UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO
ÁREA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

MARIANE DAMASCENO

**O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de
protesto e solicitação**

Versão corrigida

São Paulo

2020

MARIANE DAMASCENO

O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

São Paulo

2020

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.

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

D155d Damasceno, Mariane O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação / Mariane Damasceno; orientador Eliane Gouvêa Lousada. - São Paulo, 2020.
318 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

1. Gêneros textuais. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Escrita. 4. Argumentação. 5. Língua francesa. I. Lousada, Eliane Gouvêa, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Mariane Damasceno

Data da defesa: 24/04/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 24/06/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

DAMASCENO, M. **O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca examinadora

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Dedico este trabalho aos professores, para que se sirvam dele, construindo novos caminhos
de aprendizagem e conhecimento.*

E a minha filha, Luisa, minha pequena grande professora.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão de bolsa que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa durante os dois anos de sua realização.

À minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, pela orientação cuidadosa.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas leituras e contribuições trazidas para este trabalho.

À professora-ministrante e aos alunos que participaram deste estudo, sobretudo Veronica, Leonora, Arlete, Camila e Diana.

Aos colegas do grupo ALTER-AGE, por todas as leituras e discussões que me permitiram compreender o que é, como é e para quê realizar uma pesquisa.

À Débora Barbosa, com quem pude dividir diversos momentos desta trajetória do mestrado.

À minha família, especialmente ao Alexandre, que acompanhou o meu devir de mestranda.

- *Zlabya, ma fille, il y a eu un miracle : le chat parle !*
- *Oh ! Papa, c'est merveilleux !*
- *Oui, mais il y a un grand malheur, aussi.*
- *Quoi donc ?*
- *Il ne dit que des mensonges.*

Joann Sfar, **Le Chat du Rabbin,**

Tome 1 - *La Bar-Mitsva*

RESUMO

DAMASCENO, M. **O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo, didática das línguas, gênero textual, ensino do francês língua estrangeira, escrita argumentativa

Nossa pesquisa teve como objetivo estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de aprendizes de francês, em nível B2 (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 [2001]), necessárias para a escrita argumentativa, por meio do gênero carta de protesto e solicitação. As justificativas de nosso objeto de estudo são três: 1) das quatro habilidades trabalhadas em cursos de FLE, a escrita é a que menos é contemplada didaticamente e a que mais parece necessitar de melhores estratégias de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2014); 2) alinhada às constantes inovações tecnológicas, a escrita tem ganho usos que justificam a necessidade de se estudar como melhor desenvolvê-la para esses usos em curso de FLE (BRAGA, 2014) e; 3) para trabalhar a escrita argumentativa no nível B2, a escolha dos gêneros carta de protesto e solicitação parece adequada pelo seu uso social e escolar. Baseamo-nos, para isso, nos pressupostos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo, que propõe um modelo de análise textual para estudar os diferentes gêneros (BRONCKART, 2003 [1997]) e em seus desdobramentos didáticos, com os conceitos de Modelo Didático (MD) e de Sequência Didática (SD). Esses conceitos permitem tomar os gêneros como instrumentos, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos e permitir a estes melhor conhecimento sobre gêneros textuais e seus usos sócio-históricos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013 [2004]). Para atingir nossos objetivos, construímos um MD e uma SD do gênero carta de protesto e solicitação, aplicamos a SD em um curso de extensão de francês oferecido a adultos da comunidade interna e externa de uma universidade brasileira, coletamos suas produções iniciais e finais e fizemos uma análise do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Além disso, para compreender a atuação da professora e o papel da SD, realizamos um diário de bordo de forma a analisar a influência deles para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Os resultados mostraram que tanto o material didático, quanto as ações e ajustes mobilizados pela professora-ministrante, durante a aplicação da SD, serviram de instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes, evidenciando, assim, o papel do professor e do material didático na promoção das aprendizagens.

ABSTRACT

DAMASCENO, M. **The development of argumentative writing in French through the genre letter of protest and request.** Thesis (Master's degree). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, 2020.

Keyword: socio-discursive interactionism, didactics of languages, text genre, teaching of french as a foreign language and argumentative writing

Our research aimed to study the development of language capacities of French students, at level B2 (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 [2001]), necessary for argumentative writing, through the genre letter of protest and solicitation. The justifications of our study's object are three: 1) in FFL courses, writing is the least frequently emphasized of the four skills and the one that seems to need better teaching-learning strategies (ROCHA, 2014); 2) taking into account the constant technological innovations, writing has gained uses that justify the need to study how to best develop it for these ongoing uses of FFL (BRAGA, 2014); 3) To work with argumentative writing at the B2 level, the choice of the genre letter of protest and request seems appropriate because of its social and school uses. In order to achieve this goal, our research is based on the theoretical framework of sociodiscursive interactionism, which proposes a textual analysis model to study the different genres (BRONCKART, 2003 [1997]) and on its didactic developments, with the concepts of Didactic Model (DM) and Didactic Sequence. (DS). These concepts allow us to take genres as instruments in order to develop students' language skills and enable them to better understand textual genres and their socio-historical uses (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013 [2004]). To achieve our goals, we built a DM and DS of the genre letter of protest and request, we used the DS in an Open Learning French course offered to adults from the internal and external community at a Brazilian university, collected their initial and final productions, and analyzed the development of their language capacities. In addition, to understand the teacher's role and the role of the DS, we used a logbook to analyze their influence on the development of students' language capacities. The results showed that both the didactic material, as well as the actions and adjustments made by the teacher, during the DS, worked as instruments for the development of the participants' language capacities, thus evidencing the role of the teacher and the didactic material in the promotion of learning.

RÉSUMÉ

DAMASCENO, M. **Le développement de l'écriture argumentative en français à travers le genre lettre de protestation et de sollicitation.** Mémoire (Master). Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines, Université de São Paulo, 2020.

Mots-clés: interactionnisme socio-discursif, didactique des langues, genre de texte, enseignement du français langue étrangère et écriture argumentative

Notre recherche visait à étudier le développement des capacités langagières des apprenants de français langue étrangère, au niveau B2 (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 [2001]), nécessaires à l'écriture argumentative, à travers le genre lettre de protestation et de sollicitation. Les justifications de notre objet d'étude sont trois: 1) sur les quatre compétences travaillées dans les cours de FLE, l'écriture est la moins didactiquement travaillée et celle qui semble avoir besoin de meilleures stratégies d'enseignement-apprentissage (ROCHA, 2014); 2) conformément aux constantes innovations technologiques, l'écriture a acquis des usages qui justifient la nécessité d'étudier la meilleure façon de la développer pour ces utilisations dans des cours de FLE (BRAGA, 2014); 3) pour travailler à l'écriture argumentative de niveau B2, le choix du genre lettre de protestation et de sollicitation semble approprié en raison de son usage social et scolaire. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur le cadre théorique de l'interactionnisme sociodiscursif, qui propose un modèle d'analyse textuelle pour étudier les différents genres (BRONCKART, 2003 [1997]) et sur ces développements didactiques, avec les concepts de modèle didactique (MD) et de séquence didactique (SD). Ces concepts nous permettent de prendre les genres comme des instruments afin de développer les capacités langagières des élèves et leur permettent de mieux comprendre les genres textuels et leurs usages socio-historiques (SCHNEUWLY-DOLZ, 2013 [2004]). Pour atteindre nos objectifs, nous avons construit un MD et une SD du genre lettre de protestation et sollicitation, nous avons appliquée cette SD, basée sur le MD du genre, dans un cours d'extension de français offert aux adultes de la communauté interne et externe d'une université brésilienne, nous avons recueilli leurs productions initiale et finale et nous avons fait une analyse du développement de leurs capacités langagières. De plus, pour comprendre le rôle de l'enseignant et de la SD, nous avons réalisé un journal de bord pour analyser leur influence sur le développement des capacités langagières des élèves. Les résultats ont montré que le matériel didactique, ainsi que les actions et les ajustements mobilisés par l'enseignante responsable, lors de l'application de la SD, ont servi d'instruments pour le développement des capacités langagières des participants, mettant ainsi en évidence le rôle de l'enseignant et du matériel didactique dans la promotion des apprentissages.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de 14 estudos sobre o ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira, na habilidade escrita, com a palavra-chave “francês língua estrangeira”	p. 27
Quadro 2 - Seleção de 8 das 12 pesquisas resultantes da busca com a palavra-chave “escrita argumentativa”, segundo sua relação com nosso objeto de pesquisa	p. 33
Quadro 3 - O cruzamento dos mundos e tipos discursivos	p. 44
Quadro 4 – O ensino do texto argumentativo segundo as orientações clássicas ou genéricas	p. 64
Quadro 5 – O uso dos textos nas sequências de ensino	p. 67
Quadro 6 – Modelo didático do gênero carta de solicitação	p. 71
Quadro 7 – Frequência e número de produções entregues pelos participantes	p. 90
Quadro 8 - Capacidades de linguagem mobilizadas para a escrita de cartas de protesto e solicitação e sua relação com os níveis de análise textual	p. 98
Quadro 9 – Quadro de análise das capacidades de ação desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação	p. 100
Quadro 10 – Quadro de análise das capacidades discursivas desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação	p. 101
Quadro 11 – Quadro de análise das capacidades linguístico-discursivas desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação	p. 102
Quadro 12 – Síntese do contexto de produção das cartas de protesto e solicitação	p. 107
Quadro 13 – Síntese da organização textual das cartas de protesto e solicitação	p. 108
Quadro 14– Síntese dos mecanismos de textualização e enunciativos das cartas de protesto e solicitação	p. 110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da busca com a palavra-chave “francês língua estrangeira”, “escrita argumentativa” e “carta de solicitação”	p. 26
Tabela 2 - Resultado da busca com a palavra-chave “francês língua estrangeira”	p. 26
Tabela 3 - Resultado da busca com a palavra-chave “escrita argumentativa”, por área/programas de estudos e instituição	p. 30
Tabela 4 - Resultado da com a palavra-chave “escrita argumentativa”, segundo objeto de estudo/disciplina	p. 31
Tabela 5 – Resultado da busca com a palavra-chave “escrita argumentativa”, segundo objetivo da pesquisa	p. 31
Tabela 6 - Resultado da busca com a palavra-chave “carta de solicitação”, por áreas/programas de estudo e instituição	p. 32
Tabela 7 - Ocorrências das palavras-chave levantadas a partir do título das pesquisas	p. 35
Tabela 8 - Ocorrência das postagens e da reatividade dos alunos referentes às atividades no whatsapp	p. 92
Tabela 9 - Ocorrências das interações no whatsapp de 6 a 30 de junho	p. 93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O esquema da sequência didática	p. 58
Figura 2 – Percentual de interações no whatsapp por eixos temáticos	p. 94
Figura 3 – Interações relacionadas à SD	p. 95
Figura 4 – Número de interações no whatsapp por participante e por eixo temático	p. 96
Figura 5 – Engajamento dos participantes nas interações whatsapp	p. 97
Figura 6 - Gráfico do desenvolvimento das capacidades de linguagem por participante ...	p. 145

LISTA DE SIGLAS

ALTER-AGE – Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DALF – Diploma Aprofundado em Língua Francesa

DELF – Diploma de Estudos em Língua Francesa

DB – Diário de Bordo

ELLTF – Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

FFLCH – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

FLE – Francês Língua Estrangeira

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MD – Modelo Didático

PF – Produção Final

PI – Produção Inicial

SCE – Serviço de Cultura e Extensão Universitária

SD – Sequência Didática

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

<u>Introdução</u>	p. 19
1. Histórico da pesquisa	p. 19
2. As pesquisas sobre o ensino da escrita argumentativa em FLE	p. 25
3. Objetivos e perguntas de pesquisa	p. 35
4. Organização da dissertação	p. 36
<u>1. Pressupostos teóricos</u>	p. 37
1.1. Interacionismo social	p. 37
1.2. Interacionismo sociodiscursivo	p. 39
1.2.1. Modelo de Análise Textual	p. 41
1.2.2. Capacidades de linguagem	p. 51
1.2.3. Ensino-Aprendizagem de línguas por meio de gêneros textuais	p. 52
1.2.3.1. A noção de Modelo Didático (MD)	p. 55
1.2.3.2. A noção de Sequência Didática (SD)	p. 56
1.2.4. A engenharia didática	p. 60
1.2.5. Produção escrita e o ensino da argumentação	p. 62
<u>2. Metodologia</u>	p. 75
2.1. O contexto de pesquisa	p. 75
2.1.1. O curso Aspectos da Cultura Francófona	p. 75
2.1.2. A professora-ministrante	p. 76
2.1.3. A professora-pesquisadora	p. 77
2.1.4. Os alunos	p. 77
2.2. Etapas de coleta de dados	p. 81

2.3. O ensino do gênero carta de protesto e solicitação	p. 81
2.3.1. A escolha do gênero carta de protesto e solicitação: a importância do curso piloto	p. 82
2.3.2. O Modelo Didático e a Sequência Didática	p. 84
2.4. Instrumentos de coleta de dados	p. 86
2.4.1. Produções iniciais e finais dos alunos	p. 86
2.4.2. Diário de bordo da pesquisadora	p. 88
2.4.3. O questionário final e o feedback	p. 88
2.5. Procedimentos de seleção de dados	p. 89
2.6. Procedimentos de análise dos dados	p. 98
2.7. Credibilidade e aspectos éticos	p. 103
<u>3. O material didático</u>	p. 104
3.1. O Modelo Didático das cartas de protesto e solicitação	p. 104
3.1.1. O contexto de produção dos exemplares das cartas de protesto e solicitação	p. 104
3.1.2. A constituição do MD	p. 107
3.2. A Sequência Didática	p. 111
<u>4. Resultados das Análises dos dados</u>	p. 129
4.1. Grupo 1 (Leonora e Veronica) – estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas	p. 129
4.2. Grupo 2 (Arlene e Camila) – estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas ...	p. 135
4.3. Grupo 3 (Diana) – estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas	p. 140
4.4. Síntese das análises dos dados	p. 145
<u>5. Discussão dos resultados</u>	p. 148

<u>6. Considerações finais</u>	p. 165
Referências bibliográficas	p. 171
Anexos e apêndices	p. 177

Introdução

Nossa pesquisa tem por objetivo geral estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês, em nível B2, necessárias para a escrita argumentativa, por meio do gênero carta de protesto e solicitação.

Neste capítulo, procuraremos, em primeiro lugar, tecer um histórico de nossa pesquisa, de forma a justificar sua relevância do ponto de vista de nossa experiência como professora, para, depois, mostrar como ela se insere no campo do ensino-aprendizagem de línguas e da didática das línguas. Em seguida, apresentaremos nossos objetivos e perguntas de pesquisa, para, finalmente, descrever a organização desta dissertação.

1. O histórico da pesquisa

Ao longo de treze anos ensinando Francês Língua Estrangeira (FLE) em Centro de Línguas e Escola de Idioma especializados no ensino do Francês para o público geral, pudemos observar que, das quatro habilidades trabalhadas nos cursos (escutar, falar, ler e escrever), a escrita era a que essas escolas menos trabalhavam didaticamente e a que mais parecia necessitar de melhores estratégias de ensino-aprendizagem. Apesar de a Coordenação Pedagógica dessas escolas estar ciente desse fato, ela mantinha a recomendação de que priorizássemos o desenvolvimento das competências orais, principalmente a da fala, e usássemos as demais como instrumentos para o desenvolvimento da expressão oral, aparentemente a competência-alvo do ensino da língua francesa naquele contexto.

Sendo assim, boa parte das produções escritas que os alunos realizavam em nosso contexto de ensino apresentava algumas das seguintes características, que muitas vezes comprometiam a fluência da leitura e a boa compreensão do texto final por seu leitor e, conseqüentemente, o engajamento deste com o texto:

- a) Desconhecimento do gênero textual – seu contexto e condições de produção e sua arquitetura textual, geral e interna;
- b) Pouca informação sobre o assunto em pauta ou uso de informações sobre este não verificadas e que, conseqüentemente, levava à reprodução de opiniões de senso comum, preconceituosas ou estereotipadas;

- c) Ideias encadeadas no texto de modo pouco coerente ou aleatório, com pouca relação lógica ou de sentido, comprometendo seu entendimento;
- d) Vocabulário e expressões inadequados ou não usados para o gênero em questão;
- e) Carência de releitura e revisão do texto, revelada, por exemplo, por erros de língua (ortográficos, gramaticais etc.) que já poderiam ser percebidos e corrigidos pelo próprio aluno, segundo seu nível;
- f) No que diz respeito à escrita argumentativa, grande dificuldade dos alunos na organização do texto e no encadeamento dos argumentos.

Essas constatações, advindas de nossa prática docente, nos instigavam a tentar compreender o processo de aprendizagem da escrita por estudantes de francês como língua estrangeira. Por um lado, algumas mudanças no contexto mais amplo de ensino-aprendizagem do francês, tentavam modificar esse panorama. Por exemplo, a adoção da *Abordagem Acional*, que emergiu com o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 [2001]), por diversos institutos de línguas na Europa e em outros países, contribuiu para que a produção escrita passasse a ser solicitada aos aprendizes sob a forma de tarefa contextualizada, beneficiando assim o ensino da escrita, já que pelo menos o contexto de produção passou a ser um pouco melhor definido. Isso significa que, no enunciado da tarefa de produção escrita, passamos a ter de especificar o contexto e o propósito do texto a ser escrito pelo aluno, e não apenas o gênero a ser escrito. Em outras palavras, o enunciado deveria deixar claro que um sujeito, em uma dada situação, deveria redigir um texto para alguém, usando um dado gênero textual escrito e recursos linguísticos relacionados a esse gênero, a fim de comunicar algo ao seu leitor e atingir um dado resultado.

Por outro lado, associada a essa mudança, outra prática que também beneficiava o ensino da escrita era o fato de alguns professores solicitarem pelo menos duas versões da produção escrita, de modo a poder orientar o aluno na sua tarefa, seja por meio de atendimento individualizado, seja por meio de bilhetes e/ou anotações e apreciações na própria produção. Esse modo de trabalhar o desenvolvimento da competência escrita, por meio de versões, nos pareceu mais eficaz, já que possibilitava intervir e orientar o processo de produção do gênero solicitado, levando assim a produções escritas finais mais pertinentes com o gênero em questão e a uma

maior satisfação dos alunos a respeito do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem na escrita em francês.

Pelas razões que apresentamos, escolhemos como objeto desta pesquisa de mestrado estudar o desenvolvimento da produção escrita no ensino-aprendizagem do FLE, especificamente a escrita argumentativa, uma vez que essa habilidade parecia ser considerada em nosso contexto de ensino menos relevante pelos professores e/ou instituições de ensino de língua francesa. Apesar de a produção escrita ser pouco trabalhada nos níveis iniciais, era muito cobrada nos níveis finais em cursos de Francês Língua Estrangeira (ROCHA, 2014), não havendo, dessa forma, uma abordagem pedagógica de transição entre os níveis mais básicos¹ e mais avançados ou que contemplasse mais adequadamente o desenvolvimento da capacidade de argumentar na escrita. É nesse contexto que surge o objetivo de nossa pesquisa: estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; BRONCKART; PASQUIER, 1993) voltadas para a escrita argumentativa, para alunos do nível B2 do Cadre Européen de Référence pour l'enseignement des langues – CECR (CONSEIL DE L'EUROPE, 2018 [2001]).

Adotamos, para atingir nosso objetivo, os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, com base nos gêneros textuais (BRONCKART, 2010). Esse autor desenvolveu um modelo de análise textual (BRONCKART, 2003 [1997]) e, ao lado de outros pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013 [2004]), propôs o uso dos gêneros textuais como instrumentos para o ensino-aprendizagem de línguas. Em nossa pesquisa, adotamos os conceitos do ISD de Modelo Didático (MD) e Sequência Didática (SD)², que aplicamos em um curso de francês, com a finalidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo as ligadas às capacidades discursivas de argumentação, e permitir a estes melhor conhecimento sobre gêneros textuais e suas funções e usos histórico-sociais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013 [2004]), possibilitando sua ação no mundo.

As pesquisas já realizadas por integrantes do grupo ALTER-AGE-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino), sediado na USP e ao qual este estudo se vincula, que se baseiam, também, nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, constataram que há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, quando se propõe a aprendizagem da língua francesa

¹ Apesar de termos escolhido o nível B2 para o desenvolvimento de nossa pesquisa, a nosso ver, o trabalho com a argumentação escrita deveria ocorrer em níveis iniciais também.

² Esses conceitos serão definidos na Fundamentação Teórica.

com base nos gêneros textuais (DIAS, 2017; SUMIYA, 2017; TONELLI, 2017; ROCHA, 2014; MELÃO, 2014). Daí o nosso interesse por esse quadro teórico para o desenvolvimento de nosso estudo.

Nossa pesquisa, mais especificamente, visa o estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem para a escrita argumentativa por meio de gêneros relacionados ao agir social reclamar, como as cartas de protesto e solicitação, para alunos de nível B2 do *Cadre Européen de Référence pour l'enseignement des langues* – CECR (CONSEIL DE L'EUROPE, 2018 [2001]). Nossa pesquisa justifica-se por três razões: primeiramente, por sua relevância para os estudos em Didática das Línguas, ao propor o estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas à escrita argumentativa em francês por meio de gêneros textuais, o que ainda não foi desenvolvido de forma específica por integrantes do Grupo ALTER-AGE-CNPq; em seguida, por sua importância no mundo atual, em que, com os avanços tecnológicos, há uma intensificação das interações por meio da escrita (BRAGA, 2014); e, finalmente, por sua presença nos exames de proficiência em língua estrangeira, que têm adquirido relevância no panorama atual de internacionalização do mundo profissional e educacional. Discorreremos mais detalhadamente sobre nossas justificativas a seguir.

Em primeiro lugar, retomemos as metodologias ou abordagens historicamente usadas para o ensino de francês como língua estrangeira, como o Método Direto, o Método SGAV (*Structuro-Global-Audio-Visuel*), a Metodologia Áudio-Oral, o Método Audiovisual e a Abordagem Comunicativa: elas visavam, sobretudo, o desenvolvimento das habilidades orais, em detrimento das escritas (MARIZ, 2007, p. 30-33). Por conseguinte, a escrita passou a não ser priorizada nas práticas de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. ROCHA (2014), por exemplo, critica o fato de boa parte do material didático destinado ao ensino do francês como língua estrangeira negligenciar o trabalho da escrita (ROCHA, 2014, p. 17-19). Sendo assim, das quatro habilidades a serem desenvolvidas para a competência comunicativa em línguas (escutar, falar, ler e escrever), a escrita parece ser a menos privilegiada no campo de estudos da Didática das Línguas e no ensino-aprendizagem de línguas, justificando assim a necessidade pela busca por melhores estratégias de ensino-aprendizagem da habilidade escrita. Portanto, trata-se de uma contribuição relevante para o Grupo ALTER-AGE-CNPq, no qual as pesquisas sobre escrita argumentativa foram desenvolvidas, por enquanto, apenas no nível da Iniciação Científica.

Em segundo lugar, a escrita tem ganho novos usos com o desenvolvimento exponencial das tecnologias da informação e da comunicação dos últimos anos, com um maior uso da linguagem escrita no modo como estamos interagindo nos dias de hoje, por meio de recursos tecnológicos virtuais e de comunicação imediata (BRAGA, 2014). O acesso à tecnologia teve como consequência, no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, um maior contato com textos produzidos em outros países e disponíveis publicamente. Dessa forma, os alunos têm acesso a uma grande variedade de sites midiáticos, blogs pessoais e institucionais, forums etc., e podem, também, interagir por escrito nessas plataformas, enviando textos, comentários, respostas. Sendo assim, investigar meios de melhor abordar, explorar e desenvolver a produção escrita no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, dentro do contexto atual em que a tecnologia é preponderante, se mostra relevante (BRAGA, 2014; SUMIYA, 2017)³.

Em terceiro lugar, a produção de textos com finalidade argumentativa, ou seja, com a clara intenção de obter a adesão do outro, aparece a partir do nível B1 na escala de nivelamento do *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁴ – CECR (CONSEIL DE L'EUROPE, 2018 [2001]). O CECR, que leva em conta sobretudo as situações de interação sociais em que um usuário de línguas se vê na necessidade de agir, é o instrumento de referência, tanto para a concepção de materiais didáticos e de metodologias de ensino de línguas estrangeiras, quanto para a elaboração de testes e exames oficiais de proficiência em língua francesa, como DELF, DALF e TCF⁵. Esses exames são frequentemente solicitados por instituições de ensino, empresas ou órgãos governamentais àqueles que vão estudar, trabalhar ou viver na França ou em outros países francófonos, como o Canadá. Na situação atual de internacionalização do

³ Em nossa pesquisa, a reflexão sobre as tecnologias da informação e da comunicação tem relativa importância, pois: - servimo-nos de textos disponíveis na internet para realização do modelo didático; - propusemos atividades na SD em que os alunos fariam pesquisas na internet sobre festivais francófonos a fim de escolherem um texto ou um vídeo a ser compartilhado e discutido no grupo whatsapp do curso. Além disso, procuramos propor um uso da ferramenta whatsapp, ainda que bastante limitado, nas atividades da sequência didática, visto que, no Brasil, a ferramenta whatsapp é atualmente um meio de comunicação importante, inclusive no âmbito econômico.

⁴ Os textos integrais do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (2001) e de seu *Volume Complementar* (2018) estão disponíveis, em inglês e em francês, no site do Conselho da Europa: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

⁵ O DELF - *Diplôme d'Études en Langue Française* (Diploma de Estudos em Língua Francesa) e DALF - *Diplôme Approfondi de Langue Française* (Diploma Aprofundado de Língua Francesa) são os diplomas oficiais concedidos pelo Ministério Francês da Educação Nacional, que certificam as competências em francês dos candidatos estrangeiros. Validados por uma equipe especialista, essas certificações são reconhecidas internacionalmente e frequentemente utilizadas pelos ministérios de educação. O quadro é composto por seis diplomas independentes (A1, A2, B1, B2, C1, C2), que correspondem à escala de níveis proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECR) do Conselho Europeu. O TCF - *Test de Connaissance du Français* (Teste do Conhecimento de Francês) é destinado a todos os públicos não francófonos que desejam, por razões profissionais, pessoais ou para prosseguir os estudos, avaliar e validar de maneira simples, confiável e rápida os seus conhecimentos da língua francesa. Sites consultados: <http://www.ciep.fr/delf-dalf> e <https://www.aliancafrancesa.com.br/certificacoes/delf-dalf/>

mundo da educação e do trabalho (SILVA, LOUSADA, 2014; LOUSADA, ROCHA, GUIMARÃES-SANTOS, 2015), é relevante desenvolver pesquisas e projetos didáticos para que os alunos de línguas estrangeiras estejam aptos a obterem os diplomas que podem contribuir para seus estudos ou trabalho em países francófonos.

Com efeito, como dissemos, no Quadro Europeu Comum de Referência, as palavras “arguenter” e “argumentation” aparecem nos descritivos da escala de nivelamento do nível B1 ao nível C2, sobretudo em atividades orais, como a apresentação oral (monólogo) ou a interação oral (debate ou discussão informal). Porém, a habilidade argumentativa em forma escrita é cobrada nos exames oficiais de proficiência em língua francesa mencionados sobretudo a partir do nível B2. Como podemos ver abaixo, no item “Production écrite générale” encontramos as seguintes referências à argumentação para o nível B2:

ESSAIS ET RAPPORTS: Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une **argumentation** de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. / Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une **argumentation** en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des **arguments** issus de sources diverses.⁶

Os exemplos dos exames DELF e DALF fornecidos pelo organismo responsável pela sua facção, o CIEP⁷, além dos exercícios propostos por livros preparatórios para esses exames, comprovam a importância da escrita argumentativa nesses exames, sobretudo a escrita do gênero carta ou e-mail para solicitações e reclamações, para as situações reais de interação social. No entanto, como pudemos constatar, em nossa experiência profissional, não apenas a habilidade escrita é pouco trabalhada em escolas de línguas, como também os alunos brasileiros, provavelmente por suas experiências escolares anteriores em língua materna, têm muita dificuldade em produzir textos escritos argumentativos, o que os deixa bastante despreparados para apresentarem-se a esses exames. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita argumentativa em francês poderia, inclusive, ter grande utilidade para a produção textual dos

⁶ ENSAIOS E RELATÓRIOS: Pode escrever um ensaio ou um relatório que desenvolva uma argumentação de forma metódica, destacando adequadamente pontos importantes e detalhes relevantes que a sustentem. Pode avaliar diferentes ideias ou soluções para um problema. / Pode escrever um ensaio ou relatório que desenvolva uma argumentação fornecendo justificativas a favor ou contra um determinado ponto de vista e explicando as vantagens ou as desvantagens de diferentes opções. Pode sintetizar informações e argumentos oriundos de várias fontes. Fonte: http://piaf.ciep.fr/DELF_DALF/Documents/descripteurs_b2.pdf Tradução nossa.

