos, e o sentido deles em francês foi discutido, em atividades específicas e realizadas em duplas. (atividades 1 a 4).

Com uma síntese do que fora abordado sobre o gênero textual sendo feita através de algumas questões, os grupos passaram à última produção textual. Na correção da produção final, elaboramos uma tabela-análise baseada nos objetivos das atividades propostas, em continuidade à tabela-análise construída para a correção das produções intermediárias pelos alunos. Com base nessa tabela, as produções foram analisadas pela professora-pesquisadora para o feed back aos alunos, no último dia de aula. Essa tabela, feita para cada texto de cada grupo, mostrou se os objetivos de ensino estiveram presentes nas produções dos alunos.

O que foi intencionado ensinar com cada um dos textos desta última parte da SD pode ser visualizado no quadro seguinte:

Texto de referência	*Objetivos*	*Atividades relacionadas ao texto*
Texto 3 "Pendant le cambriolage, la victime fait un malaise et les voleurs alertent...le SAMU »	Coerência temática (coesão nominal e verbal); coerência pragmática (distribuição de vozes; análise de conteúdo temático (organização textual); modalizações	Atividades 1 a 6
Texto 4 « Brésil : il falsifie sa carte d'identité avec une photo de...Jack Nicholson ! »	Coerência temática (coesão nominal e verbal)	Atividade 2 (Dans l'analyse du texte)
Texto 5 " Israël : le bébé tue un serpent d'un coup de dents".	Coerência pragmática (distribuição de vozes e modalizações)	Atividades 1 a 4 (Dans l'analyse du texte)

Quadro 17- Os textos 3, 4 e 5 da SD, suas atividades e objetivos

Como comentário sucinto do que foi intencionado ensinar em cada texto, apresentamos:

O texto 3 teve o uso de elementos de coesão que evidenciaram a voz do jornalista modalizando o discurso, e esse foi o nosso enfoque na elaboração das atividades baseadas no texto.

Já o texto 4, apesar de ter uma modalização evidente já no título, em que há uso de exclamação, deu-se prioridade ao ensino do uso do tempo verbal na voz passiva, já que, na construção do modelo didático, percebeu-se que o "desfecho social" geralmente se dá expresso através desse tempo verbal, o que nos influenciou a abordá-lo na SD. Para fazer referência às ações do passado, há diversos tempos verbais frequentemente utilizados, como o imperfeito, pretérito perfeito, infinitivo passado, pretérito mais-que-perfeito, condicional presente, passado, presente do indicativo, o que se faria, como já comentado, de certa complexidade ensinar pela 1ª.vez aos alunos alguns dos tempos. Dessa forma, apenas para reforçar a necessidade de que os textos dos alunos trouxessem o parágrafo que chamamos "desfecho social", optamos por ensinar este tempo verbal que está ligado à constituição da infraestrutura textual do *fait divers*, por tratar-se do parágrafo final.

Com o intuito de sensibilizar os alunos para o uso de vozes no texto jornalístico, para trazer testemunhos, autoridades que se 'responsabilizam' por determinadas informações, escolhemos para tratar desse tema o texto 5. Utilizamos para a elaboração da atividade 2 em "Dans l'analyse du texte" citações de outros textos de *fait divers* também, para completar alguns itens da atividade, que vieram se juntar a citações extraídas do texto 5. Em atividade seguinte, trabalhou-se o sentido atribuído pelo jornalista ao escolher cada um dos verbos para introduzir as falas de outras pessoas a seu texto.

Após essa atividade, fez-se uma síntese do que é o gênero *fait divers* e de suas principais características. Finalizando a SD, pedimos aos alunos que realizassem a produção final da SD novamente nos mesmos grupos das produções inicial e intermediária.

Os quadros seguintes nortearam a análise das produções finais dos textos dos alunos:

Dans l'analyse de vos textes

1. Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un 'fait divers' sont présentées. Cochez Oui ou Non.

A) Le contexte du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié		
Un journaliste l'écrit		
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire		

B) L'organisation du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés		
La date de ce texte est présentée		
Le premier paragraphe contient les nformations· Qui? Quoi? Où? Quand?		
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal		
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés		

C) Le langage du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Il y a des expressions de temps		
Il y a des verbes au passé		
Il y a une reprise nominale (différents mots en synonymes, pour éviter la répétition d'un même nom)		
Il y a la reproduction des paroles (citations)		
Le texte est écrit à la troisième personne		
Il y a la voix passive		

Figura 16 - Ficha análise dos textos dos alunos completa

Os alunos tiveram de passar por avaliação que resultasse em uma nota que, em conjunto com notas atribuídas pelas outras professoras que participaram do curso, deveria compor uma média de aprovação no curso, já que se tratou de um curso que fez parte do calendário de cursos de extensão da faculdade, sendo, portanto, submetido a regras oriundas de cursos de extensão ali oferecidos. Essa ficha-análise contribuiu então para que se pudesse compor a nota necessária para o ateliê “Le monde des faits divers”.

CAPÍTULO 4 – Análises e resultados

Neste capítulo, realizaremos as análises das produções dos alunos participantes do ateliê notícia do curso “Ateliês de escrita em francês – descobrindo o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem”. Serão estudados os textos que foram feitos por quatro grupos, denominados grupos A, B, C e D, e que correspondem aos grupos dos alunos que participaram de todas as etapas da aplicação da sequência didática do gênero *fait divers*.

Primeiramente, analisaremos as produções iniciais, intermediárias e finais de cada um dos grupos, comentando-as de acordo com as características do gênero presentes em nosso modelo didático. Em um segundo momento, analisaremos as possíveis influências das atividades da SD nesses mesmos textos, a partir de marcas presentes nos textos dos alunos. Para finalizar as análises, faremos um comentário sobre como se apresentam as capacidades de linguagem nos textos dos alunos, comparando as produções iniciais, intermediárias e finais de cada um dos grupos, buscando responder às nossas questões de pesquisa.

1. Análise das produções iniciais dos grupos A, B, C e D

Analisaremos as produções textuais sempre a partir do aporte teórico desenvolvido por Bronckart (2007 [1999]) e, quando necessário, faremos uso também de elementos da análise do discurso presentes em Maingueneau (2002).

Abaixo temos uma imagem da produção inicial do grupo A, seguida de sua transcrição.

Atelier 2 – Le monde des *faits divers* *Professeure Renata Añez - Cursos Extracurriculares FFLCH*

PRODUCTION ÉCRITE (I)

1. **Avec un voisin, rédigez un texte pour la rubrique « insolite » du journal « 20minutes.fr ». Si vous voulez, empruntez à l'activité 9 l'un des titres de presse.**

Accueil | Créer un compte | S'identifier | mercredi 16 mai 2012 08:23 | Newsletter : Email OK | ex: gouvernemen OK

Editions : Bordeaux Grenoble Lille Lyon Marseille Montpellier Nantes Nice Paris Rennes Strasbourg Toulouse France

20 minutes .fr

actualité | économie | planète | cinéma | sport | tech/web | bons plans | editions pdf | services | horoscope | remise auto | assurances
société | monde | insolite | people | foot | le rewind | lecteurs
élections 2012 | culture | médias | rugby | 20min TV | en images

38 marques et plus de 7000 modèles www.elite-auto.fr

Pourquoi investir avec IG Markets?

IG MARKETS

Insolite Elle faisant tourner la tête des vieux messieurs

Une belle femme blonde grande et en portant des vêtements très élegantes est hain de faire une promenade. Après marche pour plus au moins dix minutes, cette femme rancontre des vieux messieurs et elle se souvient des ses grands pères qui ont l'habitude de lui payer un delicieu desjeuner au plus chic restaurant de Paris une fois pour mois.

Cette belle femme s'aproche des vieux avec l'intention d'obtenir l'atention d'un d'eux. Elle les lance un sourire et une vieu tombé amoureux. Ensuite, ils parlent sur le clima et après il a envité pour aller au restaurant. Au fin du repas, le vieux il n'a pas d'argent.

Malgré ses efforts, la belle femme a dû payer l'addition.

Maintenant on sait que des vieux messieurs faisaient ce escroquerie fréquemment.

Juillet 2012

1ère production

Figura 17 - A produção inicial do grupo A

TEXTO A1[83]

Elle faisait tourner la tête de vieux messieurs

Une belle femme blonde grande et en portant des vetêments très elegantes est train de faire une promenade. Après marche pour plus ou moins dix minutes, cette femme rancontre des vieux messieurs et elle se souvient des ses grands pères qui ont l'habitude de lui payer un délicieux dejaneur au plus chère restaurant de Paris une fois pour mois.

Cette belle femme s'aproche des vieux avec l'intention d'obtenir l'atention d'un d'eux.

Elle les lance un sourire et une vieu tombé amoureux. Ensuite, ils parlent sur le clima et après il a envite pour aller au restaurant. Au fin du repas. Le vieux, il n'a pas d'argent.

Malgré ses efforts, la belle femme a dû payer l'adition.

Maintenant on sait que des vieux messieurs faisaent ce escroquerie fréquentement.

1.1.Análise da produção inicial do grupo A

As produções iniciais propostas para o curso e, por conseguinte, realizada também pelo grupo A, foram realizadas em uma folha pautada em que a imagem do *site* 20 minutos compunha o cabeçalho da notícia a ser criada. Com essas informações, os alunos já tinham uma representação sobre o contexto de produção do texto a ser produzido, completada inclusive pelas atividades de sensibilização feitas no início da SD. Portanto, não era necessário que os alunos deixassem marcas explícitas do contexto de produção, uma vez que havia o cabeçalho constante da folha, a data de publicação *on-line* do texto, seguida do horário. Porém, o fato de as marcas do contexto de produção já existirem na folha pautada teve consequências para a produção textual, como veremos mais adiante.

O título da produção foi escolhido pelo grupo a partir de um exercício que listava diversos títulos de *fait divers*, presentes na 1ª. parte da SD.

Supõe-se que, em relação ao contexto de produção do texto, o enunciador seja um jornalista do jornal "20 minutes.fr" e o destinatário, um leitor do mesmo veículo. No texto em questão, o enunciador narra a história de uma mulher atraente. No entanto, observamos que ele não leva em conta seu destinatário, pois o lide não é passível de suscitar interesse que corresponda às temáticas que sejam esperadas e típicas do gênero. O objetivo do texto -trazido no lide-, no *fait divers*, é importante para garantir a atenção do público leitor-alvo. Deduz-se, portanto que, nesta primeira produção, o Grupo A não teve a preocupação de pensar nos elementos que caracterizam o contexto de produção do gênero *fait divers*.

[83] Os textos transcritos após as figuras que trazem a imagem dos textos originais foram reproduzidos como foram escritos pelos alunos, sobretudo em relação à disposição dos segmentos do texto, em seus parágrafos, e em relação à ortografia.

Ao analisar a infraestrutura geral do gênero nesse texto do grupo A, percebemos elementos narrativos que não trazem informações importantes para um *fait divers*, como por exemplo, no fim do trecho que deveria compor o lide:

“ Après marche pour plus au moins dix minutes, cette femme rancontre des vieux messieurs et elle se souvient des ses grands pères qui ont l’habitude de lui payer un délicieux déjeuner au plus chère restaurant de Paris, une fois pour mois ».[84]

O enunciador evoca elementos que fazem parte dos pensamentos da personagem do texto, descrevendo um momento no passado dela. Há indícios de um narrador observador quando ele descreve as ações em: *“Après marche pour plus au moins dix minutes, cette femme rancontre des vieux messieurs”* e também um narrador onisciente, quando se fala do que a mulher se lembrou ao ver os “vieux messieurs”. A forma do verbo está no presente, porém entende-se que o narrador evoca uma descrição de fatos passados em “ses grands pères qui ont (o uso do verbo “ont”, têm, ao invés de “avaient”, ou “tinham”) l’habitude de lui payer un délicieux déjeuner”. Isso evidencia elementos que constituem o narrar autônomo em relação aos mundos discursivos e que não faz, portanto, referência ao momento da enunciação. A ausência de marcadores temporais e dêiticos reforça o pertencimento do texto ao eixo do narrar autônomo. O texto do grupo A foge, portanto, às características apontadas pelo modelo didático. Levantamos, assim, a hipótese de que a data existente no cabeçalho da folha de produção textual, e a presença do próprio cabeçalho, longe de contribuírem para a produção dos alunos, acabaram por dificultar a localização temporal do texto produzido em relação à situação de produção. Os alunos possivelmente interpretaram a presença de dêiticos temporais como não essencial para sua produção.

Há um elemento importante na constituição do discurso de textos comunicativos, como definido por Maingueneau (2002): aquele que envolve a lei da pertinência do discurso. Uma informação deve estar “pertinente lá onde ela se encontra, do modo como se encontra e para o público ao qual se destina”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 35). Assim, a partir do lide criado e do que se segue no texto, as informações que deveriam compor a pirâmide invertida não foram contempladas, de forma que, a leitura do título e lide fariam o leitor reconhecer logo no primeiro parágrafo do texto do que se tratava exatamente o fato, com quem ocorrera e onde, o que contemplaria o interesse de quem o leria, sendo plausível a publicação onde esta fora encontrada. O parágrafo que segue continua tendo um aspecto do narrar autônomo, como vemos em:

---

[84] Os trechos das produções foram integralmente reproduzidos.

"*Cette belle femme s'aproche des vieux avec l'intention d'obtenir l'atention d'un d'eux. Elle les lance un sourire et une vieu tombé amoureux. Ensuite, ils parlent sur le clima et après il a invite pour aller au restaurant. Au fin du repas. Le vieux, il n'a pas d'argent. »*

Há detalhes que são desnecessários para o *fait divers*, como por exemplo: "Ils parlent sur le clima" ou então elementos que denotam novamente um narrador observador, como em: "Elle les lance un sourire et une vieu tombé amoureux."

O parágrafo final traz o desenlace dos acontecimentos, mas que não interessa socialmente, já que não diz se a pessoa que praticava delitos sofreu alguma punição ou recebeu algum encaminhamento punitivo em relação a reparar as regras sociais que infringiu.
« Maintenant on sait que des vieux messieurs faisaent ce escroquerie fréquentement. »

A frase final retrata apenas que as pessoas ficaram sabendo que os senhores idosos praticavam o delito. Mas na realidade, quem são as pessoas que compõem o sentido desse pronome "on"? Não há indícios no texto que nos faça melhor perceber o produtor e destinatário ou "co-enunciador"[85] do texto. Assim, o parágrafo final do texto não contempla ao 'desfecho social', presente nos textos de *fait divers*.

Apesar de os alunos não terem organizado o texto segundo a pirâmide invertida característica do *fait divers*, eles conseguiram fazer uso da sequência narrativa, que é própria ao gênero.

Em relação à coerência temática, que corresponde ao uso de mecanismos de textualização, dentre eles a conexão e as coesões nominais e verbais, há poucos elementos no texto que organizam a sequência de ações, mas há marcadores temporais, como: "**Après** marcher pour plus au moins dix minutes", "**après** il l'invite pour aller au restaurant", "cette femme rancontre des vieux messieurs **et** elle se souvient de (...), "Elle les lance um sourire **et** une vieux tombé amoureux", "**Ensuite**, ils parlent sur le clima","**Au fin** du repas, le vieux(...)" e "**Maintenant** on sait que des vieux messieurs faisaient ce escroquerie fréquentement ». Há um elemento introdutor de concessão no início do 4º. parágrafo:

[85] Nesta pesquisa, utilizaremos os termos destinatário, co-enunciador e interlocutor como sinônimos. Embora Maingueneau (2002, p. 54) sustente que o termo destinatário torne-se ruim, já que, como o discurso é interativo e mobiliza dois parceiros, "tem-se a impressão de que a enunciação caminha em sentido único, que ela é apenas a expressão do pensamento de um locutor que se dirige a um destinatário passivo"; para Bronckart (2007 [1999]) o fato de usar o termo 'destinatário' não remeteria a um sentido único da enunciação, já que, para ele, o sentido é co-construído pelos participantes, em face a face ou não. Outra prova disso, é que, para Bronckart (2007[1999]), destinatário é justamente o termo usado para caracterizar o contexto sociossubjetivo, portanto, sabemos que estamos levando em conta a produção textual em seus aspectos sociointeracionais, pensando no enunciador e no co-enunciador/destinatário e no espaço entre ambos, em que se constrói o texto.

“**Malgré** ses efforts, la belle femme a dû payer l’adition”, o que estabelece a conexão do período.

Quanto à coesão nominal, podemos dizer que ela se realiza com o uso dos termos “belle” e “femme”, para a senhora autora principal dos fatos e “les vieux”, “des vieux”, “un vieux”, para as vítimas do caso. A coesão verbal se dá por verbos no presente – nove verbos presentes nesse tempo verbal (alguns com valor de imperfeito), um *no imperfeito* e um no *passé composé*. Esse fato corresponde ao que encontramos no MD do gênero, a sequenciação de ações poder ser contada com verbos no presente, não necessariamente com verbos no tempo passado.

Em relação à coerência pragmática, encontramos, sobretudo, as modalizações apreciativas e deônticas, como vemos abaixo:

- Modalizações apreciativas, com o uso de advérbios e adjetivos em:

“Une **belle** femme blonde”, “en portant des vetêments **très elegantes** », «des **vieux** messieurs », « un **délicieux** déjaneur », « au plus **chère** restaurant de Paris ». « Cette **belle** femme ».

- Modalização deôntica, com o uso do verbo devoir, expressando uma obrigação:

“la belle femme **a dû** payer l’addition”.

Em relação ao uso de vozes, identificamos a voz do narrador em alguns momentos, tais como:

“**Malgré ses efforts,** la belle femme a dû payer l’addition” e também em :

“Maintenant, **on sait que** des vieux messieurs faisaient ce escroquerie fréquentement”.

O termo “malgré”, termo que é introdutor de oração subordinada, traz certo julgamento sobre o que é dito na frase principal. Na frase “on sait que...”, o enunciador se apresenta como o produtor do texto e estende o sentido do pronome “on” a um grupo social, fazendo a voz social estar também presente através desse emprego.

Nessa análise, vimos que há um posicionamento enunciativo dos alunos enquanto jornalistas, ou mais apropriadamente, neste caso, narradores, a partir da proposta de escritura de um *fait divers*, o que pôde ser comprovado pelo uso das modalizações e das vozes.

Em seguida, trazemos o quadro que sintetiza o que evidenciamos em nossa análise.

Contexto de produção	**Produção Inicial – Grupo A**
Quem escreve o texto?	Um narrador. Deveria ser um jornalista, por causa do *layout* de onde foi feita a produção, porém pelas características do texto apresentado, não se trata de um

	jornalista.
De que lugar físico e social ele o escreve?	Deveria ser a redação do jornal, mas se consideramos que os alunos escreveram mais um texto narrativo do que um *fait divers*, aí não sabemos realmente o local social da produção.
Em que momento ele o escreve?	Haveria embreamento por causa do uso do dêitico "maintenant", mas não há outros que indiquem quando aconteceu o fato principal, o que faz o texto perder em referência temporal em relação ao momento de produção. Por isso, não foi possível considerar o texto 'embreado'.
A quem se destina o texto?	Não é muito claro, subentende-se que é para o leitor de um jornal por causa do *layout* de onde foi feita a produção. Mas a partir da análise da produção textual apresentada, trata-se de um leitor de narrativas.
Qual é seu objetivo?	Contar a história de uma mulher que conquistava os homens da região.
Infraestrutura geral	**Produção Inicial – Grupo A**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	O texto não tem lide e não apresenta o principal fato seguido dos acontecimentos que decorrem dele, como na pirâmide invertida
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Não. O narrar é autônomo, tem-se, portanto, narração
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Não há *script*, pois há tensão, quando a narração é construída de modo a não se poder saber o que ocorreu de fato, somente nas últimas linhas do texto.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Há, porém não é suficientemente esclarecedor da resolução 'social' dos fatos.
Coerência temática	**Produção Inicial – Grupo A**
Conexão – Há organizadores textuais?	Marcadores temporais: "**Après** marcher pour plus au moins dix minutes", "**après** il l'invite pour aller au restaurant", "cette femme rancontre des vieux messieurs **et** elle se souvient de (...), "Elle les lance um sourire **et** une vieux tombé amoureux", "**Ensuite**, ils parlent sur le clima","**Au fin** du repas, le vieux(...)" e "**Maintenant** on sait que des vieux messieurs faisaient ce escroquerie fréquentement ». Há um elemento introdutor de concessão no início do 4º. parágrafo: "**Malgré** ses efforts, la belle femme a dû payer l'adition", o que estabelece a conexão do período.
Coesão nominal[86] - formas nominais são retomadas?	No título são estabelecidos as personagens: "*Elle*", uma mulher e "*des vieux messieurs*". A 1ª. é retomada pelos seguintes termos: *Une belle femme blonde – cette femme– elle se souvient – cette belle femme – Elle les lance um sourire – la belle femme*. Já os 2os.são retomados pelos seguintes: d*es vieux , d'un deux , les lance, un vieux, il l'invite, les vieux* e *des vieux messieurs*.
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Verbos no tempo presente estabelecem a progressão. Uma forma verbal no "passé composé" e uma no "imparfait"
Coerência pragmática	**Produção Inicial – Grupo A**
Gestão de vozes – Há do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)?	Há a voz de um narrador porque é um texto do narrar autônomo. Voz social em "Maintenant on sait que des vieux messieurs faisaient ce escroquerie fréquentement »

[86] As análises referentes à coesão nominal serão feitas levando-se em conta os termos que retomam os principais envolvidos nos acontecimentos, apesar de haver outros elementos que também estabelecem a coesão, mas que julgamos serem menos relevantes para nossas análises.

Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Há modalizações apreciativas e deônticas. Respectivamente: “Une **belle** femme blonde”, “en portant des vetêments **très elegantes** », «des **vieux** messieurs », « un **délicieux** déjaneur », « au plus **chère** restaurant de Paris ». « Cette **belle** femme »; deôntica : “la belle femme **a dû** payer l’addition”.

Quadro 18 – Síntese da análise da produção inicial do grupo A

1.2. Análise da produção inicial do grupo B

1. Avec un voisin, rédigez un texte pour la rubrique « insolite » du journal « 20minutes.fr ». Si vous voulez, empruntez à l’activité 9 l’un des titres de presse.

Insolite

Trois mois de prison ferme pour avoir invité des gendarmes sur facebook.

Un jeune etudiant qui s'appele Maxime Tartar, 22 ans, a été condené a trois mois de prison ferme pour avoir invités des gendarmes sur Facebook.

En mai, 8 de 2012, le garcon a publiqué sur le facebook un dessin d'un poulet avec le vêtement de policier et ci-dessus une petite phrase "Sortez le poulet du monde!".

Alors, le jour avant réalisait quid une manifestations devant la Place de la Bastille contre le nouveau loi d'immigration. Pendant la marche, les gendarmes étaient intervenu par limiter l'utilisation de la rue.

Finalement, debuit la manifestation Maxime Tartar a ouvert un événement sur le Facebook par convoqué les étudiants pour une action contre le policiers.

La justice a entendu que pour cette action Maxime Tartar mérite trois de prison ferme a Paris et retirer imédiatement la publication sur le Facebook.

Figura 18 - A produção inicial do grupo B

TEXTO B1

« Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur facebook »

Un jeune étudiant qui s'appele Maxime Tartar, 22 ans, a été condené a trois mois de prison ferme pour avoir insultés des gendarmes sur facebook.

En mai, 8 de 2012, le garçon a publiqué sur le facebook un déssin d'un poulet avec le vestiment de policier et ci-dessus une petite phrase « Sortez le poulet du monde »

Alors, le jour avant il réalisait une manifestation devant la Place de la Bastille contre le nouveau loi d'imigration. Pendant la marche, les gendarmes etaient intervenu par limiter l'utilisation de la rue.

Finalment, debruit la manifestation Maxime Tartar a ouvrert un événement sur le facebook par convoqué les etudiants pour une action contre le policier.

La justice a entendu que cette action Maxime Zartar mérite trois de prison ferme a Paris et retirer imediatement la publication sur le facebook.

O cabeçalho do texto já imprime data e hora para a notícia, inseridas no *layout* do jornal "20 minutes.fr". O produtor do texto deve ser um jornalista desse jornal dirigindo-se aos leitores da versão eletrônica do veículo. O objetivo do texto é o de divulgar uma notícia insólita aos mesmos leitores.

Os alunos fazem uso de um título do exercício final da primeira parte da SD para elaborar seu texto. O cabeçalho do jornal "20 minutes.fr" situa o contexto de produção da notícia. Não é inserida nenhuma data antes ou após dela. O lide repete a informação já presente no título, acrescentando o nome do autor do delito. Assim, o primeiro parágrafo não aborda o local do acontecimento, nem o momento, como é de costume nos lides do gênero *fait divers*.

O segundo parágrafo traz a data completa do acontecimento, em dia, mês e ano, o que não é comum nos textos do gênero, em que geralmente são inseridos advérbios de tempo ou marcadores temporais que localizam os acontecimentos em relação à data de publicação, e começa a abordar detalhes do ocorrido. Um garoto teria publicado no Facebook um desenho de um frango vestido de policial, em que havia a frase "Tire o frango do mundo".

O 3º. parágrafo narra o que o autor do texto fazia no dia anterior, e que supostamente teria provocado a ira do rapaz Maxime. É contado o que o autor dos fatos fazia em tal dia, em que participava de uma manifestação que investigava a nova lei de imigração. Os fatos são trazidos como explicações aos acontecimentos anteriores, como ocorre de fato com textos do gênero.

Durante aquele acontecimento, policiais teriam agido para limitar o uso da rua. Essa informação é importante para explicar o motivo do rapaz ter reagido de maneira a querer difamar os policiais. Não há elementos, no texto, que evoquem essa relação. Assim, o

estabelecimento causa e consequência por justaposição é utilizado no texto, de forma a fazer entender os motivos dos acontecimentos, também como ocorre em exemplares do gênero.

No penúltimo parágrafo abordou-se o fato de, por ter sido repreendido por policiais, Maxime querer abrir um evento no facebook para convocar os estudantes a uma ação contra os policiais. Porém, no último parágrafo, não é dito o que houve com Maxime, onde foi encontrado, como foi autuado, apenas que a justiça decretou três meses de prisão para ele, com a anulação de informações de seu evento pelo facebook.

O conteúdo temático do texto é constituído de um lide incompleto (pois não tem a localidade do ocorrido, nem o momento em que se passou) e não há referência às fontes de informações. Há um desfecho social: fala-se o que a justiça decidiu por conta de seu ato infrator.

Não há termos que ancorem o texto em seu momento de produção, a data presente nele parece referir-se a um passado histórico (com informações de dia, mês e ano), não necessariamente a um acontecimento que tenha relação com o momento de sua produção. Não há dêiticos. Por conta desses elementos, podemos dizer que se trata de uma notícia, apesar de trazer elementos incompletos, como no lide; ou de quase não conter marcações temporais (apenas duas, em relação à data inscrita no texto e a outra, à duração de um acontecimento naquele passado histórico: "**le jour avant** réalisait une manifestation(...)" e "**pendant** la marche, les gendarmes etaient intervenu(...)), apenas uma data com dia, mês e ano; também pela disposição de seu conteúdo temático e elementos que fazem parte de sua escrita, como a justaposição entre causa e consequência. A sequência predominante é a narrativa. Apesar de ser uma notícia por conter determinadas características, desenvolve um narrar autônomo. Há *script*, narrativa sem o estabelecimento de tensão, o que a faz própria de um *fait divers*.

Em relação à coerência temática, em relação a suas conexões entre parágrafos são feitas com o emprego de termos como o 'tempo histórico': "En mai, 8 de 2012" ,"**Alors,** le jours avant réalisait une manifestation(...)" e "**Finalment,** debruit la manifestation(...)". Quanto à conexão entre frases no interior dos parágrafos, há uso de marcador temporal: "**Pendant** la marche, les gendarmes etaient intervenu(...)" e conectores de adição: "un déssin d'un poulet avec le vestiment de policier **et** ci-dessus une petite frase", "Maxime Tartar mérite trois de prison ferme a Paris **et** retirer imediatement la publication sur le Facebook". Há ainda uso de relativo: "La justice a entendu **que** cette action Maxime Tartar mérite trois de prison ferme". Para a sequência dos fatos, são usados verbos no pretérito perfeito. (*Le garçon **a publiqué** sur le Facebook. (...)/ Maxime Tartar **a ouvrert** um événement sur le Facebook par convoqué les étudiants pour une action contre le policier »./ La justice **a entendu** que cette*

action Maxime Tartar mérite trois de prison ferme a Paris et retirer imediatement la publication sur le Facebook.) A coesão nominal referente aos personagens principais é feita com o uso de termos como: “un jeune étudiant, Maxime Tartar (três vezes), le garçon, les gendarmes, les policiers.

Quanto às modalizações, o texto se aproxima do que Bronckart (2007 [1999] chama de grau zero da modalização, porém, há uma só modalização, no uso do advérbio ‘finalement’ no penúltimo parágrafo em que diz “**Finalment**, debruit la manifestation Maxime (...)”

A voz predominante é a do autor. Há voz social no desfecho social, em que se fala o que a justiça decidiu. (“*La justice a entendu que cette action Maxime Tartar mérite trois de prison ferme a Paris et retirer imediatement la publication sur le Facebook »).* Há também a voz do personagem, que publicou no facebook a frase “Sortez le poulet du monde!”

Vejamos a distribuição dos elementos analisados em nosso quadro-análise:

Contexto de produção	**Produção Inicial - Grupo B**
Quem escreve o texto?	Jornalista
Em que momento ele o escreve?	Não há definição
De que lugar físico e social ele o escreve?	Imagina-se do jornal 20 minutes.fr por causa do *layout* da página
A quem se destina o texto?	A leitores desse jornal eletrônico provavelmente
Qual é seu objetivo?	Informar sobre fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Inicial - Grupo B**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Sim. Há ordem de importância na narração dos fatos. Do mais, para o menos.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Não há marcações temporais que definam o texto em relação ao momento de produção. Há, portanto, narração.
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Sim.
Há um “desfecho social” no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção Inicial - Grupo B**
Conexão – Há organizadores textuais?	Entre parágrafos, marcadores : “En mai, 8 de 2012” ,“**Alors,** le jours avant réalisait une manifestation(...)” e “**Finalment,** debruit la manifestation(...)”. Quanto à conexão entre frases no interior dos parágrafos, há uso de marcador temporal: “Pendant la marche, les gendarmes etaient intervenu(...)” e conectores de adição: “un déssin d’un poulet avec le vestiment de policier **et** ci-dessus une petite frase”, “Maxime Tartar mérite trois de prison ferme a Paris **et** retirer imediatement la publication sur le Facebook”. Há ainda uso de relativo: “La justice a entendu **que** cette action Maxime Tartar mérite trois de prison ferme”.
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Un jeune étudiant, Maxime Tartar (3x), le garçon, les gendarmes, des gendarmes, les policiers
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Uso de passé composé (4), imparfait (1), plus que parfait (les gendarmes étaient intervenus (1)), voix passive (il a été condamné (1), présent (2)

Coerência pragmática	Produção Inicial - Grupo B
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Voz do autor predomina. Há também a voz do personagem, que publicou no facebook a frase "Sortez le poulet du monde!". Há voz social no desfecho social, em que se informa o que a justiça decidiu.
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalização apreciativa: "**Finalment**, debruit la manifestation Maxime Tartar a ouvrert um événement sur le Facebook (...)". O texto aproxima-se do grau zero da modalização.

Quadro 19- Síntese da análise da produção inicial do grupo B

1.3. Análise da produção inicial do Grupo C

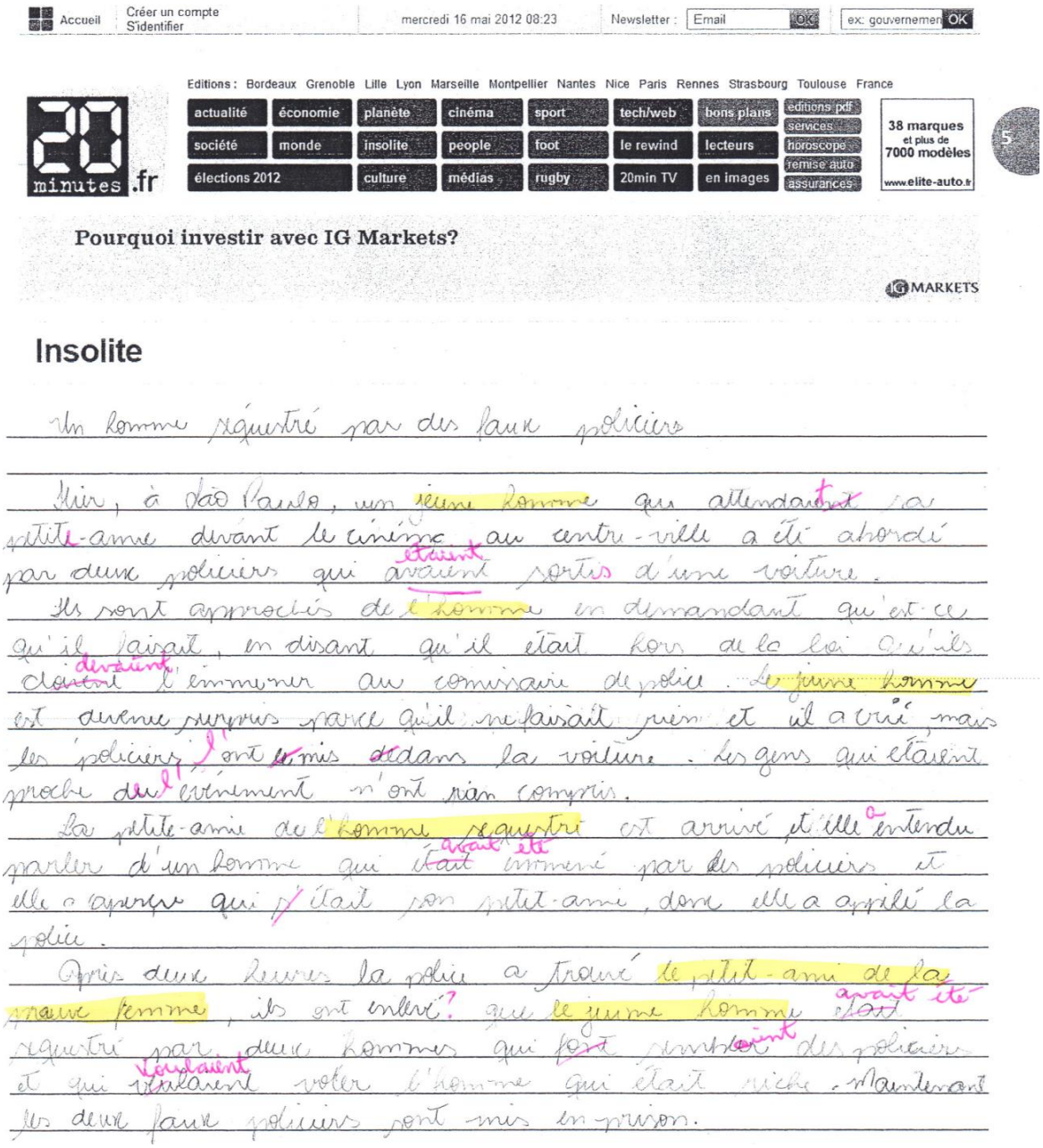


Figura 19- A produção inicial do grupo C

TEXTO C1
« Un homme séquestré par des faux policiers »

Hier, à São Paulo, un jeune homme qui attendaient sa petite-amie devant le cinéma au centre-ville a été abordé par deux policiers qui avaient sortis d'une voiture.

Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait, en disant qu'il était hors de la loi qu'ils doivent l'emmener au comissaire de police. Le jeune homme est devenu surpris parce qu'il ne faisait rien et il a crié, mais les policiers ont le mis dedans la voiture. Les gens qui étaient proche du événement n'ont rien compris.

La petite amie de l'homme sequestré est arrivé et elle entendu parler d'un homme qui était emmené par des policiers et elle a aperçu qui s'était son petit-ami, donc elle a appelé la police.

Après deux heures la police a trouvé le petit-ami de la prauve femme, ils ont enlevé que le jeune homme était sequestré par deux hommes qui font sembler des policiers et qui voulaient voler l'homme qui était riche. Maintenant les deux faux policiers sont mis en prison.

O produtor do texto[87] leva em conta a data presente no *layout* do jornal "20minutes.fr" para localizar a produção em um momento específico, por conta do uso do dêitico "hier", como primeira palavra do lide do texto. Supõe-se que o produtor seja um jornalista que escreve para o leitor do jornal *on-line*.

O lide traz as informações de onde se passou o caso – no centro de São Paulo – e trata de como se passou o caso (através de uma abordagem a um rapaz). O título complementaria, assim, as informações do lide, dizendo o que se passou, nesse caso, o sequestro. O lide não é o suficientemente objetivo, pois poderia trazer informações de que o homem que foi vítima de sequestro era rico e que os policiais eram falsos, o que o faz perder em força comunicativa, não contemplando o que geralmente é presente nos "*faits divers*". O leitor terá de ler o texto até o fim para compreender elementos que tem relevância para a informação do fato principal. O lide inicia contando detalhes de como a situação de tensão se passara: diante de um cinema, um homem que esperava alguém e fora abordado por policiais saídos de um carro.

O parágrafo seguinte continua a detalhar como se passara o caso, porém o jornalista não comenta qual a fonte das informações de que dispõe, o que faz com que sua construção pareça mais a de um narrador do que a de um jornalista:

"*Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait, en disant qu'il était hors de la loi qu'ils doivent l'emmener au domissaire de police. Le jeune homme est devenu surpris parce qu'il ne faisait rien et il a crié, mais les policiers ont le mis dedans la voiture. Les gens qui étaient proche du événement n'ont rien compris. »*

O narrador sabe o que os policiais perguntaram, o que disseram e qual foi a reação do rapaz, que teria gritado, provocando a incompreensão das pessoas próximas. O fato de o rapaz

[87] Fazemos referência a um produtor do texto, mas é importante lembrar que o texto foi escrito por mais de um aluno do curso, pois as produções foram realizadas em grupos de até três alunos.

ter gritado parece fugir à realidade do que um jornalista saberia. Não há vozes que indiquem como este último soube de detalhes do ocorrido, o que atribui ao texto aspectos da ordem do narrar autônomo. O parágrafo seguinte continua a contar a o que se segue, do ponto de vista de um narrador que observa:

« La petite amie de l'homme sequestré est arrivé et elle entendu parler d'un homme qui était emmené par des policiers et elle a aperçu qui s'était son petit-ami, donc elle a appelé la police. »

A namorada teria chegado e ouvido falar de um homem que fora levado pelos policiais. Ela percebeu que eles falavam de seu namorado e então, chamou a polícia. O tom de um narrador que observa continua, pois um jornalista não inseriria em seu texto detalhes de como foi que a moça soube que falavam de seu namorado, e em que momento ela teria chamado a polícia, se não houvesse fontes dessas informações. Essas não são informações relevantes para o texto, e conferem a ele, mais uma vez, tal caráter do mundo discursivo do narrar autônomo.

O último parágrafo traz a informação de captura dos policiais que tinham se passado por policiais e a de que o homem sequestrado, namorado da moça, era rico. O desfecho social foi trazido, sem detalhes nem de onde, nem de como a polícia encontrou os culpados. Há relato interativo por causa de referentes dêiticos como "hier" e "maintenant". Há tensão já no lide, com a informação da abordagem do homem pelos policiais, o que não é comum nos textos de *fait divers*.

Quanto aos mecanismos de textualização, não há elementos que organizem os parágrafos do texto, mas diversos que encadeiam as frases e as ideias no interior delas. Os relativos são recorrentes : "Un jeune homme **qui** attendaient sa petite-amie devant le cinéma au centre-ville a été abordé par deux policiers (...)/ « La petite amie de l'homme sequestré est arrivé et elle entendu parler d'un homme **qui** était emmené par les policiers par deux hommes **qui** font sembler des policiers et **qui** voulaient voler l'homme **qui** était riche». Conjunções que introduzem subordinadas também : « Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait, en disant **qu'**il était hors de la loi **qu**'ils doivent l'emmener au commissariat (...)/ (...)et elle a aperçu **qui** s'était son petit-amie (...) . Há conjunção introdutora de causa : « le jeune homme est devenu surpris **parce qu'**il ne faisait rien », uma outra que introduz conclusão : « elle a aperçu qui s'était son petit-ami **donc** elle a appelé la police » e marcadores temporais, que organizam a sequenciação dos fatos : « **Hier**, à São Paulo, un jeune homme qui attendait(...) », « le jeune homme est devenu surpris parce qu'il ne faisait rien **et** il a crié », « La petite amie de l'homme sequestré est arrivé **et** elle entendu

parler d'un homme qui était emmené par les policiers **et** elle aperçu qui s'était son petit ami », « **Après** deux heures la police a trouvé le petit-ami de la prauve femme » e « **Maintenant**, les deux faux policiers sont mis en prison ». Há ainda conjunção adversativa : « il a crié **mais** les policiers ont le mis dedans la voiture ».

A coesão nominal é de uso frequente nesse texto, com o uso de termos como "jeune homme", "l'homme", "l'homme sequestré", "le petit ami" e "deux policiers", "la police", "deux faux policiers", "les policiers".

A progressão dos fatos é geralmente contada a partir do uso de *passé composé* e *imparfait*, sendo às vezes o presente usado com valor de *passé composé* ou de *imparfait* com valor de voz passiva, como nos respectivos casos:

"***Ils sont approchés*** de l'homme en demandant... » [Ils se sont approchés] e « La petite amie de l'homme sequestré est arrivé et elle entendu parler d'un homme qui **était** emmené [qui avait été emmené] par des policiers et elle a aperçu qui s'était son petit-ami ».

Em relação à coerência pragmática, as modalizações são quase inexistentes, o que faz o texto aproximar-se ao grau zero da modalização. Há modalização deôntica em: "*Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait, en disant qu'il était hors de la loi qu'ils* ***doivent*** *l'emmener au comissaire de police* », pois o uso do verbo dever faz alusão a regras do mundo social. Há modalização pragmática em «(...) *que le jeune homme était sequestré par deux hommes qui font sembler des policiers et qui* ***veulaient*** *voler l'homme qui était riche* », já que há intenção definida em relação a um personagem constituinte do conteúdo temático. Há voz do autor, do jornalista, com momentos em que parece haver a voz de um narrador. Há discurso indireto com os introdutores "demander" e "dire" no trecho: "*Ils sont approchés de l'homme en* ***demandant*** *qu'est-ce qu'il faisait,* ***en disant*** *qu'il était hors de la loi qu'ils doivent l'emmener au comissaire de police ».*

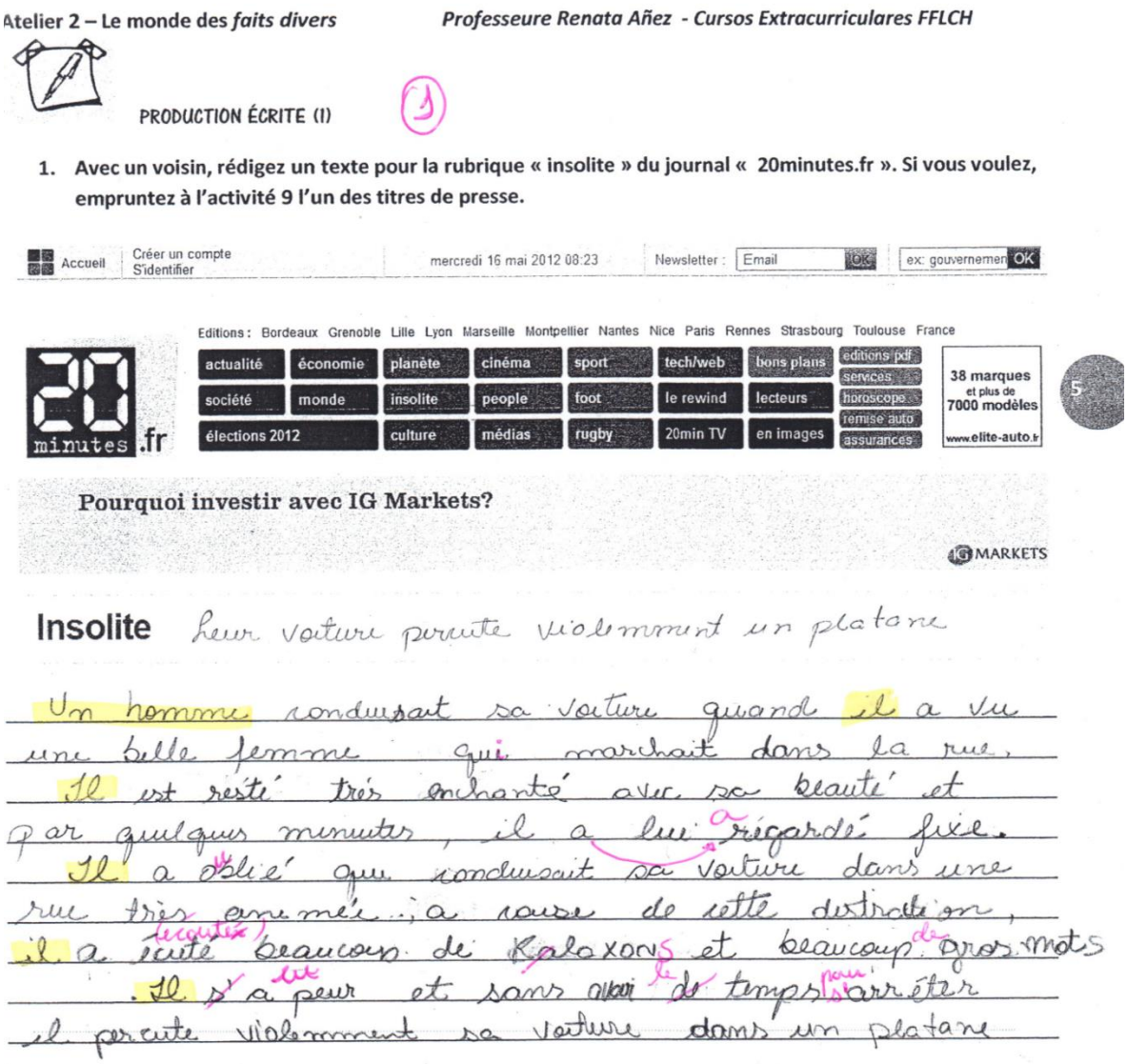
Vejamos em nosso quadro-análise, como se apresentam as informações no texto:

Contexto de produção	**Produção Inicial – Grupo C**
Quem escreve o texto?	jornalista
Em que momento ele o escreve?	No *layout* do texto, há referência ao dia 16 de maio, às 08h23. E há um dêitico no texto, 'hier'.
De que lugar físico e social ele o escreve?	Pelo *layout*, o jornal *Le Dauphiné*
A quem se destina o texto?	Leitor do jornal
Qual o objetivo dele?	Informar sobre fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Inicial – Grupo C**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Não. O texto tem uma estrutura narrativa, as informações aparecem de acordo com o tempo cronológico a partir do lide. "un jeune homme attendait (...) et a été abordé par deux policiers qui...E a continuação da narração não privilegia as informações principais no início do texto, no lide.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Sim, de acordo com a data do texto, que já estava no

	cabeçalho impresso, não há marcadores temporais no texto.
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Não, pois há tensão no lide, quando os acontecimentos narrados levam o leitor a um suspense, pois não se sabe o que se passou com o homem sequestrado, pois ninguém sabia dizer o que tinha se passado, até que os policiais encontraram o homem, depois da namorada tê-los chamado.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção Inicial – Grupo C**
Conexão – Há organizadores textuais?	Os relativos são recorrentes : "Un jeune homme **qui** attendaient sa petite-amie devant le cinéma au centre-ville a été abordé par deux policiers (...)/Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait/« La petite amie de l'homme sequestré est arrivé et elle entendu parler d'un homme **qui** était emmené par les policiers »/ « deux hommes **qui** font sembler des policiers et **qui** voulaient voler l'homme **qui** était riche». Conectores de subordinada : »en disant **qu'**il était hors de la loi **qu**'ils doivent l'emmener au commissariat »/ « elle a aperçu **qui** s'était son petit-amie »/ « Ils ont enlevé **que** le jeune homme était sequestré par(... ». Há termo introdutor de causa : « le jeune homme est devenu surpris **parce qu'**il ne faisait rien », introdutor de conclusão: « elle a aperçu qui s'était son petit-ami **donc** elle a appelé la police ». Marcadores temporais: « **Hier**, à São Paulo, un jeune homme qui attendait(...) », « le jeune homme est devenu surpris parce qu'il ne faisait rien **et** il a crié », « La petite amie de l'homme sequestré est arrivé **et** elle entendu parler d'un homme qui était emmené par les policiers **et** elle aperçu qui s'était son petit ami », « **Après** deux heures la police a trouvé le petit-ami de la prauve femme » e « **Maintenant**, les deux faux policiers sont mis en prison ». Conjunção adversativa : « il a crié **mais** les policiers ont le mis dedans la voiture ».
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Un jeune homme, l'homme (2x), il (3x), le jeune homme (3x), le petit-ami, un homme, son petit ami/ils (2x), deux policiers, les policiers, deux faux policiers/La petite amie, elle (3x), la prauve femme
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	passé composé (10), imparfait (5), voix passive (1) , plus-que-parfait (4), présent (1)
Coerência pragmática	**Produção Inicial – Grupo C**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Voz do autor predomina. Há voz do narrador em alguns momentos. Voz social: "Maintenant les deux faux policiers sont mis en prison" e DI : Ils sont approchés de l'homme en **demandant** qu'est-ce qu'il faisait, **en disant** qu'il était hors de la loi qu'ils doivent l'emmener au comissaire de police ».
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalização deôntica e pragmática. "Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait, en disant qu'il était hors de la loi qu'ils **doivent** l'emmener au comissaire de police /«(...) que le jeune homme était sequestré par deux hommes qui font sembler des policiers et qui **veulaient** voler l'homme qui était riche.

Quadro 20 – Síntese da análise da produção inicial do grupo C

1.4. Análise da produção inicial do Grupo D



Atelier 2 – Le monde des *faits divers* — *Professeure Renata Añez - Cursos Extracurriculares FFLCH*

PRODUCTION ÉCRITE (I)

1. Avec un voisin, rédigez un texte pour la rubrique « insolite » du journal « 20minutes.fr ». Si vous voulez, empruntez à l'activité 9 l'un des titres de presse.