⁷ Centre International d'études pédagogiques.

alunos em português, pela possibilidade de transferência das capacidades de linguagem, o que já foi comprovado em outros estudos (DIAS, 2017; DIAS, LOUSADA, 2018).

Às três justificativas acima, soma-se o fato de que, de forma geral, ainda que o ensino da produção escrita por meio de gêneros textuais já tenha sido bastante explorado no ensino de língua materna, tanto por pesquisadores genebrinos, no que diz respeito ao francês (DE PIETRO; GAGNON, 2013; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), quanto por pesquisadores brasileiros, no que diz respeito ao português (MACHADO, 2007 [2002]; BUENO, 2011; BUENO; BARRICELI; PEREIRA, 2017; MACHADO, ABREU-TARDELLI, CRISTOVÃO, 2009; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004a, 2004b, 2005, 2007; PEREIRA, 2012), no ensino do francês como língua estrangeira há poucas pesquisas com base em gêneros textuais e, menos ainda, abordando a problemática da escrita argumentativa⁸. Algumas dessas pesquisas têm sido desenvolvidas por membros do Grupo ALTER-AGE-CNPq (LOUSADA, 2010 [2002]; LOUSADA; ROCHA, 2014; LOUSADA, SANTOS, BARIONI, 2017; LOUSADA, TONELLI, DIAS, 2018) têm mostrado a pertinência desses estudos, o que nos encoraja a propor mais um estudo sobre a produção de gêneros textuais no ensino do francês e, em nosso caso, para a aprendizagem da escrita argumentativa.

Todas as razões acima contribuíram para o delineamento de nosso objeto de estudo, bem como para a definição de nossos objetivos e perguntas de pesquisa.

2. As pesquisas sobre o ensino da escrita argumentativa em FLE

Para situarmos a nossa pesquisa no quadro dos estudos realizados sobre o ensino da escrita argumentativa em Francês Língua Estrangeira no Brasil, realizamos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações⁹ da Capes¹⁰, no dia 06/08/2019, com as seguintes palavras-chave, entre aspas, que estão diretamente relacionadas a nossa pesquisa: “francês língua estrangeira”, “escrita argumentativa” e “carta de solicitação”. A tabela a seguir mostra os resultados obtidos, que descreveremos, em seguida, segundo cada palavra-chave, do maior para o menor resultado.

⁸ Como dissemos, no Grupo ALTER-AGE-CNPq, no qual alguns dos membros se dedicam ao estudo da aprendizagem do francês como língua estrangeira com base no ISD, as pesquisas sobre o ensino da escrita argumentativa foram realizadas apenas no nível da Iniciação Científica, não estando, portanto, disponíveis para consulta.

⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁰ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Fonte: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>

Tabela 1 – Resultado da busca com as palavras chave “francês língua estrangeira”, “escrita argumentativa” e “carta de solicitação”

Palavras-chave	Resultados
Francês língua estrangeira	185
Escrita argumentativa	38
Carta de solicitação	12

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A pesquisa feita no Catálogo de teses e dissertações da Capes com a palavra-chave “francês língua estrangeira” trouxe 185 resultados. A partir desses resultados, fizemos a contagem dos estudos feitos em francês língua estrangeira por área/programa de estudo, indicando também as instituições em que foram feitos, e que apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 2 - Resultado da busca com a palavra chave “francês língua estrangeira”

Áreas/programas de estudo	Instituição	Resultados
Letras (Língua e Literatura Francesa)	USP	34
Letras (Estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês) - USP	USP	32
Letras estrangeiras e tradução	USP	21
Letras Neolatinas	UFRJ	19
Linguagem e ensino	UFCEG*	18
Linguística	UFSC/UFC/UFPA	13
Letras	UFF/PUC-Rio/UFRJ/UFMS	11
Letras (Linguística e teoria literária)	UFPA	9
Letras	UFS/UFPR/UFPE	7
Linguística aplicada	UNICAMP/UNB/UFCE	5
Estudos de linguagem	UFF	3
Educação	UFRN/UFPEL/UNESP	3
Letras (Linguagem e Identidade)	UFAC	2
Práticas de Educação Básica	Colégio Pedro II	2
Estudos linguísticos	UFMG	1
Estudos de linguagens	CEFET –MG	1
Total		181

* Na UFCEG, apenas 3 estudos eram referentes ao FLE, sendo os outros em língua portuguesa, espanhola ou inglesa.

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Como é possível observar no quadro acima, cerca de 180 estudos de pós-graduação em francês língua estrangeira já foram feitos em universidades sobretudo públicas, mas também privadas, de diversos estados brasileiros (SP, RJ, PB, SC, CE, PA, PR, DF, PE, RN, RS, AC e MG), sendo que a USP lidera esses estudos (87 resultados), seguida pela UFRJ (30 resultados). Além disso, esses estudos são de áreas afins, relacionadas com estudos da linguagem e de ensino (Letras, Literatura, Linguagem, Linguística e Educação), e focam em temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua francesa, sobretudo a leitura, a oralidade, a interação em sala de aula e a escrita, mas também a formação de professores, a intercompreensão, aspectos fonético-fonológicos e a avaliação. Dentre essas pesquisas, interessam-nos as que abordam especificamente o ensino da habilidade escrita do francês língua estrangeira, principalmente se também tratam do ensino-aprendizagem da argumentação escrita em francês. Por essa razão, apresentamos, a seguir, uma lista de 14 estudos sobre o ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira, na habilidade escrita, que triamos da pesquisa feita com a palavra-chave “francês língua estrangeira”.

Quadro 1 - Lista de 14 estudos sobre o ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira, na habilidade escrita, com a palavra-chave “francês língua estrangeira”.

1	CARDOSO, Luciane Cristine da Cruz. Aprendizagem da língua francesa em um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo: desenvolvimento da produção escrita em aplicativos para tablets' 05/12/2016 228 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês): Universidade de São Paulo.
2	CHAVES, Aline Saddi. O gênero carta do Leitor: uma proposta de ensino do fle.' 01/04/2004 176 f. Mestrado em Letras (Língua e Literatura Francesa) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.
3	CUNHA, Tania Reis. Variacões de uso dos elementos de coesão no discurso escrito de alunos de francês lingua estrangeira.' 01/12/1995 203 f. Mestrado em Letras Neolatinas Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
4	MACHADO, Regina Teresa dos Santos. A produção escrita universitária « à la française»: preparação dos alunos de Letras da FFLCH USP que vão estudar na França' 01/07/2013 140 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

5	MELAO, Priscila Aguiar. O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais' 25/04/2014 311 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.
6	MORAES, Anna Carolina Antunes de. Formação para a mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao commentaire linéaire français' 19/04/2016 189 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.
7	OLIVEIRA, Patricia Melo de. Projeto tandem, uma ponte para o outro: uma experiência de interação a distância por correio eletrônico via rede telemática em francês língua estrangeira.' 01/04/2004 148 f. Mestrado em Letras (Língua E Literatura Francesa) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.
8	OLIVEIRA, Renata Anez de. O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE' 29/04/2014 309 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.
9	PINTO, Rosalice Botelho Wakim Souza. A produção de textos argumentativos em francês língua estrangeira' 01/12/1996 261 f. Mestrado em Letras Neolatinas. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio De Janeiro.
10	ROCHA, Suelen Maria. Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem' 06/05/2014 310 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários E Tradutológicos Em Francês). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.
11	RODRIGUES, Maxuel de Souza. Estudo da relevância do trabalho coordenado de leitura/escrita no ensino de francês língua estrangeira' 01/02/2012 222 f. Mestrado em Letras Neolatinas Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
12	SANTOS, Luiza Guimarães. O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE' 01/08/2012 335 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

13	SANTOS, Sandra Coeli Barbosa dos. A Escrita dos Carnets de Bord na Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira em meio universitário: entre sutilezas e intensidades' 02/02/2017 180 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.
14	TONELLI, Jaci Brasil. Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico' 06/12/2016 232 f. Mestrado em Letras (Est. Ling., Literários e Tradutológicos em Francês). Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Nessa lista de 14 estudos sobre ensino-aprendizagem do FLE com foco no desenvolvimento da habilidade escrita¹¹, apenas 2 trabalhos apontam em seus títulos que estudaram a escrita argumentativa em francês: MELÃO (2014) *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais*; e PINTO (1996) *A produção de textos argumentativos em francês língua estrangeira*. O estudo de Melão (2014) é por nós conhecido, pois integra os trabalhos do grupo de estudos do qual fazemos parte, ALTER-AGE, e, por isso mesmo, partilha dos mesmos pressupostos teóricos (ISD – BRONCKART, 2003 [1997]) e da mesma metodologia de trabalho que usamos em nossa pesquisa (MD e SD a partir de gêneros textuais - DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003; DOLZ, J.; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013 [2004]). No entanto, não pudemos acessar o estudo de Pinto (1996), pois está sediado em local para nós de difícil acesso, fisicamente, e que não disponibiliza seu trabalho digitalmente¹².

Outros 5 estudos podem ter abordado algumas questões relacionadas à argumentação, seja pelo gênero textual usado no estudo (carta do leitor, escrita acadêmica 'à la française', artigo científico), seja pelo foco do estudo (coesão discursiva), mas não tinham como objetivo de pesquisa, claramente definido no título, a escrita argumentativa: CHAVES (2004) *O gênero*

¹¹ Sobre o ensino-aprendizagem da produção escrita em francês língua estrangeira, sabemos que há também o estudo feito por DIAS (2017), membro do grupo ALTER-AGE/CNPq, que não apareceu em nossas buscas feitas no catálogo de teses e dissertações da Capes: DIAS (2017) *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos résumé e note de lecture*. Isso mostra que as buscas feitas em bancos de teses e dissertações apresentam limitações.

¹² Sabemos, todavia, que Rosalice Pinto realiza pesquisas com base no ISD, sendo provável que seu trabalho tenha sido baseado nesse arcabouço teórico. Para mais informações sobre sua atuação acadêmica, ver <http://lattes.cnpq.br/7146169670785034> e <https://www.escavador.com/sobre/1724757/rosalice-botelho-wakim-souza-pinto>

carta do Leitor: uma proposta de ensino do fle; CUNHA (1995) *Variações de uso dos elementos de coesão no discurso escrito de alunos de francês língua estrangeira*; MACHADO (2013) *A produção escrita universitária « à la française»: preparação dos alunos de Letras da FFLCH USP que vão estudar na França*; MORAES, (2016) *Formação para a mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao commentaire linéaire français*; TONELLI (2016). *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*.

Desse modo, segundo a pesquisa feita no Catálogo de teses e dissertações da Capes, há apenas dois estudos feitos especificamente sobre o ensino da escrita argumentativa em francês língua estrangeira em todo o Brasil desde 1996 até o ano desta dissertação, sendo que um deles (MELÃO, 2014) investigou o efeito argumentativo global que é construído em textos multimodais, nos quais as fases da sequência argumentativa não aparecem de forma completa. Tratou-se, portanto, de pesquisa bastante diferente da que realizamos, pois trabalhamos com textos verbais, nos quais as fases da sequência argumentativa estavam mais completas. Descreveremos agora a pesquisa feita nesse mesmo catálogo com a palavra-chave “escrita argumentativa”. A tabela a seguir mostra a contagem dos resultados obtidos segundo o programa/área de estudos, no qual também indicamos as instituições em que foram realizados.

Tabela 3 – Resultado da busca com a palavra-chave “escrita argumentativa”, por área/programas de estudos e instituição.

Áreas/programas de estudo	Instituição	Resultados
Letras	UFJF/UNIRITTER/UEL/UFRN/UF SM/UERN/UPE/UFRRJ/UNIOEST E/PUC-RJ/PUC-MG/UNEB	18
Educação	UNICAMP/USP/UFPR/UNIR	6
Psicologia cognitiva	UFPE	5
Filologia e língua portuguesa	USP	2
Linguística	UNICSUL	2
Cognição e linguagem	UENF	1
Docência e gestão educacional	USCS	1
Formação de professores	UEPB	1
Linguística aplicada e estudos da linguagem	PUC-SP	1
Matemática	UFRRJ	1
Total		38

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Na tabela acima, é possível observar que a maioria das áreas de estudo que investigaram a escrita argumentativa são áreas afins (Letras, Filologia, Linguagem, Linguística, Cognição, Educação, Psicologia cognitiva, Ensino, Formação de professores), com exceção da área de Matemática, que talvez esteja mais fora do grupo, embora seja também uma outra forma de linguagem. A área de Letras se destaca nesse grupo, pois é a área que mais teve estudos com a escrita argumentativa, seguida pelas áreas de Educação e de Psicologia cognitiva. Feita essa contagem da pesquisa realizada no catálogo da Capes sobre os estudos em “escrita argumentativa” por área de estudos, consideramos relevante para nossa pesquisa apontar também o número de pesquisas segundo seu objeto de estudo (ou disciplina) e seu objetivo específico de pesquisa. Vejamos as duas tabelas a seguir.

Tabela 4 - Resultado da busca com a palavra-chave “escrita argumentativa”, segundo objeto de estudo/disciplina.

Objeto de estudo/disciplina	Resultados
Ensino de Português	32
Estudo discursivo em português	2
Ensino de Inglês	1
Ensino de Biologia	1
Ensino de Matemática	1
Estudo discursivo em inglês	1
Total	38

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Tabela 5 – Resultado da busca com a palavra-chave “escrita argumentativa”, segundo objetivo da pesquisa.

Objetivo da pesquisa	Resultados
Ensino da argumentação nos livros didáticos/programa de ensino/formação docente (elaboração de programação curricular e transposição didática)	10
Ensino da escrita argumentativa por gêneros textuais	8
Consciência do processo da escrita argumentativa	7
Efeito da oralidade na escrita: do discurso oral ao discurso escrito	3
Escrita argumentativa no ensino médio	3
Escrita argumentativa no ensino fundamental	3
Escrita argumentativa na universidade	2
Relação leitura e escrita	1
Construção discursiva da imagem de figura pública	1
Total	38

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

No levantamento de 38 estudos sobre a « escrita argumentativa », observamos um grande número de pesquisas feitas sobre esse assunto voltadas para o ensino do português (32 pesquisas em 38 resultados, mais de 80% das pesquisas), o que já era esperado. Além disso, também chama a atenção o número de pesquisas feitas sobre a elaboração de programa curricular e, sobretudo, de transposição didática, sendo que as pesquisas restantes, embora não tenham evidenciados em seus títulos esse objetivo, subentendem que estudam maneiras de aprimorar o ensino da escrita argumentativa, seja por meio de gêneros textuais e sequências didáticas, seja por meio da melhor compreensão da consciência da escrita argumentativa ou por meio do estudo dos efeitos da oralidade ou da leitura na escrita, e em diversos estágios da educação, desde o ensino básico ao ensino superior.

Isso pode ser uma evidência da importância que o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa tem para a formação social dos sujeitos (SOUZA, 2007 [2002]): desde a infância até a vida adulta, ensinar e aprender a argumentar é uma preocupação constante de gestores educacionais, formadores, professores e pesquisadores em ensino e educação, pois é necessário formar cidadãos capazes de agir socialmente pela linguagem, que é, por natureza, argumentativa. A mesma preocupação tem o professor de língua estrangeira: ele também precisa promover ao seu aluno formas de desenvolver capacidades de linguagem que permitam a ele agir em diferentes situações de comunicação que demandem a produção de diferentes gêneros de textos, inclusive os argumentativos.

Trazemos agora a pesquisa feita no catálogo de teses e dissertações da Capes com a palavra-chave “carta de solicitação”. Essa pesquisa trouxe como resultados 12 trabalhos, que apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 6 - Resultado da busca com a palavra-chave “carta de solicitação”, por áreas/programas de estudo e instituição.

Áreas/programas de estudo	Instituição	Resultados
Letras	UEPB/UEFRRJ/UEJF/UEFRN/UEFPI	6
Linguística	UNB/UEFSCAR/UEFC	3
Educação	UEP	1
Linguística aplicada	UNITAU	1
Linguística aplicada e estudos da linguagem	PUC-SP	1
Total		12

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Assim como as duas pesquisas anteriores, as áreas das pesquisas relacionadas ao termo “carta de solicitação” também são áreas afins (Letras, Linguagem, Linguística, Educação e Ensino), além de terem sido igualmente realizadas em diferentes Estados brasileiros (PB, RJ, JF, RN, PI, SP). Dentre esses 12 trabalhos, selecionamos, a partir de seus títulos, 8 pesquisas que acreditamos ter mais relação com o nosso objeto de pesquisa. O quadro abaixo apresenta a seleção feita, acrescida das palavras-chave, por nós levantadas, segundo o título de cada pesquisa, e que comentaremos em seguida.

Quadro 2 – Seleção de 8 das 12 pesquisas resultantes da busca com a palavra-chave “escrita argumentativa”, segundo sua relação com nosso objeto de pesquisa.

	TRABALHO DE ME OU DO	PALAVRAS-CHAVE
1	VAZ, Denise Marques Lameiras. <i>Aprendizagem de língua estrangeira a partir do gênero carta de solicitação de emprego</i> ' 01/03/2010 75 f. Mestrado em Linguística Aplicada. Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté.	<i>Aprendizagem</i> <i>Língua Estrangeira</i> <i>Gênero carta de solicitação de emprego</i>
2	AMORIM, Andrezza Soares Espinola de. <i>Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino Fundamental: a escrita como prática social</i> ' 29/11/2016 173 f. Mestrado profissional em letras instituição de ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), Natal.	<i>Produção escrita como prática social</i> <i>Ensino fundamental</i> <i>Gênero carta de solicitação</i>
3	CUNHA, Rosana Cristina da. <i>O tipo Argumentativo no gênero "Carta de solicitação": uma experiência no segundo ciclo do ensino fundamental</i> ' 01/09/2004 166 f. Mestrado em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.	<i>Tipo argumentativo</i> <i>Gênero carta de solicitação</i> <i>Ensino fundamental</i>

4	FREITAS, Flavia Renata Figueira de. <i>Ensino de escrita através da carta de solicitação e carta do leitor na educação básica</i> ' 06/12/2016 Undefined F. Mestrado Profissional em Letras. Instituição De Ensino: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Natal.	<i>Ensino de escrita</i> <i>Gêneros carta de solicitação e do leitor</i> <i>Educação básica</i>
5	NORDI, Cristiane. <i>O trabalho com o gênero carta de solicitação a partir de sequências didáticas: potencialidades de uma abordagem</i> ' 18/02/2013 undefined f. Mestrado em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	<i>Sequências Didáticas</i> <i>Gênero carta de solicitação</i>
6	ROSENBLAT, Ellen. <i>A argumentação na sala de aula: análise de três situações de produção</i> ' 01/11/1998 142 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	<i>Argumentação na sala de aula</i> <i>Situações de produção (argumentativas)</i>
7	PINHOLI, Maria Terezinha Reis. <i>A produção escrita no ensino médio</i> ' 01/12/1999 110 f. Mestrado em Letras. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora	<i>Produção escrita</i> <i>Ensino médio</i>
8	IBIAPINA, Darkyana Francisca. <i>A competência comunicativa no ensino de língua portuguesa: um estudo etnográfico numa escola pública</i> ' 01/03/2011 127 f. Mestrado em Letras. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	<i>Ensino de língua portuguesa</i> <i>Escola pública</i> <i>Competência comunicativa</i>

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

No quadro acima, é possível observar que colocamos em negrito elementos das palavras-chave, levantados a partir do título de cada trabalho, que têm mais relação com nosso objeto de estudo. A tabela abaixo mostra o número de vezes em que as palavras-chave destacadas apareceram nesse grupo de 8 trabalhos.

Tabela 7 - Ocorrências das palavras-chave levantadas a partir do título das pesquisas

Palavras-chave	Ocorrências
Carta de solicitação	5
Ensino fundamental/básico e médio	5
Produção escrita	2
Tipo argumentativo/ argumentação	2
Aprendizagem	1
Língua Estrangeira	1
Ensino da escrita	1
Sequência didática	1
Competência comunicativa	1

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Na tabela acima, é possível notar que as palavras-chave “carta de solicitação”, “produção escrita” e “tipo argumentativo/argumentação” aparecem em maior número, e estão bem alinhadas com as palavras-chave de nossa pesquisa, assim como as outras palavras-chave que seguem. No entanto, apenas uma pesquisa foi feita com a aprendizagem de língua estrangeiras pelo gênero cartas (VAZ, 2010), sendo a maioria das outras voltadas para o ensino da escrita pelo gênero carta no ensino fundamental/básico e ensino médio, ou seja, no ensino-aprendizagem do português - exceto as pesquisas de Nordi (2013) e Rosenblat (1998), nas quais não é possível precisar se estão relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras ou não.

Em síntese, podemos considerar, após a pesquisa feita no catálogo de teses e dissertações da Capes, com as palavras-chave “francês língua estrangeira”, “escrita argumentativa” e “carta de solicitação”, que há um número importante de pesquisas já realizadas sobre o ensino da escrita argumentativa no português voltadas, sobretudo, para a educação básica. Porém, há apenas dois estudos feitos no Brasil sobre o ensino da escrita argumentativa em francês língua estrangeira, o de Pinto (1996) e o de Melão (2014). Dessa forma, nossa pesquisa se mostra relevante, pois continua os dois estudos já desenvolvidos e pode contribuir para novos estudos no ensino da escrita argumentativa em francês, mas também para outras línguas, inclusive o português.

3. Objetivos e perguntas de pesquisa

Para atingir nosso objetivo, ou seja, o estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês, em nível B2, necessárias para a escrita argumentativa por meio do gênero carta de protesto e solicitação, escolhemos, como contexto de nosso estudo, o dos Cursos

Extracurriculares, oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo a membros da comunidade universitária, estudantes, professores, funcionários, e interessados em geral. Nosso estudo foi realizado junto aos alunos do curso Aspectos da Cultura Francófona¹³, e aplicado no primeiro semestre de 2018, com a finalidade de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) qual Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação pode ser elaborado para os alunos desse curso?
- b) qual Sequência Didática pode ser elaborada para o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês Língua Estrangeira a partir do Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação?
- c) há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos com a aplicação da SD?
- d) em que medida a Sequência Didática influencia o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês por meio do gênero escolhido?
- e) qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?

4. Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada da seguinte maneira: Introdução, que acabamos de apresentar; Pressupostos Teóricos, capítulo no qual indicamos os conceitos teóricos mais importantes que embasam nosso estudo. Em seguida, Metodologia, em que expomos o contexto, os participantes e a maneira pela qual realizamos nossa pesquisa. Dando continuidade, apresentamos o Material Didático, constituído da apresentação do modelo didático e da sequência didática elaborada. Finalizamos nosso trabalho com o Resultado das Análises dos dados, a Discussão dos Resultados, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos e apêndices.

¹³ Esse curso é oferecido a alunos que têm nível a partir de B2 e tem por objetivo trabalhar temáticas culturais relacionadas aos países francófonos, conjuntamente com o aprofundamento linguístico. No capítulo de Metodologia, apresentaremos mais detalhes do curso.

1. Pressupostos teóricos

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos teóricos que guiaram nossa pesquisa, tanto para a elaboração do material aplicado no curso, quanto para uma compreensão geral do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Iniciaremos com a apresentação dos princípios gerais do Interacionismo Social, que nos permitem compreender o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), quadro teórico específico que adotamos. Em seguida, abordaremos os conceitos do ISD, relacionados especificamente à Didática das Línguas, que nos serviram de base: o modelo de análise textual, o conceito de capacidades de linguagem, as noções de modelo didático e de sequência didática e a situação da engenharia didática no âmbito da didática das línguas. Para terminar, discorreremos sobre a engenharia didática e sobre a produção escrita, e como ela tem sido desenvolvida pelos pesquisadores genebrinos.

1.1. Interacionismo social

O Interacionismo Social (IS), segundo BRONCKART (2005, p. 149-152), é uma orientação epistemológica geral à qual aderem diversos pensadores das ciências humanas e sociais, dentre eles: Bühler (1927), Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928) e Vygotsky (1927/1999) (apud BRONCKART, 2005, p. 149), de maneira mais central. Essa orientação epistemológica, que não tem uma constituição formalizada, pode ser caracterizada por quatro eixos: 1) uma (única) ciência do humano e sua orientação; 2) o humano como produto da natureza; 3) o humano como revolução na natureza; 4) uma abordagem da ontogênese do humano. Discorreremos, a seguir, sobre cada um desses eixos.

O primeiro eixo que caracteriza o IS (BRONCKART, 2005, p. 149-150) está relacionado ao diagnóstico de que havia uma crise em psicologia, que era, na verdade, uma crise das ciências humanas, que eles atribuíam ao fracionamento que se operava entre disciplinas, como antropologia, psicologia, sociologia, linguística, etc., segundo os princípios do positivismo da época. Os adeptos do IS, sobretudo Vigotski (2010 [2001]), propunham, ao contrário, uma reunificação das ciências do humano, por considerarem que a compreensão do funcionamento e do desenvolvimento desse humano implicava levar em conta, simultaneamente, suas dimensões biológica, social, cultural, cognitiva, linguageira, afetiva, etc.

O segundo eixo, característico dessa vertente epistemológica (BRONCKART, 2005, p. 150), entende o humano como produto da natureza: para o IS, a ciência do humano é uma ciência

natural. Em outras palavras, não pode haver uma diferença essencial entre ciências naturais e ciências do humano. Essa concepção baseia-se, segundo Bronckart (2005), na concepção da filosofia monista de Spinoza.

No terceiro eixo, o humano é entendido como “revolução” na natureza (BRONCKART, 2005, p. 151). O humano, apesar de sua continuidade com as formas anteriores de realização da atividade da matéria, possui quatro especificidades: 1) a organização das condutas em atividades coletivas, constituindo quadros organizadores e mediadores por meio dos quais os indivíduos entram em contato com o meio ambiente; 2) a emergência da linguagem verbal, como instrumento necessário para a coordenação e a gestão das atividades coletivas; 3) a emergência, no plano individual, de um pensamento consciente, devido à aparição de processos psíquicos que se desdobram em operações cognitivas, estas permitindo ao próprio indivíduo acessá-las e mobilizá-las conscientemente; e 4) a implantação deliberada de um sistema de interface, entre o sistema que constitui o sócio-histórico e o sistema dos indivíduos, caracterizado pelo conjunto de modalidades de educação e de formação.

O quarto eixo que caracteriza o IS (BRONCKART, 2005, p. 151-152) é a abordagem da ontogênese do humano, que apresenta duas diferenças principais em relação às teorias dominantes do desenvolvimento, como, por exemplo, o construtivismo piagetiano. Ambas as diferenças dizem respeito ao método de análise do desenvolvimento humano. Na primeira, que encontramos na obra de Vigotski, a metodologia de estudo é chamada de descendente, por inverter a ordem dos fenômenos a serem analisados, deixando de partir das potencialidades do sujeito, e de seus efeitos na linguagem, no afetivo, nas interações sociais, para iniciar o estudo do desenvolvimento pelos pré-construtos oriundos da história social de um grupo, seguidos pelo estudo dos sistemas educativos e formativos (responsáveis pela transmissão desses pré-construtos aos humanos mais novos) e dos mecanismos de apropriação e interiorização (por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e seu estatuto de sujeito e ator social). A segunda metodologia de análise, apresentada na obra de Mead, é chamada de ascendente. Segundo esta metodologia, é nas interações formativas que se constroem, simultaneamente e em um mesmo processo, a pessoa enquanto indivíduo, de um lado, e as estruturas e fatos sociais, de outro. Consequentemente, as transformações necessariamente sofridas pelos pré-construtos nas múltiplas interações formativas levam a cristalizações sociais, e, portanto, à reorganização das próprias estruturas e fatos sociais.

1.2. Interacionismo sociodiscursivo (ISD)

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) pretende realizar apenas uma parte do IS (BRONCKART, 2005. p. 152). Para isso, o ISD centra-se na ontogênese humana e adota a abordagem descendente do IS, privilegiando, dessa forma, a análise dos pré-construtos, que constituem os textos comentando as atividades humanas, e das modalidades escolares ou formais de realização dos sistemas formadores, para abordar o desenvolvimento dos indivíduos em seu ângulo epistêmico e praxeológico. O ISD visa, de modo geral, demonstrar o papel fundador da linguagem, e sobretudo do funcionamento discursivo, no desenvolvimento humano. Adota, portanto, um posicionamento logocêntrico, alinhado ao interacionismo vigotskiano, já citado anteriormente, para o qual a emergência dos signos, no comentário da atividade, e sua interiorização levariam à delimitação das unidades de pensamento e, conseqüentemente, à operatividade cognitiva e à consciência (BRONCKART, 2005, p. 150-151).

Ao se propor a estudar o papel da linguagem no desenvolvimento humano, o ISD tenta prolongar a abordagem saussuriana, buscando compreender como os signos e seus valores se organizam nas práticas comunicativas. Globalmente, o ISD visa evidenciar e formalizar os mecanismos de interação que se desdobram entre os quatro sistemas já evocados: a língua, a atividade social, o psicológico e o textual/discursivo. Para isso, coloca a atividade de linguagem como primeiro nível de análise, tendo como função primeira a de comentar as atividades ordinárias (não languageiras), de contribuir para sua planificação, para sua regulação e para a avaliação de seus efeitos. O segundo nível de análise é o dos textos (orais ou escritos), que materializam essa atividade, explorando os recursos de uma língua natural particular, e se distribuem em gêneros, cuja diversidade é ilimitada. Os textos são, aliás, unidades dependentes, já que suas condições de abertura e fechamento, de início e término, são determinadas pela própria atividade de linguagem. Essas duas características são a prova de um primeiro tipo de interação, entre a atividade social e a língua: são as propriedades da atividade de linguagem, na sua relação com a atividade ordinária, que determinam as formas de realização efetiva da língua que constituem os diferentes gêneros de textos (BRONCKART, 2005, p. 153).

Bronckart (2003 [1997]), apoiado sobretudo em Volochinov (1929), afirma que os gêneros textuais são construtos coletivos relativamente estáveis determinados historicamente pela e na interação social. Essa relativa estabilidade dos gêneros de textos permite a eles serem, ao mesmo tempo, reconhecíveis enquanto unidades pela sua estrutura textual recorrente, mas

adaptáveis aos diferentes usuários e aos novos contextos. Desse modo, os gêneros textuais podem servir como instrumentos semióticos nas diversas atividades humanas, presentes ou futuras, já que, como modelos, ficam disponíveis para uso no repertório linguístico-cultural dos grupos sociais, o intertexto, podendo ser mantidos ou modificados ao longo do tempo pelos seus usuários. Mas, além da diversidade dos gêneros, os textos são construídos segundo regras gerais ou comuns, que fazem deles unidades comunicativas coerentes: todo texto necessita apresentar uma certa planificação e torná-la visível, por meio de mecanismos de conexão, garantir a coesão das formas nominais e verbais, explicitar as vozes e as modalizações etc. São operações psico-linguísticas, constitutivas da textualização, que podem tomar formas diversas conforme as configurações dos recursos linguísticos de uma língua natural específica. Dessa forma, toda produção textual implica escolhas, relativas à seleção e à combinação das entidades linguísticas suscetíveis de realizar uma dada operação psico-linguística. Essa situação de escolha é o testemunho de um segundo tipo de interação, entre o sistema textual-discursivo e o sistema da língua (BRONCKART, 2005, p. 154). Essas operações psico-linguísticas deram origem ao modelo de arquitetura textual que utilizamos em nossa pesquisa e que será apresentado na próxima seção.

Essa configuração teórica constitui para o ISD um quadro a partir do qual podem ser elaboradas pesquisas empíricas (como é o caso de nossa pesquisa), visando mostrar que, assim como a prática e a interiorização dos signos está na origem da própria constituição do sistema de pensamento, a prática dos tipos de discurso, inclusos nos textos, é a ocasião para a aprendizagem permanente de formas de raciocínio nos quais se desdobram este pensamento: raciocínios de senso comum ou que obedeçam às regras das representações sociais, implicados no tipo de discurso interativo; raciocínios causais-cronológicos, implicados nos tipos relato e narração; raciocínios de ordem lógica e/ou semi-lógica, implicados nos discursos teóricos. O ISD tentou demonstrar que essas diversas formas de raciocínio estavam fundamentalmente ligadas às formas de estruturação temporal que caracterizam cada um dos tipos. Desse ponto de vista, é possível considerar que os processos de pensamento e de raciocínio são produtos das práticas de linguagem e condicionados pela língua natural utilizada, e a tomada de consciência desses processos pelos indivíduos leva a mudanças no funcionamento desses raciocínios.

Bronckart (2005, p.155-158) especifica as linhas de pesquisa em que o ISD já foi e ainda pode ser usado como arcabouço teórico: as que estudam os modelos de ação de linguagem e de arquitetura textual, que serão detalhados posteriormente; as pesquisas sobre a aquisição das capacidades textuais e discursivas, visando identificar as etapas de domínio das regras de

organização de diversos gêneros de textos e, sobretudo, as estratégias usadas pelos aprendizes nessa organização; os trabalhos relacionados à didática das línguas, mais especificamente à engenharia didática, nos quais sequências didáticas são elaboradas a partir do estudo dos gêneros (trata-se, justamente, da linha que adotamos para a presente pesquisa); as pesquisas sobre o desenvolvimento epistêmico, ou seja, sobre os efeitos que exercem as práticas textuais-discursivas sobre o desenvolvimento da organização dos conhecimentos; as pesquisas sobre o desenvolvimento praxeológico, visando compreender como, a partir da leitura de segmentos de atividade coletiva, se constroem essas formas interpretativas que constituem, de um lado, as ações e os atores responsáveis por elas, por outro, o trabalho prescrito, o trabalho real e o trabalho representado.

Como dissemos, nossa pesquisa insere-se no quadro dos estudos empíricos a partir da teoria do ISD e está ligada, mais especificamente, à engenharia didática, vertente da didática das línguas, buscando investigar as seguintes questões propostas por Bronckart (2005) dentro do projeto do ISD: utilização do modelo da arquitetura textual para elaboração de um Modelo Didático (MD) do gênero carta de protesto e solicitação; realização de uma Sequência Didática (SD) para ensino desse gênero textual; análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos procurando compreender o papel desses instrumentos (MD e SD) - mais especificamente, das práticas textuais-discursivas possibilitadas por eles - no desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês. Tendo em vista nossos objetivos a partir do quadro teórico-metodológico do ISD, nas próximas seções apresentaremos os conceitos que nos permitiram realizar esta pesquisa, a saber: o modelo de análise textual do ISD e as noções de MD e SD.

1.2.1. Modelo de Análise Textual

Como dissemos, a partir de preocupações ligadas com a Didática das Línguas, Bronckart (2003 [1997]) propõe um modelo de análise textual, que utilizamos para elaborar o MD, e que descrevemos a seguir. O modelo proposto por Bronckart é composto por três estratos do folhado textual, cuja manifestação é influenciada pelo contexto de produção do texto: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Descreveremos, a seguir, os componentes desse modelo de análise textual. No entanto, faremos, primeiramente, a descrição do contexto de produção, que deve preceder toda a análise textual, de modo a

compreender como as condições de produção textual influenciam a construção e a organização do texto final.

O contexto de produção é o conjunto de parâmetros que podem influenciar necessariamente a organização de um texto, podendo ser agrupados em dois subconjuntos: o do *mundo físico* e o do *mundo social e subjetivo*. No plano do mundo físico, o texto é resultado de um comportamento verbal concreto de um agente-produtor (enunciador) situado nas coordenadas do espaço e do tempo. Esse contexto físico pode ser definido por quatro parâmetros: 1) o lugar de produção – o lugar físico em que o texto é produzido; 2) o momento de produção – a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; 3) o emissor – a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto (oral ou escrito); 4) o receptor – quem percebe ou recebe concretamente o texto. No plano do mundo social e subjetivo, a produção textual inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (sistema de valores) e o mundo subjetivo (a imagem do agente-produtor). O mundo social e subjetivo pode também ser decomposto em quatro parâmetros: 1) o lugar social – a modalidade de interação social em que o texto é produzido; 2) a posição social do emissor – papel social do emissor (enunciador) na interação em curso; 3) a posição social do receptor (destinatário); 4) o objetivo da interação social – o efeito que o texto pode produzir no destinatário, segundo o ponto de vista do enunciador. Esses parâmetros, ainda que possam ser definidos *a priori*, influenciam o texto apenas pelas representações pessoais do agente-produtor (BRONCKART, 2003 [1997], p. 93-97).

Dessa forma, os dois mundos referentes ao contexto de produção textual, o mundo físico e o mundo social e subjetivo, descritos acima, terão necessariamente influência na organização de uma produção textual, que é chamada pelo ISD de estratos do folhado textual. A organização de um texto é constituída como um folhado de três camadas superpostas, que respondem adequadamente à análise metodológica da complexa trama organizacional e parcialmente hierárquica do texto: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os três níveis do folhado textual serão explicitados a seguir.

A infraestrutura geral do texto é o nível de organização textual mais profundo, porque mais dependente da linearidade do texto, constituído, em primeiro lugar, pelo *plano global dos conteúdos temáticos* (plano mais geral do texto), pelos tipos de discurso que esse texto comporta e pelos modos de articulação entre esses tipos de discurso, caracterizados pela sua não linearidade e, em segundo lugar, pelas *sequências textuais* que nele podem aparecer (onde a

linearidade no eixo do sucessivo é mais presente). Começaremos abordando o plano global dos conteúdos temáticos para, em seguida, tratarmos dos tipos de discurso e das sequências textuais.

O plano global dos conteúdos temáticos é, de certa forma, um “resumo” do texto, ou seja, a descrição linear dos conteúdos temáticos que o compõem. Trata-se da organização dos conteúdos que são “dizíveis” no texto. Porém, no interior de cada texto, segundo o ISD, existe um outro regime de organização, o dos tipos de discursos, oriundo da necessidade, reconhecida por Genette, de distinguir as tentativas de classificação dos textos em gêneros, daquelas fundamentadas sobre seus modos de enunciação. Para Genette (1986), os gêneros, por serem entidades heterogêneas, não permitem uma classificação estável, enquanto que os modos de enunciação seriam atitudes de locução de caráter universal, com formas linguísticas mais estáveis e identificáveis. O ISD precisa, assim, a diferença entre textos e tipos de discurso: os primeiros são unidades comunicativas globais, articuladas à uma atividade de linguagem; os segundos são unidades linguísticas infraordenadas, segmentos que entram na composição dos textos segundo modalidades variáveis (BRONCKART, 2005, p. 154).

Uma reanálise das operações que subjazem os tipos de discursos, baseada nas distinções colocadas por Benveniste (1959), entre *história* e *discurso*, por Weinrich (1973), entre *mundo comentado* e *mundo contado*, e por Simonin-Grumbach (1975), entre três planos enunciativos, levou à duas decisões binárias: na primeira, as coordenadas organizando o conteúdo temático verbalizado são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do CONTAR) ou não (ordem do EXPOR); na segunda, as instâncias da agentividade verbalizadas são colocadas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem (implicação) ou não (autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões produz quatro atitudes de locução, qualificadas de mundos discursivos: CONTAR implicado, CONTAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo.

A análise distribucional e estatística das configurações de unidades e de processos da língua francesa expressando esses mundos discursivos permitiu identificar quatro tipos de discursos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. O papel dos mundos discursivos é o de propor os quadros que permitem a relação de interface entre as representações individuais e as representações coletivas, constituindo, assim, o terceiro lugar de interação, entre o sistema social e o sistema psicológico (BRONCKART, 2005, p. 154-155). O quadro a seguir (BRONCKART, 2003 [1997], p. 157), ilustra o resultado do cruzamento dos mundos e da constituição dos tipos discursivos.

Quadro 3 - O cruzamento dos mundos e tipos discursivos

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

Fonte: BRONCKART, 2003 [1997], p. 157

A infraestrutura geral dos textos é composta, como exposto anteriormente, pelo plano global dos conteúdos temáticos e pelos tipos discursivos, cuja manifestação linguística é variável e infraordenada. Mas essa infraestrutura também se caracteriza pela organização linear ou sequencial do conteúdo temático: as representações ou conhecimentos do agente-produtor de um texto acerca de um tema estão disponíveis em sua memória em formas lógicas e/ou hierárquicas, as macroestruturas, que, por restrições técnicas da produção verbal humana, são necessariamente ressemiotizadas e reorganizadas, no novo texto produzido, no eixo do sucessivo. Para propor as sequências, Bronckart (2003 [1997]) baseia-se em Adam (1992), para quem trata-se de unidades estruturais relativamente autônomas (protótipos), integrantes e organizadoras de macroproposições, que combinam diversas proposições, levando a uma organização textual linear que articula diferentes tipos de sequências. O ISD adota, de certa forma, a tipologia de sequências de Adam (1992), ou seja, sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal e apresenta duas outras formas de sequências menos convencionais, os scripts e as esquematizações. Essas diferentes sequências podem ser combinadas textualmente de diversas formas, resultando na heterogeneidade composicional de grande parte dos textos (BRONCKART, 2003 [1997], p. 217-219). Abordaremos sucintamente cada uma dessas sequências a seguir.

A *sequência narrativa* foi descrita por vários autores ao longo da história: Aristóteles, Tomachevsky (1925/1965), Propp (1928/1965), Brémond (1973), Genette (1969), Greimas (1966), Labov e Waletzky (1967), Fayol (1985). De modo geral, o que caracteriza

principalmente essa sequência, segundo esses autores, é o processo de intriga, que sustenta a organização dos acontecimentos da história, contada no eixo do sucessivo. Esse processo seleciona e organiza os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história com ação completa (com início, meio e fim), e teria cinco fases principais, de acordo com o protótipo padrão de Labov e Waletzky (1967): situação inicial (um estado de coisas equilibrado), complicação (introdução de uma perturbação na situação de equilíbrio inicial, criando uma tensão), ações (acontecimentos desencadeados pela perturbação da situação de equilíbrio), resolução (introdução de acontecimentos que reduzem efetivamente a tensão criada) e situação final (em que se explicita o novo estado de equilíbrio obtido pela resolução). A essas cinco fases principais, duas outras podem ser acrescentadas, cuja posição na sequência é menos restrita, pois não dependem do posicionamento do narrador na história narrada: fase de avaliação (comentários feitos ao longo da história) e fase de moral (explicitação da significação global da história). As sequências narrativas podem ter um número diverso de fases, dependendo da extensão do gênero do narrar em questão (BRONCKART, 2003 [1997], p 219-222).

A *sequência descritiva*, contrariamente à sequência narrativa, não apresenta uma organização linear obrigatória, podendo combinar ou encaixar fases em uma ordem hierárquica ou vertical. Sua forma prototípica é composta de três fases principais: 1) ancoragem – onde o tema da descrição é apresentado de forma nominal (tema-título), ou no início (ancoragem), ou no final (afetação), ou ainda no curso da sequência para ser retomado posteriormente (reformulação); 2) aspectualização – decomposição do tema-título em partes, às quais são atribuídas propriedades, enumerando assim diversos de seus aspectos; 3) relacionamento – onde os elementos descritos são incorporados a outros, por meio de comparações ou metáforas. As múltiplas discussões acerca da pertinência e do grau de autonomia da sequência descritiva em relação aos segmentos discursivos em que estão inseridas foram comentadas por Adam e Petitjean, levando-os à constituição desse protótipo autônomo da sequência descritiva, que, assim como a sequência narrativa, pode se apresentar de modo mais rudimentar (tema-título e simples enumeração de suas partes) ou complexo (com inserção de subtemas às partes e novas propriedades a elas) (BRONCKART, 2003 [1997], p. 222-225). Bronckart (2003 [1997], p. 237) propõe que as sequências que descrevem ações com o intuito de fazer agir o interlocutor ou destinatário do texto, como é o caso das receitas, das instruções e dos regulamentos, sejam denominadas de *sequências injuntivas*.

A *sequência argumentativa* está relacionada ao estudo do raciocínio argumentativo. Segundo Bronckart (2003 [1997], p. 225-228), esse remonta a Aristóteles, cujas análises foram retomadas

e renovadas mais recentemente por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017 [1958]), sobretudo, mas também por Grize (1984, 1990), Borel (1983), e que tomam a argumentação como processos de lógica natural, não matemática, e que só podem se desenvolver nos textos das línguas naturais, em termos de esquematizações de objetos de discurso, assumindo formas diversas.

A sequência argumentativa é a semiotização de um raciocínio argumentativo em um segmento de texto (como abordado por Apothéloz, 1984; Borel, 1981; Grize, 1974/1981; e Toulmin, 1958), que implica a existência de uma tese anterior (ex. seres humanos são inteligentes), para a qual são propostos dados novos (seres humanos promovem guerras) que, sob o processo de inferência (as guerras causam muita destruição), orientam para uma conclusão ou nova tese (seres humanos não são inteligentes). A inferência pode também fazer uso de justificativas (as perdas de uma guerra são irreversíveis) ou restrições (as guerras destroem, mas trazem mudanças e renovações) que pode apoiar a argumentação. Dessa forma, o protótipo da sequência argumentativa apresenta uma sucessão de quatro fases: 1) premissas - proposta de constatação de partida; 2) argumentos – elementos que orientam para uma conclusão provável, apoiados por lugares comuns, regras gerais, exemplos etc.; 3) contra-argumentos – operando uma restrição à orientação argumentativa, podendo ser refutados também por lugares comuns, exemplos etc. e; 4) conclusão (ou nova tese) – reúne os efeitos dos argumentos e contra-argumentos (BRONCKART, 2003 [1997], p. 225-228).

No entanto, Bronckart (2003 [1997]) não aborda com profundidade os diversos esquemas de raciocínio que podem ser mobilizados em um texto argumentativo, cuja intenção é a de conquistar a adesão de seu interlocutor ao seu propósito, remetendo o leitor aos trabalhos de Apothéloz, de Borel, de Grize, de Toulmin, do Centro de pesquisas Semiológicas de Neuchâtel e, sobretudo, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (BRONCKART, 2003 [1997], p. 225). Para a nossa pesquisa, usamos algumas das descrições das técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, expostas em *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958]) para analisarmos alguns dos argumentos usados nas produções escritas que compõem o Corpus de nossa pesquisa.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017 [1958]), devido à complexidade do discurso persuasivo, cuja compreensão depende necessariamente do conhecimento da situação em que é produzido (quem é o produtor do texto e qual sua intenção; quem é o ouvinte e como pode interpretar ou receber a intenção do produtor; qual é o propósito argumentativo; quais são as condições de produção do texto argumentativo, ou seja, o espaço físico e social, o tempo

presente e situado historicamente; quais são os argumentos usados e a ordem em que são apresentados), a análise dos argumentos deve ser feita isolando-os, de modo a melhor apreender sua estrutura específica para, posteriormente, melhor compreender sua atuação no conjunto do discurso argumentativo. Sendo assim, para os autores, os esquemas argumentativos, ou lugares da argumentação (segundo os acordos estabelecidos sobre seus valores em casos específicos) se caracterizam por processos de ligação e processos de dissociação, que, no discurso persuasivo, agem interativamente de modo muitas vezes complementar e totalmente imprevisível, mas cuja análise de algumas de suas apresentações em textos reais permite melhor compreender seus esquemas argumentativos (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958], p. 211-214).

Os processos de ligação aproximam elementos que se solidarizam de modo a se estruturarem ou se valorizarem mutuamente. Os argumentos caracterizados pelos processos de ligação são os argumentos quase-lógicos (comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos), os argumentos baseados na estrutura do real (em conformidade com os juízos admitidos) e os argumentos que fundamentam a estrutura do real (as provas). Já os processos de dissociação consistem em técnicas de ruptura que visam à separação de elementos constitutivos de um conjunto solidário em um sistema de pensamento, remanejando profundamente os dados conceituais que fundamentam a argumentação (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958], p. 215-217).

A *sequência explicativa*, por sua vez, está relacionada ao raciocínio explicativo. Esse raciocínio, segundo Grize (1981), origina-se na constatação de um fenômeno incontestável, cujas causas ou razões são explicadas por um agente autorizado e legítimo, que responde e desenvolve as questões e/ou contradições que o fenômeno suscita, reformulando e enriquecendo a constatação inicial ao final do desenvolvimento explicativo. A textualização do raciocínio explicativo apresenta-se na forma de uma sequência de quatro fases prototípicas, que podem se realizar em formas de extensão e complexidade variáveis: 1) constatação inicial – introdução do fenômeno incontestável; 2) problematização – explicitação de uma questão/contradição da ordem do como ou do porquê; 3) resolução (explicação) – introdução de informações suplementares que respondem às questões colocadas; 4) conclusão-avaliação – reformulação e complementação da constatação inicial (BRONCKART, 2003 [1997], p. 228-230).

A *sequência dialogal*, para Bronckart (2003 [1997]) concretiza-se apenas em segmentos de discursos interativos dialogados, sendo diretamente assumidos pelos agentes-produtores

envolvidos em uma interação verbal, no caso dos discursos interativos primários, ou atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante, no caso dos discursos interativos secundários. Adam (1992) conserva a condição restritiva, inicialmente formulada por Kerbrat-Orecchioni (1990), de que só há diálogo quando os interactantes participam efetivamente de uma conversação, produzindo enunciados que se determinam mutuamente e construindo, assim, um texto coerente e co-produzido. O protótipo da *sequência dialogal* é organizado em três níveis encaixados, e pode, assim como todas as outras sequências, se realizar de formas diversas, conforme sua extensão ou complexidade: 1) nível supraordenado, com três fases (fase de abertura, início do contato entre os interactantes; fase transacional, co-construção do conteúdo temático da interação verbal; fase de encerramento, para terminar a interação); 2) nível das trocas, composta por turnos de fala ou intervenções, em cada uma das fases do nível supraordenado; 3) nível em que cada intervenção pode ser decomposta em atos discursivos, ou seja, em enunciados que realizam um ato de fala (BRONCKART, 2003 [1997], p. 230-233).

Esses cinco tipos de sequências (seis, se considerarmos a sequência injuntiva, proposta por Bronckart, 2003 [1997]) são modos de planificação do conteúdo temático, operacionalizadas dialogicamente. Isso significa que, para cada sequência, há operações específicas que visam interagir com o interlocutor do texto: operações criadoras de tensão, para a sequência narrativa, a fim de guardar o interesse pela história; operações destinadas a fazer ver, para as sequências descritivas, e fazer agir, para as sequências injuntivas; nas sequências explicativas e argumentativas, operações destinadas a resolver um problema ou convencer; operações para a regulação da interação, na sequência dialogal (BRONCKART, 2003 [1997], p. 237-238). No entanto, há segmentos de textos que não são organizados como sequências. É o caso dos *scripts* e das *esquematizações*, dos quais trataremos a seguir.

Nos *scripts*, segmentos pertencentes ao grau zero da ordem do NARRAR, a qual também pertencem a sequência narrativa e a sequência descritiva, os acontecimentos e/ou ações da história são dispostos em uma ordem cronológica, mas sem que haja processo de tensão. Por outro lado, contrariamente ao que ocorre com as sequências explicativa e argumentativa, pertencentes a ordem do EXPOR, onde o objeto do discurso é problemático ou contestável, nas *esquematizações* o objeto de discurso apresenta-se como neutro ou neutralizado, desenvolvendo-se em um segmento de texto apenas informativo ou explicativo, com uma organização da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal etc.).

Por isso as esquematizações são consideradas como segmentos pertencentes ao grau zero da ordem do EXPOR (BRONCKART, 2003 [1997], p. 239-240).

Feita essa descrição do primeiro nível do folhado textual (a infraestrutura geral do texto), com o detalhamento de seus componentes (o plano global dos conteúdos temáticos e os tipos de sequências), passamos à explanação do nível intermediário do folhado, os *mecanismos de textualização*. Essencialmente articulados à linearidade textual, esses mecanismos têm a função de garantir a coerência temática do texto para o destinatário, por meio do estabelecimento de relações hierárquicas, lógicas e/ou temporais nesse texto. Bronckart distingue três tipos de mecanismos de textualização: 1) a *conexão* – que marca as articulações da progressão temática por meio de organizadores textuais, sendo aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, entre as fases de uma sequência ou entre frases sintáticas (ex.: conectores lógicos - *Donc, mais, après que, d'autant que, pourtant*; e marcadores temporais - *il y a peu, Depuis qu'en mai 2008, en juin 2008*)¹⁴; 2) a *coesão nominal* – cujo papel é o de introduzir temas ou personagens novos, por um lado, ou garantir sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto, por outro, fazendo uso de unidades anafóricas, como os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, ou sintagmas nominais (ex.: *cette conviction, un ersatz d'expression démocratique, Ce système*); 3) *coesão verbal* – assegura a organização temporal e/ou hierárquica de estados, acontecimentos e ações verbalizados no texto por meio dos tempos verbais, que também interagem com outras unidades de valor temporal, como os advérbios e os organizadores textuais, tendo, assim, uma distribuição mais dependente dos tipos de discurso em que aparecem (BRONCKART, 2003 [1997], p. 122-127). Por exemplo: tempos do passado - *Le 14 juillet soir, nous **avons diné** et nous **sommes allés** au feu d'artifice. La circulation **était** dense, mais nous **sommes arrivés** les 2 bus, sans problème, à l'Esplanade des Invalides*; voz passiva - *la biométrie **a été réclamée** pour réduire les fraudes électorales qui émaillent malheureusement toutes les élections*; tempo presente - *Je vous **rappelle** si nécessaire que le système de vote utilisé depuis 1999 en Région de Bruxelles-Capitale **présente** des caractéristiques telles qu'il **supprime** définitivement le caractère démocratique des élections*; subjuntivo - *Nous **souhaitons** vivement qu'une fois la journée d'inauguration passée, nous puissions (...) – afin qu'ils répondent (...)*; tempos futuros - *Mais **demain, après-demain**...*

¹⁴ Os exemplos que usamos para explicar os mecanismos de textualização e enunciativos são os que ilustram esses mesmos mecanismos identificados no corpus (ANEXO A) que usamos para a constituição do MD do gênero (APÊNDICE A).

*qu'en sera-t-il de ce soulèvement populaire (...) **je propose de faire** à Paris et dans toutes les villes de France qui le voudront bien, (...)*

Para finalizar a seção sobre o Modelo de Análise Textual, abordaremos o último nível de seu folhado textual, os *mecanismos enunciativos*. Os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003 [1997], p. 130-133) são denominados de configuracionais, em oposição a sequenciais, por operarem de maneira independente da progressão desse conteúdo temático ao visarem orientar a interpretação do texto pelos destinatários. Eles são responsáveis pela coerência pragmática ou interativa do texto, fornecendo esclarecimento sobre seus posicionamentos enunciativos (as vozes presentes no texto) e traduzindo as avaliações feitas sobre o conteúdo temático (as modalizações). As vozes presentes no texto são nele distribuídas a partir dos mundos discursivos criados pelo autor do texto enunciado, que assume o que aí é enunciado ou o atribui a outros enunciadores. As vozes expressas em um texto podem ser organizadas em três subconjuntos: 1) a voz do autor empírico; 2) as vozes sociais – de outras pessoas ou instituições extra-textuais; 3) as vozes de personagens – de pessoas ou instituições implicadas no percurso temático. Um exemplo é a voz de autoridade, que encontramos em algumas cartas: *Dans le rapport « BeVoting. Etude des systèmes de vote électronique » **rédigé par un consortium d'universitaires** à la demande des administrations fédérales et régionales et rendu public en décembre 2007, on peut lire que le système électronique utilisé en Belgique ne répond pas aux exigences du Conseil de l'Europe en la matière.* Já as avaliações do conteúdo temático são formuladas pelas *modalizações*, das quais Bronckart adota quatro conjuntos classificatórios: 1) modalizações lógicas – julgamentos sobre o valor de verdade dos enunciados (ex.: *Monsieur le Ministre, **comme vous le savez**, la biométrie a été réclamée pour réduire les fraudes électorales qui émaillent malheureusement toutes les élections politiques dans notre pays depuis 1990. Alors, **bien sûr** la biométrie ne permettra pas d'éviter le cancer de l'inversion continûment assumée des chiffres électoraux à chaque scrutin.*; 2) modalizações deônticas – avaliações dos valores sociais dos enunciados (ex.: *Votre volonté affichée de rendre Paris plus humain et plus agréable à vivre **ne peut pas se passer du vélo**. Et si l'on veut que la pratique du vélo augmente, **il faut** y mettre les moyens*; 3) modalizações apreciativas – julgamento subjetivo da qualidade e do valor dos enunciados (ex.: *Il s'agit là d'un usage **contestable et contesté** de la concertation et du dialogue politique.*; 4) modalizações pragmáticas – julgamento sobre a responsabilidade do agente (BRONCKART, 2003 [1997], p. 130-133).

Esses componentes do Modelo de Análise Textual, que acabamos de descrever, são construtos teóricos constituídos a partir do estudo dos produtos das ações de linguagem nas interações

sociais, os gêneros textuais. Para agir languageiramente, fazendo uso de textos orais ou escritos, é necessário que os interlocutores tenham ou desenvolvam capacidades de linguagem por meio das diferentes modalidades de realização de produção e recepção oral e escrita da linguagem. Na seção seguinte, discorreremos sobre as três capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades de produção de um texto, que resultam na constituição estrutural de um gênero de texto: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

1.2.2. As capacidades de linguagem

No quadro da Didática das Línguas, preocupados sobretudo com o ensino da produção textual em francês, os pesquisadores genebrinos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) propõem o conceito de capacidades de linguagem, que permite compreender as operações languageiras necessárias para a produção textual e que, portanto, devem ser desenvolvidas pelos alunos nos contextos de educação formal. Esse conceito de capacidades de linguagem se inscreve na corrente das ciências humanas que toma as atividades humanas no espaço sócio-histórico como objeto de estudo, nas quais a linguagem tem um importante papel de mediação e de ação transformadora das relações e das próprias atividades humanas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 27-32).