Accueil | Créer un compte | S'identifier | mercredi 16 mai 2012 08:23 | Newsletter : Email OK | ex: gouvernemen OK

Editions : Bordeaux Grenoble Lille Lyon Marseille Montpellier Nantes Nice Paris Rennes Strasbourg Toulouse France

20 minutes.fr

actualité | économie | planète | cinéma | sport | tech/web | bons plans | editions pdf | services | horoscope | remise auto | assurances
société | monde | insolite | people | foot | le rewind | lecteurs
élections 2012 | culture | médias | rugby | 20min TV | en images

38 marques et plus de 7000 modèles www.elite-auto.fr

Pourquoi investir avec IG Markets? IG MARKETS

Insolite Leur voiture percute violemment un platane

Un homme conduisait sa voiture quand il a vu une belle femme qui marchait dans la rue. Il est resté très enchanté avec sa beauté et par quelques minutes, il a lui a regardé fixe. Il a oblié qui conduisait sa voiture dans une rue très animée..., à cause de cette distraction, il a écuté (écouté) beaucoup de Kalaxons et beaucoup des gros mots. Il s' a eu peur et sans avoi le de temps pour s'arrêter il percute violemment sa voiture dans un platane

Figura 20 - A produção inicial do grupo D

TEXTO D1

Leur voiture percute violemment un platane

Un homme conduisait sa voiture quand il a vu une belle femme qui marchait dans la rue.

Il est resté très enchanté avec sa beauté et par quelques minutes, il a lui regardé fixe.

Il a oblié qui conduisait sa voiture dans une rue très animée..., à cause de cette distraction, il a écuté beaucoup de kalaxon et beaucoup gros mots.

Il s'a peur et sans de temps arrêter il percute violemment sa voiture dans un platane.

O texto não apresenta marcadores temporais no primeiro parágrafo do texto que levem em conta a data presente na edição do jornal 20 minutes.fr para localizar a produção em um momento específico. O 1º. parágrafo do texto, correspondente ao lide, não contempla informações presentes no título, de forma a esclarecê-las ou desenvolvê-las, trazendo informações suplementares ao que ali fora informado. Há a construção de uma narração na ordem tradicional, quando os personagens são mostrados e quando uma primeira situação se estabelece: Um homem dirigia e viu uma bela mulher que andava na rua. A partir do que se apresenta neste primeiro parágrafo, não há a estruturação do texto em forma de pirâmide invertida e o produtor do texto parece ser um narrador. Dessa forma, trata-se de um narrador que se dirige a um público leitor de narrativas. Não é bem definido o momento de produção, nem o local físico, nem social do enunciador ou do destinatário do texto.

Os parágrafos seguintes trazem a continuação do que se propôs na cena inicial. Não há conexão entre os parágrafos, de forma que a justaposição indica uma relação de causa e consequência entre os fatos apresentados, como ocorre na técnica jornalística.

> *« Il est resté très enchanté avec sa beauté et par quelques minutes, il a lui regardé fixe.*
> *Il a oblié qui conduisait sa voiture dans une rue très animée..., à cause de cette distraction, il a écuté beaucoup de kalaxon et beaucoup gros mots. »*

Há um introdutor de causa, “à cause de”, que explica o porquê da perturbação que sofreu, vinda de outros condutores.

O parágrafo final do texto trata das mesmas informações presentes no título, acrescidas do fato que o condutor teve medo e de que não teve tempo de parar o carro, batendo contra uma árvore. Não há informações sobre o que se passou depois da batida, sobre o estado do motorista, sobre a velocidade do carro etc. Ou seja, não há desfecho social.

Por falta de elementos que o remetam à situação de produção ancorada no tempo da enunciação, o tipo de discurso presente é a narração.

Em relação aos mecanismos de textualização, como já comentado, não há conectores entre os parágrafos, fato que geralmente se apresenta nos textos do gênero *fait divers*. No interior dos parágrafos e na conexão de frases, há um introdutor de causa : «(...), **à cause de** cette distration, il a écuté(...)”; uso de relativos: “une belle femme **qui** marchait dans la rue”, “Il a oblié **qui** consuisait sa voiture” e de marcadores temporais: “Un homme conduisait sa voiture **quand** il a vu une belle femme” e « Il s’a peur **et** sans avoir de temps arréter(...).. Há ainda o conector de adição: “il a écuté beaucoup de kalaxon **et** beaucoup gros mot”.Em

relação à coesão nominal que retoma os personagens, não há uma variedade no emprego de referentes nominais, sendo ela feita a partir do emprego de pronomes sujeitos, relativos ou complementos, como em "Un homme", - "Il" (4x) e "une belle femme" – "qui", Il a **lui** regardé". Quanto à coesão verbal, há um predomínio dos verbos no pretérito perfeito para sequenciar as principais ações. O imperfeito é usado para falar de circunstâncias do ocorrido e o presente no final do texto tem o intuito de trazer as últimas informações dos fatos, de modo a trazê-las mais próximos ao leitor, apesar de que as ações seriam melhor entendidas se os verbos estivessem no passado, como parece que foi o desejado pelo autor e, talvez com certa dificuldade em escrever os tempos verbais nesse tempo, acabou escrevendo-os no presente.

> *"Il s'a peur et sans de temps arrêter il percute violemment sa voiture dans un platane. »* [ao invés de: ele teve medo e sem tempo de conseguir parar, jogou o carro violentamente contra uma árvore]

Em relação à coerência interativa, as modalizações são quase inexistentes, o que faz esse texto aproximar-se ao grau zero da modalização. Há apenas um advérbio "très enchanté", correspondendo à modalização apreciativa. Há um sinal gráfico, o de reticências, que mostra alguém que está na origem da enunciação, mas não é claro o motivo deste sinal: "Il a oblié qui conduisait sa voiture dans une rue très animée**...**". Tal sinal evoca a voz do autor do texto. Predomina a voz do narrador.

Vejamos em nosso quadro-análise, como se apresentam as informações desse texto do grupo D:

Contexto de produção	**Produção Inicial – Grupo D**
Quem escreve o texto?	Um narrador
Em que momento ele o escreve?	Não é definido, apesar da data constante no *layout* do jornal
De que lugar físico e social ele o escreve?	Deveria representar o veículo le Dauphine.com – mas pelo que é desenvolvido não representa – não é definível o lugar, nem físico, nem social
A quem se destina o texto?	Um leitor de narrativas
Qual é seu objetivo?	Contar um acidente
Infraestrutura geral	**Produção Inicial – Grupo D**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Não. O texto tem uma estrutura narrativa, as informações aparecem de acordo com o tempo cronológico desde o lide. A continuação da narração não privilegia as informações principais no início do texto, no lide.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Não.
Sequências – Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Há *script* por conta do título do texto, não da estrutura do texto.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Não.
Coerência temática	**Produção Inicial – Grupo D**
Conexão – Há organizadores textuais?	Introdutor de causa «(...), **à cause de** cette distration, il a écuté(...)"; uso de relativos: "une belle femme **qui** marchait dans la rue", "Il a oblié **qui** conduisait sa

	voiture" e de marcadores temporais: "Un homme conduisait sa voiture **quand** il a vu une belle femme" e « Il s'a peur **et** sans avoir de temps arréter(...). Há ainda o conector de adição: "il a écuté beaucoup de kalaxon **et** beaucoup gros mot"
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Un homme", - "Il" (4x) e "une belle femme" – "qui", Il a **lui** regardé".
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	passé composé (6), imparfait (3), présent (1)
Coerência pragmática	**Produção Inicial – Grupo D**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Voz do narrador predomina. Há voz do autor marcada pelo uso de reticências em : "Il a oblié qui conduisait sa voiture dans une rue très animée**...**".
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalização apreciativa : « Il est resté **très** enchanté »

Quadro 21 – Síntese da análise da produção inicial do grupo D

1.4.5. Influências das atividades da SD nas produções iniciais

A função da produção inicial, segundo o que apresentam Schneuwly e Dolz (2004), é justamente a de verificar os conhecimentos dos alunos sem a ajuda do professor ou do material didático, para poder elaborar uma sequência didática que se adapte às suas necessidades. No entanto, ao utilizar o procedimento das SD em nosso contexto, pensando no grupo de alunos e no tipo de curso que tiveram (intensivo, nas férias, com aulas todos os dias), sabíamos que era importante diferenciar as atividades e propor tarefas que desafiassem e interessassem os alunos. Portanto, sem ferir os propósitos de Schneuwly e Dolz (2004), optamos por construir atividades que atendessem tanto às necessidades da SD, quanto aos interesses de alunos de FLE que estudavam durante as férias em um curso intensivo.

A primeira parte da sequência didática trabalhou especificamente sobre as práticas sociais dos alunos em relação à leitura de um jornal *on-line*. As atividades propuseram o reconhecimento de seções e associação destas com diferentes títulos de imprensa.

Essa primeira parte abordou o contexto de publicação das notícias e promoveu um reconhecimento de temas abordados pelos "faits divers". Certamente as principais contribuições das atividades foram em relação à introdução do aluno no universo de organização e de publicação de um jornal *on-line*, seguido de um trabalho com o vocabulário de temas abordados pelo gênero.

Como os títulos dos textos produzidos em produção inicial pelos alunos partiram de um dos exercícios apresentados e que propôs a interpretação de alguns dos diversos temas abordados pelos *faits divers*, não é possível avaliar se as atividades que fizeram parte da primeira parte da SD promoveram uma influência nas produçõe iniciais dos alunos. Até esse momento, eles não tiveram a oportunidade de realizar a leitura de exemplares do gênero na língua de estudo.

O intuito dessa primeira atividade de sensibilização ao gênero, se assim pudermos dizer, era o de, a partir do reconhecimento do contexto de produção dele, fazer os alunos escreverem de acordo com suas representações à respeito a partir da referência à língua materna, tendo como ponto de partida o vocabulário trabalhado. As atividades propostas reuniram definições de alguns dos principais temas abordados por *faits divers*, o que, em língua materna, não teria a mesma denominação, mas seria entendível por conhecimento de mundo, ou enciclopédico, de cada aluno. Dessa forma, pudemos ativar esse conhecimento e fazer os alunos exporem, em seus textos, a representação que tinham sobre o gênero.

2. Análises das produções intermediárias dos grupos A, B, C e D

As produções intermediárias foram realizadas também em uma folha pautada que trazia em seu cabeçalho superior a imagem do *layout* superior da página do jornal Le Dauphiné, já que as atividades estudadas na 2ª. parte da SD basearam-se principalmente em um *fait divers* publicado nesse veículo. Esse *layout* superior continha o nome dele, suas seções e uma publicidade. Os alunos deveriam produzir o texto da seção “A la une” do jornal, ou seja, uma notícia que faria parte de uma das informações principais do jornal, e estaria presente em sua capa. Como o jornal tem uma divulgação bastante regional e os *fait divers* são ali realmente muito publicados, inclusive como matéria de capa, a situação de comunicação proposta seria plausível.

Para a escrita das produções intermediárias foi sugerido um elemento desafiador: os alunos deveriam fazer uma produção escrita no gênero estudado inserindo um ou dois colegas do curso como personagens de seus textos. Alguns temas foram propostos, ficando a critério do grupo optar por eles ou criar um outro tema. Esses, apresentados após o enunciado da produção intermediária, foram aqui reproduzidos:

« - Um homme, sur des béquilles, vole les personnes au centre-ville

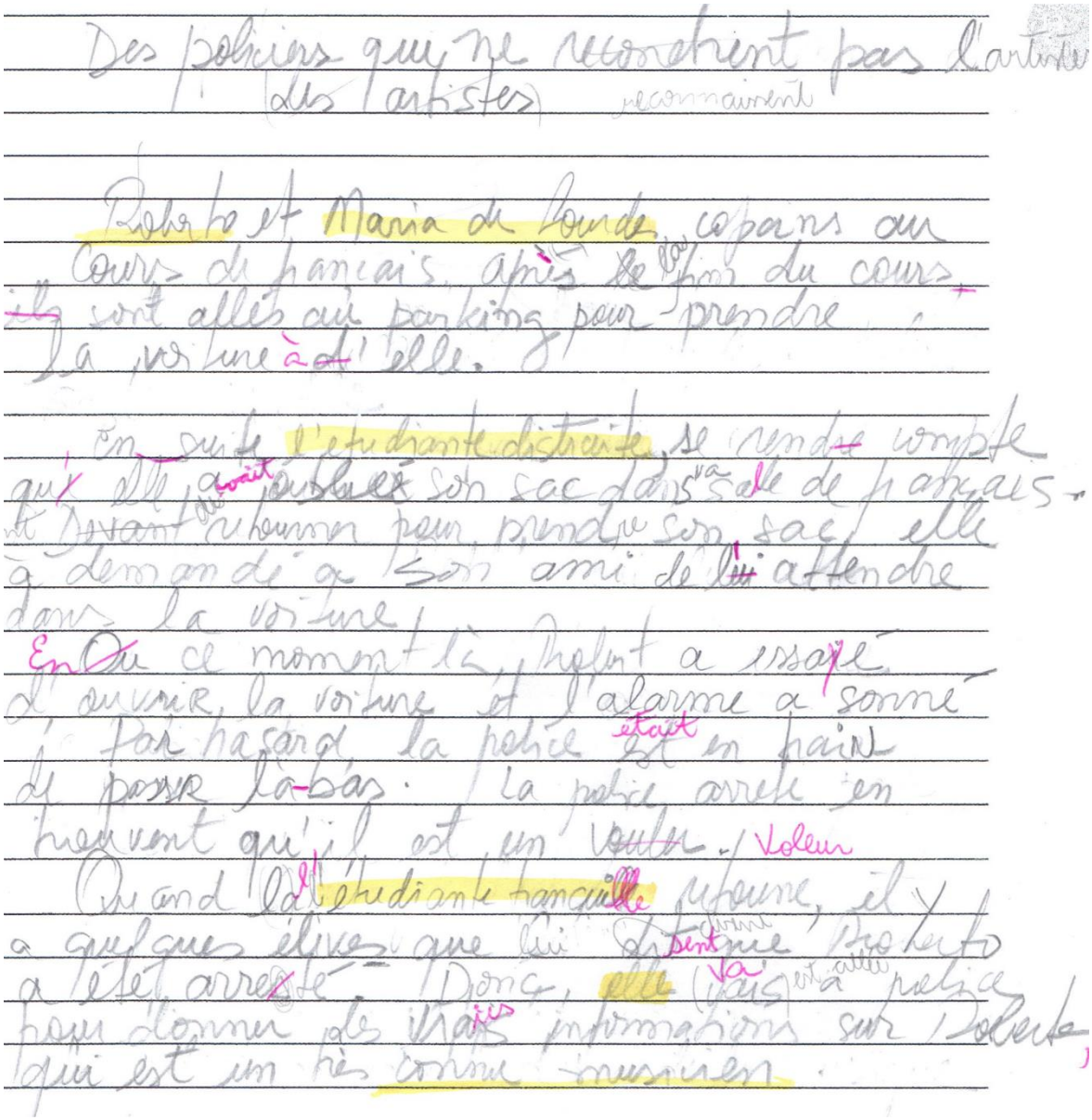
- Un troisième chien est mort, suite à un empoisonnement, dans un quartier

- Une femme jette le mari par la fenêtre

- Un autre, inventez-le ! »

Analisemos como se deu a escolha dos temas pelos alunos, em cada um dos grupos.

2.1. Análise da produção intermediária do grupo A



Des policiers qui ne reconetrent pas l'artiste
(des artistes) reconnaissent

Roberto et Maria de Lourdes, copains au cours de français. aprés le fin du cours ~~ils~~ sont allés au parking pour prendre la voiture à d'elle.

En suite l'étudiante distraite, se rendre compte qu'il elle a oublier son sac dans la salle de français. et Devant retourn pour prendre son sac, elle a demandé a son ami de lui attendre dans la voiture.
En Au ce moment là, Robert a essayé d'ouvrir la voiture et l'alarme a sonné par hasard, la police est en train de passe là-bas. La police arrete en trouvant qu'il est un vouler. / Voleur
Quand l'étudiante tranquille retourne, il y a quelques élives que lui disent que Roberto a été arreté. Donc, elle va (vais) à la police pour donner des vrais informations sur Roberto, qui est un très connu musicien.

Figura 21 - A produção intermediária do grupo A

TEXTO A2

« Des policiers qui ne reconetrent pas l'artistes »

Roberto et Maria de Lourdes, copains au cours de français, aprés le fin du cours ils sont allés au parking pour prendre la voiture d'elle.

Ensuite l'étudiante distraite, se rendre compte que elle, oubliée son sac dans la salle de français.

Devant retourner pour prend son sac, elle a demandé a son ami de lui attendre dans la voiture.

Au ce moment là, Robert a essayé d'ouvrir la voiture et l'alarme a sonné par hasard, la police est en train de passer là-bas. La police arrete en trouvant qu'il est un vouler.

Quand la étudiante tranquille retourne, il y a quelques élèves que lui dit que Roberto a été arreté. Donc, elle vais a police pour donner des vrais informations sur Roberto, qui est un très connu musicien.

No caso da produção intermediária do grupo A, os alunos escolheram criar um tema, e não fazer uso de um dos temas sugeridos pela professora. Como havia o desafio de incluir o nome dos colegas nas produções, os alunos deste grupo interpretaram que deveriam falar de um tema de *fait divers* nomeando os personagens presentes e tentando criar uma situação típica do gênero, de interesse ao público do veículo. Dessa forma, nomearam os estudantes que deveriam descrever para, em seguida, preocuparem-se com a criação da situação-tema. Analisemos em seu texto os elementos de nosso quadro teórico.

O *layout* não trazia, contrariamente à produção inicial, uma referência temporal inscrita no cabeçalho, o que faria obrigatória a inserção de data de publicação e dêiticos que localizassem o momento de produção textual no mundo discursivo.

Em relação ao contexto de produção, o emissor é novamente um narrador. Não há referências sobre seu momento de produção do texto, nem data de publicação, de modo que não é possível definir um lugar físico e social para quem o escreve. O produtor do texto deveria posicionar-se como um jornalista do jornal *on-line* Le Dauphiné, mas em vista da ausência dos dados anteriores, não é possível identificá-lo como tal. Trata-se, portanto, de um narrador com um lugar social e físico indefinido.

O texto deveria destinar-se ao público do jornal, porém, a partir do tema escolhido e do lide, que analisaremos em seguida, ele não objetiva esse público. Não é possível definir seu leitor potencial, pois o objetivo da comunicação não é evidente.

Passando à análise da infraestrutura do texto, em relação ao título, este traz a informação de policiais que não reconhecem artistas. No lide os personagens não são apresentados como artistas, apenas tem o primeiro nome citados e os fatos principais não são trazidos nesse primeiro parágrafo.

« Des policiers qui ne reconetrent pas l'artistes »

Roberto et Maria de Lourdes, copains au cours de français, aprés le fin du cours ils sont allés au parking pour prendre la voiture d'elle.

Não se diz quem são os personagens nem o que de fato ocorreu, muito menos o momento e a localização dos fatos. Dessa forma, o princípio da pirâmide invertida já não se compõe. Como não houve a ancoragem em relação à situação de produção do texto, sem referência a datas nem elementos que localizem o discurso no tempo, o tipo de discurso estabelecido nele é o do narrar autônomo, de maneira distinta ao tipo de discurso presente nos *fait divers*.

A narrativa tem a ordem tradicional, pois a situação é contada do início ao fim. No parágrafo de início os alunos tinham se dirigido ao estacionamento para que os alunos acessassem o carro de Maria de Lourdes. O parágrafo seguinte explica que ela, como estudante distraída, se dá conta de que esqueceu a bolsa e de que precisa voltar à sala para buscá-la. Por isso, deixa seu amigo sozinho, pedindo que espere no carro. No 3º. parágrafo, o amigo é suspeito de roubar o carro da amiga, por conta do disparo do alarme do carro enquanto ele ali estava, diante do carro. A polícia passava e o prende.

O último parágrafo aborda a atitude da amiga, que, ao perceber o incidente, retratado por colegas do curso, vai à polícia para dizer a verdade sobre seu colega, que é um conhecido músico. Esse desfecho pode-se dizer que é um desfecho social, pois uma das partes envolvidas vai à polícia, uma autoridade, para tentar desfazer o mal entendido do caso.

A incoerência entre o título e o que é desenvolvido no texto é estabelecida, já que nele, os "policiais não reconhecem os artistas", mas na verdade é somente um artista, portanto "o artista" que não é reconhecido. Houve mau uso do artigo definido no título, já que trazia o termo "l'artistes". Este fato demonstra que ter domínio de determinadas estruturas linguísticas em um texto e saber fazer uso delas é importante, porém, não é crucial, já que pelo que foi abordado no texto, é possível fazer a inferência dessa informação.

O tema desenvolvido não corresponde novamente à lei da pertinência, já que o objeto da notícia não é interessante ao público que se propõe e da maneira proposta. Os autores do texto quiseram criar um caso policial em uma situação que na realidade não o fora e, portanto, não há interesse em fazer tal tema objeto de um *fait divers* e capa de jornal regional.

Quanto à coerência temática, ou aos mecanismos de textualização, há geralmente marcadores temporais, ou advérbios, que conectam os parágrafos e auxiliam o estabelecimento da progressão dos fatos, como: "**après** la fin du cours", no 1º.parágrafo; "**Ensuite** l'étudiante distraite se rendre compte que (...)", no 2º. parágrafo; "**Au ce moment-là,** Robert a essayé d'ouvrir la voiture (...)", 3º. parágrafo; "**Quand** la étudiante tranquille retourne (...)" 4o. e último parágrafo. No interior do parágrafo e conectando frases, encontramos a conjunção donc : "**Donc**, elle vais a police pour donner des vrais informations (...)".

Os elementos que estabelecem a coesão nominal são: nomes como: Maria de Lourdes/ Roberto, sem que se diga o sobrenome, onde vivem etc*; l'étudiante distraite, l'étudiante tranquille, son ami* e *un très connu musicien*. A progressão dos principais fatos é feita com o uso do *passé composé*. Há o uso do presente de forma a aproximar os fatos do momento da enunciação, como ocorre em linguagem jornalística, para aproximá-los do leitor.

Há modalizações apreciativas em “l’étudiante distraite” e “tranquille”, para caracterizar a estudante e advérbios como em: ‘*très’ connu musicien*. Há voz do narrador. Podemos dizer que se trata de uma narração com elementos de linguagem jornalística. Há discurso indireto em: “Devant retourner pour prend son sac, **elle a *demandé*** *son mari de lui attendre(...)* » e *« Quand la étudiante tranquille retourne, il y a quelques élèves que lui* ***dit*** *que Roberto a été arreté »*

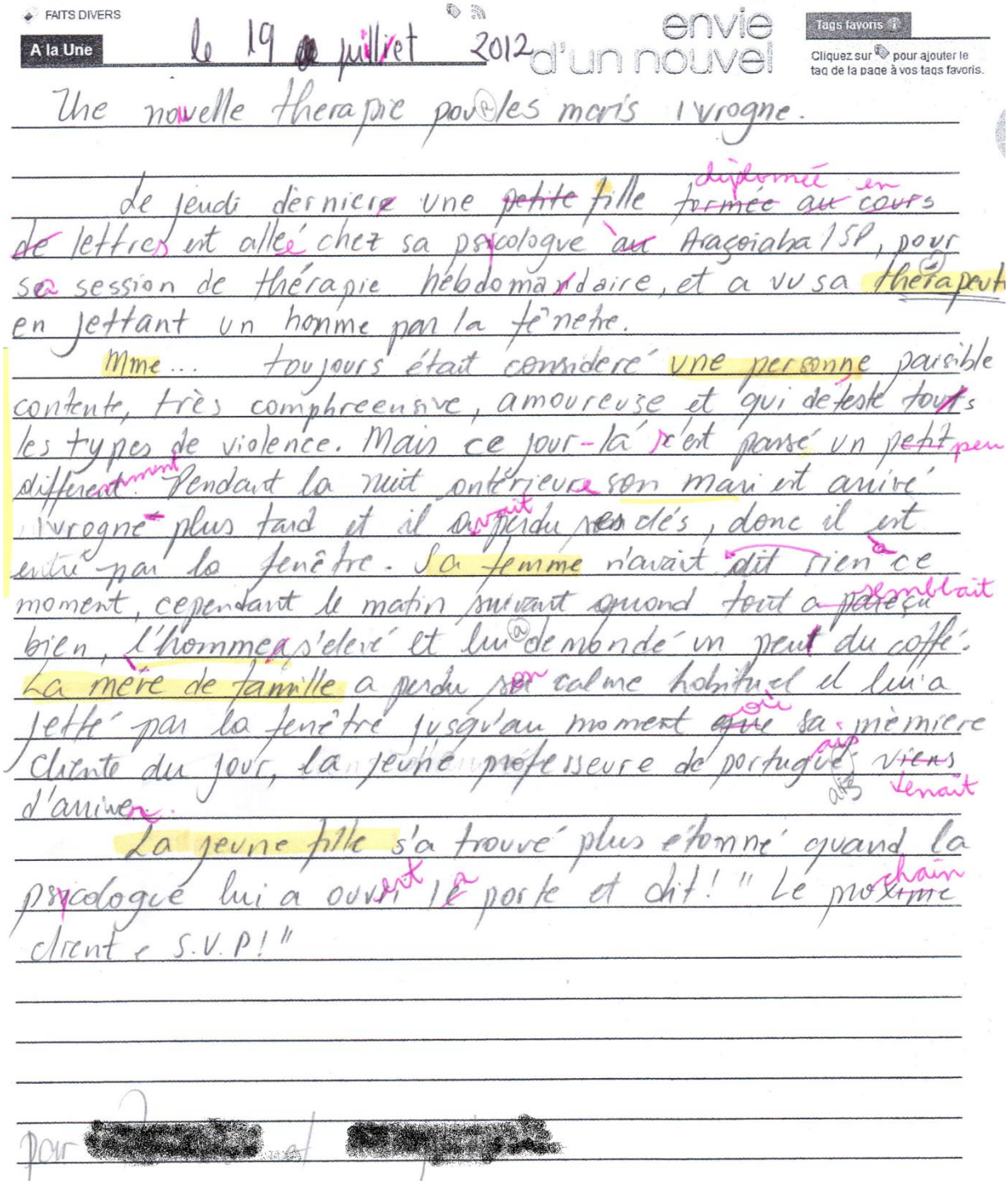
Nosso quadro-análise abaixo evidencia os tópicos analisados e comentados nessa produção intermediária do grupo:

Contexto de produção	**Produção Intermediária - grupo A**
Quem escreve o texto?	Narrador
Em que momento ele o escreve?	Não há marcações
De que lugar físico e social ele o escreve?	Pelo *layout*, o jornal Le Dauphine
A quem se destina o texto?	Não é definível
Qual é seu objetivo?	Narração de um caso fortuito de esquecimento e engano
Infraestrutura geral	**Produção Intermediária - grupo A**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Não.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Não. Trata-se do narrar autônomo
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Não há *script*, pois há tensão, já que a narração corresponde à ordem da narrativa tradicional. (Os dois colegas foram ao estacionamento, a colega percebe que esqueceu sua bolsa, volta buscar o objeto, o colega abre o carro e é preso. Voltando a aluna é informada por testemunhas o que se passou e vai atrás do colega, na polícia, para liberá-lo de culpa. O colega preso indevidamente era famoso.
Há um “desfecho social” no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção Intermediária - grupo A**
Conexão – Há organizadores textuais?	Uso de marcadores temporais na conexão de parágrafos e de conjunção na conexão de frase: “**après** la fin du cours”, no 1º.parágrafo; “**Ensuite** l’étudiante distraite se rendre compte que (...)”, no 2º. parágrafo; “**Au ce moment-là,** Robert a essayé d’ouvrir la voiture (...)”, 3º. parágrafo; “**Quand** la étudiante tranquille retourne (...)” 4o. e último parágrafo. No interior do parágrafo e conectando frases, encontramos a conjunção donc : “**Donc**, elle vais a police pour donner des vrais informations (...)”.
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	termos retomam personagens do texto: Roberto e Maria de Lourdes, copains au cours de français, ils/l’étudiante distraite, l’étudiante tranquille, elle (3x), / Roberto(2x), il, son ami, un très connu musicien
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Uso de pretérito perfeito predomina. Presente para atribuir atualidade aos fatos narrados. Uso de presente no lugar de imperfeito: “la police est en train de passer là-bas” (en ce moment-là). Voz passiva.

Coerência pragmática	Produção Intermediária - grupo A
Gestão de vozes – Há do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Voz do narrador. Há DI em: "Devant retourner pour prend son sac, **elle a demandé** son mari de lui attendre(...) e Quand la étudiante tranquille retourne, il y a quelques élèves que lui **dit** que Roberto a été arreté »
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Há modalizações apreciativas com o uso de adjetivos, como em "distraite" e "tranquille" (para caracterizar a estudante) e advérbios como em: 'très' connu musicien.

Quadro 22 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo A

2.2.Análise da produção intermediária do grupo B



FAITS DIVERS

A la Une

le 19 ~~de~~ juillet 2012

envie d'un nouvel

Tags favoris

Cliquez sur pour ajouter le tag de la page à vos tags favoris.

Une nouvelle therapie pou les maris ivrogne.

Le jeudi dernier une ~~petite~~ fille ~~formée au~~ diplomée en cours de lettres est allé chez sa psicologue ~~au~~ Araçoiaba/SP, pour sa session de thérapie hebdomadaire, et a vu sa therapeute en jettant un homme par la fenetre.

Mme... toujours était considéré une personne paisible contente, très comphreensive, amoureuse et qui deteste tous les types de violence. Mais ce jour-là s'est passé un petit peu different. Pendant la nuit antérieure son mari est arrivé ivrogne plus tard et il a perdu ses clés, donc il est entré par la fenêtre. Sa femme n'avait dit rien à ce moment, cependant le matin suivant quand tout a ~~pareçu~~ semblait bien, l'homme a s'elevé et lui demandé un peut du coffé. La mère de famille a perdu ~~son~~ calme habituel et lui a jetté par la fenêtre jusqu'au moment ~~que~~ où sa première cliente du jour, la jeune professeure de portugais ~~viens~~ venait d'arriver.

La jeune fille s'a trouvé plus étonné quand la psicologue lui a ouvert la porte et dit! " Le prochain client s.v.p!"

pour [redacted] et [redacted]

Figura 22 - A produção intermediária do grupo B

TEXTO B2

Le 19 julliet 2012

« Une nouvelle therapie pou les maris ivrogne »

Le jeudi derniere une petite fille formée au cours de lettres est allé chez sa psicologue au Araçoiaba/SP, pour sa session de thérapie hebdomandaire, et a vu sa therapeute en jettant un homme par la fênetre.

Mme... toujours était considéré une personne paisible contente, très comphrensive, amoureuse et qui deteste touts les types de violence. Mais ce jour-là s'est passé un petit different. Pendant la nuit antérieure son mari est arrivé ivrogne plus tard et il a perdu ses clés, donc, il est entré par la fenêtre. Sa femme n'avait dit rien ce moment, cependant le matin suivant quand tout a pareçu bien, l'homme a s'elevé et lui demandé un peut du

caffé. La mére de famille a perdu sa calme habituel et lui a jetté par la fenêtre jusqu'au moment que sa prèmiere cliente du jour, la jeune professeure de portugué viens d'arriver.

La jeune fille s'a trouvé plus étonné quand la psicologue lui a ouvri le porte et dit ! « Le proxime cliente s.v.p ! »

Par _____et_____

O texto é escrito por um jornalista, pois há data de publicação inserida em seu *layout* com a data de 19 de julho de 2012. O momento em que escreve supõe-se ser na referida data. Seu lugar físico e social, por conta do *layout* da página em que o grupo produziu o texto, deveria ser o jornal "Le Dauphiné Libéré", portanto, a notícia deveria ser publicada para o público desse jornal, com o objetivo de informar a respeito de um fato curioso e ainda, digno de ser publicado em sua capa, com uma imagem.

O título *Nouvelle thérapie pour les maris ivrogne* não esclarece ao leitor o que se passa ou ao menos o local dos acontecimentos. No lide temos informações de com quem (une petite fille formée au cours de lettres) se passou a situação, onde (chez sa psycologue à Araçoiaba, SP), quando (jeudi dernier) e o que se passou ("... a vu sa thérapeute en jettant un homme par la fênetre »). A expressão "jeudi dernier" contida no lide, estabelece o momento em que os fatos aconteceram em relação ao momento de produção do texto, o que significa que, sob o aspecto temporal, a produção só pode estar ancorada nesse momento de produção se levarmos em conta a data de referência para sua publicação. Esses elementos definem o estatuto do produtor do texto como jornalista. Há, no fim do lide, o estabelecimento de uma tensão: quem é o homem que foi jogado? Um cliente? Por índices do título, será seu marido, ou o marido de alguém?

No segundo parágrafo, o produtor do texto conta detalhes da personalidade da mulher terapeuta (*Mme... toujours était considéré une personne paisible contente, très comphrensive, amoureuse et qui deteste touts les types de violence*) sem mencionar a fonte dessas informações. O texto perde em proximidade com a realidade, pois não há referências, um testemunho, por exemplo, em relação ao que foi relatado. No mesmo parágrafo, o autor narra o que tinha se passado na noite anterior que fizera a mulher 'perder sua calma habitual' e lançar o marido pela janela na frente de uma cliente. Porém, até esse momento, o leitor não sabe que era o próprio marido da terapeuta que havia sido jogado pela janela. Assim, continua havendo a tensão estabelecida no lide. Ainda nesse longo 2º.parágrafo, há detalhes do que provocou o enfurecimento da esposa, assim o autor passa a deixar mais claro com quem, efetivamente, se passou o fato: "(...) *son mari est arrivé ivrogne plus tard et il a perdu ses*

clés, donc il est entré par la fenêtre. Sa femme n'avait dit rien ce moment, cependant, le matin suivant quand tout a pareçu bien, l'homme s'elevé et lui demande un peut du caffé ».

Na frase seguinte, ainda no mesmo parágrafo, após tal fato, a mulher perde sua calma habitual e comete o ato faltoso. São fatos que dificilmente seriam narrados pelo jornalista sem uma fonte precisa. Porém, o texto traz elementos de linguagem jornalística, como o lide, ainda que com tom de suspense, e a data inscrita no *layout* da página.

O último e curto parágrafo termina com a reação da moça, cliente, ao ver a psicóloga atirar o marido pela janela e ainda chamar o próximo cliente, no caso, a moça estudante de letras.

O tema tratado é o de *fait divers*, pelo caso insólito que aborda, porém, com características, por vezes, de um narrar autônomo. Seu final não contém um 'desfecho social', mesmo porque o 'delito' cometido pela psicóloga não chega a ser caso de polícia, o que faz mais seu final ser parecido a uma crônica:

"*La jeune fille s'a trouvé plus étonné quand la psicologue lui a ouvri le porte et dit ! « Le proxime cliente s.v.p ! »*

Elementos sobre o estado do marido, sobre a reação da sociedade em relação ao ato da psicóloga, para puni-la, são deixados de lado, construindo um fim atípico para o gênero. Há neste texto um discurso misto, com o uso do relato interativo quando o fato é localizado em relação ao tempo da enunciação, como no lide com o marcador temporal: "le jeudi dernier", que nos remete à última quinta-feira em relação à data de publicação do texto, e a narração, quando são evocados elementos descritivos de cunho narrativo, com comentários de um narrador.

Em relação à coerência temática, há diversas expressões temporais que encadeiam os principais fatos, como: "**Le jeudi dernier,** une petite fille formée(...)", "Mais **ce jour-là** s'est passé un petit different", "**pendant la nuit antérieure**", "cependant **le matin suivant quand** tout a pareçu bien...", "**jusqu'au moment** que", "**quand** la psicologue lui a ouvri la porte". Estão presentes ainda alguns conectivos de oposição, como: "**Mais** ce jour –là s'est passé un petit different" e "**cependant** le matin suivant quand tout a pareçu bien..." e um conectivo de consequência : « il a perdu ses clés **donc** il est entré par la fenêtre ». No interior das frases, há relativos: « une personne paisible, contente, très comphreensive, amoureuse et **qui** déteste tout les types de violence" e "jusqu'au moment **que** sa première cliente du jour, la jeune professeure de portugué viens d'arriver".

Quanto à coesão verbal, os verbos que imprimem progressão aos acontecimentos estão em grande parte no pretérito perfeito. Os marcadores temporais permitiram que o autor

delineasse a anterioridade e posterioridade dos fatos, sem que houvesse uma alteração frequente de tempo verbal. O pretérito imperfeito é usado para descrever a personagem principal e o "passé récent" é usado para aproximar a ação do tempo da enunciação: "la jeune professeure de portugué **viens d'arriver**".

Ainda em relação aos mecanismos de textualização, há uma grande variação na maneira de referir-se aos personagens retratados, Sobre os personagens envolvidos:

a) une petite fille – la jeune professeure – la jeune fille/ sa psychologue, sa thérapeute, b) Mme.., la mère de famille, la psychologue

c) un homme – le mari – il – l'homme – lui (sendo o uso correto l', em *« La mère de famille a perdu sa calme habituel et lui a jetté par la fenêtre* »

Em relação à coerência pragmática, há modalização na escolha do termo "mère de famille", que denota que uma pessoa que tem família e supostamente filhos não cometa atos imprudentes. Aqui a enunciação remonta a uma voz social. A voz do autor predomina e já é evidenciada pela escolha do título, que imprime certa ironia ao texto, ao anunciar uma nova terapia para maridos bêbados. Isto porque não se trata de verdadeira terapia, nem de tratamento. A voz é evidente ainda no desfecho do texto, em que se constrói também ironia, pois há a impressão de que o mesmo poderá ocorrer com qualquer outro cliente da psicóloga, inclusive a professora que acabava de chegar. Cria-se um suspense no que estará por vir. Observemos os elementos analisados em nosso quadro teórico.

Contexto de produção	**Produção Intermediária – Grupo B**
Quem escreve o texto?	Um jornalista – cronista
Em que momento ele o escreve?	Data da publicação, le 19 juillet 2012
De que lugar físico e social ele o escreve?	Deveria representar o veículo le Dauphine.com
A quem se destina o texto?	Um leitor de *fait divers*
Qual é seu objetivo?	Contar um fato fora do comum
Infraestrutura geral	**Produção Intermediária – Grupo B**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Tem lide, mas não é objetivo. O título parece ser o de uma notícia de revista feminina (porque fala de terapia para maridos), não de um *fait divers*, em um jornal eletrônico. O texto foge à organização de uma pirâmide invertida porque não contém elementos informativos suficientes para a construção da pirâmide. Acaba parecendo uma crônica ou até mesmo o relato de um blog, sobre um acontecimento inusitado.
Tipos de discurso – Há predominância de relato interativo?	Há relato interativo.
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Há tensão desde o lide, com o fato de não se saber quem sofre o ato infrator e o porquê.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Não.
Coerência temática	**Produção Intermediária – Grupo B**
Conexão – Há organizadores textuais?	Marcadores temporais : **Le jeudi dernier,** une petite fille formée(...)", "Mais **ce jour –là** s'est passé un petit

	different", "**pendant la nuit antérieure**", "cependant **le matin suivant quand** tout a pareçu bien...", "**jusqu'au moment** que", "**quand** la psicologue lui a ouvri la porte". Conectivos de oposição, como: "**Mais** ce jour –là s'est passé un petit different" e "**cependant** le matin suivant quand tout a pareçu bien..." ; conectivo de consequência : « il a perdu ses clés **donc** il est entré par la fenêtre ». No interior das frases, relativos : « une personne paisible, contente, très comphreensive, amoureuse et **qui** déteste tout les types de violence" e "jusqu'au moment **que** sa première cliente du jour, la jeune professeure de portugué viens d'arriver".
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Sim. Sobre os personagens envolvidos: une petite fille – la jeune professeure – la jeune fille/ sa psychologue, sa thérapeute, Mme., la mère de famille, la psychologue
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Uso de passé composé predomina. imparfait, passé recent.
Coerência pragmática	**Produção Intermediária – Grupo B**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Voz do autor. Há humor e discurso direto no último parágrafo: la jeune fille s'est trouvé plus étonné quando la psychologue lui a ouvert la porte et dit : « Le proxime client S.V.P! »
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Uso de alguns substantivos que retomam afirmações do texto. Exemplo: Une personne paisible, contente, très compréhensive, amoureuse et qui detéste tous les types de violence./ La mère de famille (que é referência dos adjetivos trazidos anteriormente). Há modalização na escolha do termo "mère de famille", que denota que uma pessoa que tem família e supostamente filhos não cometa atos imprudentes.

Quadro 23 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo B

2.3.Análise da produção intermediária do grupo C

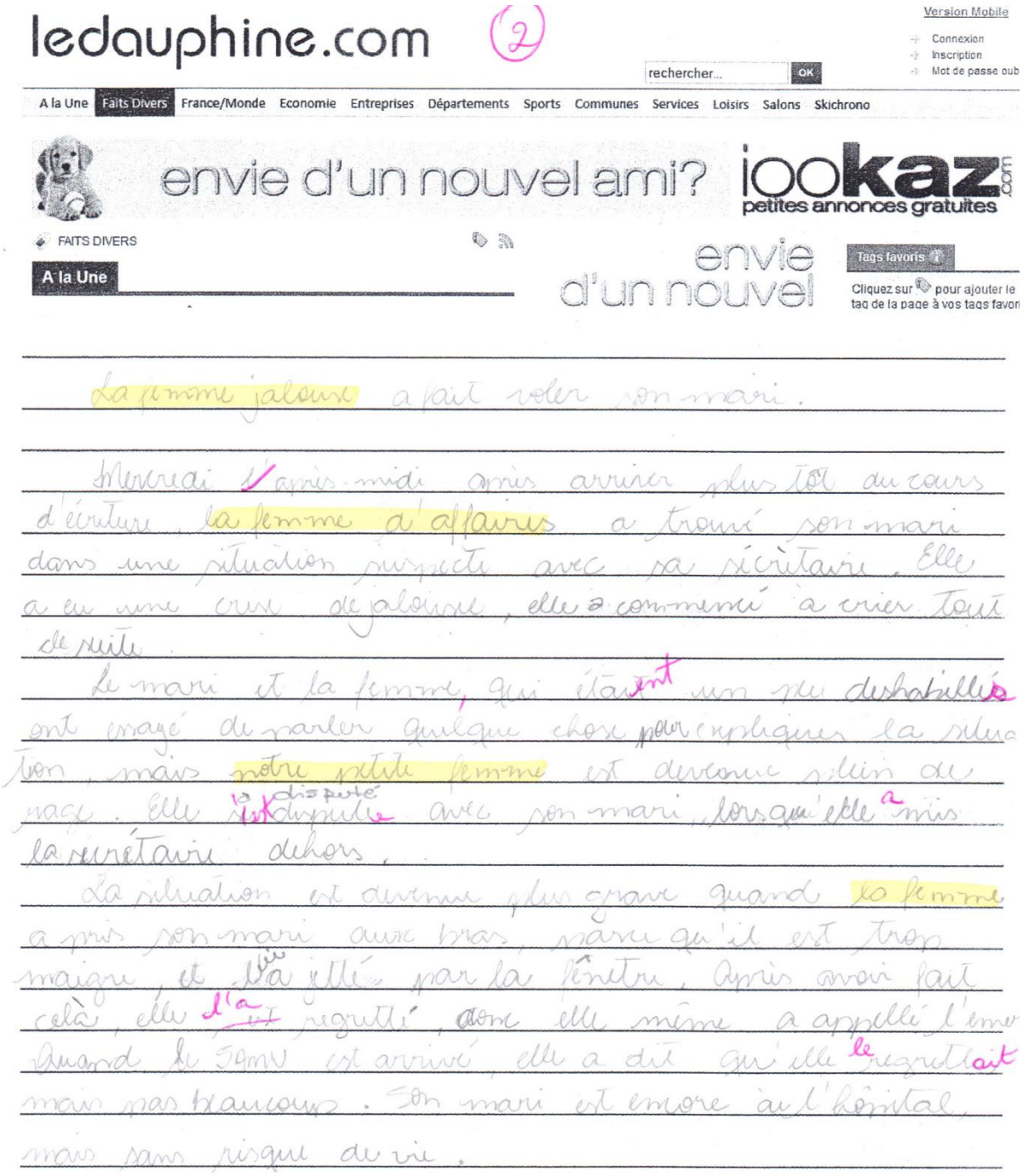


Figura 23 - A produção intermediária do grupo C

TEXTO C2

La femme jalouse a fait voler son mari

Mercredi l'après-midi après arriver plus tôt du cours d'écriture, la femme d'affaires a trouvé son mari dans une situation suspecte avec sa sécrètaire. Elle a eu une crise de jalousie, elle a commencé a crier tout de suite.

Le mari et la femme, qui était un peu deshabillé ont essayé de parler quelque chose pour expliquer la situation, mais notre petite femme est devenue plein de rage. Elle se dispute avec son mari lorsqu'elle mis la secrétaire dehors.

La situation est devenu plus grave quand la femme a pris son mari aux bras, parce qu'il est trop maigre, et a jetté par la fênetre. Après avoir fait celà, elle est regretté, donc elle même a appellé l'emergence. Quand le SAMU est arrivé, elle a dit qu'elle regrete mais pas beaucoup. Son mari est encore à l'hôpital, mais sans risque de vie.

O texto não apresenta data de produção, logo, o lide de começo “Mercredi l’après-midi” perde em referência, já que o marcador temporal não tem o elemento principal em que se ancorar. O título do texto tem duplo sentido, exatamente como a técnica jornalística prevê para instigar a leitura do público, já que não se sabe se a mulher fez com que o marido fosse roubado ou se fez com que ‘voasse’ de ou para algum lugar, já que, em francês, o verbo “voler” pode ter esses significados.

O objetivo do texto é o de informar o leitor sobre um fato inusitado. O produtor seria um jornalista do periódico “Le Dalphiné” e o leitor, um leitor do veículo, consideramos a possibilidade dele ser impresso ou *on-line*.

Com as informações do lide, o princípio da pirâmide invertida é estabelecido e desenvolvido, com informações que explicam a situação constrangedora já trazida no lide, de a mulher encontrar o marido em uma situação “suspecte”. No 2º. parágrafo, a reação da mulher é mostrada (*de mettre la femme dehors*) e no 3º.parágrafo, o fato transgressor, de ela jogar o marido pela janela. A personagem ganha determinação e firmeza, ao manter sua atitude, sem muito lamentar o fato, ao se reportar ao SAMU.

O desfecho social é trazido, com a informação do estado do marido. Só não se fala se a mulher sofreu alguma repreensão ou não. Mas como se trata de briga entre marido e mulher, essa informação passa a ser quase desnecessária para o desfecho, se consideramos a cultura ocidental.

Em relação à coerência temática, a justaposição de frases geralmente mostra a relação de causa e consequência dos fatos, como podemos analisar no lide:

“la femme d’affaires **a trouvé** son mari dans une situation suspecte avec sa sécrètaire. Elle **a eu** une crise de jalousie, elle **a commencé** a crier tout de suite. »

Entretanto, há diversos elementos coesivos, como : marcadores temporais, como « mercredi après-midi”, “après”, « quand »(2x), « lorsque » ; uso de relativos em : “Le mari et la femme, **qui** était un peu déshabillée (...) », marcadores de oposição : « (...) **mais** notre petite femme est devenue (...) » ou “Son mari est encore à l’hôpital **mais** sans risque de vie” ou «(...) elle regrettait **mais** pas beaucoup » e introdutor de causa: “(...) la femme a pris son mari aux bras, **parce qu’**il est trop maigre, (...).

A progressão dos fatos é contada principalmente com o pretérito perfeito, como mostrado na citação do trecho acima, e o presente é usado no desfecho para retratar a situação atual do envolvido.

A coesão nominal se dá pela seguinte série coesiva em relação aos principais personagens da situação:

- La femme jalouse, la femme d'affaires, elle (4x), notre petite femme/

- son mari, le mari

O uso do termo « notre petite femme », em que há uso do pronome possessivo « notre », aproxima o leitor da condição da personagem, como se ela fosse familiar a ele ou tivesse sua aprovação, por sua condição, como quando é usado o termo "nosso herói" para a narração de histórias de super-heróis. Esse elemento coesivo evidencia uma modalização do autor.