Segundo esses autores, três capacidades de linguagem são necessárias para a ação comunicativa, nela agindo de modo simultâneo e interativo, em suas diversas modalidades de realização oral ou escrita, mobilizadas pelos agentes-produtores dos textos: *capacidades de ação* (habilidade de produzir ações de linguagem adaptadas ao contexto social de produção do texto, em outras palavras, o propósito do texto segundo a intenção e o papel social desempenhado pelos interlocutores na ação de linguagem – enunciadores e destinatários - e no momento de sua produção), *capacidades discursivas* (os critérios usados para a escolha dos modelos discursivos disponíveis no intertexto, ou seja, a apresentação do conteúdo temático do texto segundo a estrutura organizacional global de um gênero textual) e *capacidades linguístico-discursivas* (as operações de linguagem mobilizadas na textualização – conexão, coesão nominal e verbal, vozes, modalizações) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 27-32).

Em suma, promover uma aprendizagem, a partir das capacidades de linguagem mobilizadas por um dado gênero textual, permite aos aprendizes melhor compreender e agir nas diferentes atividades sociais das quais fazem ou venham a fazer parte. Isso significa que, contrariamente ao que é postulado pelas correntes cognitivistas, segundo as quais a linguagem emerge naturalmente de estruturas determinadas biologicamente (competências), a apropriação dos saberes linguageiros (ou não), sejam eles formais (escolares) ou informais, se dá necessariamente no quadro das interações diretas ou indiretas entre os membros de um grupo sócio-cultural, em suas diversas situações de interações públicas ou privadas (família, escola, trabalho, amigos, interações comerciais ou administrativas).

O conceito de capacidades de linguagem fornece, assim, aos estudiosos e profissionais envolvidos no ensino, elementos objetivos para o estudo dos textos que servirão para a elaboração tanto de programas quanto de sequências de ensino. A elaboração de programas ou sequências a partir desse conceito permite aos próprios aprendizes compreender e participar da progressão das aprendizagens: pelo desenvolvimento de novas capacidades de ação e de capacidades discursivas específicas; pela generalização das capacidades linguístico-discursivas; e pela integração das diferentes capacidades (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 34-35). A sequência didática (SD), noção elaborada e desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), sobre a qual discorreremos mais a frente, pode ser vista como um instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir do modelo didático de um gênero textual.

Na seção seguinte, abordaremos como surgiu e se desenvolveu o ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais e o papel da modelização e da sequência didática para esse ensino.

1.2.3. Ensino-Aprendizagem de línguas por meio de gêneros textuais

O ensino de línguas por meio de gêneros textuais tem se desenvolvido bastante nas últimas décadas, impulsionado pela compreensão de que as línguas têm de ser aprendidas de forma vinculada com as situações de ação de linguagem que determinam seu uso. No Brasil, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) deram grande destaque a essa abordagem, ao propor o ensino da língua materna e das línguas estrangeiras oficialmente ensinadas nas escolas por meio

dos gêneros textuais¹⁵. Essa maneira de encarar as línguas e seu uso tornou-se mais frequente, em meados do século XX, com o surgimento, no campo da Linguística, de teorias da pragmática conversacional (AUSTIN, 1962), a teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 1987), e, no campo da Didática das Línguas estrangeiras, com as abordagens comunicativa e acional (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 [2001]).

Segundo Bronckart (2010), a partir da segunda metade do século XX, um número considerável de países europeus e latino-americanos realizaram importantes reformas nos programas e métodos de ensino de língua materna, e que ainda continuam atualmente. Impulsionadas por demandas sociais e políticas, essas reformas visavam aumentar a eficácia do ensino de línguas diante do aumento da população escolar (consequência da efetiva democratização do ensino) e da constatação da parcial ineficácia dos métodos tradicionais de ensino das línguas. Os especialistas das universidades, mobilizados por autoridades político-escolares, reagiram a essas demandas de duas maneiras (BRONCKART, 2010, p. 163-164).

Em primeiro lugar, promoveram a modernização dos programas e dos conteúdos de ensino por meio dos avanços das ciências da linguagem e da psicologia do desenvolvimento. Em segundo lugar, esses especialistas aproveitaram esse momento de ajustes dos conteúdos para desenvolver uma reforma dos objetivos e das metodologias do ensino. Para isso, adotaram três objetivos para o ensino de línguas: o domínio prático da língua pelo aluno; o desenvolvimento de uma capacidade de estruturação da língua com o propósito de promover esse domínio prático da língua; a garantia da transição entre o domínio da língua de uso e o acesso à literatura. A operacionalização dessas mudanças se dá, inicialmente, por meio da reforma do ensino gramatical, inspirada pela gramática estrutural e gerativo-transformacional (que, finalmente, não atinge o objetivo esperado), para, em seguida, passar a uma reforma do ensino da produção escrita, baseada nas teorias de texto ou de discurso do final do século XX (BRONCKART, 2010, p. 164-165).

A reforma no ensino da produção escrita teve dois objetivos centrais e dois objetivos secundários. De modo central, era preciso, em primeiro lugar, diversificar os textos a serem trabalhados em aula, tradicionalmente literários ou filosóficos, introduzindo nos programas de ensino novos gêneros de textos de uso prático e social, cujo domínio pelos aprendizes fossem relevantes para eles no âmbito pessoal e, futuramente, profissional; em segundo lugar, era

¹⁵ Essa tendência continua presente na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), o que confirma a pertinência do ensino de gêneros textuais.

preciso elaborar um ensino sistemático e racional das regras gerais de organização de um texto, partindo de uma teoria geral da arquitetura dos textos. Além disso, a esses objetivos centrais, era necessário articular o ensino da gramática com o ensino da produção textual, de maneira que a gramática estivesse a serviço da escrita, primeiramente, para, posteriormente, propor atividades que permitissem a compreensão dos procedimentos linguísticos e estilísticos próprios ao ensino da literatura (BRONCKART, 2010, p. 166-167).

É no quadro dessas reformas que surgiram os trabalhos dos pesquisadores de Genebra, que, após propor uma teoria geral da arquitetura dos textos, já apresentada (BRONCKART, 2003 [1997]), desenvolveram conceitos e dispositivos didáticos que permitiram a implantação das reformas visando o ensino da produção textual com base na noção de gênero textual. Para Schneuwly e Dolz (2013 [2004]), os gêneros textuais, por serem construtos históricos, podem servir como unidades de ensino e podem ser tomados como instrumentos, no ensino-aprendizagem de línguas, a fim de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) necessárias para que os aprendizes possam produzir gêneros de textos pertencentes aos gêneros estudados, ou mesmo a outros gêneros, em diversas situações sociais, sejam essas situações escolares ou não.

Nessa perspectiva, muitos estudos foram desenvolvidos em relação ao francês como língua materna, em Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013 [2004]), em português como língua materna, em Portugal (COUTINHO, 2012) e no Brasil (GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007; BUENO, 2011; MACHADO, ABREU-TARDELLI, CRISTOVÃO, 2009), além de outras pesquisas focalizando o inglês como língua estrangeira (CRISTOVÃO, 2007 [2002], 2008). No caso do francês como língua estrangeira, o Grupo ALTER-AGE-CNPq¹⁶ tem desenvolvido pesquisas que também mostram a pertinência dessa abordagem (GUIMARÃES-SANTOS (2012), ROCHA (2014), ANEZ-OLIVEIRA (2014), MELÃO (2014), TONELLI (2017), DIAS (2017), SUMIYA (2017), MARRA (2018).

As pesquisas elencadas acima serviram-se de conceitos operacionais propostos pelo ISD para o ensino da produção textual. Fundamentadas nos pressupostos teóricos do ISD, as noções de Modelo Didático (DE PIETRO; ERARD; KANEMAN-POUGATCH, 1997 [1996]) e de

¹⁶ O grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino) é cadastrado no CNPq. As pesquisas do grupo são embasadas, principalmente, nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, mais especificamente Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação. Mais informações no site <http://dlm.fflch.usp.br/frances/ALTER-AGE>

Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013[2004]) e sobre as quais discutiremos a seguir, adotam os gêneros como objetos (ou unidades) de ensino, além de considerá-los, também, como instrumentos de aprendizagem. Isso porque os gêneros, enquanto produtos das interações sociais situadas geograficamente e historicamente, permitem um ensino-aprendizagem de línguas, ou mesmo de outras disciplinas, mais significativo para os aprendizes. Desse modo, a partir do estudo dos gêneros textuais, os aprendizes podem aprender de modo mais consciente o uso e a finalidade que fazem ou que poderão fazer desses gêneros em diversas instâncias de suas vidas sociais públicas ou privadas (pessoais, educacionais, profissionais, sociais, políticas etc.), podendo, assim, ter mais controle sobre suas ações de linguagem e, consequentemente, agir de modo mais eficiente em sociedade.

1.2.3.1. A noção de Modelo Didático (MD)

O MD é um conceito proposto por De Pietro, Erard. & Kaneman-Pougatch (1997 [1996]) e que tem por objetivo operacionalizar o ensino do gênero. A constituição do MD, de um dado gênero, permite transformá-lo em objeto de ensino, pois coloca em evidência as dimensões desse gênero que podem ser ensinadas por meio de uma SD. Definido de maneira sucinta, o MD seria a síntese da análise das diferentes apresentações de um mesmo gênero, não apenas para que sua diversidade seja contemplada, mas também para que se estabeleça as dimensões ensináveis do gênero, as capacidades de linguagem necessárias para produzi-lo: capacidades de ação (compreensão e adaptação às características contextuais e referenciais), capacidades discursivas (mobilização de modelos discursivos) e capacidades linguístico-discursivas (domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas). O MD é construído para guiar as práticas, partindo de uma teoria praxeológica e formando um continuum que parte do implícito (intuitivo) e chega ao explícito (conceptualizado), sendo sempre o ponto de partida e o ponto final do ensino. Ele apresenta três dimensões: a de produto; a de construção; e a de instrumento (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 29-32).

O MD, enquanto *produto*, estruturado por uma teoria da atividade de linguagem e pela teoria dos gêneros, apresenta cinco componentes essenciais: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global e; 5) as operações de linguagem e as marcas linguísticas. O MD, enquanto *construção*, é a confluência de quatro conjuntos de dados (conteúdos), que garantem a sua legitimidade social e a sua pertinência didática: 1) as práticas sociais de referência; 2) a literatura sobre o gênero;

3) as práticas de linguagem dos alunos e; 4) as práticas escolares. O MD, enquanto *instrumento*, permite que se faça a transposição didática das dimensões ensináveis do gênero em uma SD, através de atividades de ensino-aprendizagem diversas, de complexidade crescente, para um mesmo público-alvo, e em conformidade com o desenvolvimento dos aprendizes: parte-se de atividades, cuja finalidade é a de apresentar o gênero a ser trabalhado e, ao mesmo tempo, colher informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero, para, em seguida, desenvolver o estudo desse gênero em grupos de atividades sequenciais e avaliar, ao final, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes promovida pela SD, comparando a produção inicial à final (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 33-41).

Em suma, quatro teses condensam as principais características da teoria das práticas de linguagem, e que influenciam a constituição do MD: 1) as sequências são elaboradas a partir de um modelo do objeto a ser ensinado; 2) esse modelo situa-se em um contínuo, que vai do intuitivo ao explícito, criando uma tensão; 3) a explicitação, por sua vez, é apenas um ponto nesse contínuo, sendo, portanto, sempre perfectível e incompleta e; 4) a explicitação é resultado de múltiplas limitações. Veremos, a seguir, mais detalhadamente, como é o desdobramento do MD em uma SD (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, P. 45).

1.2.3.2. A noção de Sequência Didática (SD)

O segundo conceito utilizado pelos autores genebrinos é o de Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013[2004]), que tem por objetivo o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A SD do gênero a ser ensinado-aprendido parte do MD do gênero para sua elaboração. É o MD que vai guiar os conteúdos que serão “ensináveis” do gênero, que devem tomar por base o conhecimento prévio dos alunos, e, também, o tipo de atividades propostas na SD. A ideia de sequência didática está embasada em dois conceitos vygotskianos centrais: o de zona de desenvolvimento proximal e o de instrumento.

A *zona de desenvolvimento proximal* é a distância entre a *zona de desenvolvimento real* do aprendente (aquela em que o aprendiz já sabe fazer algo sozinho, pois domina a ação) e a sua *zona de desenvolvimento potencial* (aquela em que ele é parcialmente capaz de realizar uma ação, porque já domina algumas habilidades, desde que ajudado por outras pessoas, podendo, a partir dessa mediação, desenvolver o domínio da ação) (OLIVEIRA, 2003 [1997], p. 58-60). Por exemplo, um bebê de cinco meses já faz, com autonomia, movimentos de cabeça, membros

e tronco em diversas direções, mas ainda não é capaz de se deslocar no espaço com esses movimentos. No entanto, se colocado, por um adulto, de bruços sobre uma cama larga, ou no chão, sobre uma proteção macia, ele será capaz de, com esses movimentos que já sabe realizar, desenvolver, tanto a musculatura necessária para erguer o tronco do chão, com o apoio dos braços, e se sentar sozinho, quanto a consciência desse movimento. A partir de então, é possível facilitar o desenvolvimento do engatinhar desse bebê, colocando-se, ao seu redor, objetos de seu interesse, a uma distância que o estimule a se deslocar. O adulto atua no desenvolvimento da criança ao promover situações que o ajudem a dominar uma ação, sendo essa mediação feita por meio de instrumentos (o ato de debruçar a criança sobre a cama larga ou o de colocar perto dela objetos interessantes).

A partir da compreensão do instrumento como objeto mediador usado para melhorar ou facilitar uma ação, Vygotsky (2010 [2001]) desenvolve o conceito de instrumento psicológico. Sua tese central é a de que todas as funções psíquicas superiores surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos e se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados. O instrumento psicológico transforma a memória natural em memória artificial: ele transforma o vínculo associativo direto entre A e B da memória natural (função psíquica inferior), em um vínculo indireto, mediatizado, facilitando ou desenvolvendo a tarefa de memorização, permitindo, assim que os processos psíquicos naturais do sujeito possam ser controlados e aprimorados por ele mesmo. Esse controle artificial dos fenômenos psíquicos naturais é a essência do processo de desenvolvimento humano, pois os instrumentos psicológicos, que promovem esse controle, originam-se nas relações sociais e reconstituem-se no interior do sujeito (FRIEDRICH, 2012 [2010], p. 53-76).

A *noção de SD* está fundamentada nesses dois conceitos vigotskianos enunciados nos dois parágrafos anteriores. O *conceito de zona de desenvolvimento proximal*, proposto por Vygotski (2010), está presente na SD, pois sua elaboração leva em conta tanto o que os aprendizes sabem (zona de desenvolvimento real) quanto o que ainda precisam saber (zona de desenvolvimento potencial) sobre o gênero a ser aprendido e desenvolvido, prevendo inclusive os possíveis ajustes ou mudanças que precisem ser feitos durante a aplicação da SD, diante das facilidades ou dificuldades dos alunos em realizar as atividades propostas. O *conceito de instrumento*, proposto por Vygotski (2010 [2001]) e retomado por Friedrich (2012 [2010]), por sua vez, está implícito na SD, em três momentos: primeiramente, o gênero é usado como instrumento para permitir a elaboração da SD; em segundo lugar, a SD é usada como instrumento para desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes de língua; e por fim, as capacidades

de linguagem desenvolvidas pelos alunos por meio da SD podem ser usadas como instrumentos para que esses alunos desenvolvam novas capacidades de linguagem ao produzirem outros gêneros textuais.

Dessa forma, a SD é constituída por uma série de atividades escolares, elaboradas a partir de um gênero textual, e organizadas em diferentes fases, sendo a primeira e a última fases responsáveis pela abertura e pelo encerramento do projeto de aprendizagem do gênero escolhido (com apresentação do contexto de produção do gênero e a produção inicial, na abertura; e a síntese do que foi aprendido sobre o gênero na SD e a produção final, no encerramento), e as fases intermediárias, chamadas de módulos, usadas para trabalhar as dimensões ensináveis do gênero que (ainda) precisem ser desenvolvidas pelos alunos, após análise de suas PI. Sendo assim, a SD apresenta o seguinte esquema (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2004], p. 83):

Figura 1 – O esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2013 [2004], p. 83

A fase de apresentação da situação seria o momento em que o projeto de estudo do gênero a ser ensinado-aprendido é apresentado aos alunos, de modo que compreendam qual é o problema de comunicação a ser aprendido e os conteúdos relacionados a esse problema de comunicação. É neste momento que diversas atividades são propostas para situar o contexto de produção do gênero, apresentar diferentes exemplos de apresentação do gênero e solicitar uma produção inicial do mesmo que servirá como uma avaliação preliminar, para professor e alunos, sobre o que os alunos já conhecem e são capazes de produzir sobre o gênero, mesmo não o dominando

e, assim, ajustar a SD às necessidades de aprendizagem desses mesmos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2014], p. 84-87). A produção inicial tem, portanto, função diagnóstica, pois ela permite que se determine o desenvolvimento real dos alunos.

As atividades a serem propostas nas fases intermediárias, ou seja, nos módulos, estariam baseadas nas dificuldades identificadas na produção inicial, num movimento que vai do complexo para o simples, e seu número poderia variar em função dessas dificuldades. O objetivo seria o de trabalhar separadamente essas dificuldades, de modo a permitir aos alunos melhor conhecê-las e dominá-las para que, na produção final, sejam capazes de produzir o gênero com mais competência e melhor domínio das capacidades de linguagem para sua produção. Três questões se colocam no que diz respeito à decomposição em módulos, pois é preciso: 1) trabalhar problemas de diferentes níveis (representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto pelo alunos); 2) variar as atividades e exercícios (atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos, elaboração de uma linguagem comum para comentar os textos); 3) capitalizar as aquisições, registrando-as por meio atividades que sintetizem o que foi aprendido (listas, resumos, questionários etc.) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2004], p.87-90).

As atividades de capitalização das aquisições, sejam elas feitas ao longo de toda a SD ou apenas ao final, servem para preparar a produção final dos alunos, pois essas atividades-síntese dão aos aprendizes a possibilidade de reverem suas produções iniciais (e intermediárias, quando houver) e identificar nelas o que ainda não sabiam sobre o gênero, que aprenderam ao longo da SD e que já podem usar em suas produções finais. Assim, esse processo modular, característico da SD, coloca em evidência os processos de observação e de descoberta, inscrevendo-se em uma perspectiva construtivista, interacionista e social que subentende a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas capazes de serem adaptadas às necessidades dos aprendizes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2004], p. 90 e 93).

Feita essa explanação sobre o quadro teórico no qual apoiamos nossa pesquisa, o ISD, e sobre os conceitos de MD e SD, faremos a seguir a apresentação do campo de pesquisa da engenharia didática, que faz parte da área da Didática das Línguas, e cuja metodologia de trabalho seguimos em nossa pesquisa.

1.2.4. A engenharia didática

A engenharia didática é, como indica Dolz (2016), uma área particular da didática das línguas. As pesquisas feitas em Didática das Línguas investigam os fenômenos do ensino e da aprendizagem de língua no ambiente escolar. Os estudos nessa disciplina foram iniciados na década de 1970, em países de língua francesa (BRONCKART; SCHNEUWLY, 1991; BRONCKART; CHISS, 2002; DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009; SIMARD; DUFAYS; DOLZ; GARCIA-DEBANC, 2010, apud DOLZ, 2016, p, 239), inicialmente com o propósito de aperfeiçoar as ações e intervenções do professor, mas passando paulatinamente a desenvolver estudos com o objetivo de observar e compreender o desenvolvimento da linguagem durante a prática de ensino. Desse modo, o campo da Didática das Línguas interage necessariamente com os domínios da educação (ciências da educação e psicologia) e os domínios da linguagem (linguística e teoria literária).

Segundo o autor (DOLZ, 2016, p. 240), o interesse pela compreensão do desenvolvimento da linguagem, durante as aulas de língua, se deu devido ao entendimento de que um projeto didático tem de necessariamente ter em conta os 3 componentes do triângulo do pólo didático: o saber (meio científico disciplinar, que permite a análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática), os alunos (meio social, que permite analisar as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem) e o professor (meio educacional, que permite a análise das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes usados para o ensino).

Dessa maneira, a engenharia didática que nos apresenta Dolz (2016) surge a fim de dar conta da interrelação desses pólos durante as atividades de ensino e aprendizagem das línguas, visto que, dentre as funções da engenharia estão a concepção de projetos e ferramentas, a introdução de inovações nas atividades práticas e a gestão técnica de projetos. Com esse propósito, a engenharia didática se coloca como objetivos: 1) conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para que aprendam; 2) coordenar as intervenções dos docentes; 3) elaborar dispositivos para solucionar problemas de ensino de língua; 4) e realizar pesquisas sobre as inovações introduzidas, de modo a controlar e avaliar a implementação dessas novidades tecnológicas. Por essa razão, estão entre seus domínios de atuação: a pesquisa e o desenvolvimento de inovações; a aplicação e o controle de qualidade; e a difusão e a formação (DOLZ, 2016, p. 241-243).

A engenharia didática apresenta 4 fases, segundo esse autor (DOLZ, 2016). A primeira fase é um estudo prévio do trabalho de concepção, no qual se analisa os objetos de ensino, as capacidades e os obstáculos dos alunos e as práticas comuns de ensino e seus efeitos. Na segunda fase, um protótipo do dispositivo didático é concebido a partir da análise prévia das tarefas que o aprendiz pode realizar (baseado no estudo das capacidades e dos obstáculos dos alunos, da PI, do MD do gênero, da série de oficinas ou atividades dos obstáculos a superar, da SD, e da PF, efeitos do ensino), que permite antecipar as estratégias de aprendizagem dos alunos. A terceira fase é a de experimentação do dispositivo, por meio de estudo de caso ou de uma pesquisa mais ampla. Na quarta fase é feita a análise dos resultados observados, um balanço das vantagens e dos limites do dispositivo (DOLZ, 2016, p. 241-243).

Além disso, é importante ressaltar que, para Dolz (2016), a perspectiva vygotskiana, na qual se apoia a engenharia didática que propõe, busca avaliar a zona de desenvolvimento proximal do aluno, observando como o aprendiz se situa diante de situações de comunicação que apresentam obstáculos, considerando assim as tensões que podem influir na mudança de comportamento desse aluno.

Em nossa pesquisa, procuramos realizar um dispositivo de ensino baseado nas concepções da engenharia didática, pois elaboramos, inicialmente, uma sequência didática aplicada em um curso piloto, que serviu de base, depois de uma análise de suas potencialidades e limites, para a elaboração de uma segunda SD, aplicada em outro curso.

Tendo como base o que observamos do dispositivo e dos alunos no curso piloto, procuramos propor exercícios que, na perspectiva vygotskiana, busca alcançar 5 objetivos complementares (DOLZ, 2016, p. 246): 1) elementarizar as dificuldades para interagir com os obstáculos e promover a aprendizagem de elementos novos; 2) fornecer dispositivos de apoio que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno; 3) dispor de recursos para a compreensão das operações de linguagem pelos alunos de modo a promover o desenvolvimento da consciência do comportamento verbal; 4) desenvolver progressivamente a autonomia do aluno; 5) promover o auto-desenvolvimento do aluno e a construção de sua subjetividade.

Para alcançar esses objetivos, 7 princípios são seguidos pela engenharia didática para a fabricação de exercícios (DOLZ, 2016, p. 250 – 251): 1) permitir ao aluno que passe pela atividade de linguagem (por meio de situações de comunicação que façam sentido para o aluno); 2) considerar a zona proximal de desenvolvimento (ZPD), de modo a identificar suas dificuldades e propor exercícios que ajudem a superá-las; 3) garantir uma dinâmica que vai da

elementarização para aprender à integração dos elementos novos na totalidade do texto; 4) fabricar as ferramentas para o aluno por um movimento progressivo de devolução (exercícios de autoaprendizagem que promovam a autonomia do aluno); 5) diversificação e articulação das tarefas (para garantir a motivação, o respeito aos estilos de aprendizagem e a promoção da transformação do comportamento); 6) antecipar as interações e explicitar os conceitos e comportamentos a desenvolver (deixar espaço para as interações entre os alunos e as intervenções locais do professor de modo a compreender a atividade realizada e desenvolver o controle consciente do comportamento); 7) respeitar a escolha do aluno (o exercício deve ser para o aluno um momento de desenvolvimento pessoal).

Em nossa SD, procuramos seguir esses princípios, sempre com base em nossa experiência piloto e, também, no que conhecíamos dos alunos, procurando fazer com que os alunos pudessem desenvolver as capacidades de linguagem ligadas à escrita argumentativa.

1.2.5. Produção escrita e o ensino da argumentação

A produção escrita é uma das habilidades de comunicação linguageira visadas no ensino do francês língua estrangeira, juntamente com as habilidades de compreensão oral e escrita e de produção oral (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 [2001]). Sua especificidade em relação à produção oral é também reconhecida por Tagliante (2006, p. 127-129), que recomenda que se trabalhe essa habilidade a partir de gêneros específicos da escrita. Courtillon (2003) lembra que a fase da produção escrita é importante para a aprendizagem, pois ela permite aos alunos buscarem maneiras de dizer que eles podem encontrar em outros textos, pois dispõem de “tempo” para elaborarem seus textos.

Nesse sentido, a produção escrita poderia propiciar maior oportunidade de reflexão sobre a língua e maior grau de elaboração dos textos/discursos. No entanto, apesar de ser reconhecidamente importante no âmbito da Didática das Línguas estrangeiras, a produção escrita não tem sido amplamente explorada, como já dissemos na Introdução desta dissertação. Tampouco a escrita argumentativa tem sido foco do ensino-aprendizagem de línguas, a não ser na preparação de exames, como DELF/DALF, como também vimos na Introdução.

A habilidade de produção escrita, sobretudo de escrita argumentativa, é objeto de diversos estudos na escola de Genebra, como o de Schneuwly e Dolz (2009), que aborda o trabalho do

professor de francês para o ensino da produção de textos argumentativos¹⁷ nesse idioma; o de Cordeiro (2015), que analisa as sequências de ensino para o desenvolvimento da escrita argumentativa; e o de Dolz-Mestre, Gagnon e Vuillet (2016), que busca identificar as capacidades e as dificuldades de aprendizes de francês para a escrita de textos com finalidade argumentativa à partir da análise dos obstáculos presentes em suas produções.

Dentre esses três trabalhos, que tratam de pesquisas mais diretamente relacionadas ao desenvolvimento de uma escrita argumentativa em francês e, conseqüentemente, ao nosso objeto de pesquisa, focaremos principalmente no terceiro, o de Dolz-Mestre, Gagnon e Vuillet (2016), cujos resultados do estudo feito das produções textuais argumentativas de aprendizes de francês pode contribuir para as reflexões de nosso estudo. Para isso, discorreremos, primeiramente e de maneira sucinta, sobre os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2009) e de Cordeiro (2015), para, em seguida, abordarmos uma parte do resultado do trabalho de Dolz-Mestre, Gagnon e Vuillet (2016), que versa sobre a produção do gênero carta de solicitação por aprendizes adultos de francês língua estrangeira a partir de SD baseada no MD do gênero carta de solicitação.

Schneuwly e Dolz (2009) apresentam a análise resultante de um estudo, cujo desenvolvimento se deu por meio de uma abordagem multifocal, baseada nas sinopses¹⁸ das aulas de professores do ensino médio suíço, sobre o objeto ensinado “redigir um texto argumentativo”. Os autores organizaram essa análise em três partes, devido ao caráter multidimensional que o objeto ensinado revelou durante seu estudo: primeiramente, o objeto ensinado é descrito em sua macroestrutura; em seguida, o objeto é analisado a partir dos gestos fundamentais de seu ensino; e, por fim, os autores mostram como as diferentes esferas do ensino da disciplina francês circulam no objeto de ensino “redigir um texto argumentativo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 267). Das três partes desse estudo, abordaremos aqui, sobretudo, a primeira, a descrição da macroestrutura, e a terceira, que trata das diferentes esferas de ensino.

O estudo, feito por meio das sinopses de 17 sequências de ensino sobre a escrita de textos argumentativos, evidenciou, na macroestrutura do objeto ensinado “redigir um texto

¹⁷ Mesmo no âmbito da produção oral, os pesquisadores da escola de Genebra têm se preocupado com a argumentação, como, por exemplo, De Pietro e Gagnon (2013), que propuseram uma pesquisa sobre o ensino do gênero debate para formar os alunos a se posicionarem no espaço público.

¹⁸ O Corpus de análise desse estudo baseou-se nas sinopses das aulas de professores do ensino médio suíço que trataram do ensino da escrita de textos argumentativos. A sinopse é um instrumento de pesquisa usado para sintetizar a complexidade da atividade de ensino (a tensão que vivenciam professores e alunos diante das prescrições sociais e institucionais e da realidade da sala de aula) de modo a tornar possível a análise dos dados de pesquisa.

argumentativo”, uma trama clássica dominante no ensino desse objeto, cujo movimento vai do geral para o particular. Dessa forma, a maioria das sequências de ensino do objeto ensinado “redigir um texto argumentativo” se iniciam pela definição de argumentação e de argumentos e pela busca e elaboração dos argumentos ligados ao tema tratado. Em seguida, o texto argumentativo (uma dissertação ou composição de ideias) é decomposto em suas unidades constitutivas, revelando, assim, o plano do texto. A partir de então, é feito um estudo das unidades inferiores e dos procedimentos linguísticos usados no texto, como os conectores, que marcam a planificação textual, e as expressões de concessão ou objeção, que se referem às falas de outros. E, finalmente, a sequência termina com a produção de uma dissertação ou composição de ideias (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 268).

No entanto, essa trama clássica, prevalente no Corpus analisado, é relativizada por 4 sequências que já se iniciam pela produção, não de uma dissertação ou composição de ideias, dirigidas a um auditório universal, mas pela produção de um gênero de texto argumentativo, cuja situação de produção é bem definida, como os gêneros ponto de vista, crítica de livro e carta de solicitação. Sendo assim, a trama clássica dominante no objeto ensinado “redigir um texto argumentativo” parece ter uma contrapartida por meio do trabalho sobre gêneros escolarizados. Isso leva os autores a analisarem as séries de atividades das sequências a partir da hipótese de uma possível bipartição dessas sequências, segundo uma orientação clássica ou uma orientação genérica do objeto ensinado “redigir um texto argumentativo, e de três categorias de atividades (macroestrutura), presentes nessas sequências, relacionadas: 1) às noções de argumentação e de argumento; 2) aos planos e componentes do texto; e 3) às unidades e procedimentos linguísticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 268-269).

No quadro a seguir, resumimos o que os autores descrevem sobre cada uma das categorias de atividades mencionadas conforme as duas orientações das sequências do objeto ensinado “redigir um texto argumentativo”, clássica ou genérica.

Quadro 4 – O ensino do texto argumentativo segundo as orientações clássicas ou genéricas

ATIVIDADES ESCOLARES	ENSINO DO TEXTO ARGUMENTATIVO	
	Orientação clássica	Orientação genérica
Noções de argumento e de argumentação	Noções gerais: descrever toda situação argumentativa potencial.	Noções particulares: descrever um gênero em correlação com outros gêneros.

Plano ou componentes do texto	Trabalho sobre as partes do texto transferíveis a qualquer texto argumentativo.	Trabalho sobre um gênero e uma situação de comunicação definida.
Unidades ou procedimentos linguísticos	Que expressem operações cognitivas de pensamento (ex.: conectores)	Procedimentos de pensamento que permitam agir sobre o outro (ex.: a concessão e a refutação)

Fonte: Schneuwly e Dolz, 2009, p. 269-270

Nesse quadro, é possível observar que, contrariamente ao que ocorre nas três categorias gerais da macroestrutura, que evidencia uma trama homogênea, porque identificada em ambas as orientações, os conteúdos de cada categoria se apresentam de modo contrastado para cada uma dessas orientações. Assim, a sequência do objeto ensinado “redigir um texto argumentativo” de orientação clássica pode ser descrita como visando o geral, o abstrato, a argumentação como pensamento independente de um contexto específico e que adota um ponto de vista universal. Por sua vez, a sequência de orientação genérica do objeto ensinado busca discernir o particular, o concreto, a argumentação como comunicação, como ação em uma situação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 269-270).

Essa bipartição das séries de atividades confirma a hipótese do surgimento de novos conteúdos na trama clássica do objeto ensinado “redigir um texto argumentativo”. Ela também revela a coexistência ou o entrelaçamento das duas orientações nas atividades de várias das sequências analisadas, sendo umas de orientação mais clássica, outras de orientação mais genérica, e outras ainda mesclando mais uniformemente as duas orientações. Por razões metodológicas, os autores classificam essas sequências em dois modelos dominantes e um modelo marginal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 270-271).

O primeiro modelo dominante é o *modelo clássico de sequência*¹⁹, que segue mais a trama clássica, já descrita anteriormente, em que o texto visado é o prototexto, e cujo tratamento é lógico-gramatical. O segundo modelo dominante é o *modelo comunicativo de sequência*, que também segue a trama clássica, mas visa o gênero como texto a ser tratado de modo retórico-hermenêutico, trabalhando operações argumentativas particulares. E o terceiro modelo,

¹⁹ Supomos que os autores entendam o termo “sequência”, aqui, como sequência de ensino: série de atividades que seguem uma coerência didática propostas para promover a aprendizagem de um objeto de ensino.

denominado de marginal, é o *modelo literário-hermenêutico*, em que o texto visado é tido como absoluto textual a ser imitado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 270-271).

Dessa forma, a análise da macroestrutura do objeto ensinado “redigir textos argumentativos”, que diz respeito ao estudo das sequências de ensino desse objeto como um todo, mostra os níveis superordenados dessa macroestrutura por meio dos agrupamentos das séries de atividades escolares usadas nas sequências, conforme a alternância das orientações clássica ou genérica dessas sequências. Agora passamos à terceira parte da análise multifocal do objeto ensinado “redigir um texto argumentativo”, *a circulação entre as diferentes esferas da disciplina “francês”*, que abordaremos mais detalhadamente a seguir, começando pelo uso dos textos.

O *uso dos textos* nas sequências é analisado a partir de três questionamentos: como esses textos são preparados; como eles são usados (práticas didáticas); e como são escolhidos. A análise do *preparo dos textos* revela três conjuntos contrastados: 1) textos fortemente transformados em função das necessidades da sequência; 2) textos que mantêm o essencial de seus atributos de origem do ponto de vista tipográfico e linguageiro; e 3) textos preparados apenas para serem analisados. Esses três conjuntos correspondem a *práticas didáticas* contrastadas. Os textos do primeiro conjunto podem ser usados: como imitadores de uma argumentação, a fim de construir noções gerais fundamentais a qualquer argumentação; como suporte para o levantamento de conectores ou de partes ou a sua exercitação; e como argumentos, na preparação dos conteúdos. Os textos do segundo conjunto funcionam como modelos do gênero. E o terceiro conjunto de textos tem uma função patrimonial, ao colocar o texto no centro de práticas de investigação quase filológicas. A análise da *escolha dos textos* aponta para três tipos de procedimentos: 1) escolha de uma grande variedade de tipos de textos; 2) escolha relativamente homogênea de um gênero de texto; e 3) escolha de alguns textos em função do autor e do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 278-279).

Com o propósito de facilitar a visualização dessas camadas de análise do uso dos textos nas sequências de ensino, sintetizamos a descrição feita acima desses usos no quadro a seguir, de modo a também mostrar a correspondência desses eixos entre as sequências mais clássicas, mais genéricas ou mais hermenêutico-literárias.

Quadro 5 – O uso dos textos nas sequências de ensino

TIPOS DE SEQUÊNCIAS	O USO DOS TEXTOS NAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO		
	O preparo dos textos	Como os textos são usados	A escolha dos textos
Sequências clássicas	Textos fortemente transformados	Imitadores, suportes e/ou argumentos	Grande variedade de tipos de textos
Sequências genéricas	Textos que guardam o essencial de seus atributos genéricos	Modelos do gênero	Relativa homogeneidade na escolha de um gênero de texto
Sequências hermenêutico-literárias	Textos preparados para fins de análise	Função patrimonial	Escolha de alguns textos em função da singularidade do autor e do gênero.

Fonte: Schneuwly e Dolz, 2009, p. 278-279.

Além disso, a análise do uso dos textos, do ponto de vista da evolução da disciplina “francês”, mostra os efeitos de transformação do sentido dessas sequências. As sequências sobre o objeto ensinado “redigir um texto argumentativo” avaliadas se orientam em direção ao utilitário e ao real social, ao utilizarem preferencialmente textos oriundos da imprensa ou de uso cotidiano do que textos literários. Isso se deve ao fato de haver uma forte demanda, da parte dos alunos, de poderem se situar em relação aos textos propostos, que passam a não serem mais vistos como um reservatório neutro de argumentos, uma forma geral ou abstrata da representação do pensamento ou como um arsenal de unidades linguísticas utilizáveis em qualquer situação. Dessa forma, essa demanda levou a reformas que transformaram fundamentalmente o material bruto do trabalho escolar sobre a argumentação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 280).

A segunda esfera de circulação da disciplina “francês”, por ser considerada como a que sustenta a escrita dos textos, embora não seja constitutiva das sequências, diz respeito ao uso da gramática como ferramenta para o estudo da língua empregada nos textos. Os termos e conceitos gramaticais são usados em diversas áreas para ensinar o texto argumentativo, como a ortografia (no plano lexical), a coesão verbal e nominal e a conexão (no plano textual) e a modalização (no plano enunciativo). No entanto, esse uso é limitado pela dificuldade que os professores têm em trabalhar as dimensões textuais e enunciativas com os alunos, para os quais

a terminologia gramatical é simplificada por expressões consideradas mais acessíveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 281).

Segundo os autores, o estudo quantitativo do uso de termos e conceitos gramaticais nas sequências analisadas mostra que as sequências clássicas são as que menos usam a terminologia gramatical, pois privilegiam o trabalho do conteúdo sobre a forma, com exceção dos conectores. As sequências genéricas, por sua vez, usam muito mais da terminologia gramatical, o que leva a supor que o trabalho sobre o gênero acaba suscitando o interesse pelo estudo da forma linguageira. Em outras palavras, a perspectiva textual e de gênero, que articula a forma textual com a situação de comunicação – estratégia argumentativa, postura enunciativa, modalização – torna possível e talvez necessária, já que leva em conta a superfície linguageira, o uso de uma metalinguagem gramatical frástica (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 281).

Schneuwly e Dolz (2009) concluem que o percurso de estudo do objeto ensinado “redigir um texto argumentativo”, a partir das sinopses das 17 sequências analisadas, fez emergir a tensão que termina por constituir esse objeto: de um lado, o ensino do texto argumentativo como representação do pensamento; de outro, o ensino do texto argumentativo como gênero-instrumento para agir sobre outros em uma situação de comunicação. Dessa forma, o objeto ensinado “redigir um texto argumentativo” parece ser estruturado, ao menos na Suíça de língua francesa, entre práticas clássicas e propostas reformistas, levando a construções de sequências de ensino que agregam às clássicas orientações representacionais para o ensino desse objeto, orientações comunicativas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 282-283).

De modo a sintetizar esse estudo, os autores caracterizam o funcionamento didático dessas sequências a partir de seis princípios: 1) o fornecimento de uma visão de conjunto da argumentação ou do texto argumentativo a construir; 2) a variabilidade e a adaptabilidade das sequências de ensino; 3) a preponderância de técnicas de observação e de análise dos textos; 4) a dominância de abordagens integrativas nos dispositivos didáticos, que remetem ao todo do objeto; 5) o pragmatismo do ensino da produção de textos argumentativos (gestos de regulação e institucionalização) para atingir uma finalidade estilística prática; 6) o papel ativo dos aprendizes no sistema didático em desenvolvimento, que visam a comunicação com outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 283-286).

Esse estudo sobre o objeto ensinado “redigir um texto argumentativo”, apresentado em Schneuwly e Dolz (2009), e por nós descrito, é retomado e continuado em Cordeiro (2015), mas, desta vez, partindo de apenas 2 sequências de ensino. Em sua conclusão, Cordeiro (2015,

p. 129-130) chega aos mesmos resultados apresentados por Schneuwly e Dolz (2009, p. 282-283) sobre o objeto ensinado “redigir um texto argumentativo”, verificando a presença de diferentes estratos históricos na constituição das práticas de ensino de textos argumentativos em ambas as sequências analisadas, como é possível constatar nos excertos a seguir:

A lenta transformação das práticas escolares revela um conjunto de camadas historicamente sedimentadas em que antigas tradições e novas perspectivas de abordagem de um dado objeto de ensino coabitam, superpõe-se ou alternam-se. (CORDEIRO, 2015, p. 129)

Le point de départ, en effet, rappelons-le, a mis en évidence la trame constitutive de l’enseignement de l’argumentation : des contenus classiques dans une structure classique représentent l’objet en repos. D’emblée pourtant, cette tranquillité est mise en doute, sollicité, mise en cause : clinamen que constituent genres, communication, centration sur les textes d’élèves, qui viennent perturber l’ordonnancement classique²⁰ (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2009, p. 283)

Esses estudos nos pareceram importantes, pois nos mostraram como, pela perspectiva do ISD, podemos compreender o ensino dos textos argumentativos em francês e nos fez chegar a algumas conclusões que orientaram nosso estudo. Primeiramente, pareceu-nos claro que, em nosso caso, trabalhamos com o ensino do texto argumentativo como gênero-instrumento para agir sobre outros em uma situação de comunicação e não como representação do pensamento. Além disso, compreendemos que, ao colocarmos-nos de início em uma orientação genérica para o ensino da argumentação, partiríamos de uma situação de comunicação definida para trabalhar os componentes do texto argumentativo e, propondo uma sequência genérica, utilizaríamos textos que “mantêm o essencial de seus atributos de origem do ponto de vista tipográfico e linguageiro” e poderíamos usar mais metalinguagem, se necessário, sem que isso fosse contrário ao trabalho com um gênero textual.

No entanto, esses estudos de Schneuwly e Dolz (2009) e Cordeiro (2015) não se debruçaram sobre o produto do objeto ensinado, que seriam, justamente, os textos argumentativos efetivamente produzidos pelos alunos a partir das sequências de ensino. Por essa razão, apresentaremos, a seguir, parte do estudo feito por Dolz-Mestre, Gagnon e Vuillet (2016), em

²⁰ “O ponto de partida, de fato, lembremo-nos, destacou a estrutura constitutiva do ensino da argumentação: os conteúdos clássicos em uma estrutura clássica representam o objeto em repouso. Desde o início, porém, essa tranquilidade é questionada, solicitada, desafiada: clinamen que constituem gêneros, comunicação, foco nos textos dos alunos, que atrapalham o ordenamento clássico” (tradução nossa).

que os autores apresentam uma abordagem de análise de produções escritas que permite identificar as capacidades e as dificuldades dos alunos autores desses textos, ou seja, a zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKI, 1997 [1934]) do objeto de ensino “escrever um texto argumentativo”, que pode contribuir para a compreensão e para a (re)elaboração desse objeto de ensino.

O trabalho apresentado nesse estudo contribuiu para as análises que fizemos das produções escritas feitas pelos participantes de nossa pesquisa durante a aplicação de nossa sequência de ensino sobre a escrita argumentativa por meio do gênero carta de protesto e solicitação. O Corpus de análise usado por Dolz-Mestre, Gagnon e Vuillet (2016) é composto por dois conjuntos de textos, oriundos de contextos de ensino diferentes: o primeiro, o ensino do francês de escolarização para adolescentes; e o segundo, o ensino do francês língua estrangeira para adultos. Por essa razão, abordaremos aqui apenas o estudo feito com o segundo conjunto de textos, cujo contexto de ensino se aproxima mais do contexto de ensino de nossa pesquisa.

Esse segundo conjunto de textos reúne produções de uma carta de solicitação de aprendizes adultos de uma classe de francês língua estrangeira (nível B2-C1), do ano universitário 2011-2012, intitulada *Atelier d'écriture*, da Escola de Civilização e de Língua Francesa²¹, cujos objetivos são o de garantir aos aprendizes os conhecimentos e as competências do nível B2 do CECR, de modo a poder exercer os conhecimentos e competências do nível C1. São textos produzidos por estudantes da Faculdade de Letras da Universidade de Genebra, que se preparam para a obtenção do Diploma de estudos de francês língua estrangeira, em cujas línguas de origem estão o persa, o hebreu, o russo, a língua búlgara, o albanês, o ucraniano, o mongol, o chinês, o japonês, o inglês, o alemão e o tagalog. Os suportes usados são constituídos de uma folha à parte com o enunciado da produção (solicitar ao diretor da instituição de ensino que reconsidere a decisão de suprimir uma opção de curso) e um espaço em branco a ser preenchido com a produção textual (DOLZ-MESTRE; GAGNON; VUILLET, 2016, p. 3).

Essas produções resultaram da aplicação da SD construída a partir do MD do gênero carta de solicitação, que reproduzimos a seguir.

²¹ *Ecole de Civilisation et de Langue Française* (ECLF).

Quadro 6 – Modelo didático do gênero carta de solicitação

Modelo didático do gênero carta de solicitação	
Base de orientação	
Objetivo(s)	Posicionar-se diante de uma controvérsia, justificando seu ponto de vista por um conjunto de argumentos
Parâmetros do contexto de comunicação	Lugar social: a correspondência formal Enunciador/argumentador: o autor da carta Destinatário: aquele ou aqueles a quem a demanda é dirigida
Conteúdos temáticos	Os conteúdos temáticos relacionados às demandas
Planificação	
Macro-planificação	Paginação: presença de data e local; nome e endereço do destinatário; expressão de saudação, corpo do texto, expressões de encerramento e de saudação finais, assinatura. Partes do corpo da carta: contextualização do pedido, pedido e justificativa Ordem lógica das partes da carta
Micro-planificação	Coerência interna de cada um dos parágrafos: progressão tema/rema (leis de progressão, repetição, não-contradição)
Textualização	
Coesão verbal	Base temporal mantida no presente; os outros tempos verbais utilizados são apropriados
Coesão nominal	Fenômenos de retomada
Mecanismos de conexão	Organizadores lógico-argumentativos
Léxico/vocabulário	Conforme o tom adotado pelo argumentador; expressões que marcam sua concordância ou discordância
Marcadores de modalização	Marcas de nuances, utilização do futuro do pretérito ²² , do subjuntivo, de verbos modais, de adjetivos e advérbios
Marcadores de responsabilidade enunciativa	Regimento de diferentes instâncias enunciativas: emprego de dêiticos e de pronomes

Fonte : Dolz-Mestre, Schneuwly, Vuillet, 2016, p. 4-5.

As produções escritas dos alunos foram analisadas pelos pesquisadores em função dos três níveis apresentados no MD (base de orientação, planificação e textualização), que correspondem, respectivamente, à situação de comunicação (primeiro nível), aos argumentos utilizados (segundo nível) e aos fenômenos de textualização (terceiro nível). A partir desses três

²² “conditionnel”, em francês.

níveis, foi possível formular três questões para orientação das análises: 1) quais os elementos, presentes nos suportes propostos pelos professores, que os aprendizes usaram em suas produções para adaptar o texto à situação de comunicação? 2) como esses suportes contribuem para a escolha dos argumentos e para a planificação do texto? 3) ainda em relação a esses suportes, quais os principais obstáculos dos alunos durante a textualização do gênero argumentativo? (DOLZ-MESTRE; SCHNEUWLY; VUILLET, 2016, p. 6-7)

A análise do conjunto de cartas de solicitação dos estudantes adultos de FLE mostrou que, no primeiro nível, o da situação de comunicação, o contexto de produção é compreendido pelos alunos, que escrevem uma carta de solicitação em primeira pessoa ao diretor, o professor Gajo, pedindo a reconsideração da decisão de suprimir a opção de curso A, apesar das restrições orçamentárias. No entanto, algumas produções apresentam dificuldades, não quanto à responsabilidade enunciativa, e sim, quanto à representação geral dos parâmetros do contexto de produção ou à ficcionalização da situação de comunicação (SCHNEUWLY, 1997, apud DOLZ-MESTRE; SCHNEUWLY; VUILLET, 2016, p. 7): por vezes, a solicitação está ausente ou é formulada de maneira vaga; em outros casos, essa solicitação ao diretor assume um tom mais pessoal.

A análise do segundo nível desse primeiro conjunto de textos, por sua vez, que diz respeito aos argumentos utilizados, revelou, de um modo geral, que os argumentos usados pelos aprendizes faziam referência a dois planos: de um lado, suas necessidades pessoais; e de outro, as necessidades coletivas. Dentre os argumentos referentes às necessidades coletivas, os aprendizes relacionaram argumentos que defendem a importância da opção de curso A: no caso da manutenção da oferta do curso, os argumentos levantados pelos alunos eram os de que poderiam aprofundar seus conhecimentos na língua, em um ritmo de aprendizagem menos estressante, e com a possibilidade de concluir um mestrado ou doutorado; no caso da supressão do curso, argumentaram que muitos alunos seriam prejudicados, além de terem as escolhas de suas carreiras contrariadas com a supressão do curso; a valorização do francês como língua de prestígio também é um dos argumentos coletivos usado (DOLZ-MESTRE; SCHNEUWLY; VUILLET, 2016, p. 8).

Quando se trata dos argumentos de ordem pessoal, os estudantes recorrem a suas necessidades e motivações pessoais, apoiando-se em argumentos baseados em fatos, valores e sentimentos, escolhidos aleatoriamente, sem reflexão e seleção prévia, como a culpabilização do diretor pelo seu prejuízo ou a expressão de gratidão pelo diretor, caso sua demanda seja atendida. Em suma,

após a análise feita pelos autores dos dois planos de argumentos mobilizados nas produções, a estratégia argumentativa utilizada nas produções é difícil de compreender. Apesar de as produções apresentarem uma argumentação pragmática pelo raciocínio causal, onde se apresentam as consequências da supressão do curso, um trabalho complementar de documentação sobre a temática da controvérsia e uma reorganização coerente do encadeamento dos argumentos, com o propósito de convencer o diretor, poderia dar mais força argumentativa aos textos (DOLZ-MESTRE; SCHNEUWLY; VUILLET, 2016, p. 8).

O terceiro nível de análise do conjunto de produções dos aprendizes de FLE adultos mostrou que as dificuldades mais frequentes eram referentes à coesão temporal e ao uso dos tempos verbais assim como à construção de expressões de encerramento das cartas. No que diz respeito ao uso dos tempos verbais, o presente do indicativo é usado como tempo de base, sendo o emprego dos outros tempos verbais o principal obstáculo nas produções dos alunos. Como o tipo de discurso usado nas cartas de solicitação implica um mundo conjunto com o mundo ordinário do argumentador, a dificuldade dos aprendizes na manutenção da coesão temporal possivelmente se encontra na gestão dos eixos de referência temporal que são distintos da duração do ato de produção textual. Quanto às dificuldades na formulação das expressões de encerramento (emprego de léxico não adequado às normas de polidez e modéstia e de construções sintáticas errôneas), os autores levantam a hipótese de que isso ocorra pelo desconhecimento dos estudantes dessas construções cunhadas pelo uso e por problemas sintáticos transversais ao domínio do gênero textual (DOLZ-MESTRE; SCHNEUWLY; VUILLET, 2016, p. 9-10).

Os pesquisadores concluem que o procedimento de análise descendente em três níveis revelou-se pertinente para o estudo contrastivo do Corpus, visto ser esse composto por dois conjuntos de textos oriundos de duas diferentes situações de aprendizagem do francês: de um lado, aprendizes adultos de francês como língua estrangeira; de outro, aprendizes pré-adolescentes do francês e integrantes do sistema escolar suíço. Em ambas as situações de aprendizagem do francês, a compreensão dos obstáculos relativos à adaptação dos textos à situação de comunicação é determinante para o entendimento das dificuldades dos alunos nos dois outros níveis, pois determina a escolha dos argumentos mobilizados, a planificação do texto e até mesmo os procedimentos de textualização (DOLZ-MESTRE; SCHNEUWLY; VUILLET, 2016, p. 15).

Desse modo, não basta levar em conta apenas o perfil dos alunos para tratar de suas dificuldades; é preciso ter em conta o conjunto dos dados da situação escolar de produção de um exemplar de gênero, sendo o enunciado escolar e os parâmetros situacionais de comunicação de grande valia. Para os pesquisadores, mesmo que os obstáculos de escrita dos aprendizes de francês língua estrangeira sejam diferentes daqueles que os jovens alunos que têm o francês como língua de escolarização, a avaliação inicial das capacidades nas tarefas complexas relativas aos gêneros textuais permanece como condição para adaptar as escolhas didáticas dos professores às necessidades dos aprendizes, o texto se tornando, portanto, pretexto para trabalhar sobre a língua, mas buscando uma integração co-textualizada (DOLZ-MESTRE; SCHNEUWLY; VUILLET, 2016, p. 16-17).

O estudo que acabamos de apresentar foi muito útil para nossa pesquisa, por algumas razões. Primeiramente, pudemos verificar se nosso MD, sendo de um gênero semelhante (carta de solicitação, no estudo dos pesquisadores genebrinos, e de protesto e solicitação, em nosso caso), compartilhava algumas das características do MD proposto pelos autores. Além disso, os autores trabalharam com um público semelhante ao nosso (adultos não francófonos), o que não é frequente nos estudos do ISD em Genebra. Finalmente, como veremos em nossas análises e resultados, muitas das dificuldades encontradas pelos alunos em ambos os contextos, foram as mesmas, o que contribuiu para confirmarmos a necessidade de ensino da argumentação formal.

Feita essa síntese dos estudos feitos sobre o ensino da escrita argumentativa em francês, sendo, os dois primeiros baseados na elaboração e aplicação de sequências didáticas sobre o objeto de ensino “redigir um texto argumentativo”, e o terceiro, sobre a identificação dos obstáculos inicialmente encontrados pelos aprendizes na escrita de dois gêneros argumentativos de modo a estabelecer a zona de desenvolvimento próximo dos alunos, passemos para a Metodologia de nossa pesquisa.

2. Metodologia

Neste capítulo, apresentaremos primeiramente o contexto no qual realizamos nossa pesquisa, para, em seguida, detalharmos as etapas e os instrumentos de pesquisa. Em seguida, descreveremos os procedimentos de seleção e de análise dos dados. Finalmente, elencaremos aspectos que dão credibilidade e garantem a ética da pesquisa.

Antes de passarmos à explanação do contexto, etapas e instrumentos de pesquisa, gostaríamos de ressaltar que, para realizar nosso estudo, optamos por aplicar nossas atividades em dois cursos, durante dois semestres consecutivos. No segundo semestre de 2017, fizemos uma primeira aplicação da SD que tínhamos elaborado, ou seja, um curso “piloto”, com o objetivo de verificar o gênero escolhido, confirmar o modelo didático elaborado e testar as atividades da sequência didática. Com o resultado da aplicação, revimos tudo o que havia sido elaborado e propusemos uma nova aplicação no primeiro semestre de 2018. Por exemplo, uma das mudanças foi que, no curso piloto, trabalhamos com a carta de reclamação. Já no curso no qual os dados foram coletados, trabalhamos com o gênero carta de protesto e solicitação.

Nesta dissertação, relataremos sobretudo a aplicação da segunda sequência didática, trazendo apenas alguns elementos da primeira, quando necessário, para a compreensão das escolhas que fizemos.

2.1. O Contexto de pesquisa

Nossa pesquisa foi aplicada em um curso de extensão em francês da Universidade de São Paulo. A seguir, apresentaremos o curso e os participantes, tanto alunos quanto professora e pesquisadora.

2.1.1. O curso Aspectos da Cultura Francófona

O curso Aspectos da Cultura Francófona é oferecido, semestralmente, desde 2015, pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária (SCE) da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), com carga horária semanal de 3h, totalizando 45h/aula, distribuídas ao longo de 4 meses, em aulas realizadas uma vez por semana. O curso, ministrado por estudantes e ex-estudantes do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês/Letras Estrangeiras e Tradução (ELLTF),

e coordenado por docente da pós-graduação do mesmo programa, tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades comunicativas e reflexivas avançadas (B2+/C1) em e sobre a língua francesa, por meio de elementos das culturas dos países francófonos que promovam a reflexão intercultural sobre aspectos contemporâneos. O nível mínimo exigido dos alunos para inscrição no curso é o B2, comprovado por diploma DELF/DALF ou teste de classificação realizado pelos responsáveis do curso. O público-alvo do curso é a própria comunidade universitária (estudantes, professores e funcionários da USP) e interessados em geral que comprovem proficiência em língua francesa de nível B2.

No primeiro semestre de 2018, o curso foi ministrado por duas pós-graduandas do programa de pós-graduação em ELLTF, uma mestranda, e outra doutoranda, que dividiram a ministração dos quatro meses de realização do curso, ficando cada qual responsável por dois meses do curso, alternadamente. A aplicação da Sequência Didática (SD), elaborada para a coleta dos dados dessa pesquisa, foi realizada pela professora-ministrante, ficando a professora-pesquisadora, que desenvolve esta pesquisa, responsável pela elaboração e pelos ajustes da SD, pela observação das aulas, por parte da animação das interações no grupo whatsapp e pela coleta e análise dos dados (produções iniciais e finais, diário de bordo e gravações dos relatos de experiência). No primeiro semestre de 2018, foram abordados no curso Aspectos da Cultura Francófona quatro eixos temáticos, que tiveram repercussão tanto nas produções inicial e final da SD quanto nas respostas dos participantes ao questionário de participação, apesar dessa influência não ter sido prevista na elaboração da SD: 1) a repercussão social, política e econômica da presença da língua e da cultura francesa no mundo para a França e para os países francófonos (março); 2) a expressão de sentimentos e de opiniões em situações inusitadas (abril) ; 3) o cinema francófono e a escrita de crítica de filmes em língua francesa (maio) e; 4) argumentação por meio de cartas de protesto e solicitação (junho), objeto desta pesquisa.