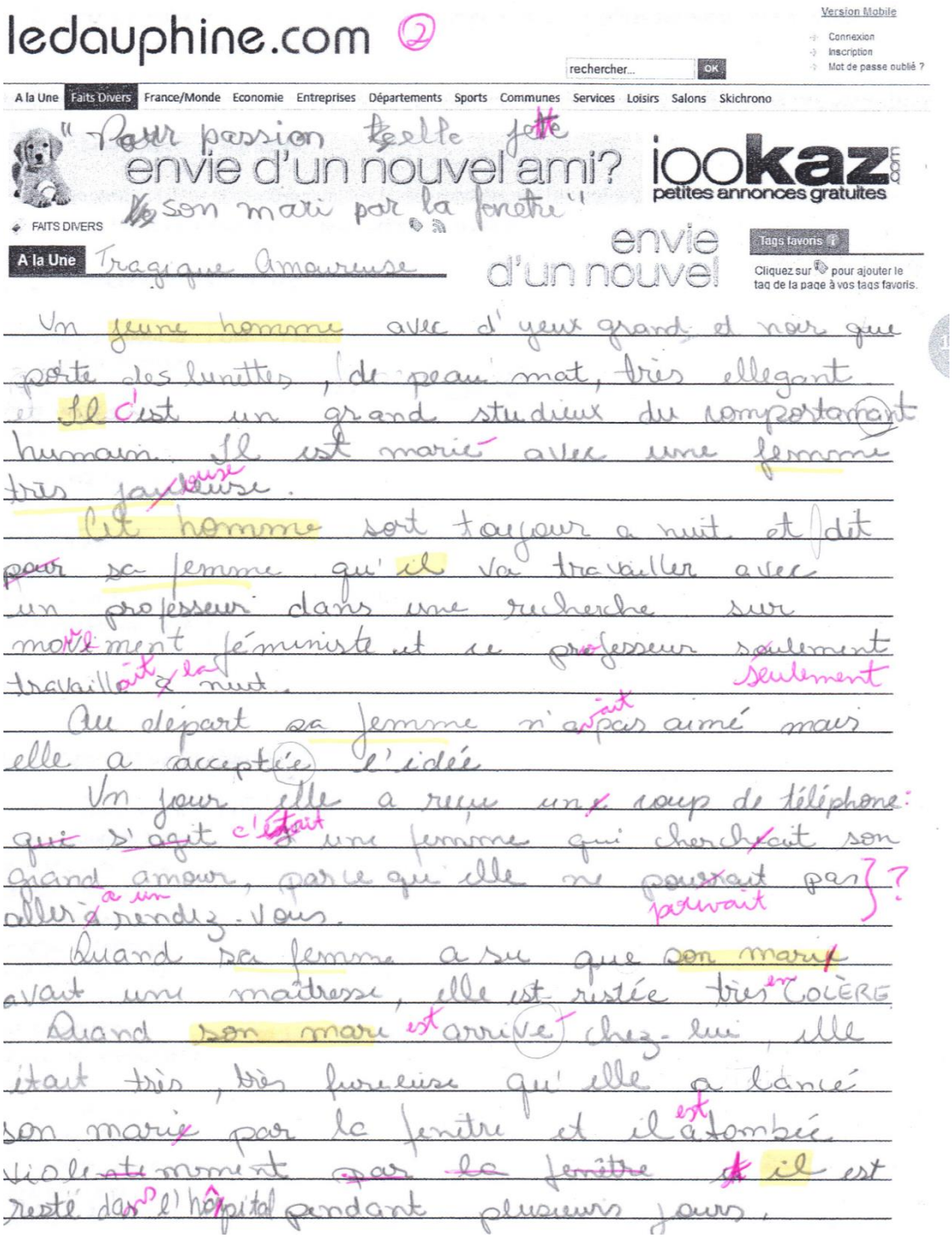
Há ainda modalização pragmática em: "Elle est devenu plein de rage" e "Elle est regretté/elle regrete". Há voz do autor, do jornalista. O nosso quadro resume o acima comentado:

Contexto de produção	**Produção Intermediária – Grupo C**
Quem escreve o texto?	Jornalista ou redator
Em que momento ele o escreve?	Não é definido, a produção não tem data de 'publicação
De que lugar físico e social ele o escreve?	Redação do jornal/Jornal *Le Dauphiné*
A quem se destina o texto?	Leitor do jornal *Le Dauphiné on-line* ou impresso
Qual o objetivo dele?	Informar sobre fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Intermediária – Grupo C**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Sim. O título, muito criativo, faz referência ao verbo 'voler', que pode ter dois sentidos em francês e a informação do 1º. parágrafo indica o momento do acontecimento, com quem se passou e não identifica o que se passou, mas pode ser uma técnica para manter a atenção do leitor e fazê-lo ler mais seu texto.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Sim, apesar da falta de data inscrita na folha de produção textual.
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Sim. Pois o título já indica o que ocorreu, e não há ordem de narrativa com clímax.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção Intermediária – Grupo C**
Conexão – Há organizadores textuais?	Sim. Marcadores temporais, como « mercredi après-midi", "après", « quand »(2x), « lorsque » ; relativo em : "Le mari et la femme, **qui** était un peu déshabillée (...) » ; marcadores de oposição : « (...) **mais** notre petite femme est devenue (...) » ou "Son mari est encore à l'hôpital **mais** sans risque de vie" ou «(...) elle regrettait **mais** pas beaucoup » e introdutor de causa: "(...) la femme a pris son mari aux bras, **parce qu'**il est trop maigre, (...).
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	La femme jalouse, la femme d'affaires, notre petite femme/son mari, le mari
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Passé composé, imparfait, présent.
Coerência pragmática	**Produção Intermediária – Grupo C**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor	Voz do jornalista e social ao trazer o desfecho: Son

(em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	mari est à l'hôpital mais sans risque de vie. Faltaram aqui mais informações de reação da sociedade para o caso, o que se fez para punir a mulher que fez esse tipo de ato.
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	« notre petite femme » com esse termo, o autor se aproxima do leitor, criando com esse uma referência partilhada, no uso de notre". Modalização pragmática em: "Elle est devenu plein de rage" e "Elle est regreté/elle regrette".

Quadro 24 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo C

2.4.Análise da produção intermediária do grupo D



ledauphine.com ②

Version Mobile
Connexion
Inscription
Mot de passe oublié ?

rechercher... OK

A la Une | Faits Divers | France/Monde | Economie | Entreprises | Départements | Sports | Communes | Services | Loisirs | Salons | Skichrono

"Pour passion telle envie d'un nouvel ami? Son mari par la fenêtre"

iookaz.com petites annonces gratuites

FAITS DIVERS

A la Une Tragique Amoureuse

envie d'un nouvel

Tags favoris

Cliquez sur pour ajouter le tag de la page à vos tags favoris.

Un jeune homme avec d'yeux grand et noir que porte des lunettes, de peau mat, très ellegant il c'est un grand studieux du comportament humain. Il est marié avec une femme très jalouse.

Cit homme sort toujour a nuit et dit pour sa femme qu'il va travailler avec un professeur dans une recherche sur mouvement féministe et ce professeur seulement travaillait à la nuit.

Au départ sa femme n'avait pas aimé mais elle a acceptée l'idée

Un jour elle a reçu un coup de téléphone: qui s'agit c'était une femme qui cherchait son grand amour, parce qui elle ne pouvait pas aller à rendez-vous. ?

Quand sa femme a su que son mari avait une maîtresse, elle est ristée très en COLÈRE

Quand son mari est arrivé chez-lui, elle était très, très furieuse qu'elle a lancé son mari par la fenêtre et il est tombée violemment par la fenêtre et il est resté dans l'hôpital pendant plusieurs jours.

Figura 24 - A produção intermediária do grupo D

TEXTO D2

Pour passion elle jette son mari par la fenêtre

Tragique amoureuse

Un jeune homme avec d'yeux grand et noir que porte des lunettes, de peau mat, très ellegant.

Il c'est un grand studieux du comportamant humain. Il est marié avec une femme très jauleuse. Cet homme sort toujour a nuit et dit pour sa femme qu'il va travailler avec un professeur dans une recherche sur moviment féministe et ce professeur seulment travaille à nuit.

Au départ sa femme n'a pas aimé mais elle a acceptée l'idée.

Un jour elle a reçu une coup de téléphone qui s'agit d'une femme qui chercheait son grand amour, parce qu'elle ne pourrait pas aller à rendez-vous.

Quand sa femme a su que son marie avait une maîtresse, elle est restée très colère.

Quand son mari arrivé chez-lui, elle était très, très furieuse qu'elle a lancé son marie par la fenêtre et il a tombée violentemment par la fenêtre et il est resté das l'hôpital pendant plusieurs jours.

O texto deveria ter sido escrito por um jornalista do jornal Le Dauphiné, sobre um *fait divers* que figuraria em sua capa. O leitor seria supostamente um leitor do jornal, em sua forma impressa ou *on-line*.

Não há data de publicação inserida em seu *layout*. Não há dêiticos que localizem os acontecimentos em relação ao momento de produção do texto. Em seu primeiro parágrafo, há descrição sobre um personagem, o que já deixa de compor um lide jornalístico.

O título do texto aborda o acontecimento ("elle jette son mari par la fenêtre") e a causa do ocorrido ("pour passion"), mas não há esclarecimentos sobre ele no primeiro parágrafo, não havendo constituição de pirâmide invertida.

No segundo parágrafo, o produtor do texto fala de atributos dos personagens, um em relação à profissão, no caso, um estudioso e no caso da mulher, uma esposa ciumenta. O terceiro parágrafo descreve as ações que o homem diz fazer à noite fora de casa. O quarto parágrafo mostra que a mulher, apesar de não gostar da ação noturna do marido, não desconfia de que ele realmente não a faça. O quinto parágrafo estabelece a incoerência entre o que o homem diz fazer e o que realmente faz, já que a mulher recebe um telefonema de uma mulher desmarcando um encontro. O sexto parágrafo trata da reação da esposa e o último, sua reação transgressora, que levou o homem a passar vários dias no hospital.

O tema tratado poderia ser o de um *fait divers*, pelo caso insólito que aborda, porém, da maneira como é constituído seu texto, o faz pertencer a um narrar autônomo, apesar de conter vários elementos típicos do gênero *fait divers*. Vejamos como isso se dá:

Houve uma preocupação, no parágrafo inicial, com a descrição da pessoa a ser retratada no *fait divers*, não sendo levados em conta os elementos do gênero. Cada parágrafo trata de aspectos dos personagens e das relações entre as ações deles, cada parágrafo

constituindo a causa do seguinte, de forma a explicar as circunstâncias e a atitude final da mulher.

- 2º. parágrafo - informações sobre a profissão do homem (estudioso do comportamento humano), e o temperamento da mulher (ciumenta)
- 3º. parágrafo - o que ele teria dito a ela que fazia à noite (trabalhar com um professor em uma pesquisa sobre o movimento feminista) e o porquê (o homem só trabalha à noite)
- 4º. parágrafo - o fato de ela acreditar ou não no que o marido dizia. (ela não tinha gostado da ideia, mas a aceitava)
- 5º. parágrafo – ela recebe um telefonema de uma mulher desmarcando um compromisso
- 6º. parágrafo – ela percebe que se trata de uma amante e fica com muita raiva.
- 7º.parágrafo – o marido chega em casa e ela, em uma atitude furiosa, o joga pela janela de maneira violenta. Ele passa muitos dias no hospital.

O fato do homem ter dito que ia trabalhar com um professor em uma pesquisa sobre o movimento feminista (3º.parágrafo), é justificado pelo fato do homem ser um estudioso do comportamento humano (2º.parágrafo). O fato de ela não gostar da ideia (4º.parágrafo) , é justificado pelo da mulher ser ciumenta (2º.parágrafo). A atitude que teve (7º.parágrafo) após descobrir, por um telefonema, que era traída, se justifica porque ela teve uma reação forte (6º.parágrafo) e pelo fato dela ser ciumenta novamente (2º.parágrafo).

A progressão dos fatos é contada em ordem cronológica desde o primeiro parágrafo, que deveria conter o lide, e não por ordem de importância, como ocorre nos textos de *fait divers*. Um fato explica o outro, porém em uma ordem convencional. Por não termos elementos que ancorem o texto no momento da enunciação, temos um discurso da ordem do narrar autônomo. Assim, configura-se um narrador, não um autor, na apresentação dos fatos.

Quanto aos elementos que compõem a coerência temática, há muitos elementos que encadeiam os fatos apresentados, como: “Au départ”, “Un jour”, **Quand** sa femme a su (...)”, “**Quand** son mari arrivé”; elementos que indicam causa, como : “elle a reçu une coup de téléphone qui s’agit d’une femme qui cherchait son grand amour, **parce qu**’elle ne pourrait pas aller à rendez-vous”; há muitos relativos como em: “avec d’yeux grand et noir **que** porte des lunettes”, « une coup de téléphone **qui** s’agit d’une femme **qui** cherchait », , « elle était très, très furieuse **qu**’elle a lancé son marie par la fenêtre » ; introdutores de complemento verbal : “(...) dit pour sa femme **qu**’il va travailler avec um professeur”, « Quand sa femme a su **que** son marie avait une maîtresse ».

A progressão dos fatos é contada com verbos no presente, no início do texto, porque mais descritivo e com verbos no passado, quando se passa a contar os fatos em anterioridade e

posterioridade. O predomínio passa a ser das principais ações serem contadas no pretérito perfeito. Apesar de o grupo não ter o domínio desse tempo verbal, suas formas são entendíveis, como em “son mari arrivé” ou “il a tombé”, por conta do uso do particípio nessas formas e do contexto da produção.

A coesão nominal é feita com certa variação, já que o texto é composto de muitos parágrafos e a retomada dos personagens se faz necessária. Os personagens principais têm os seguintes referentes dispostos em seus parágrafos:

- Un jeune homme – un grand studieux – il (5x) – cet homme – son mari (3x) -
- une femme jalouse – sa femme (2x) – elle (3x)

A coerência interativa se dá pelas modalizações apreciativas, muito presentes, pelo uso de adjetivos e advérbios (em um momento até a repetição dele) e na escolha de um substantivo em específico: “un **grand** studieux”, “une femme **très jauleuse**”, “une femme qui chercheait son **grand amour**”, “elle est restée **très** colère”, “elle était **très, très furieuse** », « il a tombée **violentemment** par la fenêtre ». A voz do narrador predomina e há discurso indireto em : « Cet homme sort toujour a nuit et **dit** pour sa femme qu’il va travailler (...) ».

Observemos os elementos analisados a partir de nosso quadro-análise.

Contexto de produção	**Produção Intermediária – Grupo D**
Quem escreve o texto?	Um narrador
Em que momento ele o escreve?	Não há indicadores
De que lugar físico e social ele o escreve?	Deveria representar o veículo le Dauphine.com
A quem se destina o texto?	Supostamente um leitor de *fait divers*
Qual o seu objetivo?	Contar um fato transgressor
Infraestrutura geral	**Produção Intermediária – Grupo D**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Não tem lide. O texto foge à organização de uma pirâmide invertida porque não contém elementos informativos suficientes para a construção da pirâmide.
Tipos de discurso – Há predominância de relato interativo?	Não há.
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Há *script*, pois se sabe o que ocorreu do início ao fim na leitura do título
Há um “desfecho social” no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Não.
Coerência temática	**Produção Intermediária – Grupo D**
Conexão – Há organizadores textuais?	“Au départ”, “Un jour”, **Quand** sa femme a su (...)”, “**Quand** son mari arrivé”; elementos que indicam causa, como : “elle a reçu une coup de téléphone qui s’agit d’une femme qui cherchait son grand amour, **parce qu**’elle ne pourrait pas aller à rendez-vous”; há muitos relativos como em: “avec d’yeux grand et noir **que** porte des lunettes”, « une coup de téléphone **qui** s’agit d’une femme **qui** cherchait », « elle était très, très furieuse **qu**’elle a lancé son marie par la fenêtre ».
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Sim. Sobre os personagens envolvidos: Un jeune homme – un grand studieux – il (5x) – cet homme – son mari (3x) - - une femme jalouse – sa femme (2x) – elle (3x)

Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Uso de presente, passé composé, imparfait
Coerência pragmática	**Produção Intermediária – Grupo D**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	A voz do narrador predomina e há discurso indireto em : « Cet homme sort toujour a nuit et **dit** pour sa femme qu'il va travailler (...) ».
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalizações apreciativas : un **grand** studieux", "une femme **très jauleuse**", "une femme qui chercheait son **grand amour**", "elle est restée **très** colère", "elle était **très, très furieuse** », « il a tombée **violentemment** par la fenêtre ».

Quadro 25 - Síntese da análise da produção intermediária do grupo D

2.5. Influências das atividades da SD nas produções intermediárias e *feedback* intermediário dos alunos e da professora

Achamos interessante selecionar os aspectos que apresentaram modificações mais significativas nos textos em relação às produções iniciais e analisar as possíveis influências que as produções intermediárias sofreram, em consequência da aplicação das atividades da SD. Dessa forma, observamos, na análise de cada uma das partes do folhado textual, se houve uma modificação de seus elementos em relação às duas produções. Havendo significativas mudanças, comentaremos-nas. Esses traços que os textos dos alunos apresentam podem significar uma influência da mediação pelo material criado pela professora e por sua aplicação em sala de aula, originando uma maior compreensão dos aspectos que envolvem a constituição do gênero *fait divers*.

Para complementar a análise desse processo, comentaremos o uso de fichas controle pelos alunos, que foram propostas como parâmetro de análise pela professora para possibilitar uma avaliação dos aspectos estudados, com o intuito de fazer os tomarem a consciência dos elementos ensinados na SD, de forma que pudessem aproximar suas produções escritas de exemplares do gênero *fait divers*. Naquele momento, a professora recolheu os textos produzidos, os redistribuiu a outros grupos e entregou a ficha controle para que os grupos corrigissem-se uns aos outros. Essa foi a última atividade do segundo dia do ateliê. Foi feita uma correção das fichas, com base na leitura das produções pela professora, e no início do terceiro dia, foram entregues aos mesmos grupos "corretores" o texto e a ficha, para que eles pudessem ter um *feedback* da correção que fizeram. Chamamos a análise desse processo de *feedback* intermediário dos alunos e da professora. Esse foi um importante elemento no aprendizado dos alunos, pois a ficha, como instrumento de auxílio de análise dos textos,

permitiu aos alunos tomarem consciência do que estava sendo ensinado, e à professora, permitiu analisar se as atividades ensinadas puderam promover o aprendizado.

As produções intermediárias foram bastante desafiadoras aos grupos. Naquele momento da aplicação da SD, haviam sido trabalhados o texto 1 e o texto 2, este último em duas versões, o texto 2a e o texto 2b; em que elementos componentes do contexto de produção, do conteúdo temático, da infraestrutura textual e das coerências temática e pragmática dos *faits divers* foram estudados, a partir das atividades propostas. Esses elementos foram trabalhados em um único dia de aplicação de atividades, ou seja, três horas e meia do curso intensivo. A produção intermediária foi feita no final deste 2º.dia de curso, após o término das atividades da 2ªparte da SD. Os elementos desafiadores introduzidos para suas produções foram: inserir um ou dois personagens no texto que fossem colegas do curso de férias e escolher um tema e um título para o texto.

Percebe-se que a escolha pedagógica de promover uma maior interação entre os alunos, a partir da inserção de um dos colegas como personagem de seus *faits divers* promoveu uma tendência aos textos de serem mais descritivos e com predominância do narrar autônomo como tipo de discurso. Houve inserções, em seus textos, de características do *fait divers*, como apontaremos em determinados momentos, pudemos perceber algumas influências das atividades trabalhadas na SD.

O fato de promover a leitura de exemplares de textos do gênero parece ser de grande importância para a escrita, de forma que as atividades propostas na SD provavelmente orientaram uma maneira de ler o texto de forma a possibilitar a reflexão e o entendimento a respeito de sua composição, e como de nosso propósito, com o intuito de promover a mobilização das capacidades de linguagem dos alunos. Como os atos comunicativos são complexos e formados por uma atividade e prática da linguagem, entende-se que as capacidades sejam abordadas separadamente por critérios de análise, mas não podemos deixar de levar em conta que, as operações de linguagem na produção de qualquer texto, e na análise dele, nunca estão separadas, ou estanques, mas em interação contínua (Machado, 2005, p. 252), não se sucedendo umas às outras na ordem em que são apresentadas ou analisadas. Assim, houve uma gradação na abordagem dessas operações de linguagem, nos textos 1, 2a e 2b da SD, primeiramente trabalhando-se os contextos de produção ligados aos textos e secundariamente, a formação discursiva e linguístico-discursiva deles.

2.5.1. Influências na produção intermediária – Grupo A

Em relação à produção inicial, o grupo não apresenta modificações na compreensão do contexto de produção, nem na infraestrutura geral do texto, nem nas coerências temática e pragmática. Os textos apresentam uma narração de um caso fortuito e não há elementos que indiquem a apropriação dos alunos em relação aos elementos ensinados na segunda parte da SD, já que as produções apresentam bastante similaridade.[88]

Quanto à infraestrutura geral do texto, por terem a mesma situação em relação ao contexto de produção, produções escritas em jornais eletrônicos populares na Internet, os textos continuam a ter uma estrutura muito parecida, principalmente quanto ao tipo de sequência e ao de discurso presentes, evidenciando que essas camadas do folhado textual estão em intersecção, sendo analisadas separadamente por uma questão de classificação. O desfecho social, presente nos *faits divers*, é o único item que foi mantido nos dois textos, em produção inicial e intermediária. Supusemos que o fato de termos personagens a serem inseridos nos textos, fez as produções intermediárias de alguns grupos, como deste, penderem para a produção de sequências narrativas sem *script* e sem evidenciar, em seus textos, aspectos trabalhados nas atividades da SD.

Em relação às coerências temática e pragmática, há mais elementos que diferenciam as duas produções, como uma maior série coesiva estabelecida na 1ª.produção e maior número de modalizações apreciativas também mais presente na 1ª. produção. Como as atividades em relação à coesão nominal e modalizações foram estudadas após a primeira produção, não se pode supor que tenha havido influência das atividades da SD nesses aspectos.

Apesar de a produção intermediária do grupo A não trazer traços de influências em relação às atividades abordadas na SD, a ficha-análise, que permitiu que cada grupo analisasse a produção de um outro grupo, mostra um entendimento dos elementos presentes e, podemos supor, uma apropriação deles. Inferimos isso porque, em relação ao *feedback* da professora, não houve muitas fichas com incorreções, de modo que entendemos que os conceitos subjacentes às atividades tenham sido compreendidos.

A produção inicial do grupo A recebeu a avaliação da ficha-controle abaixo, feita por outro grupo. As marcações de correção, os sinais de correto, a cruz mais forte, e o sublinhado no comentário do grupo foram feitos pela professora após sua avaliação das marcações dos grupos.

---

[88] Pode-se visualizar tais análises com o auxílio do quadro analítico comparativo das produções escritas, que se encontra nos apêndices desta dissertação.

2. Echangez votre texte avec celui d'un autre groupe. Utilisez les grilles suivantes pour analyser le *fait divers* écrit par un autre groupe.

Dans l'analyse de vos textes

1. Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un 'fait divers' sont présentées. Cochez Oui ou Non.

A) Le contexte du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié	X	
Un journaliste l'écrit		X
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire	X	

B) L'organisation du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés	X	
La date de ce texte est présentée		X
Le premier paragraphe contient les nformations: Qui? Quoi? Où? Quand?	X	X
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal	X	
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés	X	

Il manque le "quand"

Atelier 2 – Le monde des *faits divers* — *Professeure Renata Añez - Cursos Extracurriculares FFLCH* Juillet 2012

Figura 25 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo A

O grupo que avaliou o texto do grupo A percebeu que o texto não tinha supostamente sido escrito por um jornalista, de acordo com a situação de produção proposta, não continha data de publicação, nem possuía, em relação à organização dos *faits divers*, a informação de quando os fatos se passaram, apesar de terem assinalado que ele continha todas as informações presentes no primeiro parágrafo, ou lide. A professora sublinhou a informação escrita pelo grupo fora do quadro e assinalou corretamente a informação da coluna.

2.5.2. Influências na produção intermediária – Grupo B

A produção intermediária do grupo B apresentou diversos elementos distintos em relação à produção inicial. Primeiramente, a definição do momento de produção, já que houve a inserção da data de publicação da notícia, "le 19 juillet 2012", e a decorrente definição do tipo de discurso apresentado, como sendo a do relato interativo, principalmente por apresentar diversos marcadores temporais que fizeram referência à data inserida. A presença da data de publicação e a presença desses marcadores são indícios de que os alunos tiveram provável entendimento, a partir das atividades apresentadas, de elementos constituintes do contexto de produção do gênero.

Em relação ao tipo de sequência, houve o estabelecimento de uma tensão desde o primeiro parágrafo do texto, pois não se sabe quem sofre o ato insólito, estabelecido não no título "Une nouvelle therapie pour les maris ivrogne", mas no lide "une petite fille (...) a vu sa thérapeute en jettant un homme par la fênetre". Somente no decorrer do texto, com os fatos sendo apresentados, soube-se de que se tratava não de um cliente ou de um marido qualquer, mas do marido da própria psicóloga, o que faz o título do texto ganhar um tom irônico, por conta da seriedade do anúncio de uma nova terapia em seu título, mas que na realidade, não se trataria disso; o autor do texto chamou de nova terapia o que a psicóloga fez com seu marido, o que poderia dar margem a outras mulheres em fazerem o mesmo, talvez com uma nova técnica de "corrigir" uma traição. Houve a inserção do lide, como na produção inicial, mas não houve o desfecho social, presente naquela.

Quanto à coerência temática, houve maior uso de organizadores temporais, o que talvez possa ser um indício de influência das atividades da SD, sobretudo nessas atividades desenvolvidas até aquele momento, que tiveram o intuito de fazer refletir sobre os elementos relacionados às coerências temática (coesão nominal) e pragmática (modalizações) presentes nos textos. Não havia nesta 2ª.parte da SD exercícios que abordassem o uso de marcadores temporais, mas a partir da observação do emprego deles nos textos, é possível que os alunos fossem influenciados pela atividade de leitura. Vejamos, como a conexão se estabeleceu nos dois textos:

- <u>produção inicial</u>: Entre parágrafos, marcadores : "**En mai, 8 de 2012**" ,"**Alors,** le jours avant réalisait une manifestation(...)" e "**Finalment,** debruit la manifestation(...)". Quanto à conexão entre frases no interior dos parágrafos, há uso de marcador temporal: "**Pendant** la marche, les gendarmes etaient intervenu(...)" e conectores de adição: "Maxime Tartar mérite trois de

prison ferme a Paris **et** retirer imediatement la publication sur le Facebook". Há ainda uso de relativo: "La justice a entendu **que** cette action Maxime Tartar mérite trois de prison ferme".

- produção intermediária: Marcadores temporais : **Le jeudi dernier,** une petite fille formée(...)", "Mais **ce jour –là** s'est passé un petit different", "**pendant la nuit antérieure**", "cependant **le matin suivant quand** tout a pareçu bien...", "**jusqu'au moment** que", "**quand** la psicologue lui a ouvri la porte". Conectivos de oposição, como: "**Mais** ce jour –là s'est passé un petit different" e "**cependant** le matin suivant quand tout a pareçu bien..." ; conectivo de consequência : « il a perdu ses clés **donc** il est entré par la fenêtre ». No interior das frases, relativo : « jusqu'au moment **que** sa première cliente du jour, la jeune professeure de portugué viens d'arriver".

Em relação à coesão nominal, houve um maior número de referentes para designar os personagens. Na produção inicial, para designar os principais personagens do fato, havia duas maneiras de fazer referência ao rapaz preso, além de seu nome: *un jeune étudiant* e *le garçon*, quanto aos policiais também foram usados apenas dois referentes: *les gendarmes* e *les policiers.*

Já na produção intermediária, houve três maneiras de designar a moça e cinco, de designar a médica. Vejamos:

- une petite fille – la jeune professeure – la jeune fille
- sa psychologue, sa thérapeute, Mme., la mère de famille, la psychologue

Quanto à coerência pragmática, os mecanismos enunciativos são os que mais se distinguem em relação à produção inicial. Na produção intermediária, houve um aumento significativo de modalizações, pois na primeira experiência o texto se aproximava da modalização zero; apenas constatamos o uso de uma modalização, a apreciativa, em "**Finalment**, debruit la manifestation Maxime Tartar a ouvrert un événement sur le Facebook (...)"; já no segundo, como os alunos deviam referir-se a determinados colegas do curso, houve uma tendência maior à descrição e à retomada de termos que designassem os personagens de modo a não repeti-los e que permitissem sua identificação pelos outros colegas. Isso resultou em uma escolha lexical diversa: « Une personne **paisible, contente, très compréhensive, amoureuse** et qui detéste tous les types de violence » e « La mère de famille ». Há modalização na escolha do termo "mère de famille", que denota que uma pessoa que é mãe de família e, supostamente, filhos, não cometa atos imprudentes. E ainda o uso de expressão adverbial em: "Ce jour-là c'est passé **un petit** different", reforça o quadro de modalizações apreciativas. Esse aumento nas recorrências de modalizações deve-se

provavelmente à proposição feita na produção intermediária e às atividades realizadas em aula com os textos 1 e 2 (a e b), constantes da 2ª.parte de nossa SD.

Nesta produção intermediária, que possibilitou uma produção textual mais livre, em relação ao título do texto, ao tema, e ainda, com o elemento desafiador de inserir nomes de colegas de sala no texto, permitiu que o grupo fizesse uso de formas mais livres de expressão, o que pode explicar até o recurso de linguagem utilizado no título do texto ("Une nouvelle therapie pour les maris ivrogne") e ao humor em seu desfecho ("La jeune fille s'a trouvé plus étonné quand la psicologue lui a ouvri le porte et dit" 'Le proxime cliente s.v.p!'"

Não podemos considerar que o texto do grupo B não seja considerado um *fait divers* por conta da inserção desses elementos, sendo que outros constantes dele e, em maioria, se fizeram presentes e caracterizam o gênero. Os gêneros estão em constante transformação e, citando Machado (2005, p. 251),

> Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. Esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os diferentes níveis do texto [...]. Ao final do processo, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular.

Isso demonstra a dinamicidade e mudança a que estão sujeitos os gêneros, e não podemos, por conta desses fatores, e em vista da situação de ação de linguagem particular, que o grupo produzisse um texto como reprodução de um modelo disponível; pois o caráter dinâmico e reformulador dos gêneros deve ser levado em conta. Consideramos que a produção intermediária desse grupo seja dotada desse estilo particular a que se refere Machado, na citação acima. Vejamos como a ficha-controle do grupo se apresenta:

2. Echangez votre texte avec celui d'un autre groupe. Utilisez les grilles suivantes pour analyser le *fait divers* écrit par un autre groupe.

Dans l'analyse de vos textes

1. Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un 'fait divers' sont présentées. Cochez Oui ou Non.

A) Le contexte du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié	X	
Un journaliste l'écrit	X	X
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire	X	

B) L'organisation du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés	X	
La date de ce texte est présentée	X	
Le premier paragraphe contient les nformations: Qui? Quoi? Où? Quand?	X	
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal	X	
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés		X

Atelier 2 – Le monde des *faits divers*

Professeure Renata Añez - Cursos Extracurriculares FFLCH
Juillet 2012

Figura 26 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo B

Os dados assinalados pelo grupo de alunos que corrigiu esse texto confirma o que nossa análise também evidenciou. Ele não tem desfecho e, para o grupo "corretor", não é evidente que um jornalista seja o autor da situação proposta, provavelmente porque esses elementos mais descritivos e seu final tenham descaracterizado uma "prática de linguagem jornalística" para o grupo. Faltou, no momento de elaboração da ficha, uma parte destinada à justificativa dos tópicos assinalados negativamente, para que se pudesse melhor traçar o entendimento dos alunos em relação aos tópicos analisados. Houve um pedido, pela professora, para que fosse feita uma justificativa, de forma a guiar o grupo que produziu o texto a melhor entender a correção feita, mas alguns grupos não a realizaram, como nesse caso, da ficha que mostra a correção do texto do grupo B feita por outro grupo.

2.5.3. Influências na produção intermediária – Grupo C

Este grupo apresentou uma produção textual intermediária bastante diversa da produção inicial. A começar pelo plano geral do texto, houve um entendimento dele e dos efeitos de sentido que o enunciador pode atribuir ao título do texto. Nesse aspecto, pode-se supor que as atividades com os textos 1 e 2 da SD influenciaram a produção dos alunos. Vejamos de que maneira elas podem ter influenciado sua produção.

O título, bastante criativo do texto do grupo C, "La femme jalouse a fait voler son mari" tem duplo sentido, pois o verbo "voler" pode ter dois sentidos em francês, o de voar ou, o de roubar. Nesse momento, podemos dizer que provavelmente dois dos títulos dos textos estudados na 2ª. parte da SD ("Texto 1 – "La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase" e Texto 2b – "Pour recuperer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble"), que fizeram uso de recurso tipográfico, com o uso de reticências no primeiro e o uso de uma referência a um super-herói conhecido por todos, puderam ser fonte de inspiração à produção desse grupo. Os jornalistas autores dos títulos dos textos da SD fizeram uso desses recursos para fazê-lo ganhar outros sentidos a partir da interpretação do co-enuciador dos textos. O título da produção do grupo C também lançou ao leitor do texto a possibilidade de interpretá-lo das maneiras comentadas.

O tipo de discurso presente no texto é o relato interativo - apesar de o grupo não ter incluído uma data de publicação - assegurado pela presença do marcador temporal "mercredi matin" no início do primeiro parágrafo. Outros marcadores temporais como "mercredi après midi", "après", "quand", reforçam o pertencimento do texto a esse mundo discursivo próprio dos *faits divers*, contrariamente à produção inicial, em que não havia marcadores temporais. Podemos considerar esses traços como influência das atividades de nossa SD em que o contexto de produção dos textos foi estudado.

Em relação ao conteúdo temático, há *script*, narrativa sem o estabelecimento de tensão, pois o título já sinaliza o que ocorreu, mesmo que, só no decorrer do texto, fosse esclarecido exatamente o que se quis dizer com o uso do verbo "voler". Este é mais um elemento que difere da primeira produção. Provavelmente as atividades que influenciaram a organização dos elementos do texto, de forma a trazer o anúncio dos principais fatos para o início do texto - constantes do título e lide - tenham sido as que se referiram ao texto 2a e 2b, em que havia:

- atividade que permitiu a colocação do texto em ordem seguido da justificativa para sua disposição em cada uma das partes (atividade 1, 2 e 6 – Texto 2 da SD).

- atividade que solicitava aos alunos que numerassem as explicações dadas em relação à disposição do texto na imagem que continha excertos do texto 2a. (atividade 1 – Dans l'analyse du texte – texto 2)
- atividade que permitiu que o aluno assinalasse a melhor justifiva sobre a noção de "pirâmide invertida", de modo a entender o porquê essa técnica jornalista é assim denominada. (atividade 2 – Dans l'analyse du texte – texto 2)

Essas atividades devem ter contribuído para que o plano geral do texto fosse alterado nessa produção intermediária.

Quanto à coerência temática, os organizadores textuais nos dois textos foram bastante distintos. Houve muito menos emprego de relativos em relação à produção inicial (um apenas - qui) em comparação a cinco relativos na produção inicial; não houve uso de elementos conectores entre os parágrafos, mas entre as frases, com o uso de introdutores de causa como "parce que", marcadores temporais, como "après", "quand", "lorsque" e da conjunção "donc".

Uma outra evidência da influência da SD na produção intermediária do grupo C é através do texto 2b, de título "Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble", porque nesse texto o uso do possessivo "notre" é recorrente como em "Sans doute sujet à une sevère phobie des escaliers ou de l'ascenseur, **notre** jeuteur de clés a préféré s'assurer pour tenter une descente en rappel" e "Dans sa descente, **notre** "spiderman" du samedi soir aura évité la chute, mais pas le bruit. » (grifos nossos). No texto do grupo, houve uso do referente « notre petite femme », no trecho inicial do 2º.parágrafo: "Le mari et la femme, qui étaient um peu deshabillés ont essayé de parler quelque chose pour expliquer la situation, mais **notre petite femme** est devenue plein de rage".

O uso do possessivo aproxima o leitor da 'saga' da personagem, de forma a favorecer uma aprovação de suas atitudes. Observemos como se deu o entendimento dos aspectos ensinados através da avaliação desta produção feita por outro grupo:

1. **Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un 'fait divers' sont présentées. Cochez Oui ou Non.**

A) Le contexte du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié	X	
Un journaliste l'écrit	[redacted]	
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire	X	

B) L'organisation du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés	X	
La date de ce texte est présentée		X
Le premier paragraphe contient les nformations: Qui? Quoi? Où? Quand?	Qui Quoi Quand	X
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal	X	
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés	X	

Le "où" manque

Figura 27 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo C

As marcações de correção foram feitas pela professora. Em relação à organização temática, o grupo "corretor" identificou que a informação "Où" não estava presente no texto, circulando essa palavra na primeira coluna da ficha. Os alunos que avaliaram a produção conseguiram bem analisá-la e avaliá-la. Quanto ao entendimento na parte A sobre quem produz o texto, os alunos não consideraram que um jornalista o escreveu, mas que os alunos que escreveram a produção o fizeram, por isso podemos compreender a inserção dos nomes dos alunos nessa parte que avaliou os elementos presentes no contexto de produção do texto. Trata-se de um conflito de proposições em relação à situação de comunicação, já que dentro da sala de aula, tentou-se recriar o universo de escrita de um texto jornalístico, mas confrontados à situação de produção de um texto jornalístico em sala, tendo que se situar em uma outra situação de comunicação, provavelmente o grupo não conseguiu remeter o texto a essa nova situação de comunicação proposta no momento de analisá-lo, julgando pertinente

que os produtores de tal texto não tenham sido jornalistas, mas os alunos que compuseram o grupo propriamente.

2.5.4. Influências na produção intermediária – Grupo D

Em relação ao contexto de produção não houve modificações na produção intermediária em relação à inicial. Também não existem marcas de modificação em relação à infraestrutura geral do texto. Quanto à coerência temática, há marcadores temporais, como "Au départ", "un jour", "Quand", o que tenta organizar a produção quanto ao aspecto temporal, mas são termos que não fazem referência a um momento de produção preciso, porque não ancorados em um momento de publicação do texto.

Há maior uso de referentes nominais em relação à produção inicial, com uma série coesiva muito mais diversa em relação aos principais personagens dos fatos narrados, como podemos observar a seguir:

- produção inicial: Un homme - Il (4x)/ une belle femme – Il a **lui** regardé

- produção intermediária: Un jeune homme – un grand studieux – il (5x) – cet homme – son mari (3x) /une femme jalouse – sa femme (2x) – elle (3x)

Essa variação de termos deve-se provavelmente ao fato de que os textos deveriam fazer referência a um ou mais colegas da sala, dependendo da escolha do grupo, o que levou a uma variação desses termos, para que os personagens pudessem ser reconhecidos pelos colegas. Essa variação lexical também pode ter tido influência no estudo dos mecanismos enunciativos dos textos 2a e 2b da SD. É importante ressaltar que a produção textual do grupo teve um aumento no número de parágrafos de 4 para 5, com a diferença que, na produção inicial os parágrafos eram compostos por uma a duas orações, e na produção intermediária, chegou-se a cinco orações. Esse fato aumenta em proporção o número de anáforas.

Quanto à coerência pragmática, houve um aumento significativo de modalizações apreciativas, pois na produção inicial havia a presença de uma, na frase "Il est resté **très** enchanté". Já na produção intermediária, passamos a seis: un **grand** studieux", "une femme **très jauleuse**", "une femme qui chercheait son **grand amour**", "elle est restée **très** colère", "elle était **très, très furieuse** », « il a tombée **violentemment** par la fenêtre ». Atribuímos essa diferença, como já comentado, ao aumento do tamanho da produção escrita e provavelmente, à influência das atividades que promoveram o estudo dos mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa com as atividades ligadas sobretudo aos textos 2a – "Il descend

en rapel afin de récupérer ses clés tombées sur le balcon du voisin” e 2b – “Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble”.

Quanto à ficha análise do grupo D, vejamos como ela se apresenta:

2. **Echangez votre texte avec celui d'un autre groupe. Utilisez les grilles suivantes pour analyser le *fait divers* écrit par un autre groupe.**

Dans l'analyse de vos textes

1. **Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un 'fait divers' sont présentées. Cochez Oui ou Non.**

A) Le contexte du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié	X	X
Un journaliste l'écrit		X
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire	X	

C'est un texte très bon et interessant, mais il est un peu répétitif.

B) L'organisation du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés	X	X
La date de ce texte est présentée		X
Le premier paragraphe contient les nformations: Qui? Quoi? Où? Quand?		X
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal	X	
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés	X	

Atelier 2 – Le monde des *faits divers* *Professeure Renata Añez - Cursos Extracurriculares FFLCH*
Juillet 2012

Figura 28 - Ficha-controle da produção intermediária do grupo D

De oito aspectos presentes na ficha-análise, apenas três foram marcados corretamente, o que afasta o texto das características de um *fait divers*. É interessante ver como foi avaliado esse texto do grupo D, tendo tido o comentário de “interessante, mas um pouco repetitivo”. Em comparação à produção inicial, há a presença do desfecho nessa produção, o que também evidencia uma influência das atividades da SD ou da atividade de

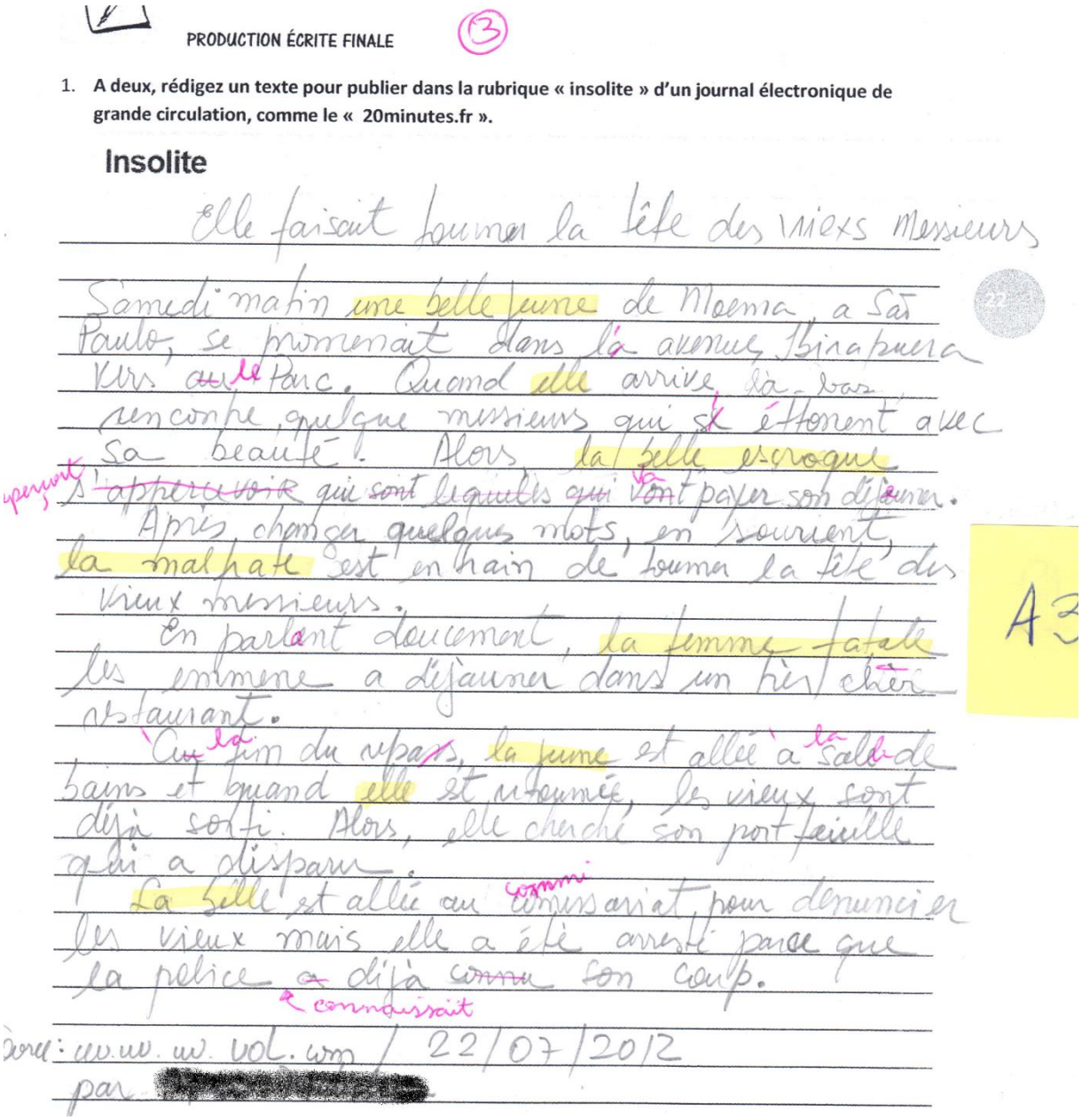
leitura e análise dos três textos presentes nessa 2ª. parte dela, como já comentado, os textos 1, 2a e 2b.

3. Análises das produções finais dos grupos A, B, C e D

As produções finais foram realizadas após o estudo dos textos 3, 4 e 5 da SD e, a folha pautada proposta para as produções não tinha impressa nenhuma imagem de *layout* de página da internet, que teve o intuito de deixar o aluno livre para construir, com os recursos disponíveis em sala de aula, o texto com a forma e as informações que quisesse. Foi apenas sugerido o local de produção social do texto, "un jornal électronique de grande circulation, comme le "20minutes.fr", de modo a fazer o aluno atentar-se ao contexto de produção de seu texto. Os mesmos títulos sugeridos na produção inicial foram novamente sugeridos nas produções finais aos mesmos grupos, com uma ressalva, a de que os grupos poderiam não utilizar o mesmo título da 1ª. produção, mas o tema desenvolvido deveria ser o mesmo. O objetivo era o de perceber, a partir da mesma temática proposta na primeira produção, como os alunos trabalhariam-na nesse estágio de seus aprendizados. Analisemos suas produções.

3.1.Análise da produção final do grupo A

O texto do grupo A apresenta modificações em relação às suas outras produções já no *layout* do texto. Vejamos como o grupo o compôs:



PRODUCTION ÉCRITE FINALE

1. A deux, rédigez un texte pour publier dans la rubrique « insolite » d'un journal électronique de grande circulation, comme le « 20minutes.fr ».

Insolite

Elle faisait tourner la tête des vieux Messieurs

Samedi matin une belle jeune de Moema a Sao Paulo, se promenait dans la avenue Ibirapuera vers au parc. Quand elle arrive là-bas rencontre, quelque messieurs qui se étonnent avec sa beauté. Alors la belle escroque s'apperçevoir qui sont lequels qui vont payer son déjeuner.

Après changer quelques mots, en sourient, la malfrate est en train de tourner la tête des vieux messieurs.

En parlant doucement, la femme fatale les emmene a déjauner dans un très cher restaurant.

Au fin du repas, la jeune est allée a sale de bains et quand elle est retourné, les vieux sont déjà sorti. Alors, elle cherche son portfeuille qui a disparu.

La belle est allée au comissariat pour denuncier les vieux mais elle a été arresté parce que la police a déjà connu son coup.

Source: www.uol.com / 22/07/2012

par [redacted]

Figura 29 - A produção final do grupo A

TEXTO A3

« Elle faisait tourner la tête des vieux messieurs »

Samedi matin une belle jeune de Moema, a Sao Paulo se pronenait dans la avenue Ibirapuera vers au parc. Quand elle arrive là-bas rencontre, quelques messieurs qui se étonnent avec sa beauté. Alors, la belle escroque s'apperçevoir qui sont lequels qui vont payer son déjèuner.

Après changer quelques mots, en sourient, la malfrate est en train de tourner la tête des vieux messieurs.

En parlant doucement, la femme fatale les emmene a déjàuner dans un très cher restaurant.

Ah fin du repas, la jeune est allée à sale de bains et quand elle est retourné, les vieux sont déjà sorti. Alors, elle cherche son portfeiulle qui a disparu.

La belle est allée au comissariat pour denuncier les vieux mais elle a été arresté parce que la police a déjà connu son coup.

Source : www.uol.com/ 22/07/2012

Par _____ *(nome e sobrenome do jornalista)*

Pela leitura do texto digitado ou de sua imagem escaneada, podemos nos certificar de que há alguém que assina o texto, um suposto jornalista, e que cita a fonte da notícia, um *site* brasileiro de notícias. Há referência à situação de produção, sendo estabelecida uma data para a publicação do texto. O tema dele, relacionado a um assunto que pode ser de interesse do público do jornal, aborda o caso de uma mulher estelionatária. Assim, o público leitor pode se interessar pela notícia dependendo dos fatos apresentados, da maneira como essa mulher agiu ou agia, o que pode vir a se caracterizar um *fait divers*. O elemento fora do comum tem de existir para caracterizar o gênero.

A não ser pelo título, que pode complementar o lide em relação à informação que traz, o leitor não consegue saber do que trata o texto. O lide produzido não traz informações em relação aos fatos principais dos acontecimentos, nas primeiras frases. Apenas na frase final do lide, através de uso do termo "la belle escroque", temos maiores informações sobre o assunto do texto. Há, no primeiro parágrafo, informações que habitualmente compõem um lide, como o momento e o lugar em que ocorreu o fato, mas não se informa, a não ser na frase final, do que a notícia tratava, ou seja, o que de fato aconteceu. Há elementos descritivos que figuram nesse primeiro parágrafo, como "*une belle jeune de Moema, a São Paulo, se promenait dans la avenue Ibirapuera vers au Parc. Quand elle arrive là-bas, rencontre quelque messieurs qui se éttonent avec sa beauté. Alors la belle escroque s'appercevoir qui sont lequeles qui vont payer son déjeuner* » (linha 3 da figura 29). Uma ação tão pontual, com referentes locais tão precisos (parc Ibirapuera/ Moema), pode não ser interessante para um público de um jornal francófono e não traz informações precisas sobre os principais fatos ocorridos. Apenas há a descrição do local onde se passou a situação e sugere-se a intenção da mulher estelionatária.

Mesmo sem relatar informações sobre o fato nas primeiras frases, o que mostra falta de atenção com o público a quem é destinado o texto, o lide traz as principais informações do que acontece (uma mulher estelionatária age), com quem (a mulher e os senhores), onde (na região da avenida Ibirapuera) e quando (sábado [o texto é datado de 22 de julho de 2012]).

Os parágrafos subsequentes ao lide são usados pelo produtor do texto para continuar a trazer detalhes das informações apresentadas, porém, numa continuidade de informações em relação ao que foi trazido no primeiro parágrafo, sem que houvesse uma suspensão das informações apresentadas no lide, de modo a iniciar-se a apresentação da história de um outro ponto de vista, escolhido por aquele que escolhe o melhor aspecto de onde começar a conta-los. O texto não tem a estrutura de uma pirâmide invertida porque não trouxe todas as informações necessárias ao esclarecimento dos fatos no lide e não mostra essa reorganização

do jornalista para contar os fatos, a partir do ponto mais interessante ou relevante da situação. O relato é interativo, já que há clara referência à situação de produção. A sequência presente é a narrativa e há uma tensão criada quando a personagem sai do local em que estava com as vítimas e é roubada, já que na volta percebe que sua carteira tinha desaparecido. Assim, não há *script*.

O último parágrafo traz a informação final, que é típica da notícia, com a resolução social da situação, ou seja, o que se passou em termos de intervenção social, no caso, a da polícia, para o desfecho social do fato apresentado. "*La belle est allée au comissariat pour denuncier les vieux mais elle a été arresté parce que la police a déjà connu son coup. »*

Na narração dessa notícia, há uma certa profusão de elementos que auxiliam o texto a caracterizar-se como um *fait divers*, apesar de alguns aspectos comentados acima não perfazerem por completo um exemplar do gênero: a) uma mulher atraente é estelionatária e atrai senhores; b) os senhores que se mostram vítimas, mas tornam-se vilões, já que eles a roubam, quando o esperado seria o contrário, o que caracteriza um fato insólito; o fato de a estelionatária ir até a delegacia prestar depoimento e ser presa, já que seu golpe era conhecido da polícia, o que também caracteriza um fato insólito, pois, normalmente, em sua condição, ela não deveria comparecer a uma delegacia. Assim, há diversos elementos que podem ser objeto deste *fait divers*, porém eles não são estruturalmente bem trabalhados no texto, o que pode ter sido originado pela limitação do título, atribuído novamente aos grupos de alunos.