2.1.2. A professora-ministrante

A professora que aplicou a SD teve formação inicial em jornalismo, mas, depois, graduou-se em Letras Português-Francês, é mestre em Letras pelo programa de pós-graduação em ELLTF e, atualmente, doutoranda pelo mesmo programa. Ministra o curso Aspectos da Cultura Francesa pelo SCE desde 2015 e leciona língua francesa desde 2012. Acompanhou a elaboração e os ajustes da SD por troca de e-mails e conversas por whatsapp entre pesquisadora e orientadora/coordenadora. Ela também participou do grupo whatsapp com os alunos. A SD de

2 módulos foi aplicada em 3 aulas de 3h cada, em junho de 2018, com nove alunos participantes no total.

2.1.3. A professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora é atualmente mestranda em Letras, tem bacharelado e licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Francês, e leciona francês língua estrangeira desde 2002. Elaborou, sob a supervisão da orientadora, a SD que foi aplicada pela professora-ministrante, e acompanhou a aplicação da mesma por meio de observação das aulas, registradas em diário de bordo. Também participou ativamente das interações no grupo whatsapp da turma, criado para promover algumas das atividades da SD por meio desse recurso tecnológico. Corrigiu e comentou, por escrito, as produções iniciais e finais das alunas, além de ter colhido o registro em áudio da conversa com as alunas sobre o feedback das produções e os relatos de experiência da aplicação da SD feita pela professora-ministrante.

2.1.4. Os alunos

A turma do curso Aspectos da Cultura Francófona do primeiro semestre de 2018 era composta de 9 alunos (8 professoras aposentadas e 1 estudante de graduação em Física), para os quais atribuímos nomes fictícios a fim de resguardar suas identidades reais: Veronica, Leonora, Diana, Camila, Arlete, Bruna, Maira, Cassiana e Dorival. Desses 9 alunos, 4 (Verônica, Leonora, Diana e Bruna) responderam a um questionário²³ que visava a obter informações gerais dos participantes da pesquisa, assim como informações sobre seu relacionamento com o francês e com as tecnologias da informação e da comunicação e as impressões sobre as 3 aulas ministradas pela SD cartas de protesto e solicitação. Os outros 5 alunos participantes não responderam ao questionário, pois, ou não compareceram no dia em que o questionário foi entregue para ser respondido e coletado (Camila, Arlete, Maira e Cassiana) ou não participaram das aulas em que a SD foi aplicada (Dorival). O questionário foi entregue aos participantes para preenchimento e coleta no último dia de aula do curso Aspectos da Cultura Francófona.

As informações gerais pedidas no questionário aos participantes foram: faixa etária, naturalidade, grau de instrução, área de formação e se conhecem ou estudam outros idiomas. Já

²³ O questionário pode ser consultado no APÊNDICE F.

em relação às informações sobre seu relacionamento com o francês, perguntou-se o porquê de estudarem francês, as habilidades em que acreditam ter mais facilidade e mais dificuldade no uso da língua e se escrevem e gostam de escrever, tanto em português quanto em francês. Quanto ao relacionamento com as tecnologias da informação e da comunicação, os participantes responderam a questões sobre as ferramentas de informação e de comunicação que utilizam diariamente, as situações em que as utilizam, a finalidade para a qual as utilizam e o grau de habilidade no uso dessas ferramentas. O questionário foi finalizado com as seguintes questões sobre as impressões dos alunos das 3 aulas ministradas pela SD cartas de protesto e solicitação: o que acharam da SD, se observaram desenvolvimento da escrita argumentativa em francês da PI à PF e quais foram as atividades de que gostaram mais e de que gostaram menos, justificando a razão.

Faremos, a seguir, a descrição detalhada dos alunos do curso Aspectos da Cultura Francófona do 1º semestre de 2018, conforme dados coletados no questionário ou conhecimento prévio da pesquisadora sobre esses alunos. Começaremos pela descrição das 4 alunas que responderam ao questionário, resumindo suas respostas às questões discriminadas anteriormente. Em seguida, faremos conjuntamente a descrição dos participantes que não responderam ao questionário, baseando-nos nos nossos conhecimentos prévios dos mesmos, obtidos na ministração das aulas anteriores às da aplicação da SD.

A aluna Verônica, segundo suas respostas ao questionário, tem 66 anos e mora em Carapicuíba, São Paulo. Iniciou seus estudos em francês durante sua graduação em História. Posteriormente, durante seu mestrado em Música, precisou retomar seus estudos em língua francesa. Não sabe, nem estuda outros idiomas. Atualmente, tem dúvidas sobre dar ou não continuidade aos estudos em francês, mas dedica a essa língua cerca de 7h semanais de estudos (3h no curso Aspectos da Cultura Francófona e 4h em atividades extraclasse). Considera ter mais habilidade em compreensão escrita e em produção oral do que em compreensão oral em língua francesa. Gosta de escrever em francês, mas escreve apenas quando são solicitadas produções escritas no curso de extensão. Não diz se gosta ou não de escrever em português, mas afirma escrever raramente nessa língua atualmente. Faz uso diário de telefone fixo e móvel, de smartphone, de computador de mesa e portátil, utilizando sms, whatsapp, e-mail e Facebook para comunicações, pesquisa etc., tendo facilidade para o uso de todas essas tecnologias. Afirma ter gostado de todas as atividades da SD, sobretudo das que trabalharam expressões tipicamente francesas, mas acredita que as atividades foram poucas, assim como foi pouco o tempo destinado para a escrita das duas produções, inicial e final, e pensa que, se a professora-ministrante tivesse controlado

mais as digressões dos outros alunos, a SD teria sido melhor aproveitada, assim como o curso Aspectos da Cultura Francófona como um todo. Verônica participou das 3 aulas em que a SD foi aplicada e fez as duas produções, inicial e final, em sala de aula.

A aluna Leonora também respondeu ao questionário. De acordo com suas respostas, ela tem 72 anos, mora em São Paulo, é formada em Pedagogia e sabe italiano, além de português e francês. Estuda francês atualmente não só para manter o que sabe sobre a língua, mas também para aprender mais sobre o idioma e ter um convívio social com os outros alunos do curso. Ela não precisa o número de horas que dedica aos estudos em francês além das 3h de curso, mas dispõe parte de seu tempo à leitura de livros e ao cinema. Considera-se mais habilidosa em compreensão oral do que em produção escrita. Costuma escrever crônicas e críticas de cinema em português e, quando escreve em francês, são as produções solicitadas no curso Aspectos da Cultura Francófona. Embora não se considere uma usuária competente das novas tecnologias da comunicação, ela as usa com frequência para manter contato com familiares e amigos que moram no exterior (telefone, computador, e-mail e whatsapp). Para Leonora, a SD cartas de protesto e solicitação foi importante, pois muitas vezes, segundo ela, não sabemos argumentar formalmente e as duas produções feitas a ajudaram a lidar com certos bloqueios. Ela comenta que as temáticas de que mais gostou no curso Aspectos da Cultura Francófona como um todo foram as solicitações com argumentos e o cinema, e a de que menos gostou foi sobre a francofonia. Leonora, assim como Verônica, participou das 3 aulas em que a SD foi aplicada e também fez a produção inicial e final em sala de aula.

A aluna Diana informou no questionário que possui 73 anos, mora em Osasco, é formada em Ciências Sociais e não sabe outros idiomas além do francês, língua que continua estudando por lazer e porque aprecia. Além das 3h de curso, dedica mais 2h ao francês semanalmente. Considera ter mais habilidade em produção escrita e menos em compreensão escrita e oral. Gosta de escrever em português e em francês, mas em português, costuma escrever sínteses de livros, e em francês, escreve sobre assuntos diversos. Considera-se conservadora no uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, embora seja usuária de telefone, computador, e-mail e whatsapp para pesquisas e assuntos do dia-a-dia. De acordo com Diana, as aulas sobre a escrita argumentativa por meio da carta de protesto e solicitação não a interessou muito, além de não ter percebido evolução da escrita da PI para a PF. Sobre o curso Aspectos da Cultura Francófona como um todo, gostou das atividades sobre as expressões de admiração (Stendhal) e não se lembra de atividades de que não tenha gostado. Diana participou de 2 das 3 aulas em que a SD foi aplicada, realizando apenas a produção final em sala de aula,

já que sua produção inicial foi entregue posteriormente, na 2ª aula da SD, tendo sido feita em casa.

A aluna Bruna respondeu ao questionário, embora tenha participado apenas da terceira e última aula da SD, em que produziu a PF. Bruna, de acordo com suas respostas, tem 63 anos, mora em São Paulo, possui pós-graduação completa e é formada nas áreas de Letras e Marketing. Além do francês, sabe português e inglês. Estuda francês porque gosta da língua, das artes e da literatura francesas, mas também para viajar. Além das 3h de curso, dedica mais 8h ao estudo da língua francesa. Acredita ter mais facilidade para a compreensão escrita e mais dificuldade para a compreensão oral em francês. Gosta de escrever em português e em francês, escrevendo, naquela língua, habitualmente, artigos, relatórios e e-mails, e, nesta, redações e trabalhos em Power point. Ela se considera boa usuária de tecnologias da informação e da comunicação, apesar das constantes mudanças tecnológicas, fazendo uso de telefone, computador, sms, whatsapp, e-mail e Facebook para trabalho, pesquisa escolar, pesquisas em geral e lazer. Apesar de ter vindo apenas à última aula da SD, acredita que a aula foi proveitosa e que é importante seguir uma sequência lógica para bem escrever.

As alunas Camila, Arlete, Maira e Cassiana não responderam ao questionário, mas participaram da aplicação da SD, tendo cada uma feito apenas uma das produções em sala: Camila, Arlete e Maira fizeram apenas a PI (Camila, embora tenha comparecido às 3 aulas da SD, teve de sair antes da 3ª aula terminar; e Arlete e Maira se ausentaram na última aula da SD) e Cassiana fez apenas a PF (ausentou-se na 1ª aula da SD). Como não responderam ao questionário, sabemos apenas que essas 4 alunas têm entre 50 e 70 anos, possuem formação superior, são aposentadas, estudam francês por prazer, por lazer, pelo convívio social e para se manterem ativas. O aluno Dorival também não respondeu ao questionário, mas também não participou da SD devido a ausências nas três aulas em que a sequência foi aplicada. Dorival é aluno de graduação em Física da Universidade de São Paulo, possui bom conhecimento da língua e cultura francesas, adequado para o curso, e acreditamos que tenha entre 18 e 25 anos e verdadeiro interesse pelo idioma. Dentre este grupo de alunos, que não responderam ao questionário, apenas a aluna Cassiana não faz uso de nenhuma das tecnologias mais recentes de informação e comunicação, com exceção do telefone fixo, meio pelo qual entramos em contato com ela por diversas vezes. O restante dos alunos faz uso cotidiano dessas tecnologias e integrou o grupo whatsapp da turma, nele havendo interagido durante o período em que a SD foi aplicada.

2.2. Etapas de coleta de dados

A fim de respondermos às perguntas norteadoras que visam alcançar nosso objetivo de pesquisa, expostos na introdução desta dissertação, procedemos às seguintes etapas para a coleta dos dados:

- a) Levantamento de exemplares autênticos do gênero carta de protesto e solicitação, disponíveis na internet, e consulta a livros de especialidade sobre a escrita do gênero carta de protesto e solicitação;
- b) Leitura e análise dos textos coletados a fim de elaborar um Modelo Didático (MD) para esse gênero;
- c) Elaboração da Sequência Didática baseada no MD do gênero escolhido, com a inserção de atividades variadas, apropriadas ao público-alvo, sendo duas dessas atividades promovidas pela ferramenta whatsapp;
- d) Observação da aplicação da SD no curso Aspectos da Cultura Francófona, registrada em diário de bordo;
- e) Coleta dos questionários preenchidos pelos alunos;
- f) Análise das produções inicial e final dos alunos participantes.

2.3. O ensino do gênero carta de protesto e solicitação

Apresentaremos, primeiramente, alguns apontamentos sobre o curso piloto, em que aplicamos uma SD baseada em textos que veiculam reclamações, e que tiveram influência sobre a escolha do gênero a partir do qual elaboramos a SD carta de protesto e solicitação. Em seguida, descreveremos como o MD do gênero foi constituído, como a SD foi elaborada, a partir desse modelo, e como as PI e PF foram feitas pelos alunos e devolvidas a esses alunos por meio do feedback inicial e final da pesquisadora. Por fim, faremos alguns esclarecimentos sobre o papel, para a nossa pesquisa, do diário de bordo da pesquisadora, assim como a descrição do conjunto questionário final e feedback, que, do modo como foram colhidos, ajudarão a interpretar e discutir o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos participantes aferidas da PI à PF, no momento das análises e das discussões.

2.3.1. A escolha do gênero carta de protesto e solicitação: a importância do curso piloto.

Nosso estudo sobre o desenvolvimento da escrita argumentativa de aprendizes de francês por meio de gêneros da ordem do argumentar, iniciado oficialmente em janeiro de 2018, contou com um projeto piloto realizado no segundo semestre de 2017. O projeto piloto foi importante para podermos definir melhor o gênero textual escolhido, o modelo didático e a sequência didática a ser proposta. Portanto, optamos por apresentar algumas informações sobre o curso piloto, de forma a explicar as escolhas que fizemos para o curso que deu origem a esta pesquisa.

Para o curso piloto, constituímos um MD do gênero carta de reclamação, que nos pareceu, naquele momento, mais apropriado para o ensino da argumentação. Para tanto, procuramos modelos disponíveis em um site que ensina como produzir o gênero²⁴ e postagens de textos, que veiculavam reclamações, disponíveis no site de reclamação francês Satizfaction²⁵. A partir desse MD, elaboramos uma SD de três módulos, de 1h15' cada, que também foi aplicada no curso Aspectos da Cultura Francófona, cujo público se constituiu em um grupo de 6 alunos, sendo 5 senhoras, professoras já aposentadas, e 1 jovem estudante universitário do curso de filosofia.

A SD piloto contou igualmente com atividades para apresentação do contexto de produção, produção inicial, atividades de compreensão oral e de compreensão escrita de dois textos selecionados da plataforma de reclamação Satizfaction, trabalhando-se neles sobretudo o uso dos conectores e dos tempos do passado, e a produção final. Essa plataforma foi escolhida, pois, ao investigar e refletir sobre as práticas sociais relacionadas ao gênero carta de reclamação, chegamos à conclusão de que, atualmente, a maioria das reclamações escritas ocorre por meio de sites específicos concebidos para esse fim.

Porém, apesar de serem escritos, os exemplares da plataforma de reclamação usados nesse curso piloto mostravam diversas características da oralidade. Além disso, esses textos pareciam ter sido escritos à medida em que as ideias vinham à mente do reclamante, sem reflexão ou revisão do texto, apresentando, muitas vezes, incoerências, ou correções e esclarecimentos posteriores, que se referiam ao que tinha sido escrito anteriormente, sem apagamento ou reformulação de partes do texto, como é o esperado em textos escritos.

²⁴ Site com instruções para a escrita e modelos de cartas de reclamação:

<https://www.eyrolles.com/Chapitres/9782708128668/Intro.pdf>

²⁵ Site da plataforma de reclamação pública Satizfaction, com postagens de reclamação de acesso público e livre: <https://www.satizfaction.fr/>

Supomos que essa escrita espontânea se deva ao fato de o reclamante, normalmente, estar tomado por sentimentos de raiva e de frustração pelas diversas tentativas fracassadas de resolução de seu problema, que o levaram a tornar pública a sua queixa. Havia textos, por exemplo, com planos globais dos conteúdos temáticos bastante diferentes e com pontuação que parecia marcar muito mais as pausas de uma fala do que a organização das ideias no texto. Mesmo os textos que apresentavam melhor reflexão escrita, e que foram os escolhidos para a SD, tinham traços da oralidade, pois eram demasiadamente longos, em razão das digressões irônicas que os reclamantes introduziam nos seus textos, para expressar e sustentar sua insatisfação.

Ao refletirmos sobre as características desses textos e ao observarmos os resultados da aplicação da SD baseada no gênero textual carta de reclamação disponibilizado em plataformas on-line, chegamos à conclusão de que esse não era o gênero mais adequado para se trabalhar a escrita argumentativa, de forma a preparar os alunos para uma atuação nas diferentes esferas sociais que demandem a argumentação e, tampouco, para ter sucesso nos exames DELF e DALF. Dessa forma, acreditamos que o curso piloto nos permitiu definir melhor o gênero a ser utilizado como unidade de ensino em nossa pesquisa, pois optamos por não utilizar o gênero carta de reclamação, substituindo-o pelo gênero carta de protesto e solicitação, que nos pareceu ter um uso mais estabilizado e formalizado socialmente, e mais representativo da modalidade escrita. As cartas de protesto e solicitação, por serem mais reconhecíveis pelos membros de um grupo linguístico-cultural, possuem características que nos permitem definir melhor as dimensões que são ensináveis desse gênero e que também possam ser transferidas a outros gêneros de reclamação.

Além disso, a carta de protesto e solicitação foi o gênero mais solicitado nos exames de produção escrita aos candidatos à obtenção do diploma DELF B2 nos últimos cinco anos, segundo pesquisa feita junto ao centro autorizado de aplicação desse exame oficial do governo francês no Brasil, a Casa da Cultura Francesa. Isso reforça a nossa hipótese de que seria mais pertinente o uso de um gênero do agir social reclamar mais estável para a constituição do MD e a elaboração da SD de nossa pesquisa, a carta de protesto e solicitação, já que uma das razões que nos motivou a pesquisar sobre a escrita argumentativa em francês foi a percepção de que havia uma distância entre o que é trabalhado em materiais didáticos para o ensino do FLE e o que é solicitado nos exames DELF/DALF para a produção escrita argumentativa dos níveis B2 e C1.

O percurso que relatamos, de realização do curso piloto e reformulação do curso, escolha de novo gênero e elaboração de nova SD demonstra o uso das técnicas empregadas pela engenharia didática (DOLZ, 2016) para contribuir para a aprendizagem dos alunos.

2.3.2. O Modelo Didático e a Sequência Didática

O MD das cartas de protesto e solicitação foi constituído a partir dos critérios expostos em De Pietro & Schneuwly (2003, p. 33-41), que levam em conta suas três dimensões: a de produto, a de construção e a de instrumento, conforme já descrevemos nos pressupostos teóricos, no item 1.2.3.1. *A noção de Modelo Didático (MD)*, mas que reproduzimos aqui.

O MD, enquanto produto, apresenta cinco componentes essenciais: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global e; 5) as operações de linguagem e as marcas linguísticas. O MD, enquanto construção, é a confluência de quatro conjuntos de dados (conteúdos), que garantem a sua legitimidade social e a sua pertinência didática: 1) as práticas sociais de referência; 2) a literatura sobre o gênero; 3) as práticas de linguagem dos alunos e; 4) as práticas escolares. O MD, enquanto instrumento, permite que se faça a transposição didática das dimensões ensináveis do gênero em uma SD, através de atividades de ensino-aprendizagem diversas, de complexidade crescente, para um mesmo público-alvo, e em conformidade com o desenvolvimento dos aprendizes, para que desenvolvam capacidades de linguagem (DE PIETRO; SCHENUWLY, 2003, p. 33-41).

Dessa forma, para dar conta da sua dimensão de construção, o MD das cartas de protesto e solicitação contou com um Corpus de análise composto por textos disponíveis na literatura especializada na produção desse gênero e nas práticas sociais de referência. A literatura especializada no gênero foi encontrada em livros publicados em suporte papel ou em sites, que dão conselhos sobre como redigi-lo. Já os exemplares das práticas sociais de referência, cartas abertas acessíveis publicamente, foram encontrados em sites de associações não-governamentais francês e belga, de jornais africano e de filial americana de língua francesa. Segue a lista dos exemplares da literatura especializada e dos exemplares de textos presentes nas práticas sociais analisados para a constituição do MD das cartas de protesto e solicitação.

Exemplares da literatura sobre o gênero:

VIVIEN, G.; ARNÉ, V. *L'assistant efficace*. Paris : Larousse de Poche, 2012.

AUBRÉE, C.; GROSSEMY, A.-S. *Vos lettres au quotidien*. France : Nathan, 2017.

2008 - <http://practical-french.over-blog.com/article-21178918.html>

2011 - <https://www.ituc-csi.org/modele-de-lettre-de-protestation?lang=fr>

2018 - <https://droit-finances.commentcamarche.com/faq/57359-pv-de-stationnement-modele-de-lettre-de-contestation>

Exemplares dos textos pertencentes ao gênero:

2006 - <https://mdb-idf.org/lettre-commune-a-bertrand-delanoe/>

2008 - <http://lucky.blog.lemonde.fr/2007/02/25/comment-ecrire-au-maire-de-paris/>

2009 - <https://www.poueva.be/spip.php?article609>

2012-<http://koaci.com/tribune-gabon-biometrie-lettre-oyane-ondo-ministre-linterieur-deuxieme-partie-75954.html>

2012 - <https://www.poueva.be/spip.php?article735>

2015-https://www.huffingtonpost.fr/louis-de-gouyon-matignon/esprit-charlie-hebdo-anne-hidalgo-paris-memoire_b_6669664.html

Além disso, podemos dizer que levamos em conta as práticas de linguagem dos alunos (3) e as práticas escolares (4), pois nos baseamos na experiência do curso piloto e no que conhecíamos dos alunos, do contexto de ensino e dos exames DELF/DALF, frequentes para aprendizes de francês. O MD será apresentado no capítulo 3.

No que diz respeito aos cinco componentes descritos por De Pietro e Schneuwly (2003), o MD das cartas de protesto e solicitação foi constituído a partir da leitura dos exemplares da literatura e da análise dos textos listados acima, seguindo o modelo de análise textual de Bronckart (2003 [1997]), já exposto anteriormente, e que poderiam servir para a elaboração da SD carta de protesto e solicitação, de acordo com o perfil do grupo Aspectos da Cultura Francófona (composto majoritariamente por senhoras entre 50 e 70 anos, aposentadas, com formação superior, com nível de francês entre B2 e C1, conforme já descrevemos no item 2.1.4. *Os alunos*) e em conformidade com o gênero escrito que normalmente é solicitado a candidatos

aos exames DELF/DALF, a carta de protesto e solicitação, exames esses sugeridos aos aprendizes de francês que queiram ou precisem validar seu nível de conhecimento da língua francesa. O MD das cartas de protesto e solicitação que constituímos é, portanto, uma síntese das características encontradas, conforme o estudo feito da arquitetura textual do Corpus do MD, e que pôde servir de instrumento para a elaboração da SD cartas de protesto e solicitação.

A SD carta de protesto e solicitação foi elaborada, a partir desse MD, para ser aplicada no curso Aspectos da Cultura Francófona, no primeiro semestre de 2018, com os 9 alunos já descritos anteriormente. A SD foi organizada em 3 módulos, de 3h de duração cada, e seguiu o esquema da sequência didática proposto por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013 [2004]). Nessa sequência, os alunos foram convidados a realizar uma série de atividades diversas, que trabalharam diferentes habilidades de produção, recepção e mediação de textos, tanto orais quanto escritos, e que foram estruturadas da seguinte maneira: a) apresentação do contexto de produção do gênero, seguida de produção inicial; b) leitura e estudo de um primeiro exemplar do gênero, partindo de sua macroestrutura (compreensão global e fina) para sua microestrutura (aspectos discursivos e linguístico-discursivos), com atividades e suportes diversos para o estudo das microestruturas, que promoveram também diferentes habilidades de linguagem ; c) série de atividades de pré-leitura do segundo exemplar sugerido para leitura, que foi, em seguida, tratado novamente de sua macroestrutura para sua microestrutura, mas com ajustes, feitos após a constatação das dificuldades encontradas pelos alunos na escrita da produção inicial; d) série de atividades de síntese do que foi tratado na SD, seguido da realização da produção final. A SD será apresentada no capítulo 3.

2.4. Instrumentos de coleta de dados

Apresentamos, nesta seção, os instrumentos usados em nossa coleta de dados: as produções iniciais e finais dos alunos, o diário de bordo da pesquisadora e o questionário final e feedback.

2.4.1. Produções iniciais e finais dos alunos

Dos 9 alunos participantes da aplicação da SD cartas e protesto e solicitação, 5 realizaram e entregaram a PI e a PF (Veronica, Leonora, Diana, Camila e Arlete), 2 realizaram apenas a PF (Bruna e Cassiana), 1 realizou apenas a PI (Maira). Dorival não realizou nenhuma produção, pois não foi a nenhuma das aulas em que a sequência foi aplicada, comparecendo apenas à aula

de encerramento do curso. As produções deveriam ser escritas em sala de aula. No entanto, a PI de Diana foi entregue na segunda aula da SD, pois ela se ausentou na primeira, e as PF de Camila e Arlete foram entregues um mês após a aplicação da SD, pois Camila saiu antes da terceira aula da SD terminar e Arlete não compareceu a essa terceira aula.

O primeiro feedback das PI, feito pela pesquisadora, foi entregue aos alunos que realizaram a PI (Veronica, Leonora, Diana, Camila, Arlete e Maira), por escrito, por meio de anotações nas próprias produções, e comentado oralmente, na segunda aula da SD. Nesse primeiro feedback, apontamos apenas as questões relacionadas ao plano global dos conteúdos temáticos e aos argumentos usados nas produções, pois seu objetivo era o de orientar os alunos a respeito das capacidades de linguagem que já dominavam ou as que ainda precisavam desenvolver. Apenas a aluna Camila conversou com a pesquisadora sobre esse primeiro feedback, para tirar dúvidas. O segundo feedback final, que comentava o desenvolvimento das capacidades de linguagem entre a PI e a PF, foi entregue na aula de encerramento do curso Aspectos da Cultura Francófona, apenas aos alunos que compareceram a última aula do curso e que participaram de pelo menos uma das aulas da SD (Veronica, Leonora, Diana e Bruna).

A primeira análise das produções iniciais dos alunos, colhidas na primeira aula da SD, mostrou que boa parte dos alunos tinha bom domínio das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero carta de protesto e solicitação, sobretudo as capacidades de ação e discursivas, e de algumas das capacidades linguístico-discursivas, como o uso dos conectores lógicos. No entanto, observamos que essas produções apresentavam argumentos com pouca força ou eficácia argumentativa, pois dificilmente convenceriam seu interlocutor a atender à demanda das cartas. Essa constatação contrariou nossa expectativa inicial, ao elaborarmos a SD, de que o levantamento e a apresentação dos argumentos seriam mobilizados naturalmente pela própria necessidade da situação de produção e pelo conhecimento de mundo dos alunos.

Diante dessa dificuldade dos alunos, buscamos ajustar os módulos seguintes da SD, propondo atividades nas quais os alunos fossem levados, primeiramente, a compreender quem eram os sujeitos envolvidos na argumentação dos discursos e seu propósito para, em seguida, levantarem os argumentos apresentados nos exemplares da sequência e, finalmente, conscientizarem-se de como esses elementos agem para uma argumentação eficaz, que atinge o propósito, no caso, de ter uma demanda atendida. As produções finais apresentaram argumentos mais consistentes e passíveis de adesão do que na produção inicial, o que aponta para a hipótese de que os ajustes feitos na SD possam ter promovido o desenvolvimento das

capacidades de linguagem necessárias para a escrita da carta de protesto e solicitação, como apresentaremos posteriormente.

2.4.2. Diário de bordo da pesquisadora

A pesquisadora esteve presente nas três aulas em que a SD cartas de protesto e solicitação foi aplicada pela professora-ministrante, tomando notas manuscritas sobre o que ocorreu nessas aulas. Nessas notas, foram feitos os registros dos contratemplos, dos ajustes feitos na SD durante sua aplicação pela professora-ministrante, em razão da reatividade dos alunos e do tempo disponível, e das impressões da pesquisadora sobre a eficiência da SD diante da recepção dos alunos no momento de sua aplicação. Após cada uma das três aulas, essas notas manuscritas foram relidas, completadas e transferidas para um documento de texto digitalizado, totalizando 12 páginas em word (APÊNDICE C), pela pesquisadora, a fim de servir como instrumento para analisar a influência da SD e dos ajustes propostos pela professora no desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos participantes entre a PI e a PF. Cada diário foi numerado de 1 a 3, da seguinte forma: DB1, DB2, DB3. O diário de bordo será usado para responder à 4ª pergunta de pesquisa: *d) qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?*

2.4.3. O questionário final e o feedback

No último dia de aula do curso Aspectos da Cultura Francófona (comemoração de encerramento que aconteceu em uma casa de chá)²⁶, foi entregue, aos alunos que compareceram a essa aula e que efetivamente participaram das aulas em que a SD foi aplicada (Veronica, Leonora, Diana e Bruna), um questionário (ver APÊNDICE F). Como a descrição desse questionário já foi feita no item 2.1.4. *Os alunos* desta dissertação, pois usamos as respostas dadas por cada participante que o preencheu para descrevermos os alunos do curso, não detalharemos sua descrição aqui, limitando-nos apenas a recuperar as linhas gerais desse questionário. Nesse questionário, foi solicitado aos participantes o preenchimento de suas informações pessoais gerais, de seu relacionamento com o francês, de seu relacionamento com as tecnologias da informação e da

²⁶ Devido à greve, optamos por realizar a última aula do curso Aspectos da Cultura Francófona em uma casa de chá, a fim de encerrarmos as atividades do curso. Aproveitamos esse último encontro para darmos aos alunos participantes da nossa pesquisa o feedback das PF em relação à PI.

comunicação e de suas impressões das 3 aulas ministradas em que a SD cartas de protesto e solicitação foi aplicada.