Em relação às conexões entre os parágrafos, há presença de marcadores, que juntamente com os verbos, auxiliam o estabelecimento da progressão: "**Samedi matin**, une belle jeune de Moema, à São Paulo, se promenait (...)", "**Après** changer quelques mots, en sourient, la malfrate (...)", "**Au fin du repas** (...)". Entre as frases, há articuladores como 'quand': "**Quand** elle arrive là-bas (...)", "**quand** elle est retournée (...) », e ainda: « **Alors**, la belle escroque s'appercevoir qui sont lequeles qui vont payer son déjeuner »/ « **Alors**, elle cherche son portfeiulle ». Há ainda um introdutor de causa: « elle a été arreste **parce que** la police a déjà connu son coup » e ainda um adversativo: « La belle est allée au comissariat pour denuncier les vieux **mais** elle a été arresté (...), e ainda, alguns relativos : « elle cherche son portfeiulle **qui** a desparu »/ « (...) elle arrive là-bas, rencontre quelques messieurs **qui** se étonnent avec sa beauté »/ « la belle escroque s'appercevoir qui sont lequeles **qui** vont payer son déjeuner ». Em relação à coesão nominal, há uma variação maior do que em relação à 1ª.produção, que teve o mesmo tema:

- referentes que retomam a mulher : une belle jeune de Moema, elle (3x), la belle escroque, la malfrate, la femme fatale, la jeune, la belle.

- referentes que retomam as vítimas: quelques messieurs, « **les** emmene a déjauner », des vieux messieurs, les vieux.

Em relação à coesão verbal, há uma divisão no uso de verbos no presente e no passado para garantir a progressão dos fatos, o produtor faz uso do imperfeito para narrar circunstâncias, o presente para começar a tratar da sucessão dos fatos (três primeiros parágrafos), mudando repentinamente para o uso dos verbos no pretérito perfeito para estabelecer a progressão (dois últimos parágrafos).

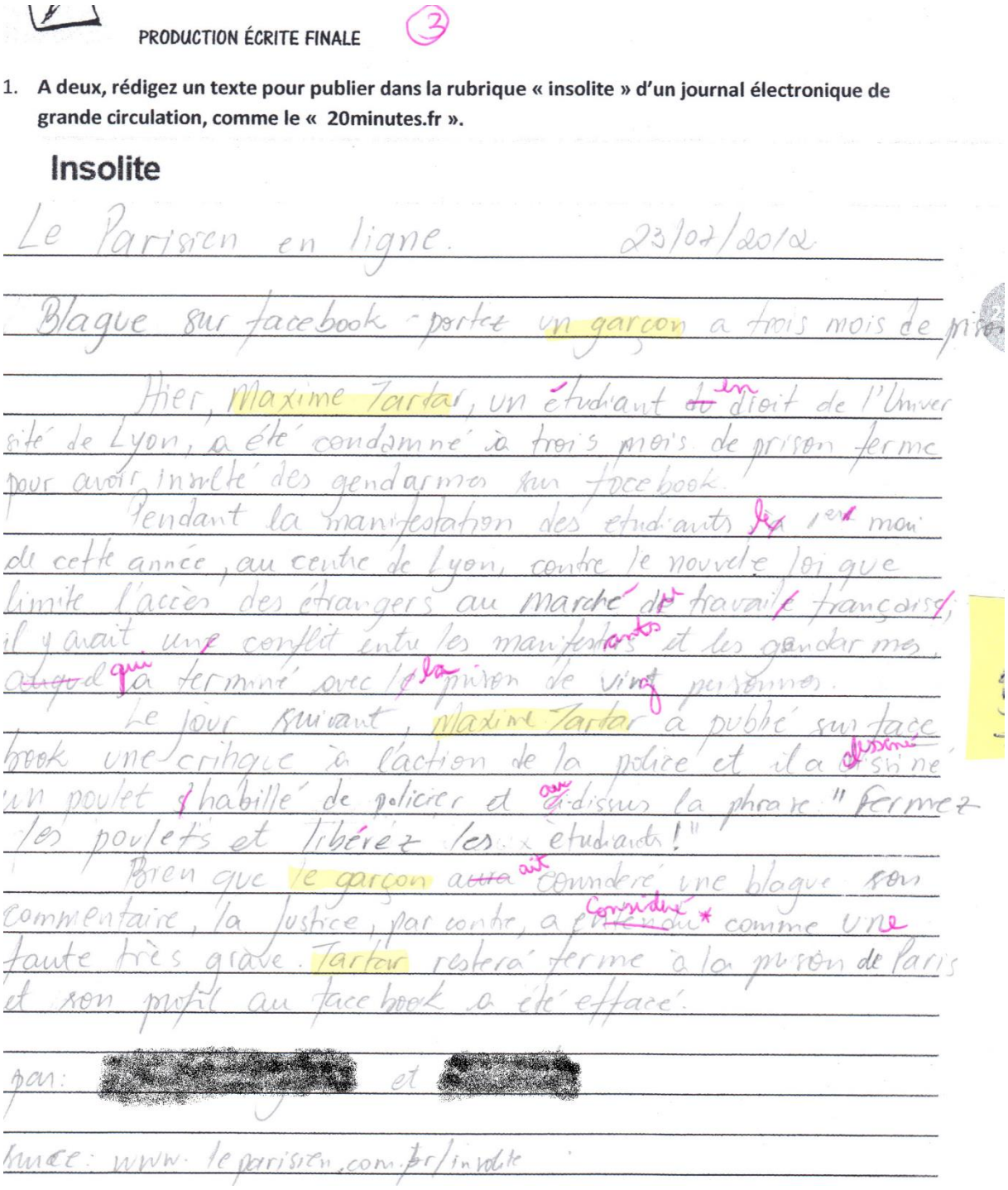
Há modalizações apreciativas pela escolha de alguns termos, como "belle", que se manteve da primeira para a produção final; há ainda: "la malfrate", "la femme fatale", "la belle escroque", o advérbio « doucement » e o uso de adjetivo e advérbio em « très cher restaurant ». Isso denota uma apropriação, das alunas, dos processos de coesão nominal, tais como foram trabalhados na sequência didática. Podemos dizer que o estabelecimento da série coesiva em relação à mulher evidencia que mulheres jovens e belas tem o poder de atrair os homens e de enganá-los, podendo ser perigosas, o que mostra o aparecimento de uma voz social que é perceptível através da voz do jornalista. A voz de um jornalista é predominante como produtor do texto. A seguir, esboçamos o quadro que reúne as informações de nossa análise:

Contexto de produção	**Produção final – Grupo A**
Quem escreve o texto?	Um jornalista, a matéria é assinada
De que lugar físico e social ele o escreve?	Não se sabe exatamente o contexto físico, pelo enunciado da produção textual seria um jornal francófono de grande circulação. O produtor do texto representaria esse jornal francófono e o interesse de seus leitores. Porém como o jornalista que assina a matéria a localiza como notícia publicada no *site* Uol, e texto aborda localidades de São Paulo, provavelmente o lugar físico e social é paulistano.
Em que momento ele o escreve	No dia 22 de agosto de 2012
A quem se destina o texto?	Deveria destinar-se a um público francófono leitor de jornal eletrônico popular, porém como o texto traz elementos paulistanos, subentende-se que o receptor deva ser leitores de um jornal paulistano.
Qual é o seu objetivo?	Contar uma situação de estelionato insólita para o público leitor
Infraestrutura geral	**Produção final - Grupo A**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	O texto tem falhas na estruturação da pirâmide invertida, por conta da criação falha do lide e deste em relação à continuidade dos fatos apresentados
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Há relato interativo
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Não. Narrativa com tensão.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção final - Grupo A**
Conexão – Há organizadores textuais?	"**Samedi matin**, une belle jeune de Moema, à São Paulo, se promenait (...)", "**Après** changer quelques

	mots, en sourient, la malfrate (...)", "**Au fin du repas** (...)". Entre as frases, há articuladores como 'quand': "**Quand** elle arrive là-bas (...)", "**quand** elle est retournée (...) », e ainda: « **Alors**, la belle escroque s'appercevoir qui sont lequeles qui vont payer son déjeuner »/ « **Alors**, elle cherche son portfeiulle ». Há ainda um introdutor de causa: « elle a été arreste **parce que** la police a déjà connu son coup » e ainda um adversativo: « La belle est allée au comissariat pour denuncier les vieux **mais** elle a été arresté (...), e ainda, alguns relativos : « elle cherche son portfeiulle **qui** a desparu »/ « (...) elle arrive là-bas, rencontre quelques messieurs **qui** se étonnent avec sa beauté »/ « la belle escroque s'appercevoir qui sont lequeles **qui** vont payer son déjeuner.
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	No título são estabelecidos os personagens: "Elle"e "des vieux messieurs". A 1ª. é retomada pelos seguintes termos: "Une belle jeune" – "elle"– la belle escroque – "la belle" -"la malfrate"– "la femme fatale"- "la jeune .Já os 2os.são retomados pelos seguintes: « quelques messieurs », "des vieux messieurs" (linha 9), "les emmene" (linha 11), "les vieux" (linha 14 e 18)
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Uso de presente e pretérito perfeito para a progressão dos fatos. Imperfeito para as circunstâncias, gerúndio; voz passiva no desfecho.
Coerência pragmática	**Produção final - Grupo A**
Gestão de vozes – Há do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Há predominantemente voz do autor. Voz social presente através da construção da série coesiva: *femme fatale, la belle escroque, la malfrate.*Constrói-se a imagem de que mulheres belas sãos perigosas.
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalizações apreciativas : la malfrate, la femme fatale; la belle escroque ; advérbio como « doucement » (linha 10), « très cher restaurant ».

Quadro 26 - Síntese da análise da produção final do grupo A

3.2.Análise da produção final do grupo B



PRODUCTION ÉCRITE FINALE (3)

1. **A deux, rédigez un texte pour publier dans la rubrique « insolite » d'un journal électronique de grande circulation, comme le « 20minutes.fr ».**

Insolite

Le Parisien en ligne. 23/02/2012

Blague sur facebook - portiez un garçon a trois mois de prison

Hier, Maxime Tartar, un étudiant ~~du~~ en droit de l'Université de Lyon, a été condamné à trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur facebook.

Pendant la manifestation des étudiants le 1er mai de cette année, au centre de Lyon, contre le nouvelle loi que limite l'accès des étrangers au marché du travail français, il y avait une conflit entre les manifestants et les gendarmes ~~alors~~ qui a terminé avec la prison de vingt personnes.

Le jour suivant, Maxime Tartar a publié sur facebook une critique à l'action de la police et il a dessiné un poulet habillé de policier et au dessus la phrase "Fermez les poulets et libérez les étudiants!"

Bien que le garçon ~~aura~~ ait considéré une blague son commentaire, la justice, par contre, a ~~entendu~~ considéré comme une faute très grave. Tartar restera ferme à la prison de Paris et son profil au facebook a été effacé.

par: [redacted] et [redacted]

Source: www.leparisien.com.fr/insolite

Figura 30 - A produção final do grupo B

TEXTO B3

Le Parisien en ligne 23/02/2012

"Blague sur facebook portiez un garçon a trois mois de prison »

Hier, Maxime Tartar, un étudiant du droit de l'Université de Lyon, a été condamné à trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur facebook.

Pendant la manifestation des étudiants en 1er mai de cette année, au centre de Lyon contre le nouvele loi que limite l'accès des étrangers au marché de travaile française; il y avait une conflit entre les manifestes et les gendarmes auquel a terminé avec le prison de vingt personnes.

Le jour suivant, Maxime Zartar a publié sur facebook une critique à l'action de la police et il a dessiné un poulet habillé de policier et ci-dessus la phrase « Fermez les poulets et libérez les étudiants ! »
Parce que le garçon aura consideré une blague son commentaire, la justice, par contre, a entendu comme une faute très grave. Tartar resterá ferme à la prison de Paris et son profil au facebook a été effacé.
Par : _____ et _____
Source : www.leparisien.com.br/insolite

Para a produção final, os alunos podiam escolher entre adotar o mesmo título para seus textos ou reformulá-los. No caso do grupo B, os alunos o reformularam, mas aproximaram-no do título da 1ª. produção. Seu conteúdo informativo também pouco mudou. Porém, a estrutura do texto mostra-se melhor delineada em relação ao gênero estudado.

Quanto ao contexto de produção, um jornalista escreve para o jornal Le Parisien en ligne. O público receptor são os leitores desse jornal. O local físico dos dois não é determinável; supõe-se ser a redação do jornal.

No *layout* dessa última produção os alunos inseriram a data de sua publicação e o jornal *on-line* de publicação da notícia (o *Le Parisien*). O lide traz as informações do que houve (insulte des gendarmes), quando (hier) e com quem (étudiant e gendarmes). Em relação à 1ª. produção, que teve o lide bem parecido, aqui ao invés de trazer o nome completo e a idade do indivíduo, foi inserido o dêitico "hier", o que contribuiu para a ancoragem da produção no momento da enunciação. O 2º. parágrafo abordou os detalhes da causa ou o motivo pelo qual houve condenação, havendo uma preocupação na reconstrução dos principais fatos, para justificar ao leitor as atitudes do personagem principal. O 3º. parágrafo trata do ato faltoso e o último parágrafo, do desfecho que foi dado a tal caso. Dessa forma, em relação à infraestrutura textual, o texto é composto de pirâmide invertida. O tipo de discurso é o relato interativo e a sequência é a narrativa com *script*.

A coerência temática entre os parágrafos é estabelecida com marcadores temporais, como "**Hier**, Maxime Tartar, un étudiant du droit(...)", "**Pendant** la manifestation des étudiants ler mai (...)" e "**Le jour suivant**" e ainda, um introdutor de concessão: "**Bien que** le garçon aura consideré une blague son commentaire (...)". A coesão entre as frases e a progressão temática são estabelecidas pelos verbos no pretérito perfeito e, ainda, por um relativo e um introdutor de concessão, seguido de um de oposição. Vejamos: "il y avait un conflit entre les manifestes et les gendarmes **auquel** a terminé avec prison de vingt personnes » e « **Bien que** le garçon aura consideré une blague son commentaire, la justice, **par contre**, a entendu comme une faute très grave ». A coesão nominal dos principais personagens do texto se dá pelas séries coesivas:

- Maxime Tartar (2x), un étudiant du droit de l'Université de Lyon ; il ; le garçon ; Tartar
- des gendarmes ; les gendarmes ; la police ; policier

A coesão verbal é assegurada, como já comentado, por verbos com predominância do pretérito perfeito, com uso de voz passiva, futuro simples (para a prospecção) e "futur antérieur", ao invés de subjuntivo, após a conjunção subordinativa "bien que".

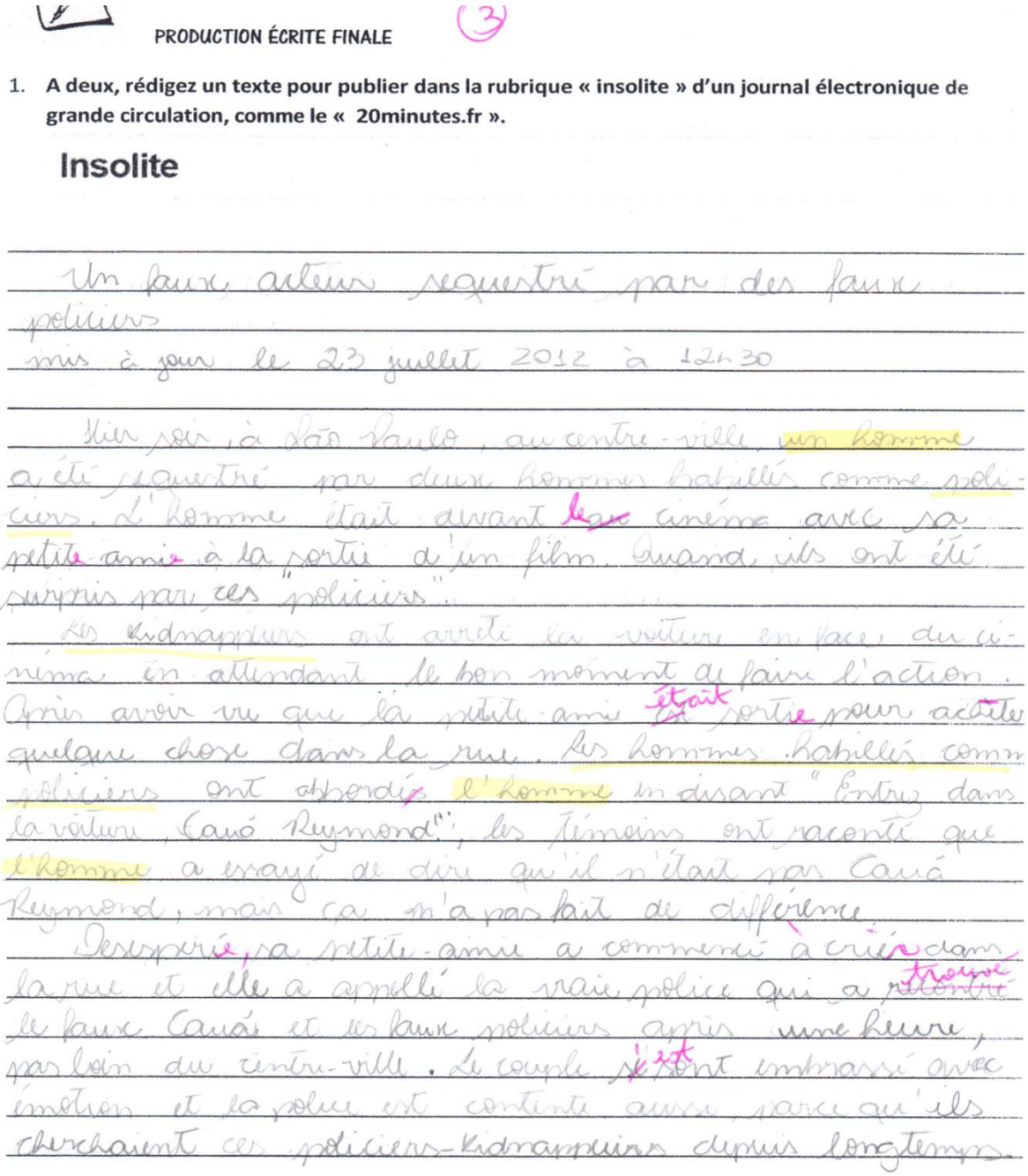
Quanto aos mecanismos enunciativos, há modalização apreciativa em "la justice, par contre, a considere une faute **très** grave", que também representa a voz social do desfecho, de maneira a julgar o ato do estudante em questão. Há voz do rapaz condenado, na frase que publicou abaixo da imagem do frango: "Fermez les poulets et libérez les étudiants!".

Contexto de produção	**Produção Final – Grupo B**
Quem escreve o texto?	Um jornalista
Em que momento ele o escreve?	O publica em 23 de julho de 2012
De que lugar físico e social ele o escreve?	Redação do jornal ou outro local
A quem se destina o texto?	A leitores do jornal
Qual é seu objetivo?	Informar sobre um fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Final – Grupo B**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Sim. O texto traz as informações necessárias para a compreensão da notícia. O lide traz mais informações que complementam o título. Os outros parágrafos desenvolvem os acontecimentos de forma a explicar o necessário para a compreensão da notícia.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Sim. Há um relato implicado e disjunto das coordenadas do mundo real
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Sim, não há tensão.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção Final – Grupo B**
Conexão – Há organizadores textuais?	Entre parágrafos : marcadores temporais : "**Hier**, Maxime Tartar, un étudiant du droit(...)", "**Pendant** la manifestation des étudiants ler mai (...)" e "**Le jour suivant**" e ainda, um introdutor de concessão: "**Bien que** le garçon aura consideré une blague son commentaire (...)". Entre frases: uso de relativo de introdutor de concessão e de oposição : "il y avait un conflit entre les manifestes et les gendarmes **auquel** a terminé avec prison de vingt personnes » e « **Bien que** le garçon aura consideré une blague son commentaire, la justice, **par contre**, a entendu comme une faute très grave »
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Maxime Tartar (2x), un étudiant du droit de l'Université de Lyon ; il ; le garçon ; Tartar des gendarmes ; les gendarmes ; la police ; policier
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Passé composé (predomina), voix passive, imparfait, subjonctif passé, futur simple
Coerência pragmática	**Produção Final – Grupo B**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção	Há voz do autor e voz social, que representam as instâncias sociais como em: "la justice, par

textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	contre, a consideé une faute ***très grave***", opondo os estudantes aos policiais.
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Há modalização apreciativa em "la justice, par contre, a considere une faute **très** grave", que também representa a voz social do desfecho, de maneira a julgar o ato do estudante em questão. Há voz do rapaz condenado, na frase que publicou abaixo da imagem do frango: "Fermez les poulets et libérez les étudiants!".

Quadro 27 - Síntese da análise da produção final do grupo B

3.3.Análise da produção final do Grupo C



PRODUCTION ÉCRITE FINALE (3)

1. **A deux, rédigez un texte pour publier dans la rubrique « insolite » d'un journal électronique de grande circulation, comme le « 20minutes.fr ».**

Insolite

Un faux acteur séquestré par des faux policiers
mis à jour le 23 juillet 2012 à 12h30

Hier soir, à São Paulo, au centre-ville, un homme a été séquestré par deux hommes habillés comme policiers. L'homme était devant le cinéma avec sa petite-amie à la sortie d'un film. Quand ils ont été surpris par ces "policiers".

Les kidnappeurs ont arrêté la voiture en face du cinéma en attendant le bon moment de faire l'action. Après avoir vu que la petite-amie était sortie pour acheter quelque chose dans la rue. Les hommes habillés comme policiers ont abordé l'homme en disant "Entrez dans la voiture, Cauã Reymond"; les témoins ont raconté que l'homme a essayé de dire qu'il n'était pas Cauã Reymond, mais ça n'a pas fait de différence.

Desespérée, sa petite-amie a commencé à crier dans la rue et elle a appellé la vraie police qui a trouvé le faux Cauã et les faux policiers après une heure, pas loin du centre-ville. Le couple s'est embrassé avec émotion et la police est contente aussi parce qu'ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs depuis longtemps.

Figura 31 - A produção final do grupo C

TEXTO C3

« Un faux acteur sequestré par des faux policiers »

Mis à jour le 23 juillet 2012 à 12h30

Hier soir, à São Paulo, au centre-ville, un homme a été sequestré par deux hommes habillés comme policiers. L'homme était devant au cinéma avec sa petite-amie à la sortie d'un film. Quand ils ont été surpris par ces « policiers ».

Les kidnappeurs ont arrêté la voiture en face du cinéma en attendant le bon moment de faire l'action. Après avoir vu que la petite-amie est sortie pour acheter quelque chose dans la rue. Les hommes habillés comme policiers ont abbordés l'homme en disant « Entre dans la voiture, Cauã Reymond ». Les témoins ont raconté que l'homme a essayé de dire qu'il n'était pas Cauã Reymond, mais ça n'a pas fait de différence.

Desesperée, sa petite-amie a commencé à crier dans la rue et elle a appellé la vraie police qui a recontré le faux Cauã et les faux policiers après une heure, pas loin du centre-ville. Le couple se sont embrassé avec émotion et la police est contente aussi parce qu'ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs depuis longtemps.

No caso do grupo C, os alunos reformularam o título e acrescentaram uma informação nova nele: a pessoa sequestrada pelos falsos policiais também era falso, e era um ator. Há a informação no *layout* sobre a atualização da informação publicada, com o escrito: "Mis à jour le 23 juillet 2012 à 12h30", o que evidencia uma preocupação em situar o texto em relação a um momento de produção.

Quanto aos interactantes da produção, um jornalista escreve para um veículo *on-line* de grande circulação, talvez como sugerido no enunciado. Não é definido seu contexto físico, nem social, por falta de um indicador de nome do jornal. O público receptor são os leitores desse jornal. O local físico dele também não é determinável. O objetivo da publicação é o de informar sobre um fato insólito.

Quanto ao conteúdo temático, o lide traz as informações do que houve (o homem sequestrado por dois homens vestidos como policiais), quando (hier soir) e com quem (com um homem - um falso ator, de acordo com o título). O lide é finalizado com uma tensão: diante do cinema, o homem e sua namorada foram surpreendidos pelos policiais.

O 2º. parágrafo desenvolve como ocorreu a abordagem e o rapto do homem. Os motivos dela também foram esclarecidos. Os homens confundiram-no com o ator Cauã Reymond. O 3º. parágrafo continua a desenvolver a consequência dos fatos anteriores, já que a namorada alertou a polícia "verdadeira", que encontrou os falsos Cauã e policiais. No mesmo parágrafo, o casal se beija com emoção e a polícia também fica "contente" porque procurava esses policiais falsos há algum tempo. Quanto à infraestrutura textual, o texto traz uma pirâmide invertida, apesar de que no lide se estabelece alguma tensão, o que não é próprio do gênero. O tipo de discurso é o relato interativo e a sequência é a narrativa sem *script*, porque há tensão, ainda que no lide.

A progressão temática é estabelecida com verbos no pretérito perfeito, uso de infinitivo passado, uso de presente para o discurso direto e para falar de ações mais atuais em relação aos fatos apresentados, como no desfecho: “la police **est** contente aussi, parce qu’ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs depuis longtemps”.

A conexão entre parágrafos e frasal é feita através de: marcadores temporais : « **Hier soir**, à São Paulo, au centre-ville, (...) « **Après** avoir vu que la petite-amie est sortie pour acheter quelque chose (...) », « **Après** une heure, pas loin du centre ville », « (...) ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs **depuis** longtemps » , « Desesperé, sa petite amie a commencé à crier dans la rue **et** elle a appelé la vrai police », « **Quand** ils ont été surpris par ces « policiers » ; relativos : (...) la vraie police **qui** a recontré le faux Cauã » ; introdutor de subordinada :« les témoins ont raconté que l’homme a essayé de dire **qu**’il n’était pas Cauã(...) ; introdutor de causa : « (...) la police est contente aussi **parce qu’**ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs depuis longtemps » e conector de adição : « Le couple se sont embrassé avec émotion **et** la police est contente aussi (...).

A coesão nominal traz referentes bastante variados, observemos como se dá a referenciação estabelecida em relação aos principais personagens da história:

- *Un faux acteur (título)/un homme/l’homme (2x)/le faux Cauã*
- *sa petite-amie (2x)/la petite-amie*
- *Ils / le couple*
- *Des faux policiers (título)/deux hommes habillés comme policiers/ces « policiers »/Les hommes habillés comme policiers/les faux policiers/ces policiers-kidnappeurs*

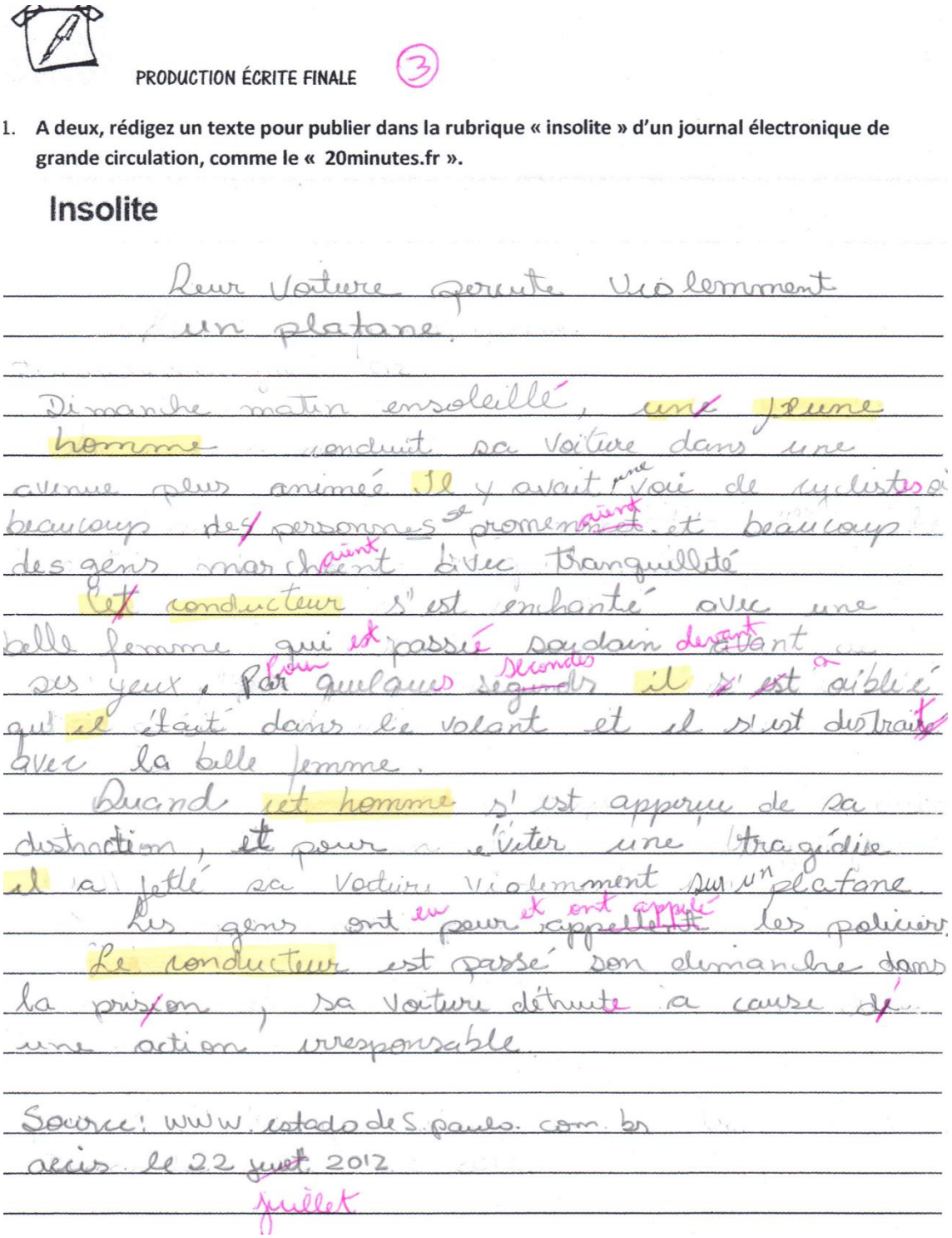
Há presença de modalizações apreciativas : « **faux acteur/faux policiers** ; « la police est **contente** » ; « **desesperée**, sa petite –amie a commencé à crier (...) ; « ces **policiers-kidnappeurs** »/ Também há a presença de modalização autonímica: “Quand ils ont été surpris par ces “**policiers**”(...) ». Quanto às vozes, predomina a do autor. Há discurso direto, como raras produções apresentaram: “Les hommes habillés comme policiers ont abbordés l’homme en disant « Entrez dans la voiture, Cauã Reymond » e do discurso indireto : « (...) les **témoins ont raconté** que l’homme **a essayé de dire** qu’il n’était pas Cauã Reymond ».

Contexto de produção	**Produção Final – Grupo C**
Quem escreve o texto?	Um jornalista
Em que momento ele o escreve?	Em 23 de julho de 2012
De que lugar físico e social ele o escreve?	Redação do jornal ou outro local não determinado
A quem se destina o texto?	A leitores do jornal
Qual é seu objetivo?	Informar sobre um fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Final – Grupo C**
Plano geral – O texto contém lide? Está	Sim. O texto traz as informações necessárias para

estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	a compreensão da notícia. O lide traz mais informações que complementam o título. Os outros parágrafos desenvolvem os acontecimentos de forma a explicar o necessário para a compreensão da notícia.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Sim. Há um relato implicado e disjunto das coordenadas do mundo real
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Não, há tensão.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção Final – Grupo C**
Conexão – Há organizadores textuais?	Marcadores temporais : « **Hier soir**, à São Paulo, au centre-ville, (...) « **Après** avoir vu que la petite-amie est sortie pour acheter quelque chose (...) », « **Après** une heure, pas loin du centre ville », « (...) ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs **depuis** longtemps » , « Desesperé, sa petite amie a commencé à crier dans la rue **et** elle a appelé la vrai police », « **Quand** ils ont été surpris par ces « policiers » ; relativo (...) la vraie police **qui** a recontré le faux Cauã » ; introdutor de subordinada: (« les témoins ont raconté que l'homme a essayé de dire **qu**'il n'était pas Cauã(...) ; introdutor de causa: « (...) la police est contente aussi **parce qu'**ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs depuis longtemps » e conector de adição : « Le couple se sont embrassé avec émotion **et** la police est contente aussi (...)
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	- Un faux acteur (título)/un homme/l'homme (2x)/le faux Cauã - sa petite-amie (2x)/la petite-amie - Ils / le couple - Des faux policiers (título)/deux hommes habillés comme policiers/ces « policiers »/Les hommes habillés comme policiers/les faux policiers/ces policiers-kidnappeurs
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Passé composé (predomina), présent, infinitivo passado, imperfeito (para circunstâncias), voz passiva (3x), gerúndio (2x)
Coerência pragmática	**Produção Final – Grupo C**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Há vozes do autor. Presença de discurso direto: "Les hommes habillés comme policiers ont abbordés l'homme en disant « Entrez dans la voiture, Cauã Reymond » e discurso indireto : « (...) les **témoins** **ont raconté** que l'homme **a essayé de dir**e qu'il n'était pas Cauá Reymond ».
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalizações apreciativas : « **faux acteur/faux policiers** ; « la police est **contente** » ; « **desesperée**, sa petite –amie a commencé à crier (...) ; « ces **policiers-kidnappeurs** »/Modalização autonímica: "Quand ils ont été surpris par ces "**policiers**"(...) »

Quadro 28 - Síntese da análise da produção final do grupo C

3.4.Análise da produção final do grupo D



PRODUCTION ÉCRITE FINALE (3)

1. **A deux, rédigez un texte pour publier dans la rubrique « insolite » d'un journal électronique de grande circulation, comme le « 20minutes.fr ».**

Insolite

Leur Voiture percute violemment un platane.

Dimanche matin ensoleillé, un jeune homme conduit sa voiture dans une avenue plus animée. Il y avait une voie de cyclistes où beaucoup des personnes se promennet et beaucoup des gens marchent avec tranquillité.

Cet conducteur s'est enchanté avec une belle femme qui est passée soudain devant ses yeux. Par quelques secondes il s'est oublié qu'il était dans le volant et il s'est distraite avec la belle femme.

Quand cet homme s'est apperçu de sa distraction, et pour éviter une tragédie il a jetté sa voiture violemment sur un platane.

Les gens ont eu peur et ont appelé les policier.

Le conducteur est passé son dimanche dans la prison, sa voiture détruite a cause d'une action irresponsable.

Source: www.estadodeS.paulo.com.br
accès le 22 juet 2012
juillet

Figura 32 - A produção final do grupo D

TEXTO D3
Leur voiture percute violemment un platane

Dimanche matin ensoleillé une jeune homme conduit sa voiture dans une avenue plus animée. Il y avait une voie de cyclistes où beaucoup des personnes se promennet et beaucoup des gens marchent avec tranquillité.

Cet conducteur s'est enchanté avec une belle femme qui est passée soudain avant ses yeux. Par quelques segunds il s'est oublié qu'il était dans le volant et il s'est distraite avec la belle femme.

Quand cet homme s'est apperçu de sa distraction, et pour éviter une tragédie il a jetté sa voiture violemment sur un platane.

Les gens ont peur appellent les policiers.

Le conducteur est passé son dimanche dans la prision, sa voiture détruite à cause de une action irresponsable.

Source : www.estadodespaulo.com.br

Accès le 22 juiet 2012

Na produção final do grupo D, os alunos utilizaram o mesmo título proposto para a produção inicial. Não há traços de que veículo o produtor representa, instalando uma indefinição de quem é esse produtor e, por consequência seu leitor. A única informação presente no *layout* do texto está nas últimas linhas, e refere-se à fonte da notícia e do acesso a ela, com os escritos "Source: www.estadodespaulo.com.br" e "accès le 22 juiet 2012". Estas são as únicas marcas em relação ao momento supostamente aproximado de produção do texto. O objetivo da produção deve ser o de informar sobre uma notícia da atualidade, a partir de seu título. Só será um fato insólito se o jornalista ou redator assim o construir.

Quanto ao conteúdo temático, não há lide, pois as informações presentes não contemplam às que normalmente compõem-no. O lide do texto inicia-se com a informação de quando se passou o fato (*Dimanche matin*) e a descrição de onde a situação ocorreu: "*une jeune homme conduit sa voiture dans une avenue plus animée. Il y avait une voie de cyclistes où beaucoup des personnes se promennet et beaucoup des gens marchent avec tranquilité.* »

O 2º. parágrafo continua a desenvolver os acontecimentos que provocaram o acontecimento, para poder explicá-los. Aqui há a ordem normal dos fatos sendo contados, não o inverso, o que não constitui a pirâmide invertida. Assim, o 2º. e o 3º. parágrafos explicam o porquê o homem bateu o carro propositalmente.

O último traz a resolução social do caso, dizendo que o responsável passou um dia na prisão e denomina sua ação de irresponsável. Há, portanto, o desfecho social. Ainda em relação à infraestrutura do texto, seu tipo de discurso é o relato interativo, apesar da notícia não ter uma data de publicação, apenas a referência de origem, mas por conter um marcador temporal ("dimanche matin"), supomos que os acontecimentos tenham se passado no domingo anterior à única data presente no texto. O tipo de sequência é a narrativa, com *script*, pois já no título, têm-se a informação dos principais acontecimentos e no texto, não há tensão estabelecida.

Quanto aos mecanismos de textualização, há marcadores temporais que asseguram a progressão temporal, presentes no início do primeiro e do 3º parágrafos: "**Dimanche matin** ensoleillé une jeune homme conduit sa voiture dans une avenue plus animée" e "**Quand** cet homme s'est apperçu de sa distraction, (...)". Há ainda presença de um conector de ruptura:

“avec une belle dame qui est passé **soudain** avant ses yeux” e de finalidade : « **pour** éviter une tragédie il a jetté sa voiture violemment sur un platane ». Encontramos ainda uso de relativo : “avec une belle dame **qui** est passé soudain avant ses yeux” e de introdutor de subordinada : « Par quelques segunds il s’est oublié **qu**’il était dans le volant ». E, ainda, de adição: «(...) il était dans le volant **et** il s’est distraite avec la belle femme ».

A progressão temática, em relação à coesão verbal, é estabelecida com apenas dois tempos verbais, as principais ações sendo narradas no pretérito perfeito, com o uso de imperfeito para abordar as circunstâncias. Algumas vezes houve uso do presente com a intenção de fazer-se o uso do pretérito perfeito, compreendido assim porque se tratava de uma continuação de fatos narrados no passado, como na frase: “Les gens ont peur appellent les policiers”. A coesão nominal traz os seguintes referentes:

- *une jeune homme/cet conducteur/il/cet homme/le conducteur*
- *une belle femme/la belle femme*

Há presença de modalizações apreciativas : « une **belle femme,** la **belle femme** ; « une avenue **plus animée** » ; « dimanche matin **ensoleillé** », « une action **irresponsable** ». A voz que predomina é a do autor e há presença de voz social em « une action irresponsable », pois se trata de um comentário em relação a regras da sociedade, ela só é irresponsável porque há regras que devem ser seguidas, correspondendo ao que é responsável. O produtor do texto se coloca a favor das regras sociais quando qualifica a ação do rapaz.

Contexto de produção	**Produção Final – Grupo D**
Quem escreve o texto?	Um jornalista
Em que momento ele o escreve?	Em 22 de julho de 2012 ou após essa data
De que lugar físico e social ele o escreve?	Redação de um jornal ou outro local não determinado
A quem se destina o texto?	A leitores de um jornal, que não é definido
Qual é seu objetivo?	Informar sobre um fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Final – Grupo D**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Não há lide, nem pirâmide invertida.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Sim.
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Sim.
Há um “desfecho social” no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.
Coerência temática	**Produção Final – Grupo D**
Conexão – Há organizadores textuais?	Marcador temporal : Dimanche matin; conector de circunstância : « Quand cet homme s’est apperçu » ; de ruptura : « **soudain** avant ses yeux » ; de adição : «il était dans le volant **et** il s’est distraite » ; de finalidade : « **pour** éviter une tragédie il a jetté » ; de causa : « **à cause d**’une action irresponsable ».

Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	une jeune homme, cet conducteur,il (4x), cet homme, le conducteur/une belle femme,la belle femme
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Passé composé (predomina), présent, imperfeito (para circunstâncias)
Coerência pragmática	**Produção Final – Grupo D**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	A voz que predomina é a do autor e há presença de voz social em « une action irresponsable”
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalizações apreciativas : une **belle femme,** la **belle femme** ; « une avenue **plus animée** » ; « dimanche matin **ensoleillé** », « une action **irresponsable** ».

Quadro 29 - Síntese da análise da produção final do grupo D

3.5.Influências das atividades da SD nas produções finais

As atividades da 3ª. parte da sequência didática foram aplicadas no 3º. e último dia de curso intensivo e foram estudados os textos 3, 4 e 5 previstos para esta parte do curso. Como comentado, antes das análises das produções finais, os alunos foram convidados a fazerem suas produções a partir do mesmo título atribuído aos grupos na produção inicial, com a possibilidade de alterarem-no se assim o quisessem. Preferimos manter a sugestão do tema sugerido já produzido na produção inicial para poder comparar o desenvolvimento de seus textos de maneira mais pontual, já que diversos elementos poderiam se repetir ou se mostrar melhor desenvolvidos, o que evidenciaria mais claramente as modificações. Exatamente para podermos discutir as influências das atividades nas produções finais, optamos por compará-las, sobretudo às produções iniciais. Uma visão de conjunto será possibilitada mais à frente, quando as capacidades de linguagem desenvolvidas serão comentadas nas três produções textuais de cada grupo.

3.5.1. Influências na produção final - Grupo A

Diferentemente das outras produções, o grupo A identificou um jornalista para assinar a matéria e inseriu uma data, o que localiza o texto em um momento de produção definido; o produtor do texto teve a preocupação em evidenciar tais dados. Esses elementos que os textos apresentam podem ser considerados influências das atividades da SD, através da leitura e estudo dos textos propostos. Houve certa dificuldade, na definição do destinatário do texto pelo grupo, pois os referentes situacionais presentes nas produções, como o local dos acontecimentos, são muito específicos e não seriam facilmente identificáveis por um público

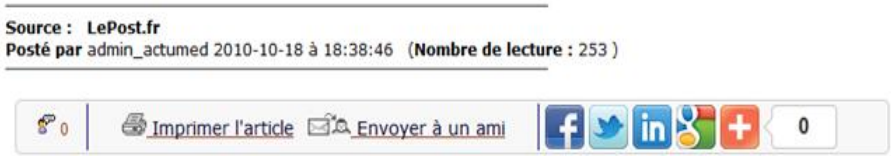
leitor de jornal eletrônico francês, o que faz com que seu destinatário não seja bem definido, pois não é possível atribuir a publicação da matéria a um jornal brasileiro ou francês eletrônico. Isso por causa da inclusão de referentes como: “une belle femme de **Moema**, **a São Paulo**, se promenait dans la avenue **Ibirapuera** vers au Parc. “

Houve, nesta produção, uma tentativa de construção do texto na forma da pirâmide invertida, através do uso do marcador temporal “Samedi matin”, que se apresenta no início do primeiro parágrafo. Este se referiria supostamente ao último sábado em relação ao momento de produção do texto; nenhum marcador como este havia sido utilizado nas produções anteriores do grupo, mas a continuidade do que foi posto não responde à estrutura piramidal presente nos textos do gênero. Essa tentativa foi provavelmente influenciada pelas atividades de nossa SD, através da leitura do texto e do envolvimento do aluno nas atividades propostas. Há relato interativo na produção final, por conta da presença de referentes temporais, e da presença de uma data, mas não está bem claro, da maneira como foi posta, se tal data refere-se à data de produção do texto, por conta de sua localização no *layout* da página. O grupo inseriu essa data no fim do texto, após uma barra que se sucedeu à informação de “source”, ou fonte do texto, como reproduzimos abaixo:

Source : www.uol.com/ 22/07/2012

Par __(nome)___ _(sobrenome)___(do autor imaginado)

Nos textos da SD, a informação da fonte das informações foi geralmente inserida pela pesquisadora para fazer referência aos *sites* de onde foram extraídas as notícias. O texto 1da SD é o único em que a informação da fonte aparece na página da notícia publicada *on-line*, abaixo do texto criado, sendo parte integrante da notícia na página onde ela apareceu. A data próxima à palavra “source”, neste caso, aparece após a informação de postagem do *site* que a publicou, como vemos abaixo:



Os textos 2b, 3 e 4 da SD apresentaram a palavra *source* seguida do endereço da página de publicação da notícia, como se apresenta a seguir:

par Stéphane BOUCHET le 30/04/2012 à 15:16 | Vu 9945 fois

Source : http://www.ledauphine.com/haute-savoie/2012/04/30/pour-recuperer-ses-cles-il-joue-a-spiderman-sur-la-facade-de-son-immeuble Accès le 25 mai 2012

Podemos atribuir o uso da palavra "Source" pelos alunos, seguida do *site* onde foi supostamente publicada a notícia de origem da produção final do grupo A, à sua recorrência nos textos que compuseram a SD.

Em relação à coesão nominal, supomos que as atividades da SD influenciaram essa produção final do grupo, pois as séries coesivas se apresentam de maneira distinta, em relação à produção inicial. Para designar os personagens do *fait divers*, a mulher estelionatária e os senhores, vítimas do golpe, os alunos fizeram uso dos seguintes termos:

- Produção inicial: *Une belle femme blonde – cette femme– elle se souvient – cette belle femme – Elle les lance un sourire – la belle femme/ des vieux , d'un deux , les lance, un vieux, il l'invite, les vieux* e *des vieux messieurs*.
- Produção final: *Une belle jeune – elle – la belle escroque – la belle - la malfrate– la femme fatale- la jeune / quelques messieurs, des vieux messieurs, les* emmene, *les vieux*

Essencialmente, o que diferencia as duas séries é a escolha lexical feita nas produções, sendo que na segunda, em relação à mulher, há a noção de beleza com o uso da palavra "belle" como substantivo ou adjetivo, associada à noção de periculosidade da mulher, que por ser bela, pode ser alguém que consegue aplicar golpes mais facilmente. Isso se dá pelo uso de "escroque" e "malfrate" junto aos substantivos jeune, femme e belle. O uso e escolha do léxico, apesar de estarem, no modelo de análise de textos do ISD, relacionados à coerência temática do texto, estão ligados às intenções do autor do texto em criar efeitos em seu leitor, o que faz com que possam ser considerados elementos que também constituam o plano da enunciação, ou seja, também poderiam fazer parte da coerência pragmática ou interativa dos textos. Nesse aspecto, adotamos o ponto de vista de Lousada (2010a), que, em suas análises, também faz essa associação.

Uma última evidência de influência da SD em relação à produção do grupo, é quanto à escolha do termo "malfrate", que faz alusão ao termo "malfrats" presente no 2º.parágrafo do texto 3 de nossa sequência. Aí podemos supor que o léxico do texto tenha influenciado o grupo, através da atividade de leitura e análise proposta pela sequência, pois logo em seguida à leitura do texto, houve um exercício que pediu que os termos que faziam referência aos

ladrões e às vítimas fossem listados e que fossem analisadas nuances de sentido em cada escolha do autor.

3.5.2. Influências na produção final - Grupo B

Em relação ao contexto de produção, foi inserida, na primeira linha do texto, o lugar físico e também social da publicação do grupo, o jornal: "Le Parisien en ligne", seguida de sua data de produção. Entendemos essas inserções como uma influência do que os alunos estudaram na SD, pela leitura e observação dos textos.

A produção final do grupo B apresenta influências quanto à infraestrutura geral do texto em relação ao *layout*, pois acima do texto foi inserido o local de produção e no final, foram introduzidas as seguintes inscrições:

- par: _____et _____ [primeiro nome dos alunos produtores do texto]
- source: www.leparisien.com.fr/insolite

Esta última informação, sobre a fonte da notícia, foi corrigida pelo grupo, de forma que havia a seguinte inscrição: "source: www.leparisien.com.br/insolite", e o grupo trocou a letra b (o que remeteria a um *site* brasileiro) pela f (que aludiria a um *site* francês), o que evidencia o quanto essa situação de produção em sala foi de certa forma conflituosa para a definição do contexto de produção dos textos. Afinal, quem produz o texto? De onde o autor fala? Qual é o leitor potencial? Pela situação de publicação proposta ser a de um texto *on-line*, tem-se, talvez, ainda mais uma dificuldade dessa ordem de definição. A informação que foi notada pelos alunos na SD em relação à fonte das informações, como já comentado nas influências da produção final do grupo A, foi uma informação inserida pela professora somente para fazer menção ao *site* em que foram encontradas as notícias, não necessariamente fazendo parte de textos do gênero, porém, percebe-se que os alunos não compreenderam muito bem o significado disso, e alguns reproduziram em seus textos a informação como as encontraram nos textos da SD, sem atentar-se para o significado da inserção dela naqueles textos. Assim, como é que um texto publicado no jornal "Parisien en ligne" tem como fonte o mesmo veículo? Em geral, o que pode ocorrer nas publicações *on-line* é uma remissão à seção em que a notícia foi publicada, quando reproduzida no mesmo *site*. Não haveria a necessidade de incluir esta informação nesse texto, a não ser que se quisesse sinalizar a publicação de origem como sendo de outra seção. De toda forma, isto mostra uma influência da SD na produção dos alunos, mesmo que isso signifique eles não tenham entendido muito bem o porquê dessa informação estar presente nos textos da sequência.

Ainda em relação à infraestrutura geral do texto, houve influência na constituição do desfecho social, presente na produção final. Em sala de aula, ele havia sido analisado na ficha controle preenchida pelos alunos e na leitura em voz alta realizada, como parte da atividade de correção das fichas. A presença do desfecho foi reiterada nesses momentos, pela ficha-análise, pela professora e pela interação nesse contexto entre alunos (na leitura do texto), e professora, nos comentários feitos sobre ele. Isso provavelmente influenciou a inclusão do desfecho em sua produção final. Quanto às sequências presentes no texto, ele não apresenta tensão, o que também pode ter sido influência das atividades da SD, como as que envolveram a noção de pirâmide invertida no estudo da organização do conteúdo temático do gênero.

3.5.3. Influências na produção final - Grupo C

O momento de produção do texto foi marcado a partir da inserção de uma data de publicação na notícia. Isso pode ter sido influenciado, seja pela leitura e estudo dos textos da SD, seja pela avaliação dos textos, feita pelos alunos, através da ficha-análise, além do *feedback* da professora.

Em relação à coerência pragmática, há possíveis influências em dois aspectos: o primeiro, na inserção de vozes, com a presença de discurso direto, e o segundo, com as modalizações apreciativas. O primeiro aspecto pode ter tido influência em atividades realizadas como o texto 5, que abordaram a inserção de citações em discurso direto, com um foco no(s) sentido(s) que se pode atribuir aos verbos introdutores do discurso direto, e o segundo, nas atividades realizadas em torno da coesão nominal e de suas implicações na enunciação, quando da análise dos textos 2a, 2b e 3. É importante ressaltar que, no modelo didático, verificou-se que a inserção de vozes com o recurso do discurso direto é uma marca de textos do gênero *fait divers*, mas em nenhuma outra produção dos alunos dos grupos essa marca apareceu, a não ser nesta produção final do grupo C. Geralmente os outros grupos fizeram mais uso de discurso indireto em seus textos.

Na produção inicial, houve maior presença de modalizações deônticas e pragmáticas; já na produção final, predominaram as apreciativas. Novamente há uma aproximação entre escolha lexical e mobilização de mecanismos enunciativos, o que envolve uma preocupação do enunciador em influenciar o modo de ler de seu destinatário. Os termos que evidenciam as modalizações apreciativas utilizadas para tratar dos principais personagens do texto na produção final foram: “faux acteur/faux policiers”, “la police est contente”; “desesperée, sa petite amie a commencé à crier”; “ces policiers-kidnappeurs”.

3.5.4. Influências na produção final - Grupo D

A produção final do grupo D apresentou data ancorando-a em um momento de produção. Houve uso de marcadores temporais, fazendo-se referência à data inscrita no texto. O tipo de discurso, portanto, passou a ser o relato interativo, diferentemente de suas outras produções. Há *script* e desfecho social, o que também difere das produções inicial e intermediária. Em relação à produção inicial, essas alterações presentes no texto parecem ter sido influenciadas pelas atividades da SD - e pela situação de interação e aprendizado entre alunos, entre professora e alunos - aproximando a produção final do grupo às características do gênero *fait divers*.

Em relação à produção inicial, houve um maior uso de modalizações apreciativas. Naquela, foi constatado um exemplo dessa modalização: "il est resté très enchanté". Na produção final, temos: « Une belle femme, la belle femme, une avenue plus animée, dimanche matin ensoleillé » e « une action irresponsable ». Não podemos definir exatamente qual texto (ou conjunto de textos) ou qual(is) atividade (s) da SD pode(m) ter influenciado essas modificações, mas a produção final do grupo D é a que mais apresentou influências em sua produção final, se comparada à produção inicial.

4. As capacidades de linguagem nas produções dos grupos A, B, C e D

Nesta parte de nossas análises, abordaremos comparativamente a evolução das capacidades de linguagem dos alunos a partir do que foi análisado em seus textos. Essa abordagem comparativa só foi possível a partir do que estabelecemos no modelo didático do gênero, como exposto no capítulo 3 e na metodologia de pesquisa, que explicitou a maneira como analisaríamos os dados, como apresentado no capítulo 2. Faremos a análise de cada uma das capacidades separadamente, um grupo após o outro e, na discussão dos resultados, relacionaremos os dados com o todo que foi abordado no referencial teórico de nossa pesquisa. Elaboramos ainda, para melhor visualização do que será discutido, três quadros que representam cada uma das capacidades analisadas nos textos. Assinalamos com um X os elementos presentes nos textos dos alunos que correspondem ao que encontramos no modelo didático do gênero, e com traços (---), quando houve uma aproximação a essas características. Não assinalaremos nada se a produção não apresentou as respectivas características do gênero. Esses quadros figurarão antes das análises de cada capacidade.

4.1.As capacidades de ação

Capacidades de ação – Grupos, A, B, C e D

Contexto de produção	PIn-A	PI-A	PF-A	PIn-B	PI-B	PF-B	PIn-C	PI-C	PF-C	PIn-D	PI-D	PF-D
Quem escreve? (um jornalista)			X	X	X	X	X	X	X			X
De qual lugar físico e social ele escreve?		---	---	X	X	X	X	X	---		---	---
Em que momento ele escreve?			X		X	X	X		X			X
Para quem? (um leitor de internet interessado em notícias "fora do comum"		---	---	X	X	X	X	X	---		---	X
Qual é seu objetivo? (informar o leitor)			X	X	X	X	X	X	X		---	X

Quadro 30 - As capacidades de ação dos grupos A, B, C e D

Uma análise comparativa das produções textuais do grupo A demonstra a mobilização das capacidades de ação, pois, na produção final o produtor do texto teve definição, seu destinatário, em parte, também, e o momento de produção foi estabelecido, contrariamente ao que foi constatado nas análises das produções inicial e intermediária. Na produção final, ainda, o lugar físico e social do autor do texto não teve uma definição muito clara, pois foi indicada, no final do texto, somente a fonte da notícia, um jornal *on-line* brasileiro (do *site* do Universo *on-line* (UOL)), sem que a publicação tivesse uma exata definição e não sendo atribuído um nome ao jornal. Dessa forma, o público a que se destina a notícia também teve uma certa indefinição, pois sem que se tenha claramente definido o local físico e social de produção, é difícil que se identifique também seus interlocutores. Tratou-se de uma notícia bastante localizada, em um bairro de São Paulo, o que não parece ser de interesse aos leitores de um jornal *on-line* francês. O objetivo da interação foi o de contar um fato insólito aos leitores, o que poderia corresponder ao interesse de um determinado público localizado brasileiro, por causa da presença de nome de lugares, como bairros, parques somente conhecidos de um púbico local. Porém, nas outras produções, os textos mobilizaram o tipo de discurso narrar autônomo, afastando-se das características do gênero estudado. Assim, em nossas análises, a produção final foi a que mais se aproximou das características do *fait divers*, o que evidencia a mobilização das capacidades de ação desse grupo.

O grupo B apresentou, desde a primeira produção, elementos componentes do contexto de produção mais próximos às características do gênero de estudo. Porém, verifica-se que, na produção final, os elementos estão melhor desenvolvidos, como por exemplo, o momento de produção do texto (contrariamente à produção inicial) e o lugar físico e social do

enunciador e de seu destinatário, já que o grupo inseriu o nome do jornal onde foi publicada a notícia. Isso mostra que o grupo mobilizou essa capacidade de modo a conseguir situar-se em uma prática de linguagem, como a proposta. É possível, através dos textos do grupo, perceber um maior domínio em relação à escolha de estratégias de produção textual ligadas às capacidades de ação, por causa dessas modificações que se fizeram presentes. Podemos relacionar isso à conscientização dos elementos que fazem parte das capacidades de ação, de acordo com o que esteve presente em seus textos.

O grupo C teve um desempenho próximo ao do grupo B em relação a essas capacidades, porém, não houve, na produção final, a definição de um jornal específico onde tenha sido publicado seu texto, o que o faz não ter sua inserção em um contexto físico e sociossubjetivo. Assim, não houve também definição quanto aos enunciadores ou destinatários da interação. Nas outras produções, também não houve inserção desses elementos, porém supõe-se que os alunos levaram em conta o *layout* da página de produção textual para definir os lugares físico e social do enunciador e do destinatário dos textos. Na produção final, apenas supõe-se que os alunos tenham considerado o enunciado da atividade para imaginar uma situação de produção de seu texto, que dizia "rédigez un texte pour publier dans la rubrique "insolite" d'un jornal électronique de grande circulation, comme le "20minutes.fr", mas não podemos ter a certeza de que os alunos escolheram o jornal 20minutes para a publicação de seu texto, por falta de traços que indiquem isso. Assim, não podemos precisar se as capacidades de ação do grupo C foram mobilizadas. Podemos dizer, em parte, que sim, pois notamos apenas na produção final a preocupação dos alunos em localizar o momento de produção de seu texto, com a inserção de data e continuar a ter o objetivo de informar sobre um fato insólito.

As produções textuais do grupo D apresentaram uma grande divergência em relação às capacidades de ação. A produção inicial e a intermediária trouxeram um narrador como produtor do texto, uma indefinição em relação ao momento de produção, pois não havia data de publicação; o lugar físico e social de quem as produziu, e do leitor em potencial, também não tinha definição. Já na produção final, a maior parte desses elementos esteve presente, e o objetivo de informar sobre um fato insólito para leitores de um jornal *on-line* foi parcialmente atingido. De maneira parcial, por conta da indefinição do jornal de publicação, e do leitor potencial, mas mais uma vez, supomos que os alunos tenham levado em consideração a sugestão do enunciado para a publicação do texto no jornal "20 minutes" para poder realizar sua produção. Assim, as capacidades de ação do grupo D foram mobilizadas de modo a se conseguir realizar uma produção textual próxima à do gênero estudado.

4.2. As capacidades discursivas

Capacidades discursivas – Grupos, A, B, C e D

Infraestrutura geral	PIn-A	PI-A	PF-A	PIn-B	PI-B	PF-B	PIn-C	PI-C	PF-C	PIn-D	PI-D	PF-D
Plano geral – O texto contém lide? (pirâmide invertida)			---	X	---	X		X	X			
Tipos de discurso (relato interativo)			X	X	X	X	X	X	X			X
Tipos de sequência (*script*)				X		X		X			X	X
Há desfecho social?		X	X	X		X	X	X	X		X	X

Quadro 31 - As capacidades discursivas dos grupos A, B, C e D

As infraestruturas gerais das produções do grupo A apresentam modificações parciais em relação às capacidades discursivas. O princípio da pirâmide invertida não foi assumido pelo produtor do texto em nenhuma das produções, mas a produção final apresentou uma aproximação quanto a ele, pois trouxe elementos que se fazem presentes em *fait divers*, no lide, como o fato de haver marcador temporal, o local dos acontecimentos e os personagens principais envolvidos com o fato. Porém, não foi dito qual era exatamente o objeto da notícia e o princípio da pirâmide não pôde se constituir. A continuidade dos fatos foi narrada de forma a contar tudo o que se passou em ordem cronológica, sem informar, primeiramente no lide, ao leitor, claramente do que se tratava a informação principal a ser noticiada. Assim, nessa produção final, houve apenas uma tentativa do grupo em constituir a pirâmide. Os alunos elaboraram seu texto em relato interativo (diferentemente das outras produções) e a presença do desfecho social, que não fez parte da produção inicial, foi inserido na produção intermediária e se manteve na final. Dessa forma, constatamos uma mobilização parcial das capacidades discursivas desse grupo.

Os textos do grupo B apresentaram um conhecimento sobre a noção da pirâmide invertida desde a produção inicial. A produção intermediária representou um desafio ao grupo, pois, como houve a inserção de colegas da sala como protagonistas dos fatos nesse texto, acabou-se fazendo um texto narrativo com o estabelecimento de tensão e sem nenhum desfecho. Esse fato imprimiu características de crônica ao texto. Porém, por conta da temática desenvolvida e traços de texto jornalístico, ele foi considerado um exemplar do gênero. Consideraremos que a nova temática proposta na produção intermediária influenciou os alunos a produzirem uma versão do gênero com um estilo novo, individual.

Na primeira linha da produção final, o local de produção foi definido, “Le Parisien en ligne”, a data de publicação foi inserida em seguida, o que não existia na produção inicial. No final dessa produção, a matéria é assinada pelos alunos (não por supostos jornalistas) e a informação sobre a fonte é trazida: www.leparisien.com.fr/insolite. Há uma incoerência, já evidenciada no item 3.5 deste capítulo, sobre as influências da SD nas produções finais. Ali dissemos que não nos parece comum que o veículo publique como fonte de informações o *site* do próprio veículo, então talvez se trate de um mal entendimento do significado dessa informação nos textos da SD. De toda forma, nessa produção, este grupo procurou criar um texto que tivesse um *layout* próximo ao dos exemplos que foram estudados, tentando trazer informações de uma página de jornal *on-line*. Nem todos os grupos teve a mesma preocupação. O relato interativo esteve presente em todas as produções, bem como a sequência *script*, ausente somente da produção intermediária.

O grupo C não apresentou o conteúdo temático de acordo com textos do gênero na produção inicial, porém, nas outras duas sim. A influência da SD nas produções do grupo foi preponderante, sobretudo, para organizar os textos com o princípio da pirâmide invertida. O desfecho social esteve presente nas três produções. O relato interativo esteve presente nas três produções e o *script*, somente na produção intermediária.

As produções do grupo D foram influenciadas, em suas infraestruturas gerais, principalmente na produção final. O grupo não conseguiu organizar seu texto final na ordem da pirâmide, mas conseguiu mobilizar o tipo de discurso relato interativo. Além disso, propôs um desfecho social, o que não existia nas produções inicial e intermediária. Em relação à sequência textual, houve *script* nas produções todas porque seus títulos já traziam as informações necessárias para que se soubesse a resolução dos conflitos.

4.3.As capacidades linguístico-discursivas

Capacidades linguístico-discursivas – Grupos A, B, C e D

Coerência temática e pragmática	PIn-A	PI-A	PF-A	PIn-B	PI-B	PF-B	PIn-C	PI-C	PF-C	PIn-D	PI-D	PF-D
Conexão – Há organizadores?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coesão nominal – formas nominais são retomadas?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Há voz do autor e marcas (índices) de inserção de vozes?			X	X	X	X	X	X	X			X
Modalizações?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 32 - As capacidades linguístico-discursivas dos Grupos A, B, C e D

Nas produções textuais do grupo A, quanto à conexão, houve uma inserção de marcadores que se fazem mais presentes nos textos do gênero, como os temporais, presentes somentes na produção final do grupo. Quanto aos outros elementos de conexão, não é possível identificar uma mobilização na análise que pudemos fazer das produções. Observamos apenas um número maior de articuladores. Na produção final, além de mais numerosos, eles foram, sempre bem utilizados quanto a seus sentidos. Houve conectores presentes na produção inicial que se repetiram nas outras produções, como, “Après, ensuite, quand”. Os outros variaram, como: “malgré, donc, alors, parce que”. Em relação à coesão nominal, percebe-se uma escolha lexical diferenciada nas produções inicial e final, por exemplo. Na produção final há maior modalização, presente na escolha dos termos. Quanto à coesão verbal, não é possível afirmar se houve uma modificação significativa nas produções, pois fizemos um levantamento somente em relação à predominância dos tempos verbais que encadeiam os principais fatos. Isso porque, em nossa análise de exemplares do gênero para o modelo didático, constatamos que, geralmente, houve uma alternância em relação à predominância do tempo verbal, entre presente e pretérito perfeito. Quanto aos textos do grupo A, o presente foi usado para a narração dos principais fatos na produção inicial; na intermediária, foi usado o pretérito perfeito e, na produção final, o uso dos dois em alternância. Quanto à coerência pragmática, houve uma alteração importante com relação às vozes presentes nos textos, pois nas produções inicial e intermediária, havia a voz de um narrador, ao passo que, na produção final, identificamos a voz de um autor. As modalizações apreciativas tiveram sua presença significativamente aumentada, em relação à escolha lexical,

como já evidenciado no momento em que analisamos as influências da SD nessa produção final.

O grupo B, quanto aos elementos que estabelecem a conexão, apresentou mais marcadores temporais próprios ao gênero nas produções intermediária e final, pois na produção inicial havia uma referência a uma espécie de data histórica, que iniciava o parágrafo: “En mai, 8 de 2012”, ao passo que, na produção intermediária, havia uso de “Le jeudi dernier”, e na final, o dêitico “Hier”, o que mostra que os alunos fizeram uso de marcadores mais apropriados ao gênero durante o estudo dos textos da SD. Houve um aumento da variedade de marcadores e conectores, havendo até uso de introdutores de orações subordinadas, como o uso de “Bien que”, ou de “par contre”, o que não é típico do gênero, mas que não o descaracteriza. Em relação à coesão nominal, houve uma variação maior na maneira de fazer referência aos principais personagens, e ainda o uso de aposto explicativo, o que mostra uma preocupação do produtor do texto quanto a informar o leitor, como quando foi utilizado “Maxime Tartar – un étudiant du droit de l’Université de Lyon”, o que é próprio das notícias. Quanto à coesão verbal, houve predominância do uso do pretérito perfeito ou “passé composé” em todas as produções.

Abordando os mecanismos enunciativos, houve a predominância da voz do autor nas três produções, porém, houve também inserção de outras vozes na produção final. Quanto às modalizações, a produção inicial aproximou-se do grau zero da modalização; houve uma maior inserção de modalizações em relação à produção final.

As produções do grupo C também apresentaram marcadores temporais mais próprios ao gênero *fait divers* nas produções intermediária e final, já que “Mercredi après-midi” ou “Hier soir”, fizeram parte de cada uma das produções. Quanto aos outros conectivos, não há como avaliar seu uso, pois houve um emprego variado de diversos deles desde a primeira produção. A coesão nominal foi feita de forma mais elaborada na produção final, em relação à produção inicial e intermediária, pois a escolha dos termos foi mais variada, como com o uso de “policiers-kidnappeurs”, por exemplo, ao invés de somente “policiers” ou “faux policiers”, como nas outras produções. Quanto à coesão verbal, predomina nos três textos o uso de pretérito perfeito para sequenciar os fatos.

Em relação à coerência pragmática ou interativa, a voz do autor predomina nos três textos, havendo inserção variada de outras vozes, como o recurso ao discurso direto e indireto. Os mecanismos enunciativos evidenciaram uma maior modalização apreciativa pela escolha do léxico, como já comentado, em relação à coesão nominal.

Nas produções do grupo D, os organizadores apareceram naturalmente em maior número nas produções intermediárias e finais, pois a produção inicial foi bastante curta, 9 linhas; já a produção intermediária teve 23 e a final, 17. Houve uma variedade no emprego de conectivos, sendo recorrentes “quand”, “que”, “à cause de”, “et”; sendo mais raro o emprego de “pour” e “parce que”. Quanto à coesão nominal, houve uma grande variação de anáforas em relação aos principais personagens do texto, principalmente na produção intermediária, em que adjetivos foram agregados aos substantivos em maior recorrência, como podemos ver em “un grand studieux” e “une femme jalouse”.

Quanto à coerência interativa, houve voz do autor somente na produção final, nas outras houve predominância de voz do narrador. Em relação aos mecanismos enunciativos, as ocorrências de modalizações apreciativas amentaram significativamente nas produções intermediária e final, havendo de 5 a 6 usos, enquanto que, na produção inicial, houve apenas um.

Para uma visão de conjunto, reproduzimos abaixo os quadros anteriores que reuniram a análise das capacidades de linguagem, a partir do que foi discutido.

Capacidades de ação – Grupos, A, B, C e D

Contexto de produção	PIn-A	PI-A	PF-A	PIn-B	PI-B	PF-B	PIn-C	PI-C	PF-C	PIn-D	PI-D	PF-D
Quem escreve? (um jornalista)			X	X	X	X	X	X	X			X
De qual lugar físico e social ele escreve?		---	---	X	X	X	X	X	---		---	---
Em que momento ele escreve?			X		X	X	X		X			X
Para quem? (um leitor de internet interessado em notícias “fora do comum”		---	---	X	X	X	X	X	---		---	X
Qual é seu objetivo? (informar o leitor)			X	X	X	X	X	X	X		---	X

Quadro 33 - As capacidades de ação dos grupos A, B, C e D

Capacidades discursivas – Grupos, A, B, C e D

Infraestrutura geral	PIn-A	PI-A	PF-A	PIn-B	PI-B	PF-B	PIn-C	PI-C	PF-C	PIn-D	PI-D	PF-D
Plano geral – O texto contém lide? (pirâmide invertida)			---	X	---	X		X	X			
Tipos de discurso (relato interativo)			X	X	X	X	X	X	X			X
Tipos de sequência (*script*)				X		X		X			X	X
Há desfecho social?		X	X	X		X	X	X	X		X	X

Quadro 34 - As capacidades discursivas dos grupos A, B, C e D

Capacidades linguístico-discursivas – Grupos A, B, C e D

Coerência temática e pragmática	PIn-A	PI-A	PF-A	PIn-B	PI-B	PF-B	PIn-C	PI-C	PF-C	PIn-D	PI-D	PF-D
Conexão – Há organizadores?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coesão nominal – formas nominais são retomadas?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Há voz do autor e marcas (índices) de inserção de vozes?			X	X	X	X	X	X	X			X
Modalizações?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 35 - As capacidades linguístico-discursivas dos Grupos A, B, C e D

5. Discussão dos resultados

Para discutir nossos resultados, faremos uma síntese analítica do que encontramos nas análises dos dados, a partir do conceito de capacidades de linguagem, que também utilizamos para analisar os textos. Comentaremos aspectos que fizeram parte da SD e de minha percepção, enquanto elaboradora da SD e intermediadora do processo de ensino, em sala de aula, e que julgamos ser relevantes para compreender o que encontramos nos dados analisados. Também relacionaremos os resultados ao que foi tratado em nossos pressupostos teóricos.

O trabalho com os gêneros textuais em língua estrangeira em sala de aula, através do que percebemos em nossas análises, pode ser um trabalho bastante complexo em relação às representações da situação nas quais o aluno deve se centrar para poder realizar uma produção textual próxima a real prática de linguagem de circulação do gênero estudado. Isso porque não se trata de agir verdadeiramente em sociedade, mas de imaginar uma situação na qual se possa agir e mobilizar os elementos que façam com que ela se concretize, porém inserida em uma outra situação, que é real para os participantes da situação: a sala de aula. A influência desses aspectos, de uma macro situação, abrangendo uma menor e, se pudermos dizer, "fictícia", foi preponderante nas representações que os alunos precisaram fazer para realizarem suas produções textuais. O "conflito" existente era, portanto: alunos brasileiros de um curso de francês, participando de um curso de extensão intensivo de férias, em uma sala de aula da faculdade de Letras, imaginariam atuar em um contexto de produção francês, sendo representantes de algum veículo popular francês, tomando a posição de um jornalista que estaria em uma redação de jornal, para falar a um público também francês, interessado em notícias insólitas.

A situação se apresentou bastante desafiadora, porque os alunos tinham diversos níveis de conhecimento da língua francesa; supomos que, por serem estudantes dessa língua, não a dominariam adequadamente para poder responder à situação proposta, e também não tinham uma exata ideia do que deveriam produzir, ou seja, o gênero jornalístico em si. A dificuldade com a língua não foi um empecilho definitivo para as produções, porque os alunos perceberam que seu estudo com um fim em si mesma não era o nosso propósito; também poderiam trabalhar em grupos, o que poderia ser um facilitador da tarefa. Entretanto, acreditamos, ao analisarmos as produções iniciais, que a dificuldade com a língua pode ter sido uma barreira para que os textos fossem mais longos ou abrangentes, de modo a desenvolver o que os alunos queriam realmente dizer. Talvez o desconhecimento do gênero

textual também tenha influenciado a produção inicial, que não levou em conta o contexto de produção nos grupos A e D. Isso desencadeou a não articulação dos elementos que engendram essa capacidade com as outras. O fato é que essas representações influenciaram os alunos quando redigiram os textos para as situações propostas, de modo que a mobilização das capacidades de linguagem foram influenciadas por elas.

O contexto de produção imaginado, por ser em língua estrangeira, teve de ser pensado para ocorrer em uma situação de publicação em um veículo francês, para um público leitor de língua francesa. Porém, os alunos tiveram dificuldades em imaginar essa situação e adequar o texto a esse público. Eles citaram, em uma das produções, por exemplo, um bairro local, a cidade brasileira, e não mencionaram o país dos acontecimentos. Portanto os alunos não se colocaram na situação de produtores de texto para esse público de língua e cultura francesas (com exceção dos alunos do grupo B), que supostamente não conhecem, nem tem referências do Brasil. Os textos foram escritos em francês e pensados para um público brasileiro, conhecedor das localidades citadas, como podemos verificar no texto final do grupo A: "Samedi matin une belle jeune de Moema, a São Paulo, se promenait dans la avenue Ibirapuera vers au Parc.", ou como no do grupo C: "Hier soir, à São Paulo, au centre-ville, um homme a été sequestré par deux hommes habillés comme policiers". No caso do texto do grupo C, não só o fato de trazer a localidade de São Paulo faz um público francês não estar a par das referências – o produtor do texto deveria reforçar o que é São Paulo, e em que país se encontra - mas também o fato de um ator brasileiro ser a vítima do caso, tendo seu nome citado no texto, sem uma explicação ou melhor contextualização de quem seja essa pessoa e da importância que tenha no país. Um aposto explicativo resolveria o impasse, mas os alunos não o colocaram no texto, o que denota que o produtor não levou em conta um público francês como leitor. A primeira citação do nome do ator aparece em um discurso direto: "Les hommes habillés comme policiers ont abbordés l'homme en disant "Entre dans la voiture, Cauã Reymond".

Dessa forma, estabelece-se uma dificuldade ao leitor francês ou francófono, porém, deve-se levar em conta a situação proposta em sala de aula, nunca como uma verdadeira 'redação de jornal', mas como uma nova situação de reprodução daquelas condições. Aqui podemos associar ao que Schneuwly e Dolz (2010) dizem ao afirmarem que o gênero, quando trazido para estudo em sala de aula, nunca terá o mesmo sentido que na sua prática de origem. Ele sofrerá mudanças da ordem da dinâmica da situação de aprendizagem de sala de aula e seu objetivo será "funcionar" nesse novo contexto, antes de tudo. Segundo os autores, o gênero textual, em situação de ensino, "antes de ser gênero para comunicar é gênero a

aprender, embora permaneça gênero a comunicar", sendo, portanto, uma variação do gênero de referência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.69).

A essa transformação que verificamos do gênero, já prevista pelos didáticos que sustentam nosso aporte teórico, somam-se outros elementos que podem ter contribuído para a dificuldade de que comentamos. Trata-se da impossibilidade, na SD, de explorar o contexto de produção proposto, da ordem da mídia digital. Sem conhecer bem o veículo que publica as informações, é difícil de imaginar uma interação em uma situação de produção com tudo o que ela implica. Esta situação não foi bem explorada nas atividades da SD, o que provocou reações em toda a articulação entre as capacidades de linguagem dos alunos. Poderíamos ter possibilitado aos alunos conhecer mais os veículos que foram suporte dos textos estudados, como em uma leitura *on-line*, em uma exploração de seus conteúdos, acesso a outras seções, leitura de notícias e de outros *fait divers* e, assim, ter uma referência mais palpável do que é o veículo e de que informações ele veicula, além da força enunciativa de seus textos, a partir de hipóteses lançadas da composição de seu público leitor. Talvez esse percurso mais "real" através dos meios "reais" de contato com essas referências pudesse ter auxiliado o aluno a construir essa representação, sem que a SD lhes trouxesse uma interpretação disso, em algumas linhas. De toda forma, não é simples fazer o aluno, que já não conhece muito bem o gênero *fait divers*, imaginar participar de uma situação de comunicação em que tenha que se pronunciar através dele, em um veículo que ele não conhece, e ainda não tendo um histórico como participante da comunidade em que a língua é usada. Assim, até aqui, detectamos uma suposta dificuldade do aluno com a língua, com o conhecimento prévio em relação ao gênero (vivenciá-lo, inclusive nos veículos de comunicação), com as características do gênero e com uma situação de comunicação dupla, em sala de aula e em uma representação da situação real, articulando todos esses elementos.

Portanto, acreditamos que seja importante considerar a representação da situação em sala como um novo contexto de produção, talvez um terceiro, em que os estudantes saibam que os textos circulariam nesse ambiente, onde todos saberiam quem é o ator "Cauã Raymond" ou a localidade de "Moema", ou o "centre-ville de São Paulo". Imaginar escrever em um jornal estrangeiro, para um brasileiro, com referências geográficas às vezes somente brasileiras, demanda um grande esforço, o que faz com que o texto perca sua verossimilhança. Isso faz com que alguns princípios, como o da pertinência, para o jornalismo, sejam deixados de lado, o que faz o texto perder em força informativa.

O que vai ser desenvolvido no texto e a forma que ele vai ter dependem do contexto de produção do texto, que envolve mais do que o nome de um jornal, mas o conhecimento que

se tem da publicação e a relação que ele tem com seu público. No entanto, não foi possível atingir esse grau de conhecimento da publicação com os alunos, por conta de nossas limitações de tempo e de estrutura física.

Um aspecto que acreditamos ter sido negativo, ao menos para as análises de alguns textos, é o fato de as folhas de produções textuais terem sido criadas com o intuito de auxiliar os alunos a se lembrarem do contexto de produção, como no texto da produção inicial, em que o *layout* da página da internet do jornal foi incluído, inclusive com uma data. Apesar de uma boa solução inicial, isso dificultou a identificação do momento de produção do texto, pois não se sabia se os alunos levaram em conta a pequena data inserida no cabeçalho da folha ou não. Na produção intermediária, menos elementos do *layout* foram introduzidos na folha pautada pela professora-pesquisadora, como a supressão de data, o que já permitiu a ela saber se os alunos prestaram atenção nesse aspecto. Na final, em que não houve nenhum *layout* de jornal *on-line*, além do texto do enunciado da atividade que propunha a produção escrita, todos os elementos que identificassem o contexto de produção foram inseridos pelos alunos. Essa gradação na elaboração da folha de suas produções escritas, embora interessante do ponto de vista didático, talvez não fosse necessária, pois assim, teria sido mais evidente para as análises, desde a produção inicial, a percepção do aluno quanto aos elementos constituintes do contexto de produção.

Como resultado das análises das capacidades de ação, podemos dizer que, apesar das diversas coerções encontradas nas representações do gênero em sala de aula,- o que é propício de uma situação de ensino- os alunos procuraram imaginar-se na situação de comunicação proposta, mesmo estando, na realidade, em um misto de mídia impressa (pois o suporte a eles dado foi impresso, tanto para a leitura dos textos e atividades da SD, quanto para suas produções textuais) e mídia digital (com a tentativa de se reproduzir em papel as publicações *on-line*). As análises das produções iniciais, em contraste com as produções finais dos grupos A e D foram as que mais apresentaram modificações nessas capacidades, sendo que as produções intermediárias desses grupos mostraram alguns traços de entendimento dos elementos que as constituem, sendo concretizadas com maior proximidade às características do gênero somente nas produções finais.

Como tratamos na caracterização de nosso gênero de ensino, o *fait divers* é composto de narrativa, mas uma narrativa sucinta, em que cada informação é muito bem selecionada para estar no texto, pois o autor dele deve pensar no que é essencial e no que o leitor deve saber para que a expectativa dele seja atingida e os princípios das leis do discurso (MAINGUENEAU, 2002), que envolvem sobretudo a pertinência e a informatividade, sejam

contemplados. Em relação ao conteúdo temático dos textos dos alunos, diversos elementos que não eram necessários para a informatividade do texto foram inseridos, e o tema de alguns textos não eram passíveis de suscitar interesse, o que deixou de conter as leis do discurso necessárias para fazer frente, de forma verossímel, à relação enunciador – destinatário, na comunicação jornalística. Podemos elencar alguns trechos como: "Après marcher pour au moins dix minutes cette femme rancontre des vieux messieurs et elle se souvient des ses grands pères qui ont l'habitude de lui payer un delicieux dejaneur au plus chère restaurant de Paris une fois pour mois » ou « Ensuite, ils parlent sur le clima et après il a l'invite pour aller au restaurant » (Produção inicial – Grupo A) ; « Un homme conduisait sa voiture quand il a vu une belle femme qui marchait dans la rue/Il est resté très enchanté avec sa beaute et par quelques minutes, il a lui regardé fixe » Produção inicial – Grupo D), ou « Un jeune homme avec d'yeux grands et noir que porte des lunettes, de peau mat, très ellegant/Il est un grand studieux du comportamant humain/Il est marié avec une femme très jauleuse/Cet homme sort toujour a nuit et dit pour sa femme qu'il va travailler avec un professeur dans une recherche sur movement féministe et ce professeur soulement travaille à nuit » (Produção intermediária – Grupo D).

Esses elementos deixaram de fazer parte da produção final, o que evidencia que as atividades da sequência didática, bem como a leitura e análise de seus textos, devem ter influenciado os alunos em suas produções textuais finais, melhor selecionando as informações em relação ao que pode, de fato, ser importante para informar o co-enunciador, ao ler o *fait divers*. Os elementos correspondentes às capacidades discursivas dessas produções finais também sofreram influência da SD, principalmente na inserção do desfecho social, já que todas as produções intermediárias e finais o incluíram. O tipo de discurso próprio aos *fait divers*, o relato interativo, também esteve presente em todas as produções finais dos alunos. Os elementos que mais se apresentaram difíceis para compor suas produções foram a organização do conteúdo temático na forma de pirâmide invertida e o tipo de sequência presente, o *script*. Houve três atividades na SD que abordaram a disposição do texto em pirâmide, mas isso não foi apreendido pelos alunos de modo a fazer parte de suas produções textuais. Em geral, os alunos acabaram por narrar na ordem cronológica dos fatos, desde o primeiro parágrafo, o que corresponderia ao lide. Dessa forma, os alunos estabeleceram uma certa tensão em seus textos, o que não permitiu que eles produzissem seus textos em *script*, ou seja, fazendo uso da narrativa sem tensão. Apenas a produção final do grupo B apresentou todos os elementos que aproximam o texto de um *fait divers*, quanto às capacidades discursivas.

O fato de produzir os textos em sala de aula implicou inúmeras limitações no que diz respeito aos artifícios para que pudessem fazer com que seus textos se aproximassem dos textos reais, com recursos de disposição de página, uso de imagens etc. Mesmo assim, os alunos fizeram boas produções, lançando mão dos recursos que tinham, tentando produzir um *layout* mais próximo do que é encontrado na realidade de prática da linguagem jornalística, por exemplo. Assim, eles teriam de pôr em prática elementos que julgariam importantes de incluir em sua produção na folha pautada. Como comentamos em nossas análises, alguns elementos mostram que os alunos intencionaram inserir suas produções textuais em um contexto virtual, sobretudo em suas produções finais. Vejamos alguns exemplos: a presença do título do jornal "Le Parisien en ligne", antes do texto produzido, as linhas finais do mesmo texto com a inscrição "par:____,____ (nome dos alunos responsáveis da escrita) e "source: www.leparisien.com.fr/insolite, na produção final do grupo B; da mesma forma, nas linhas finais do texto, presença de "source: www.uol.com/ 22/07/2012 e "par _____ _____(nome e sobrenome do produtor do texto)", na produção final do grupo A; "source: www.estadodespaulo.com.br e "accès le 22 juiet 2012", nas linhas finais da produção final do grupo D; presença da frase "mis à jour le 23 juillet 2012 à 12h30" abaixo do título, da produção final do grupo C e mesmo a inserção de subtítulo "Tragique amoureuse" no *layout* da página da notícia na produção intermediária do grupo D. Como comentamos em nossas análises, alguns elementos mostram que os alunos intencionaram inserir suas produções textuais em um contexto virtual, sobretudo em suas produções finais. Vejamos alguns exemplos: a presença do título do jornal " Le Parisien en ligne", antes do texto produzido, as linhas finais do mesmo texto com a inscrição "par:____,____ (nome dos alunos responsáveis da escrita) e "source: www.leparisien.com.fr/insolite, na produção final do grupo C; da mesma forma, nas linhas finais do texto, presença de "source: www.uol.com/ 22/07/2012 e "par _____ _____(nome e sobrenome do produtor do texto)", na produção final do grupo B; "source: www.estadodespaulo.com.br e "accès le 22 juiet 2012", nas linhas finais da produção final do grupo D; presença da frase "mis à jour le 23 juillet 2012 à 12h30" abaixo do título, da produção final do grupo C e a inserção de subtítulo "Tragique amoureuse" no *layout* da página da notícia na produção intermediária do grupo D.

O estudo dos mecanismos linguístico-discursivos do gênero *fait divers* foram trabalhados na SD a partir do estudo do texto 2, em que a coesão nominal, verbal, e a coerência interativa foram ensinadas. Percebemos, através de nossas análises, a grande influência que a leitura dos textos teve nas produções dos alunos, pois comparando a produção inicial com as demais, observamos uma grande influência em relação ao uso da

língua, de suas articulações, e sobretudo, do uso de modalizações em seus textos. É como se o fato de ter tido como exemplo o texto 2b, que tratou do homem "Spiderman", proposto em leitura e análise na SD, pudesse potencializar os recursos à língua que foram utilizados nos textos produzidos.

Quanto aos mecanismos de conexão, foi feito um uso adequado de conjunções e marcadores desde a produção inicial, mas na medida em que foi estudada a SD, outros marcadores, como os de tempo e lugar para introduzir parágrafos e mais próprios ao gênero estiveram presentes, em cada um dos textos. As séries coesivas encontradas nas produções tiveram uma modificação importante, em relação à escolha do léxico no uso de anáforas.

Quanto à coesão verbal, o uso dos verbos em terceira pessoa foi mantido em todas as produções e houve predominância no emprego de pretérito perfeito (passé composé) e do presente, como tempo verbal que encadeou os principais fatos. Não foi feito um estudo sobre os tempos verbais na SD, em relação à anterioridade ou posterioridade dos tempos do passado, porque a intenção foi a de verificar que uso deles os alunos fariam. Os alunos conseguiram expressar a anterioridade e posterioridade dos fatos narrados com o uso de marcadores temporais (après, avant, pendant, ensuite) e o uso dos verbos no *plus-que-parfait*, *passé composé* e *présent*, mesmo que não estivessem seguros de suas formas ou emprego. Uma interpretação pelo contexto foi o suficiente para saber de que tempo verbal o aluno estava fazendo uso, se a forma utilizada não estava correta.

A voz do autor esteve presente em todas as produções dos grupos B e C e fez parte das produções finais dos grupos A e D. Quanto a índices de inserção de vozes nas produções, houve predominância de discurso indireto. As modalizações apreciativas tiveram um aumento de recorrência em todas as produções, como pudemos observar em nossas análises.

Em relação ao uso de voz passiva para privilegiar a abordagem de determinadas informações - o que incluímos na SD - não foi necessariamente utilizado pelos alunos, pois os grupos que a empregaram na produção final já o faziam na produção inicial. Também não constatamos influência de nossa SD no uso de discurso direto, muito presente nos *faits divers*. Em nossa sequência, o discurso direto foi estudado com um foco no sentido dos verbos que o introduzem. No entanto, apenas em uma produção final foi identificado o uso de um discurso direto, com um introdutor mais "neutro", o verbo dizer.

Além disso, observamos que, quando os alunos queriam expressar algo que não sabiam dizer na língua estrangeira, geralmente o aproximavam da língua materna, sendo feita uma espécie de tradução à língua estrangeira, como no seguinte trecho: "(...) cependant le matin suivant quand tout a pareçu bien, l'homme a s'elevé et lui demande um peut du

caffé”(Grupo B - Produção intermediária). O termo “pareçu” mostra que o grupo, ao não saber dizer o verbo parecer em francês no pretérito perfeito, faz uso de uma generalização da formação dos particípios em francês de que tem conhecimento, para conseguir expressar o que deseja. Essa forma não existe em francês, mas foi compreensível pelo fato de que a língua materna da pesquisadora também é a dos estudantes.

Em diversos momentos, quando analisamos as produções escritas, compreendemos que esse recurso à língua materna ocorreu, o que demonstra um esforço em privilegiar-se o conteúdo em contraposição à forma, já que eles privilegiaram o que realmente tinham a intenção de dizer. Esse exemplo corrobora o fato de que, através do ensino de produções textuais a partir de gêneros, os alunos fazem uso da gramática de maneira mais significativa, sem necessitar de, para aprender a língua estrangeira, ter de fazer exercícios descontextualizados. Uma solução, nesse caso, seria uma atividade paralela para trabalhar as dificuldades. Em nosso caso, apenas apontamos aos alunos o tipo de erro que eles tinham cometido.

Na perspectiva desenvolvida pelos pesquisadores de Genebra, um estudo sobre a língua deve ser feito de forma paralela, além de uma reescritura do texto, para que o aluno aprenda progressivamente e lentamente a língua inserida em uma prática de linguagem. Em nosso caso, não pudemos trabalhar a reescrita e nem um estudo paralelo sobre a língua, pois nosso curso foi intensivo e tinha uma carga horária bastante reduzida. Com uma reescritura do texto, certamente os alunos teriam conhecido muito mais em vocabulário e estruturas da língua. Como abordamos em nossos pressupostos teóricos, o princípio da SD é o de realizar um trabalho longo de reescritura das produções, levantamento das dificuldades e trabalho paralelo sobre as dificuldades no uso da língua. Entretanto, acreditamos que, apesar do curto espaço de tempo que tivemos para aplicar nossa SD, conseguimos objetivar o ensino de uma prática de linguagem contextualizada. Os alunos tiveram dificuldades com as formas e estruturas da língua, mas responderam ao nosso propósito de priorizar o estudo de gênero proposto.

Parece-nos também importante ressaltar que utilizamos a avaliação formativa em nossa SD, através da análise dos textos produzidos pelos grupos, feita por eles mesmos, o que significou um momento de consolidação da aprendizagem em relação ao que tinha sido trabalhado nas atividades estudadas. Essa etapa significou uma real tomada de consciência e mostrou ser influente, pois nas produções finais os alunos demonstraram ter se apropriado de alguns elementos, como os que fazem parte do contexto de produção (o jornalista, o lugar físico e sociossubjetivo da produção, o momento em que foi escrito, para quem, o objetivo) e

da infraestrutura geral de textos do gênero, como (o tipo de discurso, e o desfecho social), que estiveram presentes nas produções finais.

É importante ponderarmos que nossas análises, através de quadros que retomavam o nosso modelo de análise de textos, por mais que tenham um critério claro e objetivo, ainda têm sua parte de subjetividade, como dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Quanto à relatividade do que nossa análise por quadros pôde "detectar", em relação ao aprendizado, concordamos com os autores, quando falam do caráter aproximativo e inerente a qualquer aplicação de escalas ou grades.

A análise dos textos dos grupos evidenciou um gradativo entendimento dos alunos, o que significou a modificação das capacidades de linguagem. Isso significa que determinados raciocínios foram ativados e desenvolvidos no decorrer da sequência didática, o que pudemos verificar, somente através de suas produções escritas. Dessa forma, podemos dizer que nosso intuito não é que os alunos tornem-se jornalistas, mas que desenvolvam determinados conhecimentos que possam ser utilizados em outras produções, como por exemplo, que façam uso do relato, como em produções orais ou escritas de outros gêneros textuais.

Quanto às análises das influências da SD em seus textos, podemos perceber a influência de certas atividades ou mesmo de elementos gráficos ou de disposição dos textos. Elementos mais pontuais, como a disposição dos elementos do texto, a inscrição deles em determinado lugar, como o da palavra "source" abaixo dos textos, mostra que cada elemento que é inserido em uma SD deve ser cuidadosamente pensado, na reconstituição das práticas de linguagem em contexto de ensino, pois pode ser mal interpretado, ou fugir à realidade do que é veiculado nas situações ditas "reais". Todo elemento inserido no material de ensino pode influenciar os alunos, pois cada um tem um nível de percepção, uma maneira de compreender e apreender os objetos de ensino para fazer uso deles em posteriores situações. Nesse sentido, o contexto de ensino mostra-se um local em potencial para essa apreensão e consequente reformulação individual dos dados e mudança em suas operações de linguagem.

As influências da SD se fizeram presentes tanto em detalhes inseridos nos textos (inscrição de endereço do *site* de origem da notícia, disposição de datas), quanto em elementos como a disposição do texto, a inserção de assinatura do autor-jornalista, localização do nome do jornal ou de subseção à seção de *faits divers*.

Algumas atividades, que envolveram determinados conteúdos, abordados por mais de um momento na SD, não influenciaram as produções dos grupos, como o conceito da pirâmide invertida, típica da notícia e do *fait divers*. Supomos que, habituados à leitura da narrativa tradicional, os alunos têm a tendência de, ao contar algo, tratar dos aspectos de

maneira cronológica, incluindo a criação de suspense ou tensão em sua ordenação, o que faz com que, em um curto período de ensino, não se consiga facilmente, apenas com algumas atividades, se escrever “invertendo” a ordem dos fatos. Houve elementos, nas produções A e D, que se aproximaram à constituição da pirâmide, mas que não tiveram continuidade na ordenação dos acontecimentos. De toda forma, a escrita envolve elementos muito complexos e, o fato de os grupos que tiveram mais dificuldade em escrever de acordo com essa estruturação não mostrarem isso em seus textos, não quer dizer que não tenham tido um entendimento de sua formulação. A passagem dos conhecimentos ensinados aos efetivamente aprendidos pode não ser presente em uma produção textual, mas isso não quer necessariamente dizer que seus elementos não tenham sido aprendidos ou entendidos: pode ser que eles o sejam mais tardiamente.

Assim, mesmo não conseguindo mobilizar todas as operações de linguagem ligadas às capacidades de linguagem, de maneira a poder formular um texto com todas as características do gênero estudado, os alunos mostraram um desenvolvimento em suas produções de forma bastante eficiente, se comparamos os textos produzidos nos diferentes estágios da SD. Todos os textos em produção intermediária exibiram em seus textos esse processo, e aquele que mais se sobressai no movimento de mobilização das capacidades é o do grupo D. Assim, podemos associar essa capacidade dos alunos de responderem a uma atividade social, que é a da escrita em situação de linguagem, ao que Courtillon (2003) diz, quando defende que não se pode privar os alunos do contato com os textos inseridos em suas manifestações sociais, deixando de propiciar a eles a capacidade inerente ao ser humano de simplificar o complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Le pouvoir de l'enseignant dans sa classe consiste moins à désigner les « mauvaises »réponses, qu'à susciter la bonne réponse – qui désigne implicitement les autres réponses comme mauvaises.

Y.Chevallard

Nesta seção, primeiramente relacionaremos nossos resultados ao que foi desenvolvido em nossa dissertação, avaliando-a quanto à teoria e metodologia escolhidas. Em um segundo momento, responderemos às nossas perguntas de pesquisa. Por fim, comentaremos sobre as contribuições deste estudo para a corrente teórica do ISD e para a didática de línguas, esboçando futuros estudos para investigação.

Nossa pesquisa colocou em prática os dispositivos elaborados pelos pesquisadores da escola de Genebra na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, por meio do estudo da arquitetura textual, elaboração de modelo didático e sequência didática para o ensino de gêneros textuais, em nosso caso específico, o gênero *fait divers*. Além disso, estudamos como se deu o aprendizado do gênero por meio desses dispositivos, através da análise de produções textuais dos alunos participantes de um curso de extensão de francês.

O processo de estudar o gênero *fait divers*, conhecendo concepções teóricas que o envolvem e analisando-o de acordo com a arquitetura textual do ISD, permitiu um aprofundamento da visão que tínhamos dele, de modo a entendermos melhor as suas propriedades e sua inserção social e histórica. Acreditamos que esse gênero tenha sua inserção nos veículos de comunicação assegurada, também, pela curiosidade que provoca. De acordo com a literatura que consultamos, esse gênero existe desde os primórdios da existência da imprensa e sua permanência e circulação em sociedade não parece caminhar a uma dissolução.

Em nossas análises de exemplares de *faits divers*, para compor o modelo didático através de nosso aporte teórico, percebemos que características frequentemente associadas aos *fait divers* nos livros didáticos, nem sempre são as que realmente existem nos exemplares que circulam em sociedade. Um exemplo é o uso constante de verbos no passado para marcar a anterioridade e posterioridade dos fatos. Uma notícia pode ser narrada com verbos predominantemente no presente, tendo desenvolvida sua temporalidade apenas com o emprego de marcadores temporais, como descobrimos ao analisar os textos de nosso modelo didático.

Ao teorizar a coerência pragmática presentes nos textos, Bronckart (2007 [1999]) exemplifica a modalização zero com um texto de *fait divers*; nossas análises apontaram que o *faits divers* é um gênero imbuído de modalizações, sobretudo, apreciativas e lógicas, esta última, principalmente, quando avaliamos que todo texto publicado em um jornal deve ser considerado, pelo leitor, verdadeiro ou próximo à verdade. As vozes presentes também não são só as do autor do texto, mas, exatamente por seu conteúdo ser considerado um certo “termômetro” do que está ou não de acordo com as regras da sociedade, a voz social se faz

presente, em especial no desfecho do texto, em que o reestabelecimento da ordem – do fato inusitado ou insólito - deve ser apresentado. Há ainda vozes de autoridades, de testemunhas, de vítimas etc, todas voltadas para analisar, compreender e, às vezes, julgar os fatos fora do comum. Assim, quando os livros didáticos abordam o seu ensino, há um certo apagamento de suas propriedades essenciais. Entende-se que, muitas vezes, seja necessário modalizar, no sentido de adaptar a realidade da língua de modo a poder didatizá-la, mas acreditamos que o trabalho com gêneros que circulam em sociedade, deva aproximar o aluno dessa realidade de circulação, expondo o aluno a ela.

O modelo didático do *fait divers* permitiu-nos então conhecer os principais elementos que o compõem para que selecionássemos aqueles que seriam objeto de ensino para nosso curso, em vista do nível de língua dos alunos e do tempo de que dispúnhamos para seu ensino, em sala de aula. Ele nos pareceu um instrumento adequado para a concretização desse levantamento de dados sobre o gênero e para preparar a professora- pesquisadora para a etapa de preparação de atividades de ensino. Em dois momentos, precisamos complementar o modelo de análise: para poder avaliar as inserções de vozes, o que fizemos com o auxílio de teoria de análise do discurso francesa, desenvolvida por Maingueneau (2002) e, para poder analisar o conteúdo temático dos textos, a noção de pirâmide invertida no jornalismo, assim como foi teorizada por especialistas brasileiros. Ela foi complementada pela pesquisadora com o que chamamos de "desfecho social", elemento recorrente às estruturas dos faits divers. Outros elementos, que não avaliamos detidamente, como uma classificação dos elementos de conexão, ou de coesão, precisariam ser complementados teoricamente, para que pudessem ser melhor analisados. Essa complementação é sugerida pelos pesquisadores de Genebra, pois, como é próprio de seus estudos, o quadro teórico utilizado para a análise de textos pode ser constantemente reavaliado.