O preenchimento desse questionário precedeu a entrega do feedback final e uma entrevista concedida por esses participantes. Nós procedemos nessa ordem de modo usar a reflexão promovida pelo preenchimento do questionário e pelo feedback escrito final como referencial para os relatos dos alunos sobre a percepção deles das aulas, da SD, do feedback, etc. O feedback escrito final, feito pela pesquisadora sob a forma de comentários, levou em conta o desenvolvimento (ou não) das capacidades de linguagem dos alunos ao produzirem textos do gênero carta de protesto e solicitação. As entrevistas, gravadas em áudio, feitas após o preenchimento do questionário e a leitura do feedback, duraram de 2 a 5 minutos, e foram feitas em francês pelos participantes. Para iniciar cada uma delas, a pesquisadora perguntou a cada entrevistado o que achavam dos comentários feitos no feedback final, se concordavam ou discordavam deles e se tinham algo a comentar sobre os apontamentos feitos neles. Durante a entrevista, a pesquisadora fez alguns questionamentos relacionados às declarações dadas pelos entrevistados.

Acreditamos que seja relevante já apontarmos aqui uma constatação geral, que emergiu dessas entrevistas, sobre as percepções que os alunos participantes tiveram de suas produções e as percepções da pesquisadora dessas mesmas produções. Partindo das declarações dadas pelos entrevistados, a pesquisadora constatou que sua percepção do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos era diferente da percepção desse mesmo desenvolvimento pelos próprios alunos, que, ou consideravam o desenvolvimento de suas produções insuficiente (caso da maioria dos entrevistados - Veronica, Leonora e Diana), ou consideravam que os apontamentos no feedback não correspondiam as capacidades de linguagem que acreditavam já dominadas (caso de Bruna). Esses dados serão utilizados como maneira de interpretar os resultados e apontar conclusões possíveis do nosso estudo.

2.5. Procedimentos de seleção de dados

Antes de abordarmos os procedimentos para seleção das produções textuais dos alunos que escolhemos para a análise, vale ressaltar que, no próximo capítulo (3. Material Didático), explicitaremos os procedimentos de seleção dos textos para construir o MD e a SD. Sendo assim, neste capítulo, abordaremos apenas a escolha dos textos dos alunos.

Os procedimentos que usamos para a seleção dos dados levou em consideração, sobretudo, o fato de os alunos participantes terem realizado tanto a PI quanto a PF, para que pudéssemos analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos na escrita do gênero. Todavia, também consideramos a frequência e a participação dos alunos nas atividades propostas na SD, durante as três aulas em que foram aplicadas, de modo a discutirmos o quanto a frequência e a participação nas atividades podem ter influenciado esse desenvolvimento. Por essa razão, apresentaremos, nesta seção, informações referentes à participação dos alunos no período em que a SD foi aplicada. Começaremos apresentando a frequência e o número de produções entregues.

O quadro abaixo reúne a frequência dos participantes durante a aplicação da SD e o número de produções entregues, assim como as condições em que foram entregues. Nesse quadro, é possível observar que, de uma maneira geral, houve boa participação dos alunos do curso nas aulas e nas produções da SD, visto que, dos 9 participantes, apenas Dorival não compareceu a nenhuma das aulas, nem entregou nenhuma produção escrita.

Quadro 7 – Frequência e número de produções entregues pelos participantes.

PARTICIPANTES	PRESENÇA NAS AULAS E PRODUÇÕES ENTREGUES				
	AULA 1	PI	AULA 2	AULA 3	PF
Verônica	X	X	X	X	X
Leonora	X	X	X	X	X
Diana		X*	X	X	X
Camila	X	X	X	X	X**
Arlete	X	X	X		X**
Bruna				X	X
Maira	X	X	X		
Cassiana			X	X	X
Dorival					

*Entregou a PI na segunda aula.

**Entregaram a PF um mês depois de finalizado o curso, e tratou-se de uma correção do texto inicial.

O quadro acima também mostra que apenas Veronica e Leonora participaram de todas as aulas e fizeram as duas produções escritas em sala de aula, no intervalo de 30' e sem consulta, como previsto na SD. Diana, Camila e Arlete também tiveram boa participação nas aulas, estando presentes a pelo menos duas das três aulas, mas fizeram apenas uma das produções em sala, sendo as outras entregues posteriormente. Além disso, no caso de Camila e Arlete, a PF, entregue um mês após o término do curso, foi uma correção da PI, e não uma nova produção, como previsto na sequência. Diana também entregou sua PI posteriormente, na segunda aula da SD, impressa em papel sulfite A4²⁷. Maira e Cassiana também compareceram a dois terços das aulas, mas produziram cada uma apenas uma das produções - PI e PF, respectivamente, que foi feita em sala de aula. Por fim, Bruna esteve presente apenas na terceira aula, em que realizou a PF. Dorival não participou de nenhuma das 3 aulas, nem realizou nenhuma das duas produções. Apesar dessa boa participação da turma como um todo, acreditamos que as ausências, os atrasos dos alunos nas aulas, ou sua saída antecipada, e a entrega posterior de uma das duas produções solicitadas na SD tiveram influência na facção das produções.

Além disso, na SD, foram previstas duas atividades para promover as interações dos alunos participantes no grupo whatsapp. Na primeira atividade, de caráter cultural, foi solicitado aos alunos que pesquisassem na internet sobre festivais francófonos, diferentes dos que foram tratados em aula, e compartilhassem no grupo o link do festival que considerassem mais interessante, justificando o motivo, podendo os outros alunos interagir a respeito dessa postagem no grupo. A segunda atividade, por outro lado, era de caráter gramatical: os alunos teriam de enviar, no grupo whatsapp, uma frase pessoal usando um dos articuladores lógicos abordados na SD, podendo os outros participantes também reagir livremente a essa postagem.

A ideia de usar o whatsapp surgiu por alguns motivos: 1) era a tecnologia mais usada pela maioria dos alunos; 2) com as faltas, os atrasos e as partidas antes do horário, era uma forma de assegurar o contato dos alunos com o conteúdo completo das aulas; e 3) era uma maneira de ampliar o contato com a língua fora da sala de aula. Por essa razão, optamos por descrever, também, as interações dos alunos no grupo whatsapp, em função dos participantes e das temáticas, já que esse tipo de atividade foi uma proposta da SD, levando em conta os objetivos

²⁷ Em nossa pesquisa, as condições de produção das PI e PF (manuscrita, em sala de aula, no intervalo de 30' e sem consulta) tem importância para a análise, tanto do desenvolvimento das capacidades de linguagem, entre a PI e a PF, quanto da eficácia da SD para a promoção desse desenvolvimento. Mostraremos isso nas análises e nas discussões.

da engenharia didática (DOLZ, 2016), que expusemos anteriormente. As descrições das postagens e interações nos serviram para ajudar a determinar quais alunos seriam selecionados para o estudo, por seu engajamento, mas também foram utilizados como dados subsidiários, para a discussão dos resultados das análises. Por essa razão, apresentamos, nesta seção, uma análise prévia da participação dos alunos por whatsapp, de forma a justificar a seleção dos alunos e, também, preparar a Discussão dos Resultados.

A tabela a seguir reúne o número de postagens enviadas por participante, por atividade e por interações que essas postagens promoveram no grupo.

Tabela 8 – Ocorrência das postagens e da reatividade dos alunos referentes às atividades no whatsapp.

	Postagens da Atividade 1	Reações as postagens da Atividade 1	Postagens da Atividade 2	Reações as postagens da Atividade 2	TOTAL
Verônica	12			2	14
Leonora	1		1	1	3
Diana*					
Camila				3	3
Arlete					
Bruna		2		1	3
Maira					
Cassiana*					
Dorival					
TOTAL	13	2	1	7	23

Atividade 1: pesquisar na internet sobre outros festivais francófonos e compartilhar o mais interessante no grupo whatsapp da sala, justificando a escolha.

Atividade 2: enviar uma frase no grupo whatsapp usando um conector lógico de sua preferência.

*Alunas que não usam Whatsapp.

A tabela acima mostra que apenas Veronica e Leonora fizeram postagens no grupo whatsapp a respeito das atividades previstas na SD. Veronica fez 12 postagens acerca da Atividade 1, enquanto Leonora fez apenas 1 postagem sobre essa atividade, ambas suscitando apenas 2 reações de Brunna. Leonora, por sua vez, foi a única que postou uma frase pessoal usando um articulador lógico no grupo, conforme o que foi pedido no enunciado da Atividade 2. Contrariamente à primeira atividade, a postagem de Leonora acerca da Atividade 2 foi a que

promoveu mais reações no grupo: 3 de Camila, 2 de Veronica, 1 de Bruna e 1 da própria Leonora, possivelmente por se tratar de uma frase pessoal que dizia respeito à convivência de Leonora com os netos, vindos do exterior para visitá-la, e que pode ter suscitado maior interesse de suas colegas, por serem elas também avós e se reconhecerem na situação descrita na frase.

De um modo geral, as atividades propostas na SD para promoverem a interação dos alunos no grupo whatsapp da turma suscitaram poucas postagens e reações dos participantes. Contudo, os alunos tiveram um número de interações considerável nesse grupo, suscitado por outros assuntos relacionados, tanto a temática geral do curso, quanto a assuntos de interesse pessoal, mas ligados ao francês, conforme trataremos a seguir.

O quadro abaixo reúne o total do número e dos tipos de interações que aconteceram no grupo whatsapp Aspectos da Cultura Francófona, de 6 a 30 de junho, período que compreende a aplicação da SD da carta de protesto e solicitação e a entrega do feedback final, em que foram colhidos os questionários e os relatos dos participantes da SD. Essas interações aconteceram majoritariamente em francês, ou em relação à língua e à cultura francesas, por meio de: mensagens de texto escritas em francês pelos participantes; textos e vídeos, sobretudo em língua francesa, por eles compartilhados de mídias jornalísticas da internet ou do Facebook e; de imagens com frases ou piadas em francês. O quadro a seguir detalha as temáticas das interações pelo whatsapp, que serão explicadas no próximo parágrafo.

Tabela 9 – Ocorrências das interações no whatsapp de 6 a 30 de junho.

Participantes	Número de ocorrências das interações no grupo whatsapp de 6 a 30 de junho					TOTAL
	Relacionadas à SD		Relacionadas a assuntos das aulas	Relacionadas a aspectos culturais diversos ligados ao francês	Relacionadas a assuntos organizacionais ou pessoais	
	Aspectos culturais	Aspectos gramaticais				
Veronica	10		25	20	12	67
Leonora	9	1	3	4	12	29
Diana*						
Camila			5	5	5	15
Arlete				11	9	20
Bruna	1	1	3	15	7	27
Maira				2	5	7
Dorival					1	1
Cassiana*						
TOTAL	20	2	36	57	51	166

*Alunas que não usam whatsapp.

Com exceção das postagens e interações da professora ministrante e da pesquisadora, cujo papel era o de animar e gerir essas interações, houve, no total, 166 interações entre os alunos, que organizamos, no quadro acima, em quatro eixos temáticos gerais, para fins de análise: 1) *interações relacionadas a aspectos culturais e gramaticais da SD* – interações motivadas por atividades propostas na SD para serem realizadas no grupo whatsapp pelos participantes, atividades essas ligadas a aspectos culturais ou gramaticais abordados na sequência; 2) *interações relacionadas a assuntos das aulas* – interações claramente inspiradas na temática cultural específica abordada na SD e em algumas das atividades propostas, mas que não tinham ligação direta com as atividades realizadas por meio da sequência; 3) *interações relacionadas a aspectos culturais diversos ligados ao francês* – interações a respeito de assuntos culturais de interesse pessoal dos participantes e que tinham relação com a língua francesa e o universo francófono, mas não com as aulas ou com a SD; 4) *interações relacionadas a assuntos organizacionais ou pessoais* – interações de ordem organizacional (mudança de data, local e horário das aulas; orientações sobre a localização e o acesso aos espaços; decisão do local da festa final, assim como o dia e o horário, e quem compareceria ou não) e de ordem pessoal (justificação de ausência por motivo de doença, a visita dos filhos e dos netos que moram no exterior, comentários gerais sobre a vida em família). O gráfico a seguir mostra o percentual dessas interações no grupo whatsapp da turma, durante o período de 6 a 30 de junho, por eixo temático.

Figura 2 – Percentual de interações no whatsapp por eixos temáticos

Nesse gráfico sobre a ocorrência percentual das interações dos participantes no whatsapp, é possível observar que 69% das interações tiveram relação direta com aspectos da língua e cultura francesas, somando-se o percentual de interações dos três primeiros eixos temáticos do quadro anterior, sendo, o primeiro, relacionado a aspectos culturais e gramaticais propostos na SD (13%), o segundo, aos assuntos abordados nas aulas (22%), e o terceiro, a aspectos culturais diversos do francês (34%). Acreditamos que esse resultado tenha relação com os objetivos a que o curso Aspectos da Cultura Francófona se propõe, de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nível C1/C2 em usuários de nível B2, por meio de temáticas variadas relacionadas a cultura francófona.

Quanto ao primeiro eixo temático, relacionado aos aspectos culturais e gramaticais da SD, o número de interações a respeito das atividades que tratavam de aspectos culturais na sequência foi consideravelmente maior do que o número de interações relativo a atividades que abordavam aspectos gramaticais, em um percentual de 95% para 5%, respectivamente, como mostra figura a seguir.

Figura 3 – Interações relacionadas à SD.

A partir desse resultado percentual, que contrapõe os aspectos culturais aos gramaticais tratados na SD por meio do whatsapp, observamos que as temáticas relacionadas a aspectos culturais da

SD suscitaram mais interações no grupo. Além disso, se associarmos a essa constatação o fato de que 34% das interações totais entre os participantes eram também relacionadas a aspectos culturais diversos ligados ao francês, o valor percentual de interações relacionadas a temáticas culturais no grupo whatsapp, durante o período de aplicação da sequência, chega a 46% (12% dos aspectos culturais relacionados a SD + 34% dos aspectos culturais diversos ligados ao francês).

Tratamos, até o momento, do número de ocorrências e dos valores percentuais das interações no grupo whatsapp Aspectos da Cultura Francófona por eixos temáticos, e constatamos que o grupo de participantes, de um modo geral, interagiu majoritariamente em língua francesa e a respeito sobretudo de temáticas culturais, resultado que possivelmente tem relação com os objetivos a que se propõe o curso. No gráfico a seguir, apresentamos o número de ocorrências dessas interações por participante e por eixo temático, de modo a mostrar quais dos participantes se engajaram mais, ou quais se engajaram menos, nas interações do grupo whatsapp e em quais eixos temáticos.

Figura 4 – Número de interações no whatsapp por participante e por eixo temático.

Analisando o gráfico acima, podemos afirmar que a participante que mais se envolveu nas interações no grupo whatsapp foi a aluna Veronica, com um total de 67 interações: 25 interações

sobre assuntos das aulas, 20 interações sobre aspectos culturais diversos ligados ao francês, 12 interações sobre assuntos organizacionais ou pessoais, 10 interações sobre aspectos culturais propostos pela SD, mas nenhuma interação sobre os aspectos gramaticais da SD.

Após Veronica, quem mais interagiu no grupo foi Leonora, com 29 interações ao todo, sobretudo a respeito de assuntos organizacionais ou pessoais (12 interações), seguido pelos aspectos culturais abordados na SD (9 interações), pelos aspectos culturais diversos ligados ao francês (4 interações), pelos assuntos das aulas (3 interações) e pelos aspectos gramaticais tratados na SD (1 interação). Bruna sucedeu Leonora no número de interações, com 27 interações totais: 15 interações sobre aspectos culturais diversos ligados ao francês, 7 interações sobre assuntos organizacionais ou pessoais, 3 interações sobre assuntos das aulas e 1 interação para cada aspecto da SD, tanto cultural quanto gramatical. Bruna e Leonora foram as únicas participantes que interagiram pelo menos uma vez em todos os eixos temáticos.

Arlete participou com 20 interações ao todo, relacionadas apenas a aspectos culturais diversos ligados ao francês (11 interações) e assuntos organizacionais ou pessoais (9 interações). Camila, por sua vez, interagiu 15 vezes: 5 sobre assuntos das aulas, 5 sobre aspectos culturais diversos ligados ao francês e 5 sobre assuntos organizacionais ou pessoais. Maira participou 7 vezes, 5 sobre assuntos pessoais ou organizacionais e 2 sobre aspectos culturais diversos ligados ao francês. Dorival interagiu uma única vez, a respeito de assuntos organizacionais ou pessoais. E, finalmente, Diana e Cassiana não tiveram participação alguma no grupo whatsapp, pois não usam essa ferramenta tecnológica no seu dia-a-dia. O gráfico a seguir sintetiza o engajamento total dos participantes nas interações do grupo whatsapp da turma, descrito nos parágrafos anteriores.

Figura 5 – Engajamento dos participantes nas interações whatsapp

Diante dessas constatações, optamos por considerar apenas as produções de Veronica, Leonora, Diana, Camila e Arlete em nossa pesquisa, pois foram as alunas que fizeram tanto a PI quanto a PF. Além disso, essas também foram as alunas que mais participaram das atividades propostas na SD pelo whatsapp, como mostramos nas discussões dos quadros e tabelas acima. Para as análises, estabelecemos 3 grupos, de modo a dar conta das condições de produção dos textos escritos pelas alunas participantes da pesquisa, e que podem ter influenciado o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem: Grupo 1 (Leonora e Veronica, que fizeram as PI e PF em sala); Grupo 2 (Arlete e Camila, que fizeram a PI em sala, mas entregaram a PF um mês após o término do curso, uma reescrita da PI); e Grupo 3 (Diana, que entregou a PI na segunda aula, mas realizou a PF em sala).

Na Discussão dos Resultados, retomaremos a participação dos alunos nas atividades promovidas pela SD, inclusive pelo whatsapp, em relação ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. A seguir, traremos esclarecimentos sobre os procedimentos de análise dessas produções.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

Para a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à escrita argumentativa entre a PI e a PF das participantes Leonora, Veronica, Arlete, Camila e Diana, com o propósito de respondermos às perguntas que norteiam nossa pesquisa, nos baseamos no Modelo de Análise Textual de Bronckart (2003 [1997]), já explicitado mais detalhadamente nos pressupostos teóricos, que resumimos no quadro a seguir, relacionando-o com as capacidades de linguagem.

Quadro 8 - Capacidades de linguagem mobilizadas para a escrita de cartas de protesto e solicitação e sua relação com os níveis de análise textual

Capacidades de linguagem mobilizadas para a escrita de cartas de protesto e solicitação e sua relação com os níveis de análise textual		
Capacidades de ação	Contexto de produção	Enunciador Destinatário Objetivos Lugar social Momento

Capacidades discursivas	Infraestrutura geral do texto	Plano global dos conteúdos temáticos Tipos de discurso Tipos de sequência
Capacidades linguístico-discursivas	Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos	Coesão nominal Coesão verbal Conexão Modalização Vozes

Fonte: Bronckart, 2003.

As análises do desenvolvimento das capacidades de linguagem foram feitas pela pesquisadora, a partir do MD do gênero carta de protesto e solicitação, visto que foi esse modelo que serviu como objeto de ensino para a elaboração da SD que foi aplicada no curso *Aspectos da Cultura Francófona*, e que resultou nas PI e PF dos cinco participantes escolhidos. Para isso, fizemos uso de um quadro de análise, adaptado do MD, no qual, para cada capacidade de linguagem (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva), havia linhas e colunas destinadas à descrição da presença ou da ausência de suas respectivas características, tanto na PI quanto na PF, produzidas individualmente por cada participante, e à avaliação das mudanças (desenvolvimento), ocorridas ou não, de uma produção para a outra. Para melhor compreensão, apresentamos, a seguir, o quadro de análise usado.

Quadro 9 – Quadro de análise das capacidades de ação desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES DE AÇÃO		[identificação do participante]		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos			
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas não-governamentais ou instituições voltadas aos interesses públicos			
Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas.			
Lugar social	Sites midiáticos, de organizações não-governamentais, de blogs pessoais e de fóruns de discussão disponíveis na internet.			
Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2008 a 2018.			

Quadro 10 – Quadro de análise das capacidades discursivas desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES DISCURSIVAS		[identificação do participante]		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Plano global dos conteúdos temáticos	Coordenadas do autor da carta, à esquerda			
	Coordenadas do destinatário, à direita			
	Local e data.			
	Número de referência da carta.			
	Assunto da carta, mais ao centro.			
	Vocativo, à esquerda.			
	Introdução do assunto da carta.			
	Apresentação do problema.			
	Desenvolvimento argumentado da problemática do texto por meio de: - Argumentos; - Contra-argumentos;- Argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios, etc) - Tipo de argumentos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017 [1996])			
	Posicionamento claro diante da problemática			
	Expressão de um pedido argumentado.			
	Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.			
	Expressão de encerramento.			
	Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.			
	Referência aos documentos comprobatórios em anexo.			
Tipos de discurso	Relato interativo: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador.			
	Discurso teórico: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador.			
	Discurso interativo: fatos presentes com implicação do enunciador.			
Tipos de sequências	Sequências argumentativas (premissas, argumentos, contra-argumentos, conclusão)			
	Sequências narrativas e descritivas			
	Sequências explicativas			

Quadro 11 – Quadro de análise das capacidades linguístico-discursivas desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES LINGUISTICO-DISCURSIVAS		[identificação do participante]		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Coesão verbal	Tempos do passado			
	Voz passiva			
	Tempo presente			
	Subjuntivo (para expressar expectativas futuras)			
	Tempos do futuro (para expressar perspectivas futuras)			
Conexão	Conectores lógicos			
	Marcadores temporais			
Modalização	Modalizações lógicas			
	Modalizações apreciativas			
	Modalizações deônticas			
Vozes	Discurso direto			
	Discurso relatado			
Campo lexical	Léxico relacionado a assuntos de interesse público explorados na temática geral da carta.			
Outros	Uso de pontos de exclamação ou letras maiúsculas para expressar visualmente descontentamento.			

Como é possível observar nos quadros de análise ilustrados acima, as produções inicial e final, das 5 participantes da pesquisa, foram analisadas, em um primeiro momento, individualmente, e, em um segundo momento, comparativamente, conforme as características, detalhadas nesses quadros, de cada uma das três capacidades de linguagem levantadas no MD: capacidades de ação (enunciador, destinatário, objetivo, lugar social e período), capacidades discursivas (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e tipos de sequência) e capacidades linguístico-discursivas (coesão verbal, conexão, modalização, vozes, campo lexical, outros). O objetivo desse procedimento de análise era o de observar se houve ou não mudanças na escrita do gênero ocorridas da PI (feita no início da aplicação da SD) à PF (feita no final da aplicação da SD), e se essas mudanças foram influenciadas ou não pela aplicação da SD. A análise completa, por participante, pode ser consultada no APÊNDICE E.

2.7. Credibilidade e aspectos éticos

Nossa pesquisa já foi submetida a apreciação de outros pesquisadores da área por meio de apresentações orais em seis eventos de divulgação de pesquisa científica desde 2018. Ela também integra e continua as pesquisas que vêm sendo realizadas pelo grupo ALTER-AGE CNPq da USP, além de ter o fomento da CAPES. Todas essas atividades respaldam a credibilidade de nossa pesquisa.

Nossa pesquisa também tem seus aspectos éticos preservados, pois foi realizada com o consentimento esclarecido dos participantes, aos quais foram informados sobre quem eram os pesquisadores e qual o propósito desses com a coleta de dados para a pesquisa, e aos quais garantimos o sigilo de suas identidades, assim como a liberdade para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Um termo de consentimento (ver ANEXO B), no qual constavam esses esclarecimentos, foi preenchido e assinado pelos alunos-participantes, aos quais entregamos também uma cópia desse termo. O termo de consentimento preenchido e assinado pode ser acessado a qualquer momento, por intermédio da pesquisadora.

3. O material didático

O material didático é constituído pelo MD das cartas de protesto e solicitação e pela SD, que elaboramos a partir desse modelo, e que foi aplicada no curso Aspectos da Cultura Francófona, no primeiro semestre de 2018. Esse material, por responder às duas primeiras perguntas de pesquisa que norteiam nosso estudo (qual o MD e qual a SD das cartas de protesto e solicitação para o desenvolvimento da escrita argumentativa), já é parte dos resultados de nossa pesquisa. Por essa razão, nesta seção, apresentaremos, primeiramente, o MD das cartas de protesto e solicitação, explicando o contexto situacional de cada texto usado na sua constituição, assim como a síntese da análise feita das capacidades de linguagem mais frequentemente mobilizadas nos textos selecionados. Em um segundo momento, mostraremos e comentaremos como a SD foi elaborada a partir desse MD e reajustada, durante a sua aplicação com os alunos participantes.

3.1. O Modelo Didático das cartas de protesto e solicitação

Na próxima seção, faremos a descrição dos sites em que encontramos os exemplares do gênero carta de protesto e solicitação, usados na constituição de seu MD, que podem ser acessados no ANEXO A. Cabe ressaltar que, para a constituição do MD, buscamos cartas de protesto e solicitação que fossem públicas e que estivessem disponíveis em sites da internet. Durante a busca, constatamos que há poucas dessas cartas disponíveis e, portanto, selecionamos apenas seis cartas, cujos produtores se dirigiam a representantes de instituições públicas em protesto a ações político-sociais mal implementadas, solicitando novas medidas de ação para solucionar os problemas apontados. O MD, que foi constituído a partir desse Corpus, da literatura sobre o gênero, das práticas de linguagem dos alunos e das práticas escolares, também pode ser acessado no APÊNDICE A.

3.1.1. O contexto de produção dos exemplares das cartas de protesto e solicitação.

O primeiro exemplar, de 2006, (<https://mdb-idf.org/lettre-commune-a-bertrand-delanoel/>), que integra o Corpus do MD do gênero carta de protesto e solicitação, foi encontrado no site de uma organização não-governamental, comprometida com a promoção de diversas ações em prol da mobilidade por bicicleta pela população que circula na região Paris/Île-de-France. A associação *Mieux se Déplacer à Bicyclette (MDB)* existe desde 1974, e acredita no uso da bicicleta como

o meio de transporte mais eficaz, agradável e seguro para se deslocar na região parisiense. Suas ações são bastante diversificadas, abrangendo aspectos político-administrativos, sócio-educativos, de segurança e de serviços, todos relacionados ao universo dos ciclistas amadores ou àqueles que queiram ingressar nesse universo. Além do site (<https://mdb-idf.org/>), que reúne todas as informações pertinentes sobre a MDB e suas atividades, a associação também marca sua presença e divulga suas ações nas redes sociais, como Facebook, Twitter e Diaspora (Framasphère). A MDB conta também com um endereço físico, *37 boulevard Bourdon 75004 Paris*, chamado de *Maison du Vélo*, onde mantém atendimento ao público de terça a sexta, das 13h30 às 17h. Trata-se, portanto, de uma associação já com uma atividade de 44 anos, bem organizada, atualizada e engajada no movimento em prol da circulação urbana por meio da bicicleta.

O segundo exemplar (<http://lucky.blog.lemonde.fr/2007/02/25/comment-ecrire-au-maire-de-paris/>), de 2008, foi encontrado nos comentários da publicação do weblog Lucky, intitulada *Comment écrire au maire de Paris*, datada de 25/02/2007, em resposta à pergunta frequente dos leitores sobre como escrever ao prefeito, indicando o link para a página internet da prefeitura de Paris. O weblog Lucky, embora esteja hospedado no site do jornal Le Monde, não faz parte da equipe de redação desse jornal, tratando-se, portanto, de um blog pessoal. O weblogger Lucky era professor em letras, história e geografia no ensino médio francês, jornalista *pigiste*²⁸ e animador cultural em Nantes, no ano de criação do weblog, em 2005. Lucky propõe a seu leitorado um olhar libertário, igualitário e fraternal sobre a atualidade político-econômica, as artes e a literatura. Em 2009, o weblogger conta que o número de visualizações de seu weblog chegou a 250.000, com cerca de 100 a 250 visitas por dia. Sua última publicação data de março de 2017, totalizando 12 anos de atividade do weblog Lucky. Não sabemos o motivo da carta de protesto e solicitação de Mme Edith Rochette a M. Delanoë ter sido publicada nos comentários do weblog Lucky. Porém, Lucky deixa um aviso nessa publicação, especificamente, dizendo que os comentários destinados ao prefeito parisiense devem ser feitos no site da prefeitura de Paris, o que nos leva a supor que muitos leitores imaginavam que as postagens ali seriam encaminhadas a M. Delanoë.