Quanto à elaboração da sequência didática, podemos dizer que o processo de passagem dos saberes teóricos aos práticos, na elaboração de atividades que a compuseram, não foi simples. Foi necessário realizar um estudo aprofundado de teorias que a envolvem, além do entendimento da elaboração de atividades feitas por outros pesquisadores ou professores. Acrescentamos, também, que a experiência de ensino com o curso piloto de fevereiro foi fundamental para uma melhor adequação da elaboração das atividades, a partir das dificuldades encontradas no processo de ensino. Esse momento foi muito importante para a apropriação dos aspectos teóricos relacionados à elaboração da SD, permitindo que a sequência didática para o curso fosse melhor adaptada. O processo de ensino, por meio de sequência didática, mesmo tendo sido elaborado para o ensino de francês língua materna,

mostrou-se bastante eficaz para o ensino de língua estrangeira em nosso contexto, apesar do formato intensivo do curso, com 12h de duração, em que três produções textuais foram feitas por grupos de alunos nesse período. Na verdade, o que os especialistas genebrinos defendem, em relação à criação e aplicação da SD, é um processo lento, de intensa troca e aprendizado entre professor e aluno, em que há uma avaliação formativa, com reescrita das produções textuais e um trabalho paralelo em relação às dificuldades com a língua, com análises recorrentes do professor nesse processo de ensino, a fim de auxiliar o aluno a munir-se dos conhecimentos necessários para compreender e produzir o gênero em estudo. Nosso processo foi curto, intenso, e não lento o suficiente para poder ser feito um trabalho de reescrita das produções, nem o trabalho com a língua em si. Apesar desse inconveniente, pudemos realizar uma avaliação formativa, principalmente quando propusemos aos alunos, a análise de textos de outros grupos através da ficha-controle que dispunha os elementos estudados na parte da SD até a realização da produção intermediária. O entendimento que os alunos tiveram da ficha-análise, pelo que pudemos analisar em seus textos finais, foi muito satisfatório, de modo que foi possível traçar o percurso de seus aprendizados, através das análises de suas produções. Se pudéssemos ter feito um trabalho mais longo, provavelmente teríamos atingido melhores resultados.

Mesmo com todas as coerções, como, por exemplo, comunicar-se por escrito em uma língua estrangeira, por meio de um gênero pouco conhecido, em uma sala de aula, imaginando estar em uma prática social fora dela, com poucas referências físicas e/ou culturais dos locais de publicação supostos de seus textos, os alunos mostraram-se aptos a responder, pelo uso da linguagem, a esses desafios. Houve certa hesitação, no momento de começar a escrever, no início do curso, por alguns grupos, os que mostraram menos conhecimento linguístico em seus textos, mas sem dúvida, foram esses os que mais mostraram evolução no aprendizado do gênero, a partir de nossas análises.

Mais especificamente em relação ao que foi elaborado em nossa sequência didática para o curso piloto, percebemos a necessidade de ajustamento de algumas atividades ao nível de conhecimento de língua dos alunos, para evitar algumas críticas que tinham sido feitas no primeiro curso.

Se analisarmos o ocorrido na experiência piloto e no curso no qual coletamos nossos dados, veremos, à luz de Chevallard (1985), que pudemos realizar, no segundo curso, o processo da topogênese, ou seja, estabelecer uma ligação entre o que o aluno já sabe, que faz parte de seu conhecimento, com o elemento novo, que não conhece. Além disso, Chevallard (1985) descreve o processo da cronogênese, que é a capacidade de o professor prever o que

pode ser objeto de dificuldade para o aluno, definindo o melhor momento em que o novo pode ser "inserido" no processo de ensino. Esses movimentos fazem parte da chamada transposição didática interna, em que os conhecimentos a ensinar transformam-se em conhecimentos ensinados e não são evidentes de serem identificados. Portanto, acreditamos que, somente através da experiência, o professor possa conhecê-los e fazer uso deles para potencializar o aprendizado dos alunos. Em nossa segunda experiência, com o curso de julho, provavelmente através da reformulação do título do curso, nosso público esteve disposto a conhecer os gêneros que seriam propostos e tivemos uma resposta bastante positiva dele. O processo de elaboração do curso *fait divers* foi um grande exemplo do ajustamento necessário de suas atividades, da última vez, adequadas ao nível de língua do público, e com os princípios da topogênese e cronogênese também mais apropriados pela professora-pesquisadora. Esse processo foi o de maior importância quanto à adaptação das atividades da sequência didática em relação ao público-alvo que compôs o público de nosso curso.

O trabalho com os textos apresentados na SD foram, sem dúvida, de grande influência para o aprendizado dos alunos, servindo como modelos de textos extraídos da realidade de circulação, como exemplos para o que se faz presente nas situações de comunicação do gênero. Trazê-los para análise em uma nova situação de comunicação, em sala de aula, fez com que entendêssemos melhor seus objetivos, suas dimensões comunicativas, suas propriedades intrínsecas, sobretudo o poder de comunicar pela linguagem, algumas vezes dizendo o não dito, que se faz presente em um certo grau de subjetividade, e que se constitui em um interdiscurso entre produtor de texto/enunciador e receptor/destinatário, que têm o poder de conseguir decifrar o que está nas entrelinhas da comunicação.

Gostaríamos de comentar, ainda, o papel dos gêneros jornalísticos e do *fait divers* para o ensino. O discurso jornalístico tem um grande poder, exatamente porque, a todo momento, como leitores, temos de lidar com esse interdiscurso em seus textos, o que os faz sobremaneira influenciadores. Portanto, parece-nos importante ensinar os alunos a se apropriarem desse universo de comunicação em que todos somos interlocutores. Os *fait divers*, que são frequentemente julgados simplórios, sem importância, porque tratam de notícias do cotidiano e de temas banais, em nosso estudo, mostraram-se discursivamente complexos. Assim, acreditamos que nossa SD conseguiu fazer com que os alunos se apropriassem – provavelmente cada aluno em seu nível de aprendizado- desse entendimento e pudessem colocar em prática também mecanismos linguísticos, discursivos, enunciativos, que estão presentes nos textos do gênero que circulam em sociedade.

Um outro aspecto importante que envolve os objetivos alcançados com esta pesquisa refere-se ao contexto mais amplo em que ela pôde ser realizada, os cursos de francês ligados ao Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade. Os cursos extracurriculares são historicamente ligados à pesquisa científica, pois como comentamos no Capítulo 2, os professores que ali lecionam têm de ter vínculos acadêmicos com a Universidade, geralmente por intermédio dos cursos de pós-graduação da Faculdade. Esse é um ambiente que propicia a reflexão e a mudança, de quem se envolve na concepção dos cursos e de quem participa deles. No caso dos cursos de produção escrita, que geraram os dados de nossa pesquisa, e também os do curso piloto de fevereiro, os alunos participaram de forma curiosa, instigadora, interessada, o que provavelmente não ocorreria em qualquer contexto. Assim, tanto alunos quanto professora-pesquisadora, unidos pelo objetivo de evoluir em uma situação nova de ensino e aprendizagem, puderam participar da pesquisa, contando com as contribuições de todos os envolvidos.

Nossas questões de pesquisa e nossa contribuição à perspectiva do ISD e à didática das línguas.

Retomando nossos objetivos e perguntas de pesquisa, podemos concluir que, em relação à primeira questão, principalmente os textos dos grupos A e D, em suas produções iniciais, afastam-se do modelo didático do gênero em seus aspectos enunciativos e discursivos. A representação do contexto de produção nesses textos foi praticamente inexistente e a formulação dos conteúdos em uma determinada ordem, como a que caracteriza os textos do gênero também fogem a seu modelo. Porém, as análises mostraram que houve uma gradativa conscientização desses aspectos, sendo feita uma aproximação ao modelo didático nas produções textuais finais dos grupos.

A segunda pergunta referia-se às características dos textos dos alunos que mostram a mobilização de suas capacidades de linguagem. A presença, por exemplo, nas produções finais, de elementos que fazem referência a um contexto de produção melhor definido, nas produções A, B e D; a tentativa de constituição do texto em pirâmide invertida, nas produções finais A e D; a inserção de marcadores temporais melhor apropriados para a conexão dos fatos, em textos de todos os grupos; a utilização diferenciada de séries coesivas para denominar os principais personagens do texto, nas produções intermediária e final; a inserção de voz do autor nas produções finais e de modalizações diferenciadas em cada uma das

produções, nos textos dos quatro grupos, demonstram que as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva foram mobilizadas, e nossas análises detalham tais mudanças.

A terceira pergunta indagou se as atividades que compuseram a SD tiveram influência nos textos dos alunos, proporcionando um entendimento do gênero estudado. A partir do que está presente nos textos analisados, identificamos uma associação entre determinadas atividades e aspectos dos textos produzidos. Em nossas análises sobre as influências das atividades da SD nos textos de cada um dos grupos, apontamos a ligação entre determinadas atividades e aspectos dos textos. Cada aspecto ligado às modificações representou um entendimento em relação aos mecanismos de funcionamento dos "faits divers", sejam eles da ordem do conteúdo temático do texto, da ordem das representações da situação de produção, ou de aspectos relacionados às coerências temática e pragmática do gênero.

Porém, é importante ressaltar que o contexto de ensino e o público-alvo participante são elementos definidores das intervenções didáticas e, cada contexto terá suas peculiaridades, o que repercutirá em diferentes objetivos, práticas e definição de necessidades para cada estudo. Esses fatores demandam, em geral, uma adaptação dos dispositivos didáticos a cada realidade, o que pode exigir do professor uma determinada intervenção. Este último deveria poder ser sempre agente de seu ensino, de modo a ter maior liberdade para produzir materiais ou potencializar o aprendizado de seus alunos a partir da adaptação de objetos de ensino aos diferentes contextos de ensino em que atua.

Nosso estudo demonstrou uma experiência do ensino da língua por meio dos gêneros textuais baseados nos dispositivos didáticos do ISD, ou seja, um ensino de uma prática de linguagem em um contexto discursivo, histórico e social, em oposição ao estudo da língua dissociado desse contexto. Com nossa experiência didática, acreditamos que pudemos possibilitar o desenvolvimento reflexivo dos envolvidos na interação em sala de aula, seja em relação aos alunos, seja em relação à professora e pesquisadora. Dessa forma, os envolvidos nesse processo poderão fazer uso dos aprendizados adquiridos em outras situações de comunicação que solicitem determinados conhecimentos, desenvolvidos nessa experiência.

Assim, acreditamos que nosso estudo possa auxiliar os envolvidos no processo educativo, como o professor, especialistas em didática de línguas, elaboradores de material didático, formadores de professores ou demais especialistas especializados em Educação e nos processos de transposição didática, por trazer um exemplo de um percurso de ensino em FLE baseado no ISD. Justamente por se tratar de uma teoria complexa, esta pesquisa pode ser uma fonte de consulta e reflexão sobre a aplicação dos conceitos do ISD em um contexto

particular de ensino, que podem ser inspiradores de novas pesquisas na área de didática de línguas em outros contextos. Em nossa pesquisa, também formulamos um estudo sobre o gênero *fait divers* em suas potencialidades discursivas, o que julgamos significar uma nova visão sobre o gênero e, através do que desenvolvemos, também sobre seu ensino. Tanto o estudo sobre esse gênero, quanto a elaboração de atividades para seu ensino, podem ser inspiradores de estudos que explorem o universo dos gêneros jornalísticos, que têm um significativo papel nas manifestações culturais, sociais, políticas e históricas da sociedade em que vivemos. Para o ensino de FLE, em que os estudos sobre textos jornalísticos não é proeminente, consideramos que este estudo sobre o *fait divers* e sobre seu ensino abre novas perspectivas de estudos discursivamente contextualizados para o entendimento ou ensino de outros gêneros textuais desse domínio.

REFERÊNCIAS[89]

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de material didático: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: Damianovic, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté: Cabral editora, 2007.

ADAM, J.-M. **Les textes: types et prototypes.** Paris: Nathan, 1992.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1997.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BARIONI, M. C. **Utilização de sequências didáticas para o ensino de gêneros e desenvolvimento de capacidades de linguagem:** aportes e questionamentos. Trabalho de Graduação Individual II. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modalização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído** (*on-line*), v. 6, 2012, p. 11- 36.

BARTHES, R. **Structure du *fait divers*.** Essais critiques. Paris: Seuil, 1966.
BERTHET, A. et al. **Alter Ego 2+ Méthode de français**. Paris: Hachette, 2012.

BEATO-CANATO, A. P. M. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Estudos da Linguagem na perspectiva do internacionismo sociodiscursivo**. Londrina: Eduel, 2008, p. 35-53.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: Questões de pesquisa e ensino. In: Karwoski, Acir et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:** Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

[89] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, **Guia de livros didáticos.** PNLD: Língua Estrangeira Moderna. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. 48p.

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

_____. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem. – ReVEL, v. 4, n. 6, março de 2006. Trad. Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: Educ, 2007 [1999].

_____. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da *démarche* ISD Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100015>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____.**Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências.** Por uma renovação do ensino da produção escrita. Palestra – PUC–SP – 11 jun. 2010.

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.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CARVALHO, S. R. de. **O ensino e aprendizagem da autobiografia:** uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. 2011. 278 p. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette Livre, 1992.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique:** du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues:** Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL). Paris: Didier, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**. Lisboa: Edições Asa, 2001.

CONSTANT, J**. Le *fait divers* dans la presse quotidienne française**. 1999. (Mémoire de Lettres Modernes). Université Paris IV Sorbonne, Paris, 1999. Disponível em: <http://constant.j.free.fr/memoires/jerome_constant/index.htm>. Acesso em: 07 jun. 2012.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org). **Estudos da Linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: Eduel. 2008.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta-capa no ensino do inglês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

CRISTOVAO, V. L. L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros textuais: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: Karwoski, Acir et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A.. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 179-193.

CUNHA, D.; CINTRA, L. A Nova Gramática do Português Contemporâneo. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

AÑEZ-OLIVEIRA, R.. O gênero *fait divers* e a aplicação de atividades didáticas para seu ensino. **Anais do VI SIGET**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Renata%20A%C3%B1ez%20de%20Oliveira%20-%20USP.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2013.

DI PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique**. Les cahiers Théodile**, n. 3, 2003. p. 27-52.

DION, S. O *fait divers* como gênero narrativo. **Revista 34**, Rio Grande, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r34/revista34_8.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2011.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA-SANTOS, T. J. O modelo didático do gênero notícia *on-line* numa proposta sociointeracionista. In: CARLOS, J. T.; CUNHA; C. L.; PIRIS, E. L. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana Editora, 2011. p. 215-230. v. 1.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual da Redação**. São Paulo: **Folha de São Paulo** (Publifolha), 2001.

FRANCESCHINI, F. Notícia e reportagem: sutis diferenças. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, n. 22, 2004.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski:** Mediação, aprendizagem e desenvolvimento uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA, T. P. **A expressão do tempo em francês e em português e o emprego do passado em textos de *faits divers* por aprendizes brasileiros em contexto institucional**. 2010. 473 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GREVISSE. M. **Cours d'analyse grammaticale**. Gembloux: Editions J. Duculot, 1968. 7ème. ed.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero *itinéraire de Voyage* para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, A. M.; KERSCH, D. F. (Org.) **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LABELLA-SANCHEZ, N. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Estudos da Linguagem na perspectiva do internacionismo sociodiscursivo**. Londrina: Eduel, 2008. p. 35-53.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2010.

LÉTOURNEAU, J. Les contextes de signification d'un *fait divers*. In: **Tangence**, n. 37, 1992. p.46-55. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/025724ar>. Acesso em: 19 ago. 2013.

LITS, M. Le *fait divers*: un genre strictement francophone?. **Semen** (revista eletrônica) 13 | 2001. Disponível em: <http://semen.revues.org/2628>. Acesso em: 07 jun. 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.; GAYDEZCKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais:** Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

LOUSADA, E. G. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizado de LE. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material Didático:** Elaboração e Avaliação. Taubaté-SP: Cabral, 2007. p. 33-42.

_____. Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle. **Revistas de lenguas modernas**, n. 8-9, 2008.

_____. Gêneros textuais e ensino de produção escrita: um caso de ensino do francês em nível universitário. **SIGNUM: Est. Ling**., Londrina, v.12, n. 2, p.167-184, 2009.

_____. **A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos**. Artigo apresentado no Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Discursivos da USP (EPED), São Paulo, 2010a.

_____. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. E BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010b.

_____. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores**.** In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.) **Gêneros textuais:** teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras, 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 In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.)., 2014. No prelo.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e a evolução do *métier*. In: **Linguagem e (Dis)curso**. Palhoça(SC), v.10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, A. R. e GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: **Intercâmbio.** São Paulo, v. 10, p.137-147, 2001.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R. ; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R.; ABREU-

TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L**. Linguagem e educação:** o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Syntaxe du français**. Paris: Hachette, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Karwoski, Acir et al. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MARTINS, E. **Manual de Redação e Estilo**. 3 ed. (revista e ampliada). São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**. Cultura y Educación, 1996. p. 31-41.

_____. **Um decálogo para ensinar a escrever.** Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo. São Paulo: PUC-SP, s/d (mimeo).

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies.** Une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Université de Paris 8, 1995.

ROCHA, S. M.; LOUSADA. E. G. Gêneros textuais e escrita criativa: intersecções possíveis no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. **Raído** (*on-line*), v 6, p. 37- 44, 2012.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SAUSSURE, F. (de). **Cours de Linguistique générale**. Paris: Payot, 1916.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VANDERDORPE, C. **La lecture du *fait divers*:** fonctionnement et effets cognitifs. Ottawa: Tangence, n. 37, 1992. p. 56-69.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo; rev. téc. Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Sites franceses consultados para coleta dos *faits divers* analisados:

20 minutes: <http://www.20minutes.fr/>

Faits Divers: <http://www.faitsdivers.org/>

Le Dauphiné Libéré: <http://www.ledauphine.com/>

Le Monde: <http://www.lemonde.fr/>

Le Parisien: <http://www.leparisien.fr/>

Le Post: <www.huffingtonpost.fr>

Metro France: <http://www.metronews.fr/>

Yahoo: <http://fr.yahoo.com/>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Textos de imprensa que compuseram o modelo didático

APÊNDICE B – Tabela – análise dos textos do modelo didático

APÊNDICE C – Programas dos cursos de férias em língua francesa

APÊNDICE D –A sequência didática do ateliê “Le monde des *faits divers*”

APÊNDICE E – Quadro comparativo-analítico das produções dos grupos A, B, C e D

APÊNDICE F – Questionário – perfil dos alunos

APÊNDICE G – Termo de consentimento

APÊNDICE A- Textos de imprensa que compuseram o modelo didático

T1

Actualité > **Faits divers**

Israël : le bébé tue un serpent d'un coup de dents

Publié le 27.01.2012

Recommander 245 personnes le recommandent. Tweeter 83 g+1 Share

Le bébé machouillait tranquillement la tête d'un hemorrhois nummifer, serpent d'une espèce non venimeuse ressemblant à la vipère. Il n'a subi aucune morsure, mais l'animal est mort... | Thevillagefool

A A 12 réactions

Une mère de famille vivant dans une agglomération arabe du nord d'Israël a eu la frayeur de sa vie. Ghadir Aleeyan, mère du petit Imad, 13 mois et six dents, se trouvait avec l'enfant dans sa cuisine. «Je lui préparais son lait, et en jetant un coup d'oeil dans sa direction, j'ai découvert qu'il y avait un serpent dans sa bouche. Je n'en croyais pas mes yeux et j'ai hurlé, terrorisée».

Alertés par ses cris, d'autres membres de la famille et des voisins ont accourus. Personne n'osait intervenir jusqu'à ce qu'un voisin décide d'extraire le serpent à moitié mort de la bouche de l'enfant et de l'achever. «Lorsqu'il l'a sorti de sa bouche, Imad a commencé à pleurer», a raconté Yasmin Shahin, tante du bébé, précisant que la tête du serpent avait été «très sérieusement mastiquée».

Le bébé a été conduit pour examen à l'hôpital Rambam de Haïfa, où les médecins ont constaté qu'il n'avait pas subi la moindre morsure. Selon le Dr Boaz Shacham, expert à l'Université hébraïque de Jérusalem, ce serpent, un hemorrhois nummifer, appartient à la famille des colubridae, une espèce non venimeuse ressemblant à la vipère. «S'il n'a pas mordu le bébé, c'est probablement à cause du froid. En hiver, ces reptiles ne sont pas vraiment actifs», a-t-il expliqué.

Leparisien.fr avec A

FLASH ACTUALITÉ DERNIÈRE MINUTE

23h58 Urgence et blocage dans la négociation nucléaire avec l'Iran
23h44 Le portrait d'un gangster de Californie fait fureur sur Facebook
23h29 Le patron d'UBS Belgique inculpé de blanchiment et fraude fiscale
23h20 Chili: début du chantier de l'E-ELT, plus grand télescope optique au monde
22h59 Mondial: Suarez réveille l'Uruguay et coule presque l'Angleterre
22h55 Incident au Maracana: "Embarrassant" pour la Fifa, "confiante" pour la suite
22h50 La France et l'Italie assurent ne pas vouloir réformer le pacte de stabilité

TOUTES LES DÉPÊCHES

LES ARTICLES LES PLUS...

CONSULTÉS | COMMENTÉS | PARTAGÉS

le 19/12/2013 à 16h10
EN IMAGES. Une foule de personnalités aux obsèques de Kate Barry

le 20/12/2013 à 13h07
Paris : un inconnu transforme une rame de métro en cadeau de Noël

le 20/12/2013 à 10h20
VIDEO. Violent incendie boulevard Sébastopol à Paris : au moins sept blessés légers

le 20/12/2013 à 14h01
Paris : quatre lignes de métro totalement évacuées jusqu'à 16 heures

le 20/12/2013 à 08h20
Marc-Olivier Fogiel s'est marié

Articles les + recommandés

Le Parisien
J'aime 1 080 478

Connexion Connectez-vous à Facebook afin de voir ce que font vos amis.

Sans le savoir, il rachète sa voiture volée
26 personnes ont lu ça.

Disponível em: <http://www.leparisien.fr/faits-divers/israel-le-bebe-tue-un-serpent-d-un-coup-de-dents-27-01-2012-1832528.php>. Acesso em: 19 jun. 2014.

T2

Web | fr-ca.actualites.yahoo.com/brésil---il-falsifie-sa-carte-d-identité-avec-une-photo-de----jack-nicholson---.html | Search with Google

Nouveau sur Yahoo? Inscription | Connexion | Aide | Faire de Yahoo ma page d'accueil | Courriel | Mon Yahoo | Yahoo

YAHOO! ACTUALITÉS QUÉBEC | Recherche | Recherche Web

ACCUEIL | NATIONAL | MONDE | ÉCONOMIE | DIVERTISSEMENT | SPORTS | SCIENCES | INSOLITE | CHRONIQUES | PHOTOS | VIDÉOS

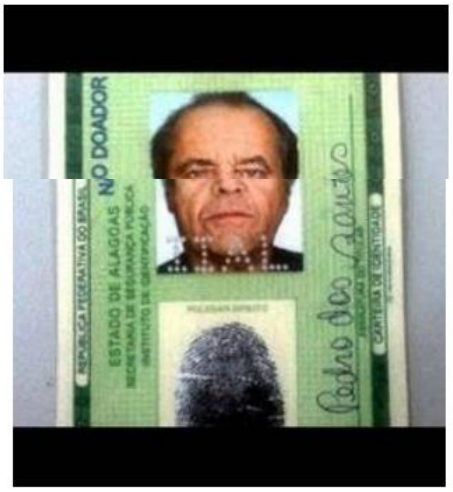
GENTSIDE | PHOTOS | CARICATURES | ARCHIVE

LE RAM 1500 2014 — MOTOR TREND LE CAMION DE L'ANNÉE 2014 — LE PREMIER À GAGNER DEUX FOIS DE SUITE — RAM — CLIQUEZ POUR EN SAVOIR PLUS

Brésil : il falsifie sa carte d'identité avec une photo de... Jack Nicholson !

A Recife, au Brésil, un criminel a falsifié la photo de sa carte d'identité. Il aurait pu éviter l'inculpation si seulement il n'avait pas utilisé la photo de... Jack Nicholson !

GS GENTSIDE Gentside – jeu. 1 mars 2012



Dans la bulle de la criminalité, la falsification des papiers est un acte, peut-on dire, banal. Lorsqu'il se rend dans une banque de Recife au Brésil, Ricardo Sergio Freire de Barros ne s'imagine pas du tout qu'il sera interpellé au moment d'ouvrir un nouveau compte en banque.

C'est en utilisant une carte d'identité falsifiée avec la photo de Jack Nicholson que l'homme de 41 ans a été appréhendé, mardi, par la police. Datant de 2003, la photo a été prise par le photographe new-yorkais Martin Schoeller et est parue, à l'époque, dans *Entertainement Weekly*. N'étant sûrement pas au courant de la popularité de l'acteur, le criminel brésilien a essayé de tromper le monde en inscrivant le nom de Joao Pedro dos Santos sous la photographie de la star hollywoodienne.

Mais Ricardo de Barros n'en était pas à son premier coup. En effet, l'homme disposait de cinq autres fausses pièces d'identité, 36 carnets de chèque, quatre cartes de crédit et d'autres falsifications de documents aussi divers les uns que les autres. On pouvait alors y trouver une fausse déclaration d'impôt équivalent à environ 1 million de dollars, relaie le site internet du *Daily Mail*.

L'interpellation du criminel a été le fruit du hasard car les agissements de l'homme étaient déjà sujets à une enquête ouverte. Inculpé de faux et usage de faux, Ricardo Sergio Freire de Barros a été emmené au poste de police où, sans surprise, il a nié les faits. L'accusé a été hospitalisé afin de subir des examens psychologiques.

PROCURE UN SOULAGEMENT EFFICACE DE 6 SYMPTÔMES DU RHUME ET DE LA GRIPPE. NyQuil DayQuil ACHETEZ MAINTENANT
POUR VOUS ASSURER QUE CE PRODUIT VOUS CONVIENT, TOUJOURS LIRE L'ÉTIQUETTE ET SUIVRE LE MODE D'EMPLOI. TENIR HORS DE LA PORTÉE DES ENFANTS.

VOS AMIS EN PARLENT

Log in to Facebook to see your friends' are doing.

Une pensée pour Dominic Arpin
3.408 pessoas leram isso.

Une histoire de pipi et de valeurs
304 pessoas leram isso.

Le problème avec la gratuité universitaire
158 pessoas leram isso.

Dans la voûte: Top 10 des pires émissions pour enfants
307 pessoas leram isso.

Plug-in social do Facebook

L'UNIVERS DE YAHOO QUÉBEC

ÊTRE
ACTUALITÉS
DIVERTISSEMENT
FINANCE

Disponível em: <http://fr-ca.actualites.yahoo.com/brésil---il-falsifie-sa-carte-d-identité-avec-une-photo-de----jack-nicholson---.html>. Acesso em: 20 dez. 2013.

T3

Web www.leparisien.fr/faits-divers/trois-mois-de-prison-ferme-pour-avoir-insulte-des-gendarmes-sur-facebook-02-10-2010-1092247.php Search with Google

ACTUALITÉS | SPORTS | MA VILLE | CULTURE & LOISIRS | VIDÉOS | PHOTOS | YOU | LA PARISIENNE | ÉTUDIANT | PRATIQUE | ABONNÉS

Toute l'actualité, 20 décembre 2013, mis à jour à 02h14

Rechercher sur le site OK

Le Parisien

ME CONNECTER inscription gratuite

Abonnez-vous : à partir de 1€

À SUIVRE | La question du jour | Rafale | Bernadette Chirac | Charlotte Casiraghi maman | PSG

À LA UNE | SOCIÉTÉ | FAITS DIVERS | POLITIQUE | MUNICIPALES 2014 | ECONOMIE | AUTO | INTERNATIONAL | PEOPLE | INSOLITE | HIGH-TECH | SCIENCES | SANTÉ

Actualité > **Faits divers**

Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur Facebook

Publié le 02.10.2010

Recommander 1 206 personnes le recommandent. Tweeter 0 g+1 Share

A A 80 réactions

A 19 ans, il détient désormais «la plus lourde peine pour outrage à agent via Facebook», raconte Le Télégramme de Brest : un habitant de Locmaria-Plouzané a été condamné vendredi à trois mois de prison ferme par le tribunal correctionnel de Brest pour avoir insulté des gendarmes sur le réseau social.

Tout commence en janvier dernier lorsque ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd est contrôlé un soir en état d'ivresse en voiture. Il lui faudra rentrer à pied. Une promenade nocturne qui lui reste en travers de la gorge. Le jeune homme le fait savoir sur son profil Facebook où il déverse publiquement des injures contre les gendarmes qui l'ont contrôlé. «Rien ne changera pendant six mois, jusqu'à la découverte du profil par les principaux intéressés», raconte Le Télégramme.

Poursuivi pour «outrage à personne dépositaire de l'autorité publique», un délit punissable de six mois de prison et de 7500 euros d'amende au terme de l'article 433-5 du Code pénal, l'homme, absent à l'audience, a finalement écopé vendredi de trois mois de prison ferme. Il devra en outre verser des dommages et intérêts aux gendarmes.

Internet sans Frontières, association travaillant à la promotion de la liberté d'expression sur internet, a déploré dans un communiqué la «sévérité inédite» de la peine, relevant qu'il s'agit de «la première fois en France qu'un individu est condamné à de la prison ferme pour ce type de faits».

Leparisien.fr avec A

Recommander 1 206 personnes le recommandent. Tweeter 0 g+1 Share

80 réactions

FLASH ACTUALITÉ DERNIÈRE MINUTE

00h15 Consule indienne arrêtée: les Etats-Unis et l'Inde veulent l'apaisement

23h46 Plafond de la dette: Washington pourra payer ses factures jusqu'à début mars

23h41 Basket: Kaunas, le Partizan, l'Efes, Munich et Malaga complètent le tableau des qualifiés en Euroligue

23h34 Enchères: Sotheby's a repris la première place en France en 2013

23h25 Enquête préliminaire sur le financement de la Cité du cinéma de Luc Besson

23h19 NBA: rechute de Kobe Bryant, absent six semaines

23h15 Obama opposerait son veto à de nouvelles sanctions contre l'Iran

TOUTES LES DÉPÊCHES

LES ARTICLES LES PLUS...

CONSULTÉS | COMMENTÉS | PARTAGÉS

le 19/12/2013 à 18h21
VIDEO. L'ultime adieu du clan Birkin à Kate Barry

le 19/12/2013 à 09h22
Le coup de sang de Bernadette Chirac

le 19/12/2013 à 16h10
EN IMAGES. Une foule de personnalités aux obsèques de Kate Barry

le 19/12/2013 à 11h16
Indonésie : son coeur lâche après 30 heures au travail

le 19/12/2013 à 11h21
«Breaking bad» : douze ans de prison pour le vrai Walter White

Disponível em: <http://www.leparisien.fr/faits-divers/trois-mois-de-prison-ferme-pour-avoir-insulte-des-gendarmes-sur-facebook-02-10-2010-1092247.php>. Acesso em: 20 dez. 2013.

T4

ANNECY

Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble

Photo Archives Le DL

Samedi soir, alors que la tempête balayait la région et faisait de gros dégâts au pays du Mont-Blanc, un Annécien a eu la bonne idée de jeter ses clés par la fenêtre à l'intention d'un ami qui patientait dans la rue. Il eut été plus facile de descendre, mais on imagine que le but était de gagner du temps.

Comme on pouvait le prévoir, la manoeuvre n'a pas eu l'effet escompté. Une rafale a rabattu le sachet contenant les clés sur le balcon d'un voisin, situé quelques étages plus bas. Raté pour le

Tags

Haute Savoie
- Annecy

Faits divers

Actualité
- Fil Info
- A la Une

Fil Info

14:41 | STATION Télésièges : Domaines skiables de France lance une campagne de prévention

14:26 | PARIS Incident technique dans le métro : 4 lignes à l'arrêt

14:18 | Ski alpin coupe du monde dames Marion Rolland fait le point sur sa convalescence

14:00 | HOCKEY-SUR-GLACE / GRENOBLE Winter Game: ce sera à guichets fermés

13:51 | FREESTYLE Skicross: Chapuis, les frères Midol, Devouassoux et Bovolenta passent

13:40 | REGION RHÔNE-ALPES Budget: les Verts votent par tirage au sort

Diaporama : l'actu en photos

gain de temps.

Là encore, malgré l'heure tardive (23h30), la raison aurait sans doute recommandé de descendre par l'escalier et d'aller sonner en s'excusant, à la porte du voisin...

Mais non ! Sans doute sujet à une sévère phobie des escaliers ou de l'ascenseur, notre jeteur de clés a préféré s'assurer pour tenter une descente en rappel, le long de la façade de son immeuble, au risque de choir quatre étages plus bas.

Dans sa descente, notre "spiderman" du samedi soir aura évité la chute, mais pas le bruit. Le voisin du quatrième, un paisible retraité, intrigué par le remue-ménage inhabituel, s'est dirigé vers son balcon et a manqué tomber à la renverse en y découvrant un homme harnaché comme un alpiniste.

Ni une ni deux, il a composé le 17 pour prévenir le commissariat d'Annecy. Les policiers sont rapidement arrivés sur les lieux et ont tout aussi prestement tiré l'histoire au clair et rassuré la victime, tout en sermonnant l'homme araignée pour sa prise de risque inconsidérée. Celui-ci aura au moins retenu la leçon : jeter ses clés par la fenêtre, ça ne fait pas toujours gagner du temps...

par Stéphane BOUCHET le 30/04/2012 à 15:16 | Vu 9981 fois

Vos commentaires

Partagez :
g+1 0
Notez cet article :

Disponível em: <http://www.ledauphine.com/haute-savoie/2012/04/30/pour-recuperer-ses-cles-il-joue-a-spiderman-sur-la-facade-de-son-immeuble>. Acesso em: 20 dez. 2013.

T5

Web www.leparisien.fr/paris-75/paris-un-architecte-simule-son-enlevement-17-06-2010-968454.php il joue à Spiderman sur

ACTUALITÉS | SPORTS | MA VILLE | CULTURE & LOISIRS | VIDÉOS | PHOTOS | YOU | LA PARISIENNE | ÉTUDIANT | PRATIQUE | ABONNÉS

Toute l'actualité, 20 décembre 2013, mis à jour à 15h06

Rechercher sur le site OK

Le Parisien

ME CONNECTER inscription gratuite

Abonnez-vous : à partir de 1€

À SUIVRE | La question du jour | Météo de Noël | Sportif 2013 | Kate Barry | PSG

À LA UNE | SOCIÉTÉ | FAITS DIVERS | POLITIQUE | MUNICIPALES 2014 | ECONOMIE | AUTO | INTERNATIONAL | PEOPLE | INSOLITE | HIGH-TECH | SCIENCES | SANTÉ

Actualité > **Paris**

Paris : un architecte simule son enlèvement

Publié le 17.06.2010

Recommander 41 482 personnes le recommandent. Tweeter 0 g+1 Share

A A 1 réaction

Les policiers du 1er district de police judiciaire (DPJ) de Paris viennent de démêler les fils d'une tentative d'escroquerie orchestrée par un homme de 65 ans. Ce dernier, Guy M., architecte de profession, installé dans le Xe arrondissement de la capitale est soupçonné d'avoir simulé son enlèvement pour extorquer une forte somme d'argent à un ami, agent de change.

Tout commence dans la soirée du 14 juin. Guy M. appelle, à plusieurs reprises, un ami pour lui indiquer qu'il vient d'être victime d'un rapt commis par trois hommes. «Il a indiqué qu'il était retenu par trois hommes, relate un proche de l'affaire. L'architecte précisait qu'il avait été roué de coups et menacé avec un cutter par ses ravisseurs. Ces derniers réclamaient une rançon de 40 000 € en échange de sa libération. Il a expliqué que cette somme était censée dédommager ses kidnappeurs parce qu'il avait renversé une prostituée thaïlandaise qui travaillait pour eux.»

Un rendez-vous dans Paris pour l'échange de rançons

Alertés, les policiers du 1er district tentent de localiser le lieu de détention de la victime. En vain. Un rendez-vous est fixé, le 15 juin à 14 heures, pour la remise de la rançon, rue de la Tour dans le XVIe arrondissement parisien.

Un dispostif de surveillance est rapidement mis en place avec le renfort des policiers de la brigade de recherche et d'intervention (BRI) de la police judiciaire parisienne.

«Un homme en retenant un autre contre une porte à quelques mètres du lieu de la remise de l'argent a été identifié, ajoute la même source. Il a été interpellé. Il s'est avéré qu'il s'agissait d'un des ravisseurs présumés. La victime semblait être très choquée.»

Placé en garde à vue, Constantin C., âgé de 29 ans finit par passer aux aveux. «Il a expliqué avoir été recruté par l'architecte pour se livrer à cette simulation d'enlèvement, confie un enquêteur. La pseudo-victime a été placée, à son tour, en garde à vue avant de reconnaître avoir orchestré toute cette affaire pour un motif vénal.» Guy M. et Constantin C. devaient être déférés ce jeudi soir devant un magistrat du parquet de Paris.

LeParisien.fr

Recommander 41 482 personnes le recommandent. Tweeter 0 g+1 Share

FLASH ACTUALITÉ DERNIÈRE MINUTE

14h52 Chine: un vice-ministre de la Police objet d'une enquête
14h48 Sans abri: "Ne pas laisser de bâtiments vacants", selon Duflot
14h41 Ski: victoire de Svindal à Val Gardena, Théaux 3e
14h28 Concurrence: Bruxelles durcit le ton envers Google
14h27 L1: Edinson Cavani très incertain contre Lille avec le Paris SG
14h17 Télécoms: BlackBerry perd 4,4 milliards, s'associe à Foxconn
14h01 L'Ouganda prévoit la prison à perpétuité pour les homosexuels récidivistes

TOUTES LES DÉPÊCHES

LES ARTICLES LES PLUS...

CONSULTÉS | COMMENTÉS | PARTAGÉS

le 20/12/2013 à 15h06
Paris : les lignes 2, 6, 10 et 11 du métro fermées pour un problème d'amiante

le 20/12/2013 à 14h29
EN IMAGES. Des artistes rhabillent une rame de métro pour Noël

le 20/12/2013 à 10h20
VIDEO. Violent incendie boulevard Sébastopol à Paris : au moins sept blessés légers

le 20/12/2013 à 08h20
Marc-Olivier Fogiel s'est marié

le 20/12/2013 à 09h41
Marion Maréchal Le Pen pose avec les pompiers : ça jase dans le Vaucluse

Articles les + recommandés

Le Parisien
J'aime 1 080 576

Connexion Connectez-vous à Facebook afin de voir

Disponível em: <http://www.leparisien.fr/paris-75/paris-un-architecte-simule-son-enlevement-17-06-2010-968454.php>. Acesso em: 20 dez. 2013.

T6

Web www.leparisien.fr/conflans-sainte-honorine-78700/elle-faisait-tourner-la-tete-des-vieux-messieurs-15-10-2010-1109486.php il joue à Spiderman sur

ACTUALITÉS | SPORTS | MA VILLE | CULTURE & LOISIRS | VIDÉOS | PHOTOS | YOU | LA PARISIENNE | ÉTUDIANT | PRATIQUE | ABONNÉS

Toute l'actualité, 20 décembre 2013, mis à jour à 15h23

Rechercher sur le site OK

Le Parisien

ME CONNECTER inscription gratuite

Abonnez-vous : à partir de 1€

À SUIVRE | La question du jour | Météo de Noël | Sportif 2013 | Kate Barry | PSG

À LA UNE | SOCIÉTÉ | FAITS DIVERS | POLITIQUE | MUNICIPALES 2014 | ECONOMIE | AUTO | INTERNATIONAL | PEOPLE | INSOLITE | HIGH-TECH | SCIENCES | SANTÉ

Actualité > **Conflans-Sainte-Honorine**

Elle faisait tourner la tête des vieux messieurs

Publié le 15.10.2010

Recommander Soyez le premier de vos amis à recommander ça. Tweeter 0 g+1 Share

A A 8 réactions

Une femme de 60 ans a été mise en examen hier à Versailles pour « abus de faiblesse ». La justice lui reproche d'avoir, depuis l'été, profité de son charme pour extorquer de l'argent à deux hommes de 73 et 83 ans à Maisons-Laffitte et à Conflans-Sainte-Honorine.

L'affaire commence lorsque cette belle femme originaire de la communauté des gens du voyage non sédentarisés s'installe dans le secteur de Poissy. « Anne-Marie se promenait dans les supermarchés et suivait des hommes seuls, précise une source proche de l'affaire. Elle entrait en contact avec eux et proposait dans un premier temps de leur faire un peu de ménage. Puis les relations devenaient plus intimes et elle en profitait pour leur demander de l'argent. »

Ses agissements parviennent aux oreilles des enquêteurs du commissariat de Maisons-Laffitte il y a quelques jours, lorsque la sœur d'un homme de 73 ans vient leur raconter son histoire. Elle raconte qu'une femme entretient des relations avec son frère. Toutefois, elle estime que son emprise est dangereuse. Les forces de l'ordre surveillent le domicile alors que la sexagénaire avait rendez-vous avec la victime. Les fonctionnaires parviennent à identifier Anne-Marie, mais ils attendent de pouvoir la surprendre lors d'une transaction.

Mardi, le couple se rend au restaurant. L'homme lui fait un chèque de 500 €. Anne-Marie est interpellée en flagrant délit. Les forces de l'ordre parviennent à établir qu'elle avait déjà soutiré 7000 € au septuagénaire. Les enquêteurs découvrent l'existence d'une seconde victime, un homme de 83 ans qui vit à Conflans-Sainte-Honorine. Elle lui avait fait signer des feuillets blancs, s'était procuré un exemplaire de son relevé de compte avec un solde de 85000 €. Et elle souhaitait l'épouser. Elle serait parvenue à lui prendre quelques centaines d'euros. Mais le préjudice est en cours d'évaluation. Lors de sa garde à vue, Anne-Marie a nié tout abus de faiblesse. Elle est déjà connue de la police pour abus de confiance, de faiblesse, faux et usage de faux. L'enquête se poursuit...

Le Parisien

Recommander Soyez le premier de vos amis à recommander ça. Tweeter 0 g+1 Share

FLASH ACTUALITÉ DERNIÈRE MINUTE

15h16 Ayrault une fois de plus pris pour cible dans sa majorité
14h52 Chine: un vice-ministre de la Police objet d'une enquête
14h48 Sans abri: "Ne pas laisser de bâtiments vacants", selon Duflot
14h41 Ski: victoire de Svindal à Val Gardena, Théaux 3e
14h28 Concurrence: Bruxelles durcit le ton envers Google
14h27 L1: Edinson Cavani très incertain contre Lille avec le Paris SG
14h17 Télécoms: BlackBerry perd 4,4 milliards, s'associe à Foxconn

TOUTES LES DÉPÊCHES

LES ARTICLES LES PLUS...

CONSULTÉS | COMMENTÉS | PARTAGÉS

le 20/12/2013 à 15h06
Paris : les lignes 2, 6, 10 et 11 du métro fermées pour un problème d'amiante

le 20/12/2013 à 14h29
EN IMAGES. Des artistes rhabillent une rame de métro pour Noël

le 20/12/2013 à 10h20
VIDEO. Violent incendie boulevard Sébastopol à Paris : au moins sept blessés légers

le 20/12/2013 à 08h20
Marc-Olivier Fogiel s'est marié

le 20/12/2013 à 09h41
Marion Maréchal Le Pen pose avec les pompiers : ça jase dans le Vaucluse

Articles les + recommandés

Le Parisien J'aime 1 080 598

Disponível em: <http://www.leparisien.fr/conflans-sainte-honorine-78700/elle-faisait-tourner-la-tete-des-vieux-messieurs-15-10-2010-1109486.php>. Acesso em: 20 dez. 2013.

T7

Home > Actualités médicales > INSOLITES

La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase

DELL
XPS 15
Blu-ray e proteção contra danos acidentais
HD 1 TB
Por 10x R$ 269,90
s/ juros no cartão
Aproveite agora
intel inside CORE i5
Com 2ª geração do Processador Intel® Core™ i5

0 | Imprimer l'article | Envoyer à un ami | 0

Dans la nuit de jeudi à vendredi, une vache, qui s'est échappée de l'abattoir, percute un automobiliste à la sortie du péage de Pamiers. Il y a un léger blessé avec quelques hématomes et contusions... Le véhicule est entièrement "pulvérisé" et la pauvre vache meurt, précise La Dépêche.

D'après les pompiers, la police et les gendarmes, qui se sont rendus sur les lieux, c'est un véritable miracle pour le chauffeur de la voiture.

Le journal rappelle que la vache, une Gasconne de 450 kg, s'était enfuie de l'abattoir de Pamiers mercredi matin. Elle avait détruit un grillage et sauté les barrières de la quatre voies, avant de disparaître dans la nature. On l'a vue ensuite à plusieurs endroits de la ville et notamment avenue du capitaine Tournisa, près du centre ville. Elle s'est dirigée vers l'autoroute la nuit, avant de connaître cette fin tragique...

Source : LePost.fr
Posté par admin_actumed 2010-10-18 à 18:38:46 (**Nombre de lecture :** 253)

0 | Imprimer l'article | Envoyer à un ami | 0

Question de la semaine

Alzheimer : des raisons d'espérer dans la recherche ?

Toutes les questions

Retrouvez Actumed sur

Actumed

CONTACT

Interviews

3 questions à Pr Kamel Bouzid : « Le secteur privé peut parfaitement aider »

Les prescripteurs (oncologues, médicaux) font des préventions

Disponível em: <http://www.actualites-medicales.com> (*website* de origem: **Le Post**). Acesso em: 20 dez. 2013.

T8

archives-lepost.huffingtonpost.fr/article/2010/10/11/2260067_pendant-le-cambriolage-la-victime-fait-un-malaise-et-les-voleurs-alertent-le-sam

Search with G

Le Post archives

LE HUFFINGTON POST

Tous les posts | Politique | Faits-divers | Médias | Web | Conso | Près de chez moi

Le 23 janvier 2012, LePost.fr laisse la place au HuffingtonPost.fr. Pour plus d'informations, cliquez ici

Faits-divers

Pendant le cambriolage, la victime fait un malaise et les voleurs alertent... le SAMU

11/10/2010 à 17h33 - mis à jour le 11/10/2010 à 19h27 | vues | réactions

(© Tian)

L'auteur

tian
inscrit depuis le 25/09/2007

Lundi, ces deux individus sont passés par une fenêtre pour pénétrer dans cette maison, à Valenton, dans le Val-de-Marne.

Une fois à l'intérieur du logement, les malfrats se sont trouvés nez-à-nez avec un couple de sexagénaires, précise *Le Parisien*.
Pendant que l'un des voleurs maîtrisait le couple, son complice s'est mis à fouiller les lieux.

C'est à ce moment-là que le mari a fait un malaise.

Son épouse a alors demandé aux braqueurs, avec insistance, de bien vouloir alerter les secours en composant le "15".

Et les braqueurs se sont exécutés...

Après avoir alerté le SAMU, les deux individus se sont enfuis, sans emporter aucun butin.

Le malaise du mari était sans gravité.

Il a même refusé que le SAMU le conduise à l'hôpital.

Le service départemental de la police judiciaire du Val-de-Marne a été chargé de l'enquête.

Mis à jour par la rédaction du Post

Dernières news

Les plus populaires sur le huffpost

Veuf, il recrée ses photos de mariage avec sa fille

VIDEO - L'émouvant témoignage du député Olivier Falorni sur la fin de vie

Disponível em: <http://archives-lepost.huffingtonpost.fr/article/2010/10/11/2260067_pendant-le-cambriolage-la-victime-fait-un-malaise-et-les-voleurs-alertent-le-samu.html>. Acesso em: 20 dez. 2013.

T9

Web www.metronews.fr/paris/excede-par-le-bruit-un-homme-poignarde-deux-jeunes/mlaC!5ChBsWPXfUQBk/ Search with Google

Paris Marseille Lyon Toulouse Lille Nantes Nice-Cannes Toute l'actu MYTF1News

Découvrez metronews sur iPhone
Nouvelle appli conçue pour iOS 7 en flat design
Télécharger dans l'App Store

metronews

GAGNEZ un Samsung Galaxy S4 !

MENU

Suivez-nous

100% BONUS DO PRIMEIRO DEPOSITO
REGISTE-SE GRATUITAMENTE
FULL Tilt POKER

accueil > Paris

EN CE MOMENT | Paris : panne géante du métro | Centrafrique | Sotchi 2014 | Prime de Noël | Tout sur la 4G | Metrozap

Excédé par le bruit, un homme poignarde deux jeunes

MIS À JOUR : 29-01-2012 17:27 - CRÉÉ : 29-01-2012 13:20

L'incident s'est produit en fin d'après-midi. Le pronostic vital des victimes n'est pas engagé.

L'agresseur a été placé en garde à vue. Photo : AFP

FAIT DIVERS - La patience a des limites. Chez certains, cela prend tout son sens. Samedi, un homme de 67 ans a **poignardé deux jeunes gens**, dont l'un assez grièvement. Motif ? Ils faisait trop de bruit.

Il n'est que 18 h 30, à **Suresnes** (Hauts-de-Seine), quand le sexagénaire descend de son appartement pour demander à un groupe de jeunes de faire moins de bruit. N'obtenant pas satisfaction, l'homme remonte chez lui, prend **un couteau** et redescend poignarder deux jeunes gens. L'un, grièvement blessé au thorax, est conduit par les sapeurs-pompiers de Paris à l'hôpital Beaujon à Clichy. Le second, plus légèrement touché, est admis à l'hôpital européen Georges-Pompidou à Paris (XVe). Le pronostic vital des blessés n'est pas engagé.

L'auteur présumé des faits, interpellé samedi, se trouvait toujours en **garde à vue**, ce dimanche.