²⁸ O *journaliste pigiste* na França tem estatuto de trabalhador assalariado e, portanto, direito a todos os benefícios trabalhistas garantidos pela legislação do país, contrariamente ao que ocorre com o jornalista *freelancer* em outros países do mundo. No entanto, em ambos os casos, os jornalistas são remunerados conforme o número de caracteres ou páginas escritas.

O terceiro exemplar (<https://www.poureva.be/spip.php?article609>), de 2009, e o quinto exemplar (<https://www.poureva.be/spip.php?article735>), de 2012, usados na modelização do gênero, foram encontrados no site da associação belga *Pour une Éthique du Vote Automatisé (PourEVA)*. Os membros dessa associação contestam o sistema de voto automático praticado na Bélgica, por considerarem que esse sistema não permite aos eleitores ter o controle das eleições a que são chamados a participar. Apartidários, os associados ao PourEVA almejam, dessa forma, o retorno ao sistema de voto efetivamente democrático. A associação é ativa desde 1999, promovendo o diálogo contínuo com os organismos político-administrativos, responsáveis pelas eleições no país, e com a sociedade belga, por meio de artigos e cartas, onde discutem a problemática do voto automatizado, protestando contra o atual sistema de voto e solicitando mudanças nele. Por conta dessa atividade, a associação procura se manter atualizada sobre o funcionamento do sistema eleitoral em outros países, relacionando, disponibilizando e discutindo, em seu site, artigos da imprensa mundial sobre o assunto. Além do site, Pour EVA está presente nas redes sociais (Facebook, Google, Twitter, Youtube), contando também com um endereço físico, Avenue des Martinets 36 1160 Auderghem, disponível na página do Facebook da associação.

O quarto exemplar (<http://koaci.com/tribune-gabon-biometrie-lettre-oyane-ondo-ministre-linterieur-deuxieme-partie-75954.html>), de 2012, é uma carta aberta escrita por Maître Paulette OYANE-ONDO, presidente da organização não-governamental CDDH Gabon - *Centre pour la Promotion de la Démocratie et la Défense des Droits de l'Homme au Gabon*²⁹, ao M. Jean - François NDONGOU, Ministro do Interior, em protesto à introdução de técnicas biométricas no processo eleitoral. A carta foi publicada no site de notícias africano *Koaci*, cujo lema é *l'info au coeur de l'Afrique*³⁰. O site está disponível em dois idiomas, francês e inglês, e veicula notícias de cerca de 18 países africanos: Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Gabon, Congo, Sénégal, Bénin, Mali, Togo, Cameroun, Congo (RDC), Guinée, Guinée Equatorial, Madagascar, Niger, Nigéria, Soudan, Afrique du Sud, Maroc, entre outros. As temáticas, apresentadas como seções, no site, são variadas, como as de qualquer site de notícias mais comuns: país, política, sociedade, esporte, economia, cultura, tecnologia, tribuna, eventos e saúde. A carta usada na modelização do gênero foi publicada na seção Tribuna, espaço da mídia de notícias normalmente destinado à livre expressão do público do jornal para discussão. Tanto a mídia de

²⁹ Centro pela Promoção da Democracia e pela Defesa dos Direitos do Homem no Gabão.

³⁰ A informação no coração da África. Tradução nossa.

notícias Koaci quanto a ONG CDDH Gabon estão presentes e são atuantes na mídia social Facebook, estando Koaci também presente no Twitter.

O sexto e último exemplar (https://www.huffingtonpost.fr/louis-de-gouyon-matignon/esprit-charlie-hebdo-anne-hidalgo-paris-memoire_b_6669664.html), de 2015, usado na constituição do MD do gênero, é uma carta aberta de Louis de Gouyon, à prefeita de Paris, Mme Hidalgo, em protesto aos atentados de Paris, e com o propósito de solicitar à prefeita espaços de livre expressão aos que perderam pessoas próximas nos atentados. A carta foi publicada na seção *Les blogs* do site de notícias americano, *huffpost*, mas que conta com filiais em diversos outros países, entre eles, a França. Nesse site de notícias, são publicados textos de diversos blogueiros, que tenham relação com as notícias veiculadas por ele. Louis de Gouyon Matignon, autor do texto publicado no *huffpost*, é um jovem nascido em 1991, com formação em direito, e uma atividade política e sócio-cultural já bastante importante em prol das particularidades linguístico-culturais de populações minoritárias: é presidente do *Parti européen* e da associação *Défense de la Culture Tsigane*, tem vários livros publicados, além de filmes, produzidos por ele ou sobre ele. Seu blog faz parte de sua página internet <https://louisdegouyonmatignon.com/>, onde reúne informações sobre suas atividades, com textos, vídeos, fotos e publicações suas em suas diversas atividades pelo mundo.

3.1.2. A constituição do MD

Após a análise dos exemplares das cartas de protesto e solicitação, observamos que as capacidades de ação comumente mobilizadas pelo contexto de produção do gênero são as seguintes: cidadãos (enunciador) solicitam melhorias na oferta de atividades culturais ou de serviços e bens comuns da comunidade que se verificam problemáticos, escassos ou pouco eficazes (objetivo), junto a um representante público (destinatário), por meio de mídia ou instituição aberta e pública (lugar social), dos anos 2006 a 2015 (momento). Sintetizamos esse estudo feito no quadro a seguir:

Quadro 12 – Síntese do contexto de produção das cartas de protesto e solicitação.

Contexto de produção	
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas ou voltadas aos interesses públicos

Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas
Lugar social	Textos de blogs, ou de sites de ONGs, compartilhados em sites midiáticos de notícias, opiniões e entretenimento (o americano <i>huffpost</i> , com filial na França e em outros países, e o africano <i>Koaci</i> , com filial na França); sites de organizações não-governamentais (na França <i>Mieux se Déplacer à Byciclette – MDB</i> , e na Bélgica <i>Pour une Ethique du Vote Authomatisé - PourEVA</i>); postagem nos comentários de blog pessoal sobre temas sociais diversos (seção “como escrever para o prefeito de Paris”, do blog <i>Lucky</i>).
Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2006 a 2015.

Dando prosseguimento a nossa análise dos exemplares do gênero, ao estudarmos as capacidades discursivas mais frequentemente mobilizadas nos textos do Corpus de análise, constatamos que a infraestrutura geral das cartas de protesto e solicitação apresentam o seguinte plano global dos conteúdos temáticos: coordenadas do autor e do destinatário; local e data; número de referência da carta; assunto; vocativo; introdução do assunto; apresentação do problema; demanda; argumentos em favor da demanda, com perspectiva futura; refutação de possíveis argumentos contrários; reforço da demanda, expressão de encerramento, assinatura e referência aos anexos. Nas cartas, esses conteúdos temáticos apareceram em ordens diversas, contando ou não com a antecipação de argumentos contrários e com o reforço da demanda. O quadro a seguir mostra detalhadamente a infraestrutura geral do texto das cartas de protesto e solicitação, juntamente com os tipos de discurso e os tipos de sequências de maior ocorrência nos exemplares analisados, além do plano global dos conteúdos temáticos mencionados.

Quadro 13 – Síntese da infraestrutura geral dos textos das cartas de protesto e solicitação.

Organização textual	
Plano global dos conteúdos temáticos	<p>Coordenadas do autor da carta, à esquerda.</p> <p>Coordenadas do destinatário, à direita.</p> <p>Local e data.</p> <p>Número de referência da carta.</p> <p>Assunto da carta, mais ao centro.</p> <p>Vocativo, à esquerda.</p> <p>Introdução do assunto da carta.</p> <p>Apresentação do problema.</p> <p>Desenvolvimento argumentado da problemática do texto por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentos; - Contra-argumentos;

	<p>- Argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios, testemunhos ou referências externas)</p> <p>Posicionamento claro diante da problemática.</p> <p>Expressão de um pedido argumentado.</p> <p>Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.</p> <p>Expressão de encerramento.</p> <p>Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.</p> <p>Referência aos documentos comprobatórios em anexo.</p>
Tipos de discurso	<p><u>Relato interativo</u>: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador, usado para relatar o que ocorreu ou pode ocorrer.</p> <p><u>Discurso teórico</u>: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador, usado para expressar fatos reais, com valor de verdade.</p> <p><u>Discurso interativo</u>: fatos presentes com implicação do enunciador e do destinatário.</p> <p>O engajamento dos sujeitos da enunciação no ato enunciativo contribui para a eficácia argumentativa do texto.</p>
Tipos de sequências	<p>Sequências argumentativas (premissas, argumentos, contra-argumentos, conclusão);</p> <p>Script (acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem intriga narrativa)</p>

Os tipos de discurso encontrados nos exemplares usados no MD mostram, no quadro acima, que o enunciador do gênero carta de protesto e solicitação costuma fazer referência tanto ao passado quanto ao futuro do que é enunciado para construir sua argumentação (relato interativo), ou ao presente neutro, sem implicação direta com o enunciador, para enunciar fatos reconhecidos e incontestáveis (discurso teórico), ou ao presente em que está implicado para se posicionar argumentativamente em relação ao que enuncia (discurso interativo). Normalmente, essas cartas se organizam linearmente por meio de sequências argumentativas clássicas (com premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão) e os eventos são contados em ordem cronológica (script).

No quadro a seguir, apresentamos a síntese das capacidades linguístico-discursivas que podem ser mobilizadas para a textualização das cartas de protesto e solicitação.

Quadro 14 – Síntese dos mecanismos de textualização e enunciativos das cartas de protesto e solicitação.

Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos	
Coesão nominal	<u>Anáforas</u> (usadas para garantir a coerência e a progressão textual). Ex.: cette conviction , <i>un ersatz d’expression démocratique</i> , Ce système
Coesão verbal	<p><u>Tempos do passado e voz passiva</u>: <i>passé composé</i>, <i>imparfait</i>, <i>plus-que-parfait</i>, para contar a situação. Ex.: <i>Le 14 juillet soir, nous avons diné et nous sommes allés au feu d’artifice. La circulation était dense, mais nous sommes arrivés les 2 bus, sans problème, à l’Esplanade des Invalides.</i></p> <p><u>Voz passiva</u>, usada para colocar em evidência o objeto de que se fala. Ex.: <i>la biométrie a été réclamée pour réduire les fraudes électorales</i></p> <p><u>Tempo presente</u>, usado pelo enunciador para se posicionar assertivamente sobre o objeto de seu protesto e para relatar fatos incontestáveis. Ex.: <i>le système de vote utilisé depuis 1999 en Région de Bruxelles-Capitale présente des caractéristiques telles qu’il supprime définitivement le caractère démocratique des élections.</i></p> <p><u>Subjuntivo</u> (para expressar expectativas futuras). Ex.: <i>Nous souhaitons vivement qu’une fois la journée d’inauguration passée, nous <u>puissions</u> (...) – afin qu’ils répondent aux attentes et aux besoins des cyclistes, et qu’ils respectent les exigences du « Schéma directeur »</i></p> <p><u>Tempos do futuro</u> (para expressar perspectivas futuras). Ex.: <i>Mais demain, après-demain... qu’en <u>sera-t-il</u> de ce soulèvement populaire (...), je propose de faire à Paris et dans toutes les villes de France qui le <u>voudront</u> bien, un mémorial à ce mois de janvier 2015.<u>prévoit</u> la loi sur l’air.</i></p>
Conexão	<p><u>Conectores lógicos</u>, para organizar a sequência do discurso. Ex.: <i>Donc, mais, après que, d’autant que, pourtant</i></p> <p><u>Marcadores temporais</u>, para situar o discurso no tempo. Ex.: <i>il y a peu, Depuis qu’en mai 2008 les Pays-Bas ont définitivement renoncé au vote électronique, en juin 2008</i></p>
Modalização	<p><u>Modalizações lógicas</u>, usadas sobretudo para construir a argumentação do texto. Ex.: <i>Monsieur le Ministre, comme vous le savez, (...) Alors, bien sûr la biométrie ne permettra pas (...).</i></p> <p><u>Modalizações apreciativas</u>, auxiliam na argumentação. Ex.: <i>Il s’agit là d’un usage contestable et contesté de la concertation et du dialogue politique.</i></p>

	<p><u>Modalizações deônticas</u>, reforçam o posicionamento argumentativo do enunciador. Ex.: <i>Votre volonté affichée de rendre Paris plus humain et plus agréable à vivre ne peut pas se passer du vélo. Et si l'on veut que la pratique du vélo augmente, il faut y mettre les moyens</i></p>
Vozes	<p><u>Vozes de autoridades</u>, com o objetivo de dar valor de verdade ao que é relatado. Ex.: <i>Dans le rapport « BeVoting. Etude des systèmes de vote électronique » rédigé par un consortium d'universitaires à la demande des administrations fédérales et régionales et rendu public en décembre 2007, on peut lire que le système électronique utilisé en Belgique ne répond pas aux exigences du Conseil de l'Europe en la matière.</i></p>

Esse estudo revelou que essas cartas fazem uso recorrente dos seguintes mecanismos de textualização e de enunciação: coesão nominal (anáforas); coesão verbal (tempos do passado e do futuro); conexão (marcadores temporais e articuladores lógicos); modalização (lógicas, apreciativas e deônticas); e vozes (de autoridade). A coesão nominal, a coesão verbal e a conexão garantem a progressão, a coesão e a coerência tanto textual quanto argumentativa do texto. A modalização tem o papel de sustentar o posicionamento do enunciador a respeito do que enuncia e as vozes dão ao seu enunciado valor de verdade ou de credibilidade, já que estão apoiadas em vozes de autoridades, que tem forte efeito argumentativo.

3.2. A Sequência Didática

Antes de iniciarmos a descrição da SD propriamente dita, parece-nos importante dizer que, para sua elaboração, escolhemos os textos *Lettre à madame Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie* e *Lettre à Monsieur Bertrand Delanoë*, pois, dentre as seis cartas selecionadas para a constituição do MD do gênero, essas eram as duas cartas que, pela sua infraestrutura geral (BRONCKART, 2003), melhor representariam o gênero escolhido para o nosso estudo e poderiam ser usadas como exemplos a serem trabalhados em nossa SD.

A SD, elaborada a partir das dimensões ensináveis do gênero carta de protesto e solicitação levantadas pela constituição de seu MD, ou seja, a partir das capacidades de linguagem normalmente mobilizadas por esse gênero, e descritas na seção anterior, se organizou em 3 aulas de 3h da seguinte maneira:

Aula 1 - *Mise en route* (contextualização do gênero), Produção Inicial e início do Módulo 1;

Aula 2 - Continuidade do Módulo 1 e início do Módulo 2;

Aula 3 - Término do Módulo 2, atividade-síntese do gênero e Produção Final.

A primeira parte da primeira aula (*mise en route*) tinha como propósito inicial a apresentação do contexto de produção do gênero, por meio de discussões a partir de atividades e documento de vídeo, seguida da produção inicial, com a finalidade de avaliar o que os alunos já sabiam sobre o gênero e o que seria preciso ajustar na SD. Abaixo, podemos observar a atividade proposta para a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos (atividade 1 da *mise en route*), bem como, a atividade para a compreensão do vídeo, que apresentava a situação de produção do gênero (atividade 2 da *mise en route*) e a atividade para a compreensão do propósito do gênero a ser escrito (atividade 3 da *mise en route*), seguidas do enunciado da atividade proposta para a escrita da PI (Production textuelle).

PERSUADER ET ARGUMENTER : LA LETTRE DE PROTESTATION / SOLLICITATION

Mise en situation et production initiale

PARTICIPER À DES ACTIVITES CULTURELLES

MISE EN ROUTE

1. En binômes, discutez des questions ci-dessous.

- Connaissez-vous des festivals de musique, cinéma, arts, gastronomie, etc. qui ont lieu dans d'autres villes ou pays du monde ? Lesquels ?
- Et à São Paulo, quels sont les festivals que vous connaissez ? Avez-vous l'habitude de participer à ces festivals ? Racontez.
- Connaissez-vous le festival de cinéma francophone Varilux qui commencera la semaine prochaine ?
- Que pensez-vous de l'offre de festivals d'origine francophone à São Paulo ? Souhaiteriez-vous en avoir d'autres ? Lesquels ?

2. Visionnez le document vidéo et répondez aux questions.

<http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu05323/la-nuit-blanche-un-evenement-decale.html>

- a) Ce reportage vidéo fait référence à quel événement culturel de Paris ?
- b) Où, quand et à quel moment de la journée va-t-il avoir lieu ?
- c) À qui s'adresse-t-il plus spécifiquement ?
- d) Il y aura quels genres d'activités ? Citez deux exemples.

3. Discutez des questions ci-après avec votre voisin-e.

- a) Aimeriez-vous participer à cette activité culturelle ? Pourquoi ?
- b) Croyez-vous qu'on pourrait la créer à São Paulo ou au Brésil ? Comment ?
- c) Avez-vous d'autres idées d'activités culturelles qu'on pourrait créer ? Lesquelles ?

PRODUCTION TEXTUELLE

Production initiale : l'actuel consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, a vécu son enfance à São Paulo et il a plusieurs idées pour dynamiser la culture française dans la ville. Rédigez une lettre au consul pour lui demander de proposer au maire de São Paulo la réalisation d'un festival à São Paulo, avec l'inspiration d'un festival français et le soutien du consulat. Vous pouvez choisir le festival « Nuit Blanche » ou un autre festival et proposer la création du festival ou bien son intégration à un festival existant, mais toujours avec le soutien du consul.

Após a mise en route, propusemos, ainda para essa primeira aula, uma atividade com o objetivo de iniciar o módulo 1, ou seja, começar o estudo modulado do gênero carta de protesto e solicitação. Para tanto, optamos por uma apresentação do contexto de produção do exemplar escolhido para ser trabalhado nesse primeiro módulo, situando, primeiramente, os protagonistas da carta para alunos brasileiros que não necessariamente conhecem os personagens importantes da sociedade francesa, por meio de uma atividade de mise en route sobre o destinatário da carta, a prefeita de Paris Mme Hidalgo (premier module - mise en route activité 1). Logo em seguida, apresentamos o primeiro exemplar do gênero carta de protesto e solicitação, procurando fazer com que os alunos o situassem em seu contexto (compréhension textuelle – activité 1 et 2). Vejamos as atividades propostas:

MISE EN ROUTE

1. Faites l'activité ci-dessous en binômes.

Avez-vous déjà entendu parler de Mme Hidalgo, actuelle maire de Paris ? Lisez sa présentation et dites ce que vous trouvez de bon ou de mauvais dans ses oeuvres politiques pour les parisiens.

Anne Hidalgo (née le 19 juin 1959 à San Fernando en Espagne)

Née espagnole, elle est naturalisée française en 1973. Elle devient en 2014 la première femme maire de Paris face à la candidate de la droite Nathalie Kosciusko-Morizet.

Continuatrice de la politique de ses deux prédécesseurs, elle présente un plan antipollution et de réduction de la circulation automobile, un nouveau plan en faveur du vélo et ferme à la circulation motorisée une partie des voies sur berge rive droite.

Malgré ses réticences initiales, elle obtient, en 2017 l'organisation Jeux olympiques d'été de 2024. Elle est donc la première maire de Paris à réussir à faire revenir les Jeux d'été dans la ville. Elle mène aussi une politique en faveur des startups³¹

COMPREHENSION TEXTUELLE

1. Observez le texte ci-dessous et répondez aux questions avec votre voisin-e.

- a) Où a-t-il été publié et quand?
- b) Qui est son auteur ?
- c) Quelle est la thématique du texte ?
- d) De quel genre textuel s'agit-il? Comment le savez-vous ?
- e) Quel est son but ?
- f) Quelles idées pensez-vous que l'auteur y présentera ?

³¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_maires_de_Paris

Lettre à madame Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie

Louis de Gouyon

LES BLOGS

Lettre à madame Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie

13/02/2015 07:22 CET | Actualisé 05/10/2016 03:04 CEST

Madame la maire de Paris, mesdames et messieurs les maires des communes de France,

***Un mois s'est déjà écoulé** depuis les attentats de Paris. **Un mois au cours duquel** un très difficile travail de deuil a commencé pour les familles, les amis, les connaissances des victimes, la France, l'Europe, et plus largement, ceux qui se battent pour la liberté d'expression. Un mois déjà.*

***Le dimanche 8 février**, les communautés juives de Saint-Mandé et de Vincennes organisaient un office du soir à la mémoire des disparus juifs, comme leur culte l'exige.*

***Au cours de cette soirée**, la mémoire de toutes les victimes fut évoquée. Il s'agissait de rappeler à tous ce qu'était la vie des victimes qui existeront à jamais dans la mémoire collective. La mort n'a pas fait disparaître complètement ces victimes. Elles existent et existeront pour toujours dans la conscience de l'humanité. Les grandes marches qui réunirent des millions de personnes, sans distinction d'aucune sorte, Français, étrangers, croyants et non-croyants, ces marches contre la barbarie, ces marches pour la liberté d'être Charlie, ne doivent pas avoir été qu'un instant dans la vie de notre pays. Des barbares ont voulu mettre à mal la liberté d'expression, y compris celle de pouvoir pratiquer sans peur sa religion. **Il ne faut pas** qu'ils puissent s'imaginer un seul instant avoir gagné ne serait-ce qu'un millimètre de notre liberté d'expression.*

Depuis ces attentats, tous les jours, des passants viennent au pied de la statue de la République à Paris. Tous les jours, des inconnus se retrouvent pour entretenir un

1er

2e §

3e §

4e §

mémorial, pour discuter les uns avec les autres, pour faire entendre leur voix, pour écrire sur le sol, sur le piédestal de la statue, leurs condoléances, leurs mots d'espérance, leurs rêves ou leur réalité, pour laisser des ex-voto. C'est spontané, c'est "cash", c'est contestataire, c'est l'esprit Charlie. **Actuellement, cela se tient sous la surveillance discrète de la police, ce qui se comprend compte tenu du contexte. Mais demain, après-demain... qu'en sera-t-il de ce soulèvement populaire en faveur de la liberté d'opinion, foulée aux pieds par des assassins?** Pour les victimes, pour nous, pour nos enfants, **je propose de faire** à Paris et dans toutes les villes de France qui le voudront bien, un mémorial à ce mois de janvier 2015.

Je vous propose, madame Hidalgo, et vous tous, mesdames et messieurs les maires de France, d'installer dans vos communes des "lieux" de libre expression. Une simple estrade avec plan incliné pour les personnes à mobilité réduite, permettant à ceux qui le souhaitent de venir s'exprimer. Pas de micro: le public se limitera au seul cercle de ceux qui peuvent entendre. Chaque citoyen pourra dès lors, sans autre forme de pratique que sa simple et seule volonté, monter sur l'estrade et s'adresser à ceux qui voudront bien l'écouter. De plus, **il est indispensable**, à côté de ces estrades, d'ériger des socles permettant, à ceux qui le souhaiteraient, de déposer des messages, fleurs, bougies...

Dans le droit fil de ce qu'est Charlie Hebdo, il s'agirait d'ériger, comme dans déjà beaucoup d'autres pays, des lieux de libre expression, dans la limite de ce que la loi impose et plus particulièrement les articles 10 et 11 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. **Ce que je vous propose**, c'est de rouvrir l'agora au centre de nos villes et que nous puissions y réapprendre à nous écouter les uns les autres. Ecouter, comprendre, discuter, sans haine, sans exclusion. **Il faut** comprendre pour instruire et instruire pour construire.

Je vous propose, madame la maire de Paris, en accord avec le préfet de police, comptable de l'ordre public à Paris, d'installer place de la République à Paris le premier Point Charlie. S'il pouvait lui être adjoint un abri pérenne pour rassembler tous les témoignages des citoyens de France, déposés en mémoire des défunts des attentats de janvier 2015, vous feriez œuvre de mémoire. À vous aussi, mesdames et messieurs les maires de France, je lance le même appel. **Libérez la parole, n'ayez pas peur, faisons** mémoire d'un drame pour construire l'avenir.

https://www.huffingtonpost.fr/louis-de-gouyon-matignon/esprit-charlie-hebdo-anne-hidalgo-paris-memoire_b_6669664.html 2/2

26/05/2018

5e §

6e §

7e §

2. Lisez le texte et faites les activités ci-dessous en binômes.

- a) Que souhaite Louis de Gouyon avec sa lettre à Mme Hidalgo ?
 - b) Quels arguments y sont présentés pour soutenir la demande de M. Gouyon?
 - c) De quel genre de lettre s'agirait-il ici plus spécifiquement ? Comment le savez-vous ?
- () de demande () de réclamation () de contestation () de protestation

A LA MAISON

Echanges en ligne

Faites des recherches sur Internet à propos d'autres festivals dans des pays francophones et partagez sur le groupe whatsapp de la classe la découverte la plus intéressante, en la justifiant. En voici quelques idées : Festival Nuit Blanche de Montréal ; Festival d'été de Québec ; Nuit du livre ; Montréal restaurant week ; etc.

Nessa primeira aula, duas alunas participantes, Veronica e Leonora, comentaram, com a professora ministrante, sobre as dificuldades que sentiram ao escreverem suas PI. Ambas relataram dificuldade em levantar argumentos para a escrita de suas cartas, sobretudo após a leitura e o trabalho feito do primeiro exemplar usado para iniciar o estudo do gênero. Leonora, por exemplo, disse que os argumentos que usou em seu texto foram medíocres, se comparados aos argumentos empregados pelo autor do exemplar usado nas atividades do módulo 1. Já Veronica, além da dificuldade no levantamento dos argumentos, relatou também não saber que expressões usar para iniciar e encerrar uma carta formal, embora tivesse conhecimento de várias dessas expressões. Por essa razão, as atividades subsequentes da SD foram ajustadas de modo a atender a demanda dessas alunas e a trabalhar as capacidades de linguagem que precisavam ser desenvolvidas, conforme o que foi observado após a leitura de suas PI, que, finalmente, mostrou que a queixa das duas alunas era compatível com as dificuldades apresentadas pela maioria das PI. Ao término dessa primeira aula, a professora ministrante solicitou como tarefa a atividade *Échanges en ligne*, com a qual iniciaria as discussões da segunda aula.

Na segunda aula, a professora ministrante retomou a temática dos festivais, trabalhada na mise en route da SD (*deuxième module – cours 2 – échanges*), e continuou as atividades ligadas às capacidades discursivas (*1. Liez les parties de la lettre aux contenus évoqués*) e linguístico-discursivas do primeiro exemplar (*Les outils linguistiques pour persuader et argumenter*). Em seguida, a professora iniciou as atividades para introduzir a temática e as capacidades de ação do segundo exemplar (*ECHANGES: le vélo en ville - compréhension audio-visuelle*),

abordando também algumas de suas capacidades linguístico-discursivas, como os tempos verbais empregados e os articuladores lógicos usados com efeito argumentativo para o leitor do texto (*ECHANGES - 1. Après avoir pris connaissance du bon et du mauvais côté du Vélip', discutez avec votre voisin-e*). Vejamos, a seguir, as atividades:

PERSUADER ET ARGUMENTER : LA LETTRE DE PROTESTATION / SOLLICITATION

Deuxième Module

Cours 2

Échanges

Discutez en grand groupe

1. Quels festivals avez-vous vus dans la conversation sur whatsapp ?
2. Lesquels auriez-vous envie d'assister/de participer ?

En binômes, faites les activités ci-dessous.

1. Liez les parties de la lettre aux contenus évoqués.

STRUCTURE GÉNÉRALE

PARTIES CONSTITUTIVES DE LA STRUCTURE GÉNÉRALE

a) Proposition/sollicitation de Louis de Gouyon	() Ça fait déjà un mois que les attentats ont eu lieu.
b) Premier argument.	() Les auteurs des attentats ne peuvent pas penser qu'ils ont réussi à empêcher la liberté d'expression.
c) Deuxième argument.	() Construire un mémorial aux victimes des attentats à Charlie Hebdo.
d) Troisième argument.	() Il faudrait que la maire de Paris et les maires d'autres villes construisent un mémorial pour garder vivante la mémoire des victimes et avoir une influence sur le futur.
e) Quatrième argument.	() La mémoire des victimes est et doit rester toujours vivante.
f) Conclusion de la proposition.	() Il faut apprendre à se réécouter les uns les autres, à discuter sans haine.

2. Choisissez un exemple du texte pour illustrer un des éléments constitutifs de la lettre.
3. Discutez : dans la lettre que vous avez écrite la semaine dernière les arguments étaient-ils pertinents ? Pourquoi ? Croyez-vous qu'il serait intéressant de changer les arguments que vous avez proposés ?

Les outils linguistiques pour persuader et argumenter

1. Relisez