Prenez le Metro de l'actu sur Facebook et Twitter

NOUS VOUS RECOMMANDONS

L'Ouganda prévoit la prison à perpétuité pour les homosexuels récidivistes

Rechercher sur le site

PUBLICITÉ

LES DERNIERS ARTICLES À PARIS

14:30 Une Femen seins nus dans l'église de la Madeleine

13:30 Panne géante du métro parisien : le trafic reprend progressivement sur les lignes 2, 6, 10 et 11

13:01 Ouverture de la manufacture 111, nouveau royaume du street art

12:34 Métro : une rame de la ligne 8 décorée avec du papier cadeau par une boîte de production

08:05 Un incendie boulevard Sebastopol, dans le 4e arrondissement, fait plusieurs blessés

07:54 L'expresso de Paris : La 4G débarque dans le metro

Hier 20:24 La cité du cinéma de Luc Besson visée

Disponível em: <http://www.metronews.fr/paris/excede-par-le-bruit-un-homme-poignarde-deux-jeunes/mlaC!5ChBsWPXfUQBk/>. Acesso em: 20 dez. 2013.

T10

www.metronews.fr/info/fou-de-rage-il-arrache-la-tete-du-chat/mlay!qUHkJeSiJ4Eac/

Paris Marseille Lyon Toulouse Lille Nantes Nice-Cannes Toute l'actu MYTF1News

MENU

Le ticket de Metro d'Ovidie
Le blog de l'actualité et de la culture sexe

metronews

GAGNEZ votre camescope Samsung Full HD !

Suivez-nous

TABLET CCE MOTION TAB TE71 COM PROCESSADOR INTEL® ATOM™ SÓ R$ 499,00 COMPRE AGORA · CÂMERA FRONTAL E TRASEIRA · MEMÓRIA INTERNA DE 8GB EXPANSÍVEL · MEMÓRIA RAM DE 1GB cce

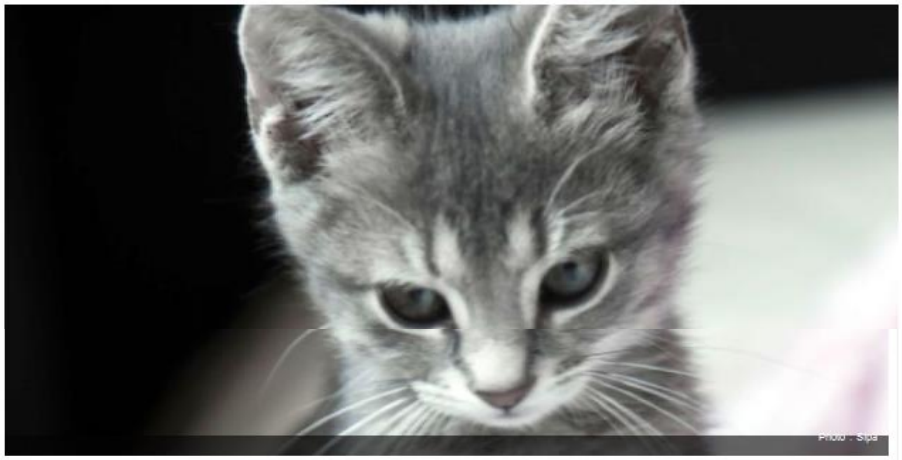
accueil > Info France Economie Monde Santé Insolite

EN CE MOMENT Paris : panne géante du métro Centrafrique Sotchi 2014 Prime de Noël Tout sur la 4G Metrozap

Fou de rage, il arrache la tête du chat

MIS À JOUR : 26-01-2012 07:02 - CRÉÉ : 25-01-2012 09:01

Scène d'horreur en Australie. En conflit avec l'un de ses voisins, un homme, ivre, s'est vengé sur son chaton en le décapitant. Il est poursuivi pour acte de cruauté sur animal.



La colère des hommes est parfois sans limites. Leur folie aussi. Un Australien va être prochainement jugé pour acte de cruauté sur animal. Après un conflit avec son voisin, l'homme de 41 ans s'en est pris à son chat, lui arrachant la tête avant de la jeter dans la rue. Un geste barbare commis sous l'oeil impuissant des enfants du voisin qu'il avait préalablement menacés du même sort.

Ce résidant de Bendigo, 150 km au nord-ouest de Melbourne, était persuadé que ces jeunes tout juste âgés d'une dizaine d'années avaient sauté sur le toit de sa voiture samedi soir. S'en suit une altercation entre le père des enfants.

Fou de rage, l'homme menace alors de s'en prendre aux petits perturbateurs. "Mais comme il ne pouvait pas mettre ses menaces à exécution, il a attrapé le chaton, lui a tordu et tourné le cou jusqu'à arracher sa tête. Ça a été horrible, narre le policier Danny Wolters dans le quotidien *Melbourne Herald Sun*. Un chaton innocent qui n'avait fait rien de mal".

Les témoins et les associations de défense des animaux sont restés sous le choc face à ce geste insoutenable. Outre cet acte horrible, l'homme sera également jugé pour ivresse et menaces de mort.

Prenez le Metro de l'actu sur Facebook et Twitter

METROFRANCE.COM
E-mail

Partagez l'article

NOUS VOUS RECOMMANDONS

Mission Gaia : "Nous connaissons très mal notre galaxie !"

Besançon : un jeune prostitué tue son client par "vengeance"

Rechercher sur le site

PUBLICITÉ

ASUS | intel
IN SEARCH OF INCREDIBLE

DÉCOUVREZ-LE

ASUS Transformer Book T100

ASUS Transformer Book T100 avec Intel Inside®

ASUS Transformer Book T100 est équipé d'un processeur Intel® Atom™.

In Search of Incredible : Rechercher l'exceptionnel.

intel inside

LES + LUS MONDE

1 Le fait divers du jour : un pédophile dénoncé par son cambrioleur

2 Internet se mobilise pour permettre à un aveugle de garder le chien qui lui a sauvé la vie

3 Elle trouve du sperme dans sa bouteille d'eau

Disponível em: <http://www.metronews.fr/info/fou-de-rage-il-arrache-la-tete-du-chat/mlay!qUHkJeSiJ4Eac/>. Acesso em: 20 dez. 2013.

APÊNDICE B – Tabela – análise dos textos do modelo didático

Modelo de análise de textos do ISD		**T1 – Israël: le bebé tue un serpent d'un coup de dents**	**T2 – Brésil: Il falsifie sa carte d'identité avec une photo de... Jack Nicholson!**	**T3 – Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur Facebook**	**T4 – Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble**	**T5 – Paris: un architecte simule son enlèvement**
Contexto de produção						
Físico	*Sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*
o lugar de produção	o lugar social	Indefinido (redação) – Jornal *on-line* **Le Parisien**	Indefinido(redação) – *site* **Yahoo**	Indefinido (redação) – Jornal *on-line* **Le Parisien**	Indefinido (redação) – Jornal *on-line* **Le Dauphiné**	Indefinido (redação) – Jornal *on-line* **Le Parisien**
o momento de produção	a posição social do emissor	22.01.2012 – representante do veículo	01.03.2012 – representante do veículo	02.10.2010 – representante do veículo	30.04.2012 – representante do veículo	17.06.2010 – representante do veículo
o emissor (produtor ou locutor)	a posição social do receptor	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital do **Le Parisien**	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital do *site* **Yahoo**	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital do **Le Parisien**	Stéphane BOUCHET/ leitor *on-line* do jornal **Le Dauphiné Libéré**	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital do **Le Parisien**
o receptor	o (s) objetivo (s) objetivos da interação	leitor de mídia digital/Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital/ Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital/ Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital regional/ Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital/ Informar sobre fato fora do comum
Infraestrutura geral do texto						
Plano geral		Pirâmide invertida	Pirâmide invertida	Pirâmide invertida	Pirâmide invertida	Pirâmide invertida
Tipos de discurso		Relato interativo, a partir da data de publicação do texto. Não há embreantes de tempo nele.	Relato interativo (marcador temporal: mardi)	Relato interativo (marcador temporal: vendredi, désormais, en janvier dernier)	Relato interativo (marcador: samedi soir)	Relato interativo (la soirée du 14 juin)
Sequências		*Script* (narrativa sem tensão)	*Script* (narrativa sem tensão)	*Script* (narrativa sem tensão)	*Script* (narrativa sem tensão)	*Script* (narrativa sem tensão)
Desfecho social		Sim – explicação de	Sim – O culpado foi	Sim – o rapaz que	Sim – a polícia chega	Sim – a pseudo-vítima

	ordem científica para o caso da serpente não ter matado o menino.	levado à polícia, tendo negado os fatos. Foi hospitalizado para ser submetido a exames psicológicos.	insultou os policiais pelo facebook foi condenado a 3 meses de prisão e ainda pagará indenização aos policiais.	no local e reestabelece a ordem, criticando o homem pelo seu ato.	teve prisão preventiva e confessou seu ato.
Coerência temática					
Mecanismos de textualização – conexão e coesão verbal e nominal	Conexão – Uso de relativo: "Le bébé a été conduit à l'hôpital, **où** les médecins ont constaté que [...]", E conectores: et (4x), que (2x). Coesão verbal(CV)– présent (3) passé composé (principal - 10) – plus-que-parfait (2) – imparfait (5) – voix passive (1) – participe présent (3)- gérondif (1) Coesão nominal (CN) - Une mère de famille – mère du petit Imad/petit Imad – l'enfant – le bébé /un serpent – ce serpent – ces reptiles	Conexão –Participio presente com valor de introdutor de causa: "**N'étant** sûrement pas au courant de la popularité de l'acteur, le criminel brésilien a essayé de tromper le monde..." ou termos introdutores de causa: **En effet**, l'homme disposait de cinq autres fausses pièces d'identité /Adversativa: **Mais** Ricardo[...] n'en était pas à son premier coup. [...]/Conectores: Lorsque, CV – présent – (3) – passé composé (2) - imparfait (3) – voix passive (5) – participe présent (2) – gérondif (2)- futur (1)	Conexão – Justaposição indicando relação causa-consequência CV – présent (7) – passé composé (3) – futur simple (2) – infinitif passé (1) – voix passive (1) – CN – Un habitant de Locmania-Plouzané – ce jeune homme au casier judiciaire déjà lourd – le jeune homme – l'homme- un individu/gendarmes	Conexão – Justaposição indicando relação causa-consequência.Termos subordinativos**: Alors que, comme, malgré**. CV – passé composé (11), imparfait (5) passé antérieur (1), conditionnel passé (1), futur antérieur (2), présent(1), gérondif (1) CN - Spiderman, notre jeteur de clés, un homme hamaché, l'homme araignée, un Annécien, celui-ci/le voisin du quatrième, un paisible retraité, la victime	Conexão - justaposição indicando relação causa-consequência CV- passé recent (2), présent (4), passé composé (3), voix passive (4), imparfait (7), plus-que-parfait (3), infinitif passé (3) CN – un homme de 65 ans, ce dernier, Guy M., architecte de profession, l'architecte, la victime, la pseudo-victime/ses ravisseurs, ses kidnappeurs, un homme – un des ravisseurs présumés, Constantin C., il.

		CN- Il – l'homme de 41 ans – le criminel brésilien – Ricardo de Barros – l'homme – le criminel -			
Coerência pragmática					
Mecanismos enunciativos – gestão das vozes	Voz do autor predomina. Há discurso direto (DD) recorrente, com ausência de introdutores "Je lui preparais sonlait, et en jettant un coup d'oeil dans sa direction, j'ai découvert qu'il y avait un serpent dans sa bouche" ou com introdutores: "Lorsqu'il l'a sorti de sa bouche, Imad a commence à pleurer" **a raconté** Yasmin Shahin, tante du bébé" ou em "S'il n'a pas mordu le bébé, c'est probablement à cause du froid. En hiver, ces reptiles ne sont pas vraiment actifs" **a-t-il expliqué**". Discurso indireto (DI): "Le bébé a été conduit à l'hôpital, où les médecins **ont constaté que**... Discurso	Voz do autor. Voz social em: "la falsification des papiers est un acte, peut-**on** dire, banal". Uso do DD: "On pouvait alors y trouver une fausse déclaration d'impôt équivalent à environ 1 million de dollars, **relaie** le *site* internet du Daily Mail"	Voz do autor. DD: «A 19 ans, il détient désormais "la plus lourde peine pour outrage à agent via Facebook,**raconte** Le Télégrame de Brest". Modalização autonímica: Poursuivi pour "outrage à personne dépositaire de l'autorité publique", un délit punissable de six mois de prison et 7500 euros d'amende [...], l'homme [...] Formas híbridas (DI e DD): Internet Sans Frontières, association travaillant à la promotion de la liberté d'expression sur internet, **a deploré** dans un communiqué la "sévérité inédite" de la	Voz do autor. Voz social em "**on** imagine que le but était de gagner du temps" ou "comme **on** pouvait le prévoir» Enunciação proverbial: «**raté pour le gain de temps"/ Jeter ses clés par la fenêtre, ça ne fait pas toujours gagner du temps.** Modalização autonímica: Dans sa descente, notre "spiderman" du vendredi soir aura evité la chute [...]	Voz do autor. DI: Guy M. **appelle,** à plusieurs reprises, un ami pour lui indiquer qu'il vient d'être victime d'un rapt commis par trois hommes./L'architecte **précisait** qu'il avait été roué de coups et menacé avec un cutter par ses ravisseurs. DD: "Il a indiqué qu'il était retenu par trois hommes, **relate** un proche de l'affaire."/ Un homme en retenant un autre contre une porte à quelques mètres du lieu de la remise de l'argent a été identifié, **ajoute** la même *source*. /Il a expliqué avoir été recruté par l'architecte

	segundo (DS)(Selon le Dr. Boaz...) e formas híbridas (DI e DD) (...a raconté Yasmin Shahin, précisant que la tête du serpent avait été “très sérieusement mastiquée”		peine, relevant qu’il s’agit de “la première fois en France qu’un individu est condamné à de la prison ferme pour ce type de faits”.		pour se livrer à cette simulation d’enlèvement, **confie** un enquêteur.
Modalizações	Modalização apreciativa (la mère a eu **la frayeur** de sa vie/1 petit Imad – 13 **mois et six dents**) – antes da informação de que a cobra foi morta com uma mordida. Modalizações lógicas: [...]“S’il n’a pas mordu le bébé, c’est **probablement** à cause du froid. En hiver, ces reptiles ne sont pas **vraiment** actifs”. a-t-il expliqué.	Modalização apreciativa: Barros ne s’imagine **pas du tout** qu’il sera interpellé”/ Modalização pragmática em: “le criminel brésilien **a essayé** de tromper le monde en...” Modalizações lógicas: “N’étant **sûrement** pas au courant de la popularité de l’auteur, [...]”/”**sans surprise**, il a nié les faits”.	Modalizações apreciativas: “L’homme, absent à l’audience, a **finalement** écopé vendredi de trois mois de prison ferme”/ **“**Une promenade nocturne **qui lui reste en travers de la gorge**.” Deôntica: “il **devra** en outre, verser des dommages et intérêts aux gendarmes.” Pragmática: “Internet sans Frontières, association travaillant à la promotion de la liberté d’expression sur internet, **a déploré** dans un communiqué la “sévérité inédite” de la peine [...]”	Apreciativas: “un Annécien a eu la **bonne** idée”, “**Mais non**! Sans doute sujet à une **sevère** phobie...”, “un **paisible** retraité”, “le **remue-ménage inhabituel”**, “l’homme **hamaché comme un alpiniste**”, Les policiers sont **rapidement** arrivés...et ont tout aussi **prestement** tiré l’histoire au clair, «Il **eut été plus facile de descendre**”, “il **aura évité la chute, mais pas le bruit**” Deôntica: “Comme **on pouvait** le prévoir, la manoeuvre n’a pas eu l’effet escompté, [...]” Lógica: «[...] la raison aurait **sans doute**	Apreciativas: “Guy M., appelle, **à plusieurs reprises,** un ami pour lui indiquer qu’il [...]”/”Un rendez-vous dans Paris pour l’échange de rançons. Alertés, les policiers tentent de localiser le lieu de détention de la victime. **En vain**.”/”Un dispositif de surveillance est **rapidement** mis en place” Deôntica: “Guy M. Et Constantin C. **devaient** être déférés ce jeudi soir devant un magistrat..”

					recommandé de descendre par l'escalier [...]"/«Mais non! **Sans doute** sujet à une sevère phobie..."	
Tamanho do texto/número de parágrafos		Três parágrafos	Quatro parágrafos	Quatro parágrafos	Seis parágrafos	Cinco parágrafos
Contém imagem		Sim, a de uma verdadeira serpente, de boca aberta, após o título	Sim, a do RG falsificado, com a foto do artista e a assinatura do brasileiro, à esquerda do texto e após o título e subtítulo	Não	Sim, a de um grande homem aranha sobre um trem em movimento, após o título	Não
Contém subtítulo		Sim, integrado à imagem	Sim, antes do texto e da imagem	Não	Não	Não
Modelo de análise de textos do ISD		**T6 - Elle faisait tourner la tête des vieux messieurs**	**T7 - La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase**	**T8 - Pendant le cambriolage, la victime fait un malaise et les voleurs alertent... le SAMU**	**T9 - Excédé par le bruit, un homme poignarde deux jeunes**	**T10 - Fou de rage, il arrache la tête du chat**
Contexto de produção						
Físico	*Sociossubje-tivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*	*Contextos físico e sociossubjetivo*
o lugar de produção	o lugar social	Indefinido (redação)- Jornal *on-line* **Le Parisien**	Indefinido (redação) - *site* Actualités Médicales – *Source*: **LePost.fr**	Indefinido (redação)- **Le Post**	Indefinido (redação) - *site* **Metro France**	Indefinido (redação) - *site* **Metro France**
o momento de produção	a posição social do emissor	15 de outubro de 2010 – 07h00 – jornalista do veículo	18 de outubro de 2010 – momento de publicação no *site* de referência.	23 de janeiro de 2012	29 de janeiro de 2012 (data de atualização da notícia na página)	26 de janeiro de 2012 (atualização às 07:02)

o emissor (produtor ou locutor)	a posição social do receptor	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital	Jornalista ou redator/ leitor de mídia de jornal popular *on-line*	Jornalista ou redator/ leitor de mídia digital
o receptor	objetivo (ou os objetivos da interação)	Leitor de mídia digital (talvez da região de Yvelines – Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital/ Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital/ Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital/ Informar sobre fato fora do comum	leitor de mídia digital/ Informar sobre fato fora do comum
Infraestrutura geral do texto						
Plano geral		Pirâmide invertida	Pirâmide invertida	Pirâmide invertida	Pirâmide invertida	Pirâmide invertida
Tipos de discurso		Relato interativo (hier, il y a quelques jours, mardi)	Relato interativo (mercredi matin)	Relato interativo (lundi)	Relato interativo (samedi soir)	Relato interativo (samedi soir)
Sequências		*Script* (narrativa sem tensão)	*Script* (narrativa sem tensão)	Narrativa, com tensão	*Script* (narrativa sem tensão)	*Script* (narrativa sem tensão)
Desfecho social		Sim. A mulher está em detenção preventiva e a investigação continua sendo feita.	Sim. A vaca se dirigiu à estrada de noite, o que a fez perder a vida.	Sim. O serviço departamental da polícia judiciária do Val-de-Marne ficou encarregado da investigação.	Sim. É anunciado duas vezes: abaixo da foto que ilustra o fato e no último parágrafo da notícia: O suspeito dos fatos, encontra-se detido até a publicação do texto.	Sim. O homem será julgado por seu ato, além de embriaguez e ameaças de morte.
Coerência temática						
Mecanismos de textualização – conexão e coesão nominal e verbal		Conexão: uso de “puis”, “lorsque” (2), “toutefois”, “mais”, “lors de”, “et” (com sentido de ‘após’) e Coesão verbal: predominância de verbos	Conexão: Justaposição. Coesão nominal: “une vache”, “la pauvre vache meurt”, “une Gasconne de 450 Kg”, “elle”, “on l’a vue”. Predominância de	Conexão: Justaposição e referente temporal: “C’est à ce moment-là. “**Et** les braqueurs se sont exécutés...”. “**Après** avoir alerté le SAMU,...”	Conexão: Predominância de justaposição para a narração dos fatos com coerência. Introdução de subordinada com particípio presente,	Conexão: predominância de justaposição/Uso de après: “Après un conflit avec son voisin, [...]”/Adversativa e introdutor de

	no presente (16), seguido de imperfeito (6), mais-que perfeito (2), voz passiva e infinitivo passado. Passé composé (1). Coesão nominal: “une femme”, “cette belle femme”, “Anne-Marie”, “la séxagenaire”,”elle”. Para designar as vítimas: “deux hommes”, “des hommes seuls”, “la victime”, “l’homme”, “elle l’a fait signer, elle souhaitait l’épouser”, “au septuagénaire”, “une seconde victime”/Les forces de l’ordre, Les fonctionnaires.	verbos no presente (7), seguida do passado (4) e mais-que-perfeito (2).	O uso do termo “voleurs” teve o emprego de diversos sinônimos: “ces deux individus”, “les malfrats”, “braqueurs”, “les individus” e para as vítimas: “un couple de sexagénaires, le mari, son épouse, Coesão verbal: predominância de passé composé (8), presente(1), imperfeito (2), infinitif passé (1), subjonctif (1), voix passive (1)	indicando causa:“**N’obtenant pas** satisfaction, l’homme remonte chez lui, prend un couteau et redescend poignarder deux jeunes gens”. Coesão nominal: un homme, le sexagénaire, l’auteur présumé des faits. Deux jeunes gens, l’un,... le second, des blessés, l’auteur des faits. Coesão verbal: Texto com predominância de verbos no presente (9). Imparfait, passé composé (2) e participe présent (1)	subordinada: “**Mais comme** il ne pouvait pas mettre ses ménaces à exécution[...]”/Verbo indica sucessão: “**S’en suit** une altercation entre le père des enfants”. Coesão nominal: Un Australien, l’homme (3), ce résidant de Bendigo, il/animal, son chat, le chaton. Coesão verbal: présent (5), passé composé (6) futur proche (1), plus que parfait (2), imparfait (3) futur simple (1)
Coerência pragmática					
Mecanismos enunciativos – gestão das vozes	Voz do autor. Voz social em: “la justice lui reproche d’avoir, depuis l’été...” DD: “Anne-Marie se promenait dans les supermarchés et suivant des hommes seuls, **précise** une *source* proche de l’affaire.	Voz do autor. Uso de aspas em “Le véhicule est entièrement “pulvérisé” (modalização autonímica). Discurso indireto: Le véhicule est entièrement “pulvérisé”et la pauvre vache meurt, précise La	Voz do autor. DD com verbos introdutores: “Une fois à l’intérieur du logement, les malfrats se sont trouvés nez-à-nez avec le couple de sexagénaires, **préciseLe Parisien**”. DI em: “son épouse **a**	Voz do autor. “Motif?” Frases que representam a voz social. “La patience a des limites. Chez certains, cela prend tout son sens”.	Voz do autor. Voz social em enunciação proverbial: “La colère des hommes est parfois sans limites. Leur folie aussi”. DD: “Mais comme il ne pouvait pas mettre ses menaces à exécution, il a attrapé le

	DI: Elle **raconte** qu'une femme entretien des relations avec son frère./Anne-Marie **a nié** tout abus de faiblesse.	Dépêche. Discurso segundo: "D'après les pompiers" e "Le jornal rappelle...". Enunciação irônica com uso de reticências em: "Il y a un léger blessé avec quelques hématomes et contusions**...**" e "Elle s'est dirigée vers l'autoroute la nuit, avant de connaîte cette fin tragique**...**"	**alors demandé** aux braqueurs, avec insistance, de bien vouloir alerter les secours.."/"il **a refusé**que le SAMU le conduise à l'hôpital.		chaton.."[...] "Ça a été horrible, **narre** le policier Danny Wolters". Un chaton innocent qui n'avait fait rien de mal".
Modalizações	Modalização apreciativa: "L'affaire commence lorsque cette **belle femme** originaire de la communauté des gens du voyage [...]" Modalização pragmática: "elle **serait parvenue** à [...]"/"elle **souhaitait** l'épouser"/elle lui **avait fait** signer[...]/	Modalização apreciativa em "la **pauvre** vache"/"il y a un **léger** blessé [...]»/Le véhicule est **entièrement** "**pulverisé**"/ Elle s'est dirigée vers l'autouroute la nuit, avant de connaître cette **fin tragique**..." Modalização lógica: "**c'est un véritable** miracle pour le chauffeur".	Modalização apreciativa: "son épouse a alors demande aux braqueurs, **avec insistance**, de bien vouloir alerter les secours.."/ Il a **même** refusé que le SAMU le conduise[...]"	Modalização apreciativa: "l'un **grièvement** blessé au thorax[...] Le second, plus **légèrement**touché est admis[...]" Modalização lógica: "**Il n'est que** 18h30 à Suresnes (Hauts-de-Seine), quand le sexagénaire descend de son appartement [...]"	Modalização apreciativa: "un geste **barbare** commis sous l'oeil **impuissant** des enfants"; [...] les associations de défense des animaux sont restés sous le choc face à ce geste **insoutenable**. Outre cet acte **horrible**, l'homme sera [...]» Modalização pragmática: "Mais comme **il ne pouvait** pas mettre ses menaces à exécution [...]"

Tamanho do texto/número de parágrafos	Quatro parágrafos	Três parágrafos	Nove parágrafos	Três parágrafos	Quatro parágrafos
Contém imagem	Não	Sim, a da foto de uma grande vaca malhada sobre um campo verde.	Sim, a da foto de parte do carro do SAMU, chegando para atendimento em uma rua	Sim, a da foto da traseira de um carro da polícia	Sim, a da foto de um inocente e pequeno gato visto de frente, somente até o pescoço
Contém subtítulo	Não	Não, mas o primeiro parágrafo aparece em negrito, confundindo-se a um subtítulo.	Não	Sim, antes da imagem e integrado à imagem, esclarecendo os principais fatos	Sim, antes da imagem.

APÊNDICE C- Programas dos cursos de férias em língua francesa

- Ateliês de escrita criativa em língua francesa – Fev. 2012

DADOS DO CURSO

Natureza do curso: Difusão
Público Alvo:
Interessados em geral.

Pré-Requisito:
Os alunos deverão ter cursado até o nível III dos cursos extracurriculares, ou devem ter sido aprovados no teste de nível, devendo estar aptos para o nível IV.

Objetivo:
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. Quatro gêneros textuais serão trabalhados nessas sequências, a saber: roteiro de viagem, anúncio publicitário, notícia e relato de viagem.

Programa:
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.

Carga horária: 45.00h
Vagas:
Máximo: 20 alunos
Mínimo: 4 alunos pagantes

Certificado/Critério de Aprovação: Para fazer jus ao certificado de extensão o aluno precisa ter o mínimo de 85% de presença e nota 7.
Coordenação: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, da FFLCH/USP.
Ministrante(s):
Renata Anez de Oliveira e Suélen Maria Rocha.

Promoção: Departamento de Letras Modernas, da FFLCH/USP.

- Descobrindo o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem – Jul.2012

Natureza do curso: Difusão
Público Alvo:
Interessados em geral.

Pré-Requisito:
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.

Objetivo:
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.

Programa:

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.

Carga horária: 45.00h
Vagas:

Fonte: *site* do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH – USP – <http://sce.fflch.usp.br>

APÊNDICE D – A sequência didática do ateliê “Le monde des *faits divers*”

Cours Ateliers d’écriture en FLE : découvrir la publicité, le *fait divers* et le récit de voyage (1ère partie)

1. **Ci-dessous, vous avez un petit aperçu de la page de « 20 minutes.fr », un quotidien français gratuit, lu par plus de 4 millions de lecteurs. Associez les différents titres de presse publiés aux rubriques correspondantes.**

a)

Claude Puel prochain entraineur de Nice?

Créé le 17/05/2012 à 10h09 -- Mis à jour le 17/05/2012 à 10h09 — 4 contributions

b)

Essence: Le coût social de la hausse

Créé le 18/04/2012 à 04h23 -- Mis à jour le 18/04/2012 à 08h38

c)

Chine: Il vend son rein pour acheter un iPhone et un iPad

Mis à jour le 06.04.12 à 16h46

d)

Des soutiens-gorge écolo

Créé le 17/04/2012 à 09h41 -- Mis à jour le 17/04/2012 à 09h46

e)

G8: Hollande plaide pour une politique de relance de la croissance auprès d'Obama

Créé le 18/05/2012 à 19h08 -- Mis à jour le 18/05/2012 à 19h53 — 94 contributions

f)

Décès de Claude Miller: «Une filmographie à la fois populaire et exigeante»

Publié le 5 avril 2012. — 1 contribution

1. cinéma
2. sport
3. économie
4. insolite
5. monde
6. planète

2. **A quelles rubriques du journal 20 minutes accéderiez-vous en premier? Justifiez.**

3. **Vous êtes sur la partie « Aussi à la une» du site du journal '20minutes'. Quels titres vous intéressent le plus ? Indiquez trois titres que vous aimeriez lire.**

Aussi à la une

CANNES
Cannes 2012: Tout savoir sur «Cosmopolis» de David Cronenberg

CANNES
Cannes 2012: Tout savoir sur «Dans la brume» de Sergeï Loznitsa

CINEMA
Robert Pattinson et David Cronenberg acclamés au Festival de Cannes

NATATION
Fabien Gilot dévoile en direct le numéro de Camille Lacourt

FAIT-DIVERS
Un homme arrêté en Chine pour avoir vendu de la chair humaine pour de l'autruche

TENDANCE
Corridas: Les aficionados boudent les arènes

EXPLOSIFS
Terrorisme: Alerte sur les bombes chirurgicales

JUSTICE
Nouveau renvoi du procès d'intégristes qui avaient perturbé une pièce à Paris

VIDEORAMA
Eurovision: Les passages les plus mémorables en vidéos

INSOLITE
Sa femme adopte 550 chats, un Israélien demande le divorce

FOOTBALL
Nice: Claude Puel rêve déjà de «Ligue des champions»

FAIT-DIVERS
Etats-Unis: Un homme arrêté pour le meurtre d'un enfant disparu à New York en 1979

ÉLECTION
Egypte: Début du dépouillement après le premier tour de la présidentielle

BASKET
Play-offs NBA: Le Miami Heat qualifié pour la finale de la Conférence Est

FOOTBALL
Equipe de France: Valenciennes, le début de tout

FAIT-DIVERS
Essonne: Nouvelles échauffourées jeudi soir à Massy

FOOTBALL
Chine: Anelka nie vouloir quitter Shanghai

FOOTBALL
OM: Un déficit de 35 millions à combler

AGRICULTURE
Le soja «responsable»: Une certification qui peine à s'imposer

DROITE
Législatives: A l'UMP, Juppé appelle Copé et Fillon à «l'unité pour gagner»

1.
2.
3.

4. **Par groupes de deux ou trois, élaborez une petite liste des trois titres qui ont été cités le plus fréquemment :**

1.
2.
3.

7. **Lisez-vous des journaux ? Etes-vous abonné à un journal ou un magazine ? Lequel ?**

8. **Pour vous informer en ligne, quels sites internet êtes-vous habitué à consulter ?**

9. **Quand vous lisez une nouvelle très intéressante, qu'est-ce que vous faites ? Cochez la ou les bonnes options pour vous.**

( ) je la partage immédiatement a travers les réseaux sociaux (twitter, facebook etc)
( ) je fais un commentaire sur le champ des commentaires
( ) je ne réagis jamais à un texte
( ) J'utilise l'icône 'envoyer un mél' pour la recommander à une personne
( ) autre

10. **Dans la rubrique insolite du journal « 20 minutes » vous pouvez trouver différents thèmes à lire. Associez chaque thème (ou sujet) à sa description :**

meurtre – agression – vol – escroquerie- enlèvement – assassinat - accident – justice - cambriolage

a. evénement soudain et inattendu qui entraîne des dégâts et des dommages	**Le/la/l'**
b. tirer quelque chose d'une personne par fourberie, par ruse (moyen employé pour tromper)	
c. action d'attaquer, de provoquer	
d. action d'enlever, d'emporter, résultat de cette action	
e. action de s'approprier ce qui appartient à autrui	
f. règle de ce qui est conforme au droit de chacun	
g. fait de tuer volontairement quelqu'un	
h. meurtre prémédité	
i. vol commis après s'être introduit dans une maison par effraction	

*Sources des définitions : **dictionnaire TV5monde** et site **linternaute***

11. **A quels thèmes pouvez-vous associer les titres de presse suivants ?**

a. Leur voiture percute violemment un platane
b. Un homme séquestré par des faux policiers
c. Excédé par le bruit, un homme poignarde deux jeunes
d. Un retraité tué à coups de poing par un déséquilibré
e. Elle faisait tourner la tête des vieux messieurs
f. Pendant le cambriolage, la victime fait un malaise et les voleurs alertent... le SAMU
g. Trois mois de prison ferme pour avoir insulté des gendarmes sur facebook

1. ( ) escroquerie
2. ( ) agression
3. ( ) meurtre
4. ( ) justice
5. ( ) cambriolage
6. ( ) enlèvement
7. ( ) accident

12. Dans quelle(s) rubrique(s) d'un journal comme le « 20 minutes.fr » imagineriez-vous que les titres de l'exercice précédent pourraient être publiés? Justifiez.

a) société

b) people

c) économie

d) insolite

e) monde

f) planète

PRODUCTION ÉCRITE (I)

1. **Avec un voisin, rédigez un texte pour la rubrique « insolite » du journal « 20minutes.fr ». Si vous voulez, empruntez à l'activité 9 l'un des titres de presse.**

Pourquoi investir avec IG Markets?

IG MARKETS

Insolite

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Cours Ateliers d'écriture en FLE : découvrir la publicité, le *fait divers* et le récit de voyage – Atelier « Le monde des *faits divers* » (2ème partie)

TEXTE 1

1. Observez le texte suivant et discutez des questions ci-dessous avec votre voisin :

a) Où ce texte a-t-il été publié?
b) Quand a-t-il été publié?
c) A-t-il d'autres sources?
d) Qui l'a écrit ?
e) Quel est le thème principal abordé par le texte ?
f) A quelle rubrique de journal pouvez-vous associer ce texte ?
g) A quel type de lecteur veut le producteur du texte s'adresser ?

Home > Actualités médicales > INSOLITES

La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase

DELL XPS 15 Blu-ray e proteção contra danos acidentais HD 1TB Por 10x RS 269,90 s/ juros no cartão Aproveite agora intel inside CORE i5 Com 2ª geração do Processador Intel® Core™ i5

0 Imprimer l'article Envoyer à un ami 0

Dans la nuit de jeudi à vendredi, une vache, qui s'est échappée de l'abattoir, percute un automobiliste à la sortie du péage de Pamiers. Il y a un léger blessé avec quelques hématomes et contusions... Le véhicule est entièrement "pulvérisé" et la pauvre vache meurt, précise La Dépêche.

D'après les pompiers, la police et les gendarmes, qui se sont rendus sur les lieux, c'est un véritable miracle pour le chauffeur de la voiture.

Le journal rappelle que la vache, une Gasconne de 450 kg, s'était enfuie de l'abattoir de Pamiers mercredi matin. Elle avait détruit un grillage et sauté les barrières de la quatre voies, avant de disparaître dans la nature. On l'a vue ensuite à plusieurs endroits de la ville et notamment avenue du capitaine Tournisa, près du centre ville. Elle s'est dirigée vers l'autoroute la nuit, avant de connaître cette fin tragique...

Source : LePost.fr
Posté par admin_actumed 2010-10-18 à 18:38:46 (**Nombre de lecture :** 253)

0 Imprimer l'article Envoyer à un ami 0

Question de la semaine

Alzheimer : des raisons d'espérer dans la recherche ?

Toutes les questions

Retrouvez Actumed sur

Actumed

CONTACT

Interviews

3 questions à Pr Kamel Bouzid : « Le secteur privé peut parfaitement aider »

Les prescripteurs (oncologues, médicaux) font des préventions

2. Lisez le texte et discutez des questions ci-dessous.

a) Quel sentiment la lecture du texte vous provoque? Êtes-vous content(e)? Appréhensif(-ve)? Préoccupé(e)? Triste? Abattu(e)? Étonné(e)? Indifférent(e)?
b) Si vous trouvez le titre de presse de ce texte: « La vache s'échappe de l'abattoir... mais une voiture l'écrase » sur la page du journal en ligne ou pas de votre préférence, auriez-vous envie de le lire? Pourquoi?
c) Auriez-vous envie d'indiquer sa lecture à travers les outils de partage ? (twitter, facebook, mél etc ?)

d) Auriez-vous envie de faire un commentaire au-dessous du texte ?
e) A qui ce genre de texte peut-il intéresser?
f) Quelle serait la finalité de ce texte?

TEXTE 2

1. Mettez le texte suivant dans le bon ordre. Numérotez-le.

01/05 _____

( ) Mais les clés sont tombées sur le balcon d'un voisin à cause de la tempête qui balayait la région ce soir-là.

( ) Les policiers, arrivés rapidement sur les lieux, ont interrogé le jeune homme et rassuré la victime.

( ) A 23h30, alors qu'il aurait pu aller demander ses clés au voisin, le jeune homme a préféré descendre en rappel, au risque de tomber quatre étages plus bas.

( ) Samedi soir un jeune homme a préféré lancer ses clés par la fenêtre, plutôt que d'aller ouvrir à son ami qui attendait en bas de son immeuble, à Annecy, en Haute-Savoie.

( ) Heureusement, il n'a pas chuté. Mais le voisin a été intrigué par le bruit et a découvert l'individu sur son balcon. Il a donc appelé le commissariat d'Annecy.

2. Pourquoi avez-vous numéroté le texte de cette manière? Justifiez l'ordre des informations, en faisant un bref résumé des informations trouvées dans chaque extrait numérotée.

1.
2.
3.
4.
5.

3. A deux, attribuez un titre au texte. Comparez-le avec ceux des autres groupes. Élisez le meilleur titre.

_____

4. A deux, lisez le texte précédent où il a été vraiment publié (votre professeure va vous le distribuer) et répondez:

a) Où est-ce qu'il a été publié?
b) A quel public a-t-il été adressé?
c) Quelle est la disposition des informations dans la page où il a été publié?
d) Quelle image a été associée à ce texte? Pourquoi imaginez-vous qu'elle a été choisie?

e) Est-ce que vous jugez que c'est un texte intéressant à lire à partir de son titre, de son contenu et de sa mise en page?

(Lien du texte : http://www.faitsdivers.org/9067-Il-descend-en-rappel-afin-de-recuperer-ses-cles-tombees-sur-le-balcon-du-voisin.html Acesso em: 24 mai 2012)

5. **Lisez le même fait publié dans un autre support** (Lien du texte : http://www.ledauphine.com/haute-savoie/2012/04/30/pour-recuperer-ses-cles-il-joue-a-spiderman-sur-la-facade-de-son-immeuble Accès le 24 mai 2012)

6. **Analysez dans ce texte les mêmes questions de l'activité 6 et discutez aussi des questions suivantes:**

   a) Lequel, pour vous, est le texte le plus intéressant à lire? Justifiez.
   b) Quelles sont les différences entre les deux textes ? Listez-les dans le tableau suivant.
   c) Comparez les aspects relevés avec votre voisin. Sont-ils les mêmes ? En quoi ils sont différents?

Aspect différent	Exemples/commentaires
Ex. Mise en page	

7. **Dans votre pays, est-ce que vous lisez ce genre textuel? Où le trouvez-vous? Dans quels types de publications ? En ligne ou imprimés ? Lesquelles ?**

8. **Savez-vous comment nomme-t-on ce genre textuel ? Qu'est-ce que vous connaissez sur ce genre ?**

PRODUCTION ORALE

À deux ou trois étudiants, discutez d'autres histoires de *fait divers* que vous avez lus, vus ou entendu parler. Dans chaque groupe, élisez le fait la plus intéressante pour raconter aux autres groupes.

Dans l'analyse du texte

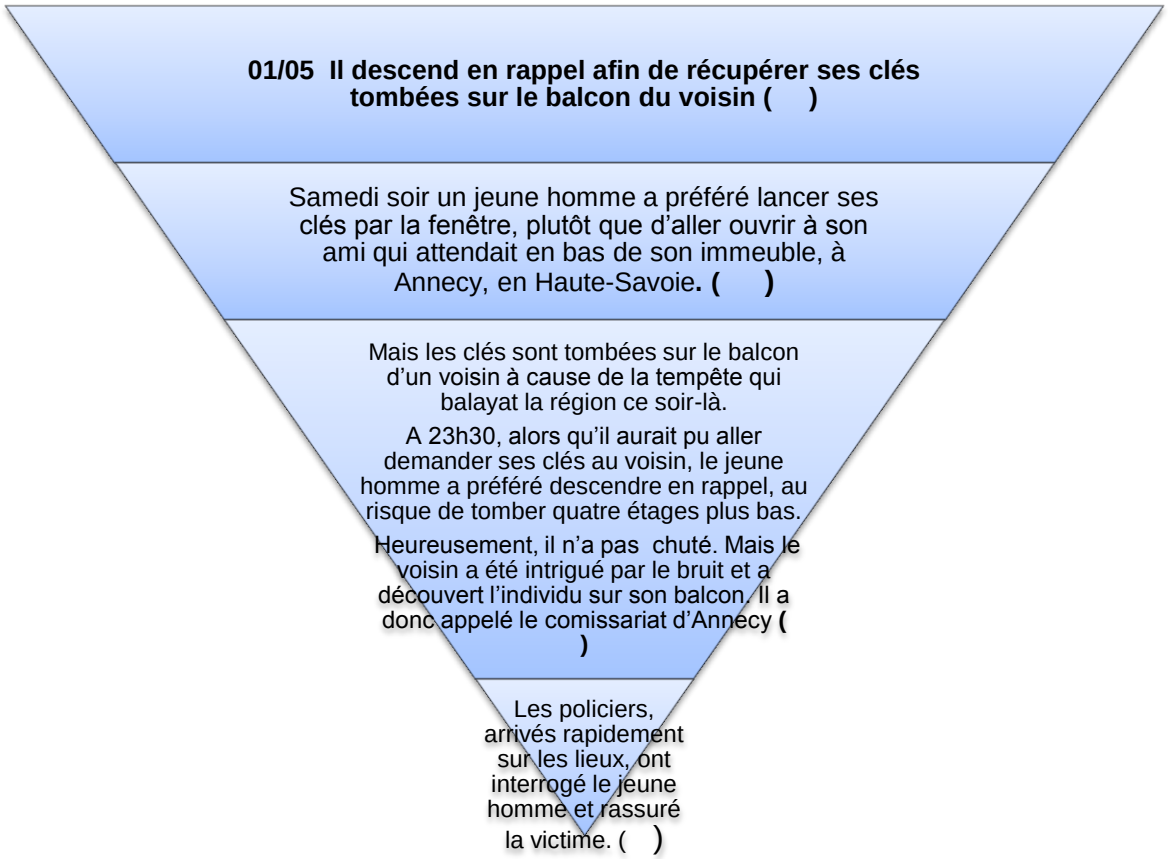
1. Si on analyse le texte « Il descend en rappel afin de récupérer ses clés tombées sur le balcon du voisin », publié dans le site *fait divers .org*, on pourrait le classer en quatre blocs d'informations. Associez les différentes parties du texte qui apparaissent dans le triangle aux carreaux d'explications (1 à 4):

1. Les mesures prises ou la résolution de la situation jusqu'au moment de la rédaction du *fait divers* est

2. La suite des faits est présentée, ce qui peut souvent justifier le fait principal.

3. La situation est présentée plus ponctuellement : où ça s'est passé, avec qui, quand et quoi.

4. Les informations les plus intéressantes ou importantes de la situation sont présentées



2. **Pourquoi ce texte journalistique doit suivre cette notion de pyramide à l'envers, à votre avis:** (plus d'une réponse correcte)

( ) parce qu'il n'y a pas d'hiérarchie d'informations

( ) parce que les informations principales sont au début du texte et les informations plus détaillées sont à la fin du texte

( ) parce que les informations détaillées sont au début du texte et les informations principales sont à la fin du texte

( ) pour aider le lecteur du texte à trouver les informations plus importantes plus facilement

( ) parce que le texte doit être court

3. **Dans le texte « Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble », soulignez tous les mots ou expressions qui renvoient au personnage principal du texte, celui qui a joué à Spiderman. Notez-les dans la bulle:**

HAUTE SAVOIE

ANNECY

Pour récupérer ses clés, il joue à Spiderman sur la façade de son immeuble

Partagez 2 Outils

Photo Archives Le DL

Samedi soir, alors que la tempête balayait la région et faisait de gros dégâts au pays du Mont-Blanc, un Annécien a eu la bonne idée de jeter ses clés par la fenêtre à l'intention d'un ami qui patientait dans la rue. Il eut été plus facile de descendre, mais on imagine que le but était de gagner du temps.

Comme on pouvait le prévoir, la manoeuvre n'a pas eu l'effet escompté. Une rafale a rabattu le sachet contenant les clés sur le balcon d'un voisin, situé quelques étages plus bas. Raté pour le gain de temps.

Là encore, malgré l'heure tardive (23h30), la raison aurait sans doute recommandé de descendre par l'escalier et d'aller sonner en s'excusant, à la porte du voisin...

Mais non ! Sans doute sujet à une sévère phobie des escaliers ou de l'ascenseur, notre jeteur de clés a préféré s'assurer pour tenter une descente en rappel, le long de la façade de son immeuble, au risque de choir quatre étages plus bas.

Dans sa descente, notre "spiderman" du samedi soir aura évité la chute, mais pas le bruit. Le voisin du quatrième, un paisible retraité, intrigué par le remue-ménage inhabituel, s'est dirigé vers son balcon et a manqué tomber à la renverse en y découvrant un homme harnaché comme un alpiniste.

Ni une ni deux, il a composé le 17 pour prévenir le commissariat d'Annecy. Les policiers sont rapidement arrivés sur les lieux et ont tout aussi prestement tiré l'histoire au clair et rassuré la victime, tout en sermonnant l'homme araignée pour sa prise de risque inconsidérée. Celui-ci aura au moins retenu la leçon : jeter ses clés par la fenêtre, ça ne fait pas toujours gagner du temps...

par Stéphane BOUCHET le 30/04/2012 à 15:16 | Vu 9945 fois

Tags
Haute Savoie
- Annecy

Faits divers
Actualité
- Fil Info
- A la Une

Outils
Partagez : 2

Notez cet article

Tags
Haute Savoie
- Annecy

Faits divers
Actualité
- Fil Info

FRANCE-ISLANDE en amical - Blanc: "quatre joueurs concernés par un départ"

18:50 | FOOTBALL/EURO-2012 (préparation): FRANCE-ISLANDE en amical - Mandanda titularisé, un duo Gourcuff-Nasri au milieu

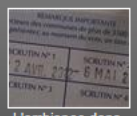
18:38 | VALENCE - Tué d'un coup de fusil en plein visage à 16 ans

Tous les articles

Diaporama : l'actu en photos

Coup d'envoi des Grandes Médiévales 2012 à Andilly

Ils sont à adopter cette semaine



L'ambiance dans les bureaux de vote en images

Tempête de vent : d'importants dégâts dans la vallée de Chamonix

INSOLITE

Source : http://www.ledauphine.com/haute-savoie/2012/04/30/pour-recuperer-ses-cles-il-joue-a-spiderman-sur-la-facade-de-son-immeuble Accès le 25 mai 2012

Spiderman:

4. **A votre avis, pourquoi y-a-t-il ces différentes manières de nommer le personnage de l'histoire?**

5. **Est-ce qu'il y a différentes nuances dans l'emploi de l'une à l'autre? Justifiez.**

6. **Localisez dans le texte des termes qui expriment une évaluation/un jugement de la part du producteur du texte.**

7. **Cochez la bonne réponse :**

a) Le texte est écrit à quelle personne verbale?

( ) première ( ) deuxième ( ) troisième

b) Dans ce texte on:

( ) donne un conseil ( ) raconte ( ) argumente

8. **Reliez les termes du texte à leurs synonymes ou définitions:**

1. **Tempête**
2. **Rafale**
3. **Sachet**
4. **Balayer**
5. **Balcon**
6. **Remue-ménage**

a. **Petit sac**
b. **Coup de vent violent et de courte durée**
c. **Nettoyer en enlevant la poussière. Avec un chiffon par exemple**
d. **Violente perturbation atmosphérique**
e. **Plate-forme en saillie sur une façade, entourée d'une balustrade et communicant avec une pièce**
f. **Bruit qui accompagne les mouvements dus à une forte agitation**

*Sources des définitions : **dictionnaire TV5monde** et site **linternaute***

PRODUCTION ÉCRITE (2)

Informations pour votre prochaine production écrite **: Une annonce de votre prochaine production sera mise à la une du journal « le dauphiné ». C'est un quotidien de la presse régionale française. Il est diffusé dans les départements du sud-est français.**

FÊTE DU TRAVAIL : MANIFESTATION ANNONCÉE CE MARDI 1er MAI À 10 HEURES

Combien seront-ils à Grenoble ?

le dauphiné LIBERE

GRENOBLE

DU VENT À 194 KM/H, 3 500 FOYERS PRIVÉS D'ÉLECTRICITÉ

La tempête a frappé l'Isère

À NOS LECTEURS

PRÉSIDENTIELLE

40 ans de débats télé...

DISPARITION

Stone a perdu Charden à jamais

VOS RENDEZ-VOUS

DU 7 AU 12 MAI 2012

VOTEZ POUR LES PRIX BAS !

-15%

TRYBA

FINALES DE RUGBY EN ISÈRE

Nos pages spéciales sur les Boucliers des Alpes

FÊTE DU TRAVAIL : MANIFESTATION ANNONCÉE CE MARDI 1er MAI À 10 HEURES

Combien seront-ils à Grenoble ?

le dauphiné LIBERE

À NOS LECTEURS

PRÉSIDENTIELLE

40 ans de débats télé...

DISPARITION

Stone a perdu Charden à jamais

VOS RENDEZ-VOUS

DU 7 AU 12 MAI 2012

VOTEZ POUR LES PRIX BAS !

-15%

TRYBA

FINALES DE RUGBY EN ISÈRE

Nos pages spéciales sur les Boucliers des Alpes

1. **Par groupe de deux ou trois, produisez un *fait divers* pour le journal « Le Dauphiné ». C'est un quotidien de la presse régionale française. Votre texte aura comme personnages principaux des étudiants de la salle. Vous allez recevoir un petit morceau de papier avec leurs prénoms. Vous pouvez, si vous voulez, emprunter l'un des thèmes suivants pour votre texte.**

- Un homme, sur des béquilles, vole les personnes au centre-ville
- Un troisième chien est mort, suite à un empoisonnement, dans un quartier
- Une femme jette le mari par la fenêtre
- Un autre, inventez-le !

2. **Lisez le texte à haute voix pour la classe. Les autres groupes vont deviner de qui il s'agit.**

3. **Donnez votre texte à un autre groupe, qui va le corriger.**

envie d'un nouvel ami?

iookaz.com
petites annonces gratuites

FAITS DIVERS

A la Une

envie d'un nouvel

Tags favoris

Cliquez sur pour ajouter le tag de la page à vos tags favoris.

Cours Ateliers d'écriture en FLE : découvrir la publicité, le *fait divers* et le récit de voyage (3ème partie)

1. Associez les termes aux définitions ci-après.

meurtrier – policier – témoin – agresseur – coupable – homicide/meurtre – enquête – suspect – victime – escroc - enquêteurs

1. C'est la personne qui cherche le coupable -
2. C'est la personne qui reconnaît le coupable -
3. C'est la personne qui voit l'agression -
4. Celui qui tue une victime -
5. Ceux qui découvrent des indices sur un crime -
6. Celui qui est soupçonné -
7. Une recherche de témoignages -
8. Celui qui agresse -
9. Personne qui a commis un meurtre -
10. Personne qui cherche à voler, à tromper -
11. Celui qui a commis une faute, un crime –

2. Cherchez les mots trouvés dans la grille :

Y	G	Ç	Ú	B	P	M	A	Õ	W	R	Ó	Q	Á	D	N	P	N	Í	Ô
U	Q	C	Z	Ç	J	À	Ô	É	R	Ã	Y	F	Ü	F	É	L	U	N	M
V	Ü	F	H	A	R	M	Q	A	S	M	L	Ô	V	Ã	B	Õ	Ú	É	Í
K	Q	Â	L	S	A	F	Õ	K	E	E	Y	F	L	Ã	B	T	N	Z	Ü
E	Ü	H	Y	I	M	Õ	E	T	Ê	U	Q	N	E	Á	P	Ó	T	Y	K
À	Ú	Ò	Ê	C	U	U	Ú	Ü	G	R	Ê	I	Â	Í	R	B	X	Z	Õ
J	Ò	Ò	C	D	Ò	R	W	Ò	P	T	I	Ç	Ó	Y	Y	C	J	T	B
Ê	Â	T	É	M	O	I	N	Í	B	R	Ô	Õ	L	N	Ê	O	S	Ô	T
T	A	A	T	R	Q	N	Ó	Ç	Ü	I	E	É	T	C	E	P	S	U	S
Ó	Ú	U	D	I	Á	T	H	S	S	E	H	Â	O	Z	Ó	Z	R	Ê	S
R	V	Ç	B	Q	A	Ú	S	Ò	E	R	O	Í	L	O	A	E	U	L	L
R	U	E	S	S	E	R	G	A	E	Í	M	Ò	Ê	U	C	E	E	B	V
E	Ç	Ú	É	J	J	C	N	Â	Ü	R	I	J	À	H	D	Â	T	Ó	G
I	C	O	U	P	A	B	L	E	Q	X	C	S	C	O	D	H	Ê	U	Õ
C	S	Z	Ê	Í	J	T	Q	X	Ã	U	I	Õ	G	U	Í	T	U	Z	Á
I	A	Ú	E	C	B	Ê	Ú	P	Õ	À	D	E	A	Ü	K	Ú	Q	P	À
L	M	S	Z	H	O	L	C	X	Ü	Y	E	Â	Ã	C	X	N	N	V	T
O	B	Ò	O	Ó	L	Z	E	B	X	B	Y	Q	H	T	Ã	J	E	A	L
P	J	Â	T	B	Q	O	Ç	P	D	Ê	C	W	V	E	S	C	R	O	C
Ê	Â	O	Z	C	Ú	Q	V	I	C	T	I	M	E	À	T	É	Ô	I	Z

(?) ENQUÊTE
(?) TÉMOIN
(?) MEURTRIER
(?) VICTIME
~~COUPABLE~~
(?) HOMICIDE
(?) ENQUÊTEURS
(?) ESCROC
(?) SUSPECT
(?) AGRESSEUR
(?) POLICIER

TEXTE 3

Lisez le texte suivant et discutez avec votre voisin.

a) **Quel est le thème du fait divers ci-dessous?**
b) **Le trouvez-vous insolite ? Justifiez.**

Le 23 janvier 2012, LePost.fr laisse la place au HuffingtonPost.fr. Pour plus d'informations, cliquez ici

Faits-divers

Pendant le cambriolage, la victime fait un malaise et les voleurs alertent... le SAMU

11/10/2010 à 17h33 - mis à jour le 11/10/2010 à 19h27 | 16884 vues | 22 réactions

(© Tian)

L'auteur

tian
inscrit depuis le 25/09/2007

Lundi, ces deux individus sont passés par une fenêtre pour pénétrer dans cette maison, à Valenton, dans le Val-de-Marne.

Une fois à l'intérieur du logement, les malfrats se sont trouvés nez-à-nez avec un couple de sexagénaires, précise *Le Parisien*.
Pendant que l'un des voleurs maîtrisait le couple, son complice s'est mis à fouiller les lieux.

C'est à ce moment-là que le mari a fait un malaise.

Son épouse a alors demandé aux braqueurs, avec insistance, de bien vouloir alerter les secours en composant le "15".

Et les braqueurs se sont exécutés...

Après avoir alerté le SAMU, les deux individus se sont enfuis, sans emporter aucun butin.

Le malaise du mari était sans gravité.

Il a même refusé que le SAMU le conduise à l'hôpital.

Le service départemental de la police judiciaire du Val-de-Marne a été chargé de l'enquête.

En ce moment sur le Huffington Post

LES PLUS POPULAIRES SUR LE HUFFPOST

Rallye des Maures 2012, Var: une sortie de route cause 2 morts et de nombreux blessés, dont des enfants

Les USA scrutent les premiers pas de Valérie Trierweiler pour sa rencontre avec Michelle Obama

François Hollande et Barack Obama blagueurs pour leur première rencontre à Washington

Prometheus, Paris: une station de métro fantôme décorée aux couleurs du film

Nicolas Sarkozy et Carla Bruni sont à Marrakech au Maroc

Nadine Morano critique le jean de Cécile Duflot à l'Élysée - PHOTOS

DERNIÈRES NEWS

Fabius prend ses marques à l'ONU

Hollande défend la Grèce au G8

Qui sont les pires PDG américains ?

Québec: une loi pour endiguer le "Printemps d'érable"

Flâneries musicales et urbaines aux Nuits sonores

Deux spectateurs tués dans une sortie de route

Source : http://archives-lepost.huffingtonpost.fr/article/2010/10/11/2260067_pendant-le-cambriolage-la-victime-fait-un-malaise-et-les-voleurs-alertent-le-samu.html Acesso em : 25 mai 2012

Dans l'analyse du texte

1. Relevez dans le texte les différents termes pour désigner :

a) voleurs –

b) victimes –

2. Est-ce qu'il y a différentes nuances de sens dans l'emploi de chaque terme ?

3. Soulignez les verbes dans le texte. Sont-ils toujours au passé ?

4. Soulignez les expressions de temps. Est-ce qu'il y en a beaucoup?

5. A votre avis, est-il important de les insérer dans ce genre textuel? Justifiez.

6. Localisez dans le texte les lignes où se trouvent les informations suivantes. Comparez-les avec celles de votre voisin.

(1) Les informations les plus intéressantes ou importantes de la situation
(2) La situation plus en détail est présentée : où ça se passe, avec qui, quand et quoi. Les motifs des faits sont présentés (causes)

(3) La suite des faits est présentée, ce qui peut souvent justifier le fait principal.

(4) Les mesures prises ou la résolution de la situation jusqu'au moment de la rédaction du texte sont présentées

7. Pour mieux connaître et comprendre l'univers des 'faits divers', ssociez :

a. Pour dépercher le chat d'un arbre vous
b. Pour dénoncer un délit
c. Pour prévenir qu'il y a eu un accident dans la route
d. Pour demander de l'aide médicale
e. Pour avertir sur une inondation
f. Pour alerter les autorités en cas d'escroquerie

1. Vous composez le 15 et appelez le Service d'assistance médicale d'urgence
2. Vous composez le17 et appelez le Commissariat de police
3. Vous composez le 18 et appelez les Pompiers

TEXTE 4

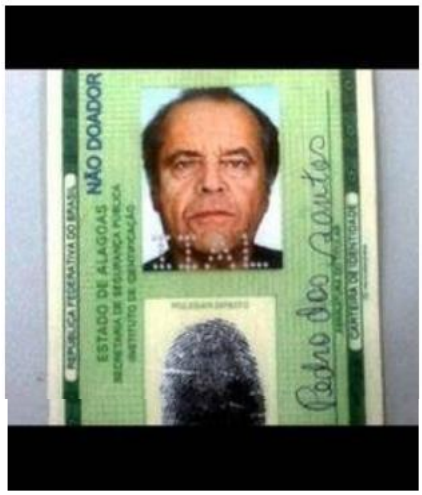
Lisez le texte suivant et observez la sensation qu'il provoque chez vous :

Brésil : il falsifie sa carte d'identité avec une photo de... Jack Nicholson !

A Recife, au Brésil, un criminel a falsifié la photo de sa carte d'identité. Il aurait pu éviter l'inculpation si seulement il n'avait pas utilisé la photo de... Jack Nicholson !

GS GENTSIDE Gentside – jeu. 1 mars 2012

Recommander 4 | Tweeter 1 | Courriel | Imprimer



Dans la bulle de la criminalité, la falsification des papiers est un acte, peut-on dire, banal. Lorsqu'il se rend dans une banque de Recife au Brésil, Ricardo Sergio Freire de Barros ne s'imagine pas du tout qu'il sera interpellé au moment d'ouvrir un nouveau compte en banque.

C'est en utilisant une carte d'identité falsifiée avec la photo de Jack Nicholson que l'homme de 41 ans a été appréhendé, mardi, par la police. Datant de 2003, la photo a été prise par le photographe new-yorkais Martin Schoeller et est parue, à l'époque, dans *Entertainement Weekly*. N'étant sûrement pas au courant de la popularité de l'acteur, le criminel brésilien a essayé de tromper le monde en inscrivant le nom de Joao Pedro dos Santos sous la photographie de la star hollywoodienne.

Mais Ricardo de Barros n'en était pas à son premier coup. En effet, l'homme disposait de cinq autres fausses pièces d'identité, 36 carnets de chèque, quatre cartes de crédit et d'autres falsifications de documents aussi divers les uns que les autres. On pouvait alors y trouver une fausse déclaration d'impôt équivalent à environ 1 million de dollars, relaie le site internet du *Daily Mail*.

L'interpellation du criminel a été le fruit du hasard car les agissements de l'homme étaient déjà sujets à une enquête ouverte. Inculpé de faux et usage de faux, Ricardo Sergio Freire de Barros a été emmené au poste de police où, sans surprise, il a nié les faits. L'accusé a été hospitalisé afin de subir des examens psychologiques.

QUE PENSEZ-VOUS DE CET ARTICLE?

Heureux | Informé | Étrange | Ennuyant | Fâché | Intéressant | Triste | Inquiet

1,00 $ de rabais
SUR TOUT PRODUIT (excl 250 mL) Vim
CLIQUEZ ICI

Rechercher | Rechercher

VOS AMIS EN PARLENT

Login You need to be logged into Facebook to see your friends' recent activity.

Une demande en mariage qui finit mal
74 people recommend this.

Le mystère de l'étrange fragment métallique tombé en Sibérie
396 people recommend this.

Une étudiante de 24 ans ravagée par une bactérie mangeuse de chair
282 people recommend this.

Les étudiants se mettent à nu
1,975 people recommend this.

Facebook social plugin

L'UNIVERS DE YAHOO! QUÉBEC

ÊTRE
ACTUALITÉS
DIVERTISSEMENT
FINANCE
SPORTS

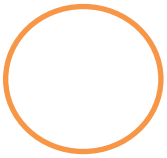
EN VEDETTE

UN BLOGUE DE Y! SUR LE RADAR
UN BLOGUE DE Y! LA CHRONIQUE DE NORMAND LESTER

Source : http://fr-ca.actualites.yahoo.com/br%C3%A9sil---il-falsifie-sa-carte-d-identit%C3%A9-avec-une-photo-de----jack-nicholson---.html Accès le 25 mai 2012

1. **Comment classeriez-vous votre humeur après avoir lu cet article ? Vous vous sentez :**

2. **Y-a-t-il un autre sentiment qui n'est pas décrit ici et qui exprimerait mieux ce que vous ressentez ? Lequel ? Dessinez-le.**



Dans l'analyse du texte

1. **Localisez dans le texte les mots ou expressions correspondant aux synonymes ou définitions suivantes:**
   a) Accusation -
   b) Individu coulpable d'un crime -
   c) Se moquer de quelqu'un en lui faisant croire des bêtises/histoires –
   d) Interrogation –
   e) Être renseigné/informé –
   f) Tromperie/fraude –
   g) Activités suspectes, reprochables –
   h) Etre soumis à –
   i) Personne que l'on présume être coulpable d'un crime ou d'un délit –

   Sources des définitions : ***dictionnaire TV5monde*** *et site* ***linternaute***

2. **Observez les phrases suivantes :**

- L'homme, de 41 ans, a été appréhendé par la police.
- La photo a été prise par le photographe new-yorkais Martin Schoeller

a) **L'ordre de la phrase (sujet - verbe –complément) n'est pas présent dans ces phrases. Mettez-les dans l'ordre direct :**

-

-

b) Dans la phrase suivante, quels sont les éléments qui manquent pour qu'on ait l'information complète ? Pourquoi ? Discutez-en avec votre voisin.

- Ricardo a été emmené au poste de police

3. Complétez la règle de formation de la voix passive avec les mots suivants :

participe passé -- n'apparaît pas – subit – fait – être -- mettre en évidence -- être déjà connu ou même inconnu du producteur du texte

A la voix passive :

a. Celui qui _____l'action principale est mis au début de la phrase.

b. Celui qui _____l'action principale est mis à la fin de la phrase.

c. La voix passive sert à _____ un des éléments présentés dans le fait.

d. Parfois l'un des éléments _____dans la phrase à la voix passive ce qui indique, qu'il doit _____

e. La voix passive est formée avec le verbe _____au passé composé (au présent ou au futur), suivi du_____du verbe principal.

4. Mettez les phrases suivantes dans l'ordre direct (sujet – verbe – complément):

a. L'accusé a été hospitalisé

b. Le premier, grièvement blessé au thorax, a été conduit par les sapeurs-pompiers de Paris à l'hôpital Beaujon à Clichy

c. Le second, plus légèrement touché, a été admis à l'hôpital européen Georges-Pompidou

d. L'auteur présumé des coups de couteau a été interpellé

e. le serpent a été extrait de sa bouche

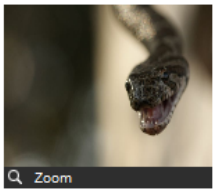
f. il sera interpellé

TEXTE 5

1. Lisez le texte suivant et dites quel est le thème principal du *fait divers*:

Actualité >

Archives



Israël : le bébé tue un serpent d'un coup de dents

27.01.2012

Une mère de famille vivant dans une agglomération arabe du nord d'Israël a eu la frayeur de sa vie. Ghadir Aleeyan, mère du petit Imad, 13 mois et six dents, se trouvait avec l'enfant dans sa cuisine. «Je lui préparais son lait, et en jetant un coup d'oeil dans sa direction, j'ai découvert qu'il y avait un serpent dans sa bouche. Je n'en croyais pas mes yeux et j'ai hurlé, terrorisée». Alertés par ses cris, d'autres membres de la famille et des voisins ont accourus. Personne n'osait intervenir jusqu'à ce qu'un voisin décide d'extraire le serpent à moitié mort de la bouche de l'enfant et de l'achever. «Lorsqu'il l'a sorti de sa bouche, Imad a commencé à pleurer», a raconté Yasmin Shahin, tante du bébé, précisant que la tête du serpent avait été «très sérieusement mastiquée». Le bébé a été conduit pour examen à l'hôpital Rambam de Haïfa, où les médecins ont constaté qu'il n'avait pas subi la moindre morsure. Selon le Dr Boaz Shacham, expert à l'Université hébraïque de Jérusalem, ce serpent, un hemorrhois nummifer, appartient à la famille des colubridae, une espèce non venimeuse ressemblant à la vipère. «S'il n'a pas mordu le bébé, c'est probablement à cause du froid. En hiver, ces reptiles ne sont pas vraiment actifs», a-t-il expliqué.

Leparisien.fr avec A

Cet article a été publié dans la rubrique Faits divers

FLASH ACTUALITÉ DERNIÈRE MINUTE

13h41 Plus de 2 millions de visiteurs en France pour la 8e Nuit des musées
13h27 Pour Taubira, supprimer les tribunaux correctionnels pour mineurs est une priorité
13h23 Kiev refuse que Timochenko quitte l'Ukraine pour être soignée
13h06 Cannes: le fils Cronenberg présente son premier long métrage devant papa
13h05 "Le repenti": un film pour interroger "l'amnésie et le silence" en Algérie
13h02 Ligue des champions: le "Blues" du Bayern Munich
12h42 Moto: Première victoire du Français Louis Rossi en Moto3 au GP de France

TOUTES LES DÉPÊCHES

LES ARTICLES LES PLUS...

CONSULTÉS | COMMENTÉS | PARTAGÉS

le 19/05/2012 à 22h08
EN IMAGES. Var: le rallye tourne au drame

le 19/05/2012 à 16h46
EN IMAGES. Italie : attentat meurtrier devant

Lien pour l'article: http://www.leparisien.fr/faits-divers/israel-le-bebe-tue-un-serpent-d-un-coup-de-dents-27-01-2012-1832528.php
Acesso em: 20 mai 2012

Dans l'analyse du texte

1. **Observez les paroles empruntés au *fait divers* ci-dessus. Identifiez : Qui les prononce ?**

   a. «Je lui préparais son lait, et en jetant un coup d'oeil dans sa direction, j'ai découvert qu'il y avait un serpent dans sa bouche. Je n'en croyais pas mes yeux et j'ai hurlé, terrorisée».

   b . «S'il n'a pas mordu le bébé, c'est probablement à cause du froid. En hiver, ces reptiles ne sont pas vraiment actifs»

2. Observez les paroles empruntés à d'autres *faits divers* et identifiez les auteurs des phrases entre guillemets:

a. « Il s'agit d'un hall à problèmes, lâche une locataire. Il y a toujours des groupes qui se forment. »

b. « Il n'y a pas de problème particulier ici », tempère une riveraine. Les allées au pied des immeubles voient défiler pas mal de monde, en particulier les sportifs qui se rendent au complexe sportif de l'autre côté de l'avenue. »

c. « Ça résonne beaucoup entre les immeubles, constate une résidante. Des fois, je demande aux passants de parler moins fort. Généralement, ils écoutent et vont un peu plus loin. » Cet incident a surpris à l'hôtel de ville.

d. « Il s'agit d'un événement terrible, mais isolé », précise Christian Dupuy.

3. Quels sont les verbes qui introduisent ou qui commentent la reproduction des paroles de l'activité précédente? Relevez-les et ensuite, comparez avec ceux de votre voisin. Connaissez-vous leurs sens ?

-

-

-

-

4. A votre avis, quelles sont les options qui mieux caractérisent les citations ?

( ) ces phrases représentent les points de vue des victimes

( ) elles illustrent avec plus de véracité les faits racontés

( ) les citations sont employées pour soustraire au journaliste la responsabilité des faits informés

( ) elles représentent les points de vue des autorités

Synthèse

Par groupes de deux, répondez aux questions suivantes :

1) Qu'est-ce qu'un *fait divers* ?

2) Quels thèmes pourraient être l'objet d'un *fait divers* ?

3) Quelles sont ses caractéristiques principales ?

4) Où peuvent-ils être trouvés ?

PRODUCTION ÉCRITE FINALE

1. **A deux, rédigez un texte pour publier dans la rubrique « insolite » d'un journal électronique de grande circulation, comme le « 20minutes.fr ».**

Insolite

2. **Echangez votre texte avec celui d'un autre groupe. Utilisez les grilles suivantes pour analyser le *fait divers* écrit par un autre groupe.**

Dans l'analyse de vos textes

1. **Observez si dans la construction des textes produits, les caractéristiques d'un texte journalistique d'un fait divers sont présentées. Cochez Oui ou Non.**

A) Le contexte du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Où le texte a été publié		
Un journaliste l'écrit		
Le texte est intéressant pour un lecteur d'un journal électronique populaire		

B) L'organisation du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Le texte a un titre intéressant qui informe le lecteur des principaux faits qui vont être racontés		
La date de ce texte est présentée		
Le premier paragraphe contient les nformations: Qui? Quoi? Où? Quand?		
Le texte présente une suite des faits, qui justifient ou expliquent le fait principal		
A la fin du texte, il y a la résolution des faits présentés		

C) Le langage du *fait divers*

Informations pour la production du texte	Oui	Non
Il y a des expressions de temps		
Il y a des verbes au passé		
Il y a une reprise nominale (différents mots en synonymes, pour éviter la répétition d'un même nom)		
Il y a la reproduction des paroles (citations)		
Le texte est écrit à la troisième personne		
Il y a la voix passive		

APÊNDICE E – Quadro comparativo-analítico das produções dos grupos A, B, C e D

GRUPO A – produção inicial, intermediária e final

Contexto de produção	Produção Inicial – Grupo A	Produção Intermediária – Grupo A	Produção final – Grupo A
Quem escreve o texto?	Um narrador. Deveria ser um jornalista, por causa do *layout* de onde foi feita a produção, porém pelas características do texto apresentado, não se trata de um jornalista.	Narrador	Um jornalista, a matéria é assinada
De que lugar físico e social ele o escreve?	Deveria ser a redação do jornal, mas se consideramos que os alunos escreveram mais um texto narrativo do que um *fait divers*, aí não sabemos realmente o local social da produção.	Não há índices no texto. Pelo *layout*, o jornal **Le Dauphiné**.	Não se sabe exatamente o contexto físico, pelo enunciado da produção textual seria um jornal francófono de grande circulação. O produtor do texto representaria esse jornal francófono e o interesse de seus leitores. Porém como o jornalista que assina a matéria a localiza como notícia publicada no *site* Uol, e texto aborda localidades de São Paulo, provavelmente o lugar físico e social é paulistano.
Em que momento ele o escreve?	Haveria embreamento por causa do uso do dêitico "maintenant", mas não há outros que indiquem quando aconteceu o fato principal, o que faz o texto perder em referência temporal em relação ao momento de produção. Por isso, não foi possível considerar o texto 'embreado'.	Não há definição.	No dia 22 de agosto de 2012
A quem se destina o texto?	Não é muito claro, subentende-se que é para o leitor de um jornal por causa do *layout* de onde foi feita a produção. Mas a partir da análise da produção textual apresentada, trata-se de um leitor de narrativas.	Não é definível	Deveria destinar-se a um público francófono leitor de jornal eletrônico popular, porém como o texto traz elementos paulistanos, subentende-se que o receptor deva ser leitores de um jornal paulistano.
Qual é seu objetivo?	Contar a história de uma mulher que conquistava os homens da região.	Narração de um caso fortuito de esquecimento e engano	Contar uma situação de estelionato insólita para o público leitor
Infraestrutura geral	**Produção Inicial – Grupo A**	**Produção Intermediária – Grupo A**	**Produção final – Grupo A**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide	O texto não tem lide e não apresenta o principal fato seguido dos acontecimentos que decorrem dele, como na pirâmide invertida	Não.	O texto tem falhas na estruturação da pirâmide invertida, por conta da criação falha do lide e deste em relação à continuidade dos fatos

invertida?			apresentados
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Não. O narrar é autônomo, tem-se, portanto, narração.	Não. Trata-se do narrar autônomo.	Há relato interativo
Sequências – Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Não há *script*, pois há tensão, quando a narração é construída de modo a não se poder saber o que ocorreu de fato, somente nas últimas linhas do texto.	Não há *script*, pois há tensão, já que a narração corresponde à ordem da narrativa tradicional. (Os dois colegas foram ao estacionamento, a colega percebe que esqueceu sua bolsa, volta buscar o objeto, o colega abre o carro e é preso. Voltando a aluna é informada por testemunhas o que se passou e vai atrás do colega, na polícia, para liberá-lo de culpa. O colega preso indevidamente era famoso.	Não. Narrativa com tensão.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Há, porém não é suficientemente esclarecedor da resolução "social" dos fatos.	Sim.	Sim.
Coerência temática	**Produção Inicial – Grupo A**	**Produção Intermediária - grupo A**	**Produção final - Grupo A**
Conexão – Há organizadores textuais?	Marcadores temporais: "**Après** marcher pour plus au moins dix minutes", "**après** il l'invite pour aller au restaurant", "cette femme rancontre des vieux messieurs **et** elle se souvient de [...], "Elle les lance um sourire **et** une vieux tombé amoureux", "**Ensuite**, ils parlent sur le clima","**Au fin** du repas, le vieux[...]" e "**Maintenant** on sait que des vieux messieurs faisaient ce escroquerie fréquentement". Há um elemento introdutor de concessão no início do 4º parágrafo: "**Malgré** ses efforts, la belle femme a dû payer l'adition", o que estabelece a conexão do período.	Uso de marcadores temporais na conexão de parágrafos e de conjunção na conexão de frase:"**après** la fin du cours", no 1º parágrafo; "**Ensuite** l'étudiante distraite se rendre compte que [...]", no 2º parágrafo; "**Au ce moment-là,** Robert a essayé d'ouvrir la voiture [...]", 3º parágrafo; "**Quand** la étudiante tranquille retourne [...]" 4o. e último parágrafo. No interior do parágrafo e conectando frases, encontramos a conjunção donc: "**Donc**, elle vais a police pour donner des vrais informations [...]".	"**Samedi matin**, une belle jeune de Moema, à São Paulo, se promenait [...]", "**Après** changer quelques mots, en sourient, la malfrate [...]", "**Au fin du repas** [...]". Entre as frases, há articuladores como 'quand': "**Quand** elle arrive là-bas [...]", "**quand** elle est retournée [...]", e ainda: "**Alors**, la belle escroque s'appercevoir qui sont lequeles qui vont payer son déjeuner"/ "**Alors**, elle cherche son portfeiulle". Há ainda um introdutor de causa: "elle a été arreste **parce que** la police a déjà connu son coup" e ainda um adversativo: "La belle est allée au comissariat pour denuncier les vieux **mais** elle a été arresté [...], e ainda, alguns relativos: "elle cherche son portfeiulle **qui** a desparu"/ "[...] elle arrive là-bas, rencontre quelques

			messieurs **qui** se étonnent avec sa beauté"/ "la belle escroque s'appercevoir qui sont lequeles **qui** vont payer son déjeuner.
Coesão nominal[90] - formas nominais são retomadas?	No título são estabelecidos as personagens: "*Elle*", uma mulher e "*des vieux messieurs*". A 1ª é retomada pelos seguintes termos: *Une belle femme blonde – cette femme– elle se souvient – cette belle femme – Elle les lance um sourire – la belle femme*. Já os 2os.são retomados pelos seguintes: d*es vieux, d'un deux, les lance, un vieux, il l'invite, les vieux* e *des vieux messieurs*.	termos retomam personagens do texto: Roberto e Maria de Lourdes, copains au cours de français, ils/l'étudiante distraite, l'étudiante tranquille, elle (3x), / Roberto(2x), il, son ami, un très connu musicien	No título são estabelecidos os personagens: "Elle"e "des vieux messieurs". A 1ª é retomada pelos seguintes termos: "Une belle jeune" – "elle"– la belle escroque – "la belle" -"la malfrate"– "la femme fatale"- "la jeune.Já os 2os.são retomados pelos seguintes: "quelques messieurs", "des vieux messieurs" (linha 9), "les emmene" (linha 11), "les vieux" (linha 14 e 18)
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Verbos no tempo presente estabelecem a progressão. Uma forma verbal "passé composé" e uma no "imparfait"	Uso de pretérito perfeito predomina. Presente para atribuir atualidade aos fatos narrados. Uso de presente no lugar de imperfeito: "la police est en train de passer là-bas" (en ce moment-là). Voz passiva.	Sim. Uso de presente e pretérito perfeito para a progressão dos fatos. Imperfeito para as circunstâncias, gerúndio; voz passiva no desfecho.
Coerência Pragmática	**Produção Inicial – Grupo A**	**Produção Intermediária – Grupo A**	**Produção Final – Grupo A**
Gestão de vozes – Há do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Há a voz de um narrador porque é um texto do narrar autônomo. Voz social em "Maintenant on sait que des vieux messieurs faisaient ce escroquerie fréquentement"	Voz do narrador. Há DI em: "Devant retourner pour prend son sac, **elle a demandé** son mari de lui attendre[...] e Quand la étudiante tranquille retourne, il y a quelques élèves que lui **dit** que Roberto a été arreté"	Há predominantemente voz do autor. Voz social presente através da construção da série coesiva: *femme fatale, la belle escroque, la malfrate.*Constrói-se a imagem de que mulheres belas sãos perigosas.
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas,	Há modalizações apreciativas e deônticas. Respectivamente: "Une **belle** femme blonde", "en portant des vetêments **très elegantes**", «des **vieux**	Há modalizações apreciativas com o uso de adjetivos, como em "distraite" e "tranquille" (para caracterizar a estudante) e advérbios como em: 'très'	Modalizações apreciativas: la malfrate, la femme fatale; la belle escroque; advérbio como "doucement" (linha 10), "très cher

[90] As análises referentes à coesão nominal serão feitas levando-se em conta os termos que retomam os principais envolvidos nos acontecimentos, apesar de haverem outros elementos que também estabelecem a coesão, mas que julgamos serem menos relevantes para nossas análises.

apreciativas ou deônticas?	messieurs", "un **délicieux** déjaneur", "au plus **chère** restaurant de Paris". "Cette **belle** femme"; deôntica: "la belle femme **a dû** payer l'addition".	connu musicien.	restaurant".

GRUPO B – Produção inicial, intermediária e final

Contexto de produção	Produção Inicial - Grupo B	Produção Intermediária – Grupo B	Produção Final – Grupo B
Quem escreve o texto?	Jornalista	Um jornalista - cronista	Um jornalista
Em que momento ele o escreve?	Não há definição	Data da publicação, le 19 juillet 2012	O publica em 23 de julho de 2012
De que lugar físico e social ele o escreve?	Imagina-se do jornal 20minutes.fr por causa do *layout* da página	Deveria representar o veículo le Dauphine.com	Redação do jornal ou outro local
A quem se destina o texto?	A leitores desse jornal eletrônico provavelmente	Um leitor de *fait divers*	A leitores do jornal
Qual é seu objetivo?	Informar sobre fato insólito	Contar um fato fora do comum	Informar sobre um fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Inicial - Grupo B**	**Produção Intermediária – Grupo B**	**Produção Final – Grupo B**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Sim. Há ordem de importância na narração dos fatos. Do mais, para o menos.	Tem lide, mas não é objetivo. O título parece ser o de uma notícia de revista feminina (porque fala de terapia para maridos), não de um *fait divers*, em um jornal eletrônico. O texto foge à organização de uma pirâmide invertida porque não contém elementos informativos suficientes para a construção da pirâmide. Acaba parecendo uma crônica ou até mesmo o relato de um blog, sobre um acontecimento inusitado.	Sim. O texto traz as informações necessárias para a compreensão da notícia. O lide traz mais informações que complementam o título. Os outros parágrafos desenvolvem os acontecimentos de forma a explicar o necessário para a compreensão da notícia.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Não há marcações temporais que definam o texto em relação ao momento de produção. Há, portanto, narração.	Há relato interativo.	Sim. Há um relato implicado e disjunto das coordenadas do mundo real
Sequências - Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Sim.	Há tensão desde o lide, com o fato de não se saber quem sofre o ato infrator e o porquê.	Sim, não há tensão.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do	Sim.	Não.	Sim.

texto?			
Coerência temática	**Produção Inicial - Grupo B**	**Produção Intermediária – Grupo B**	**Produção Final – Grupo B**
Conexão – Há organizadores textuais?	Entre parágrafos, marcadores: “En mai, 8 de 2012”,“**Alors,** le jours avant réalisait une manifestation[...]” e “**Finalment,** debruit la manifestation[...]”. Quanto à conexão entre frases no interior dos parágrafos, há uso de marcador temporal: “Pendant la marche, les gendarmes etaient intervenu[...]” e conectores de adição: “un déssin d’un poulet avec le vestiment de policier **et** ci-dessus une petite frase”, “Maxime Tartar mérite trois de prison ferme a Paris **et** retirer imediatement la publication sur le Facebook”. Há ainda uso de relativo: “La justice a entendu **que** cette action Maxime Tartar mérite trois de prison ferme”.	Marcadores temporais:**Le jeudi dernier,** une petite fille formée[...]”, “Mais **ce jour-là** s’est passé un petit different”, “**pendant la nuit antérieure**”, “cependant **le matin suivant quand** tout a pareçu bien...”, “**jusqu’au moment** que”, “**quand** la psicologue lui a ouvri la porte”. Conectivos de oposição, como: “**Mais** ce jour–là s’est passé un petit different” e “**cependant** le matin suivant quandtout a pareçu bien...”; conectivo de consequência: “il a perdu ses clés **donc** il est entré par la fenêtre”. No interior das frases, relativos: “une personne paisible, contente, très comphreensive, amoureuse et **qui** déteste tout les types de violence” e “jusqu’au moment **que** sa première cliente du jour, la jeune professeure de portugué viens d’arriver”.	Entre parágrafos: marcadores temporais: “**Hier**, Maxime Tartar, un étudiant du droit[...]”, “**Pendant** la manifestation des étudiants ler mai [...]” e “**Le jour suivant**” e ainda, um introdutor de concessão: “**Bien que** le garçon aura consideré une blague son commentaire [...]”. Entre frases: uso de relativo de introdutor de concessão e de oposição:“il y avait un conflit entre les manifestes et les gendarmes **auquel** a terminé avec prison de vingt personnes” e “**Bien que** le garçon aura consideré une blague son commentaire, la justice, **par contre**, a entendu comme une faute très grave”
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Un jeune étudiant, Maxime Tartar (3x), le garçon, les gendarmes, des gendarmes, les policiers	Sim. Sobre os personagens envolvidos: une petite fille – la jeune professeure – la jeune fille/ sa psychologue, sa thérapeute, Mme., la mère de famille, la psychologue	Maxime Tartar (2x), un étudiant du droit de l’Université de Lyon; il; le garçon; Tartar des gendarmes; les gendarmes; la police; policier
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	Sim. Uso de passé composé (4), imparfait (1), plus que parfait (les gendarmes étaient intervenus (1)), voix passive - il a été condamné (1), présent (2)	Sim. Uso de passé composé predomina. imparfait, passé recent.	Sim. Passé composé (predomina), voix passive, imparfait, subjonctif passé, futur simple
Coerência pragmática	**Produção Inicial – Grupo B**	**Produção Intermediária – Grupo B**	**Produção Final – Grupo B**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se	Voz do autor predomina.Há também a voz do personagem, que publicou no facebook a frase “Sortez le poulet du monde!”. Há voz social no desfecho social, em que se fala o que a justiça decidiu.	Voz do autor. Há humore discurso direto no último parágrafo: la jeune fille s’est trouvé plus étonné quando la psychologue lui a ouvert la porte et dit: “Le proxime client S.V.P!”	Há vozdo autor e voz social, que representam as instâncias sociais como em: “la justice, par contre, a consideé une faute ***très grave***”, opondo os estudantes aos policiais.

fazem presentes?			
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalização apreciativa: "**Finalment**, debruit la manifestation Maxime Tartar a ouvrert um événement sur le Facebook [...]". O texto aproxima-se do grau zero da modalização.	Modalizações apreciativas: Uso de alguns substantivos e adjetivos "Une personne **paisible, contente, très compréhensive, amoureuse** et qui detéste tous les types de violence"/ "**La mère de famille**". Há modalização na escolha do termo "mère de famille", que denota que uma pessoa que tem família e supostamente filhos não cometa atos imprudentes. /Ce jour-là c'est passé **un petit** different.	Há modalização apreciativa em "la justice, par contre, a considere une faute **très** grave", que também representa a voz social do desfecho, de maneira a julgar o ato do estudante em questão. Há voz do rapaz condenado, na frase que publicou abaixo da imagem do frango: "Fermez les poulets et libérez les étudiants!".

GRUPO C – Produção inicial, intermediária e final

Contexto de produção	Produção Inicial –Grupo C	Produção Intermediária – Grupo C	Produção Final – Grupo C
Quem escreve o texto?	narrador	Jornalista ou redator	Um jornalista
Em que momento ele o escreve?	No *layout* do texto, há referência ao dia 16 de maio, às 08h23. E há um dêitico no texto, 'hier'.	Não é definido, a produção não tem data de 'publicação	Em 23 de julho de 2012
De que lugar físico e social ele o escreve?	Pelo *layout*, o jornal ***Le Dauphiné***	Redação do jornal/Jornal ***Le Dauphiné***	Redação do jornal ou outro local não determinado
A quem se destina o texto?	Leitor do jornal	Leitor do jornal ***Le Dauphiné*** *on-line* ou impresso	A leitores do jornal
Qual é seu objetivo?	Informar sobre fato insólito	Informar sobre fato insólito	Informar sobre um fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Inicial –Grupo C**	**Produção Intermediária – Grupo C**	**Produção Final – Grupo C**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Não. O texto tem uma estrutura narrativa, as informações aparecem de acordo com o tempo cronológico. "un jeune homme attendait [...] et a été abordé par deux policiers qui...E a continuação da narração não privilegia as informações principais no início do texto, no lide.	Sim. O título, muito criativo, faz referência ao verbo 'voler', que pode ter dois sentidos em francês e a informação do 1º parágrafo indica o momento do acontecimento, com quem se passou e não identifica o que se passou, mas pode ser uma técnica para manter a atenção do leitor e fazê-lo ler mais seu texto. Isso foge do que se estabelece para a composição do lide, mas instiga a leitura.	Sim. O texto traz as informações necessárias para a compreensão da notícia. O lide traz mais informações que complementam o título. Os outros parágrafos desenvolvem os acontecimentos de forma a explicar o necessário para a compreensão da notícia.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Sim, de acordo com a data do texto, que já estava no cabeçalho impresso, não há marcadores temporais no texto.	Sim, apesar da falta de data inscrita na folha de produção textual.	Sim. Há um relato implicado e disjunto das coordenadas do mundo real
Sequências – Há *script*	Não, pois há tensão, quando os acontecimentos	Sim. Pois o título já indica o que ocorreu,	Não, há tensão.

(narrativa sem estabelecimento de tensão)?	narrados levam o leitor a um suspense, pois não se sabe o que se passou com o homem sequestrado, pois ninguém sabia dizer o que tinha se passado, até que os policiais encontraram o homem, depois da namorada tê-los chamado.	e não há ordem de narrativa com clímax.	
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Sim.	Sim.	Sim.
Coerência temática	**Produção Inicial–Grupo C**	**Produção Intermediária – Grupo C**	**Produção Final – Grupo C**
Conexão – Há organizadores textuais?	Os relativos são recorrentes: "Un jeune homme **qui** attendaient sa petite-amie devant le cinéma au centre-ville a été abordé par deux policiers [...]/Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait/"La petite amie de l'homme sequestré est arrivé et elle entendu parler d'un homme **qui** était emmené par les policiers"/ "deux hommes **qui** font sembler des policiers et **qui** voulaient voler l'homme **qui** était riche». Conectores de subordinada:"en disant **qu'**il était hors de la loi **qu**'ils doivent l'emmener au commissariat"/ "elle a aperçu **qui** s'était son petit-amie"/ "Ils ont enlevé **que** le jeune homme était sequestré par [...]". Há termo introdutor de causa: "le jeune homme est devenu surpris **parce qu'**il ne faisait rien", introdutor de conclusão: "elle a aperçu qui s'était son petit-ami **donc** elle a appelé la police". Marcadores temporais: "**Hier**, à São Paulo, un jeune homme qui attendait[...]", "le jeune homme est devenu surpris parce qu'il ne faisait rien **et** il a crié", "La petite amie de l'homme sequestré est arrivé **et** elle entendu parler d'un homme qui était emmené par les policiers **et** elle aperçu qui s'était son petit ami", "**Après** deux heures la police a trouvé le petit-ami de la prauve femme" e "**Maintenant**, les deux faux policiers sont mis en prison". Conjunção adversativa: "il a crié **mais** les policiers ont le mis dedans la voiture".	Sim. Marcadores temporais, como "mercredi après-midi", "après", "quand"(2x), "lorsque"; relativo em: "Le mari et la femme, **qui** était un peu déshabillée (...)"; marcadores de oposição: "[...] **mais** notre petite femme est devenue [...]" ou "Son mari est encore à l'hôpital **mais** sans risque de vie" ou «[...] elle regrettait **mais** pas beaucoup" e introdutor de causa: "[...] la femme a pris son mari aux bras, **parce qu'**il est trop maigre, [...].	Marcadores temporais: "**Hier soir**, à São Paulo, au centre-ville, [...] "**Après** avoir vu que la petite-amie est sortie pour acheter quelque chose [...]", "**Après** une heure, pas loin du centre ville", "[...] ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs **depuis** longtemps", "Desesperé, sa petite amie a commencé à crier dans la rue **et** elle a appelé la vrai police","**Quand** ils ont été surpris par ces "policiers"; relativos ("les témoins ont raconté que l'homme a essayé de dire **qu**'il n'était pas Cauã[...], [...] la vraie police **qui** a recontré le faux Cauã", introdutor de causa: "[...] la police est contente aussi **parce qu'**ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs depuis longtemps" e conector de adição: "Le couple se sont embrassé avec émotion **et** la police est contente aussi [...]

Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Un jeune homme, l'homme (2x), il (3x), le jeune homme (3x), le petit-ami, un homme, son petit ami/ils (2x), deux policiers, les policiers, deux faux policiers/La petite amie, elle (3x), la prauve femme	La femme jalouse, la femme d'affaires, notre petite femme/son mari, le mari	- Un faux acteur (título)/un homme/l'homme (2x)/le faux Cauã - sa petite-amie (2x)/la petite-amie - Ils / le couple - Des faux policiers (título)/deux hommes habillés comme policiers/ces "policiers"/Les hommes habillés comme policiers/les faux policiers/ces policiers-kidnappeurs
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	passé composé (10), imparfait (5), voix passive (1), plus-que-parfait (4), présent (1)	Passé composé, imparfait, présent.	Sim. Passé composé (predomina), présent, infinitivo passado, imperfeito (para circunstâncias), voz passiva (3x), gerúndio (2x)
Coerência pragmática	**Produção Inicial–Grupo C**	**Produção Intermediária – Grupo C**	**Produção Final – Grupo C**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Voz do autor predomina. Há voz do narrador em alguns momentos. Voz social: "Maintenant les deux faux policiers sont mis en prison" e DI: Ils sont approchés de l'homme en **demandant** qu'est-ce qu'il faisait, **en disant** qu'il était hors de la loi qu'ils doivent l'emmener au comissaire de police".	Voz do jornalista e social ao trazer o desfecho: Son mari est à l'hôpital mais sans risque de vie. Faltaram aqui mais informações de reação da sociedade para o caso, o que se fez para punir a mulher que fez esse tipo de ato.	Há vozes do autor. Presença de discurso direto: "Les hommes habillés comme policiers ont abbordés l'homme en disant "Entrez dans la voiture, Cauã Reymond" e discurso indireto: "[...] les **témoins** **ont raconté** que l'homme **a essayé de dir**e qu'il n'était pas Cauá Reymond".
Mecanismos enunciativos - Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalização deôntica e pragmática. "Ils sont approchés de l'homme en demandant qu'est-ce qu'il faisait, en disant qu'il était hors de la loi qu'ils **doivent** l'emmener au comissaire de police /[...] que le jeune homme était sequestré par deux hommes qui font sembler des policiers et qui **veulaient** voler l'homme qui était riche¨.	"notre petite femme" com esse termo, o autor se aproxima do leitor, criando com esse uma referência partilhada, no uso de notre". Modalização pragmática em: "Elle est devenu plein de rage" e "Elle est regreté/elle regrette".	Modalizações apreciativas: "**faux acteur/faux policiers;** "la police est **contente**"; "**desesperée**, sa petite –amie a commencé à crier [...]; "ces **policiers-kidnappeurs**"/Modalização autonímica: "Quand ils ont été surpris par ces "**policiers**"[...]"

GRUPO D – Produção inicial, intermediária e final

Contexto de produção	Produção Inicial – Grupo D	Produção Intermediária – Grupo D	Produção Final – Grupo D
Quem escreve o texto?	Um narrador	Um narrador	Um jornalista
Em que momento ele o escreve?	Não é definido, apesar da data constante no *layout* do jornal	Não há indicadores	Em 22 de julho de 2012 ou após essa data
De que lugar físico e social ele o escreve?	Deveria representar o veículo le Dauphine.com – mas pelo que é desenvolvido não representa – não é definível o lugar, nem físico, nem social	Deveria representar o veículo le Dauphine.com	Redação de um jornal ou outro local não determinado
A quem se destina o texto?	Um leitor de narrativas	Supostamente um leitor de *fait divers*	A leitores de um jornal, que não é definido
Qual é seu objetivo?	Contar um acidente	Contar um fato transgressor	Informar sobre um fato insólito
Infraestrutura geral	**Produção Inicial – Grupo D**	**Produção Intermediária – Grupo D**	**Produção Final – Grupo D**
Plano geral – O texto contém lide? Está estruturado com o princípio da pirâmide invertida?	Não. O texto tem uma estrutura narrativa, as informações aparecem de acordo com o tempo cronológico. A continuação da narração não privilegia as informações principais no início do texto, no lide.	Não em lide. O texto foge à organização de uma pirâmide invertida porque não contém elementos informativos suficientes para a construção da pirâmide.	Não há lide, nem pirâmide invertida.
Tipos de discurso – Há relato interativo?	Não.	Não há.	Sim.
Sequências – Há *script* (narrativa sem estabelecimento de tensão)?	Há *script* por conta do título do texto, não da estrutura do texto.	Há *script*, pois se sabe o que ocorreu do início ao fim na leitura do título	Sim.
Há um "desfecho social" no(s) parágrafo(s) final(is) do texto?	Não.	Não.	Sim.
Coerência temática	**Produção Inicial – Grupo D**	**Produção Intermediária – Grupo D**	**Produção Final – Grupo D**
Conexão – Há organizadores textuais?	Introdutor de causa «[...], **à cause de** cette distration, il a écuté[...]"; uso de relativo: "une belle femme **qui** marchait dans la rue"; introdutor de subordinada:"Il a oblié **qui** consuisait sa voiture" e de marcadores temporais: "Un homme conduisait sa voiture **quand** il a vu une belle femme" e "Il s'a peur **et** sans avoir de temps arréter[...]. Há ainda o conector de adição: "il a écuté beaucoup de kalaxon **et** beaucoup gros mot"	"Au départ", "Un jour", **Quand** sa femme a su [...]", "**Quand** son mari arrivé"; elementos que indicam causa, como: "elle a reçu une coup de téléphone qui s'agit d'une femme qui cherchait son grand amour, **parce qu**'elle ne pourrait pas aller à rendez-vous"; há relativos como em: "avec d'yeux grand et noir **que** porte des lunettes", [...]"une coup de téléphone **qui** s'agit d'une femme **qui** cherchait"; Introdutor de subordinada: dit	Marcador temporal: **Dimanche matin**; conector de circunstância: "**Quand** cet homme s'est apperçu"; de ruptura: "**soudain** avant ses yeux"; de adição: «il était dans le volant **et** il s'est distraite"; de finalidade: "**pour** éviter une tragédie il a jetté"; de causa: "**à cause d**'une action irresponsable".

		pour sa femme **qu**'il va travailler avec um professeur",Quand sa femme a su **que** son marie avait une maîtresse"	
Coesão nominal - formas nominais são retomadas?	Un homme", - "Il" (4x) e "une belle femme" – "qui", Il a **lui** regardé".	Sim. Sobre os personagens envolvidos: Un jeune homme – un grand studieux – il (5x) – cet homme – son mari (3x) - - une femme jalouse – sa femme (2x) – elle (3x)	une jeune homme, cet conducteur,il (4x), cet homme, le conducteur/une belle femme,la belle femme
Coesão verbal – os verbos asseguram a progressão do conteúdo temático?	passé composé (6), imparfait (3), présent (1)	Sim. Uso de presente para tratar de ações habituais no presente, passé composé para ações terminadas, imparfait para descrições no passado.	Sim. Passé composé (predomina), présent, imperfeito (para circunstâncias)
Coerência pragmática	**Produção Inicial – Grupo D**	**Produção Intermediária – Grupo D**	**Produção Final – Grupo D**
Gestão de vozes – Há voz do narrador, do autor (em que se percebe quem está na origem da produção textual), ou social (que representam grupos ou instituições sociais)? Que outras marcas (índices) de vozes se fazem presentes?	Voz do narrador predomina. Há voz do autor marcada pelo uso de reticências em: "Il a oblié qui conduisait sa voiture dans une rue très animée**...**".	A voz do narrador predomina e há discurso indireto em: "Cet homme sort toujour a nuit et **dit** pour sa femme qu'il va travailler [...]".	A voz que predomina é a do autor e há presença de voz social em "une action irresponsable"
Mecanismos enunciativos – Modalizações – pragmáticas, lógicas, apreciativas ou deônticas?	Modalização apreciativa: "Il est resté **très** enchanté"	Modalizações apreciativas: "un **grand** studieux", "une femme **très jauleuse**", "une femme qui chercheait son **grand amour**", "elle est restée **très** colère", "elle était **très, très furieuse**", "il a tombée **violentemment** par la fenêtre"	Modalizações apreciativas: une **belle femme,** la **belle femme;** "une avenue **plus animée**"; "dimanche matin **ensoleillé**", "une action **irresponsable**".

APÊNDICE F- Questionário – perfil dos alunos

QUESTIONARIO

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 vinculo 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 ultima 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 G - Termo de consentimento

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); Renata Añez (renata.anez@gmail.com), Priscila Aguiar Melão (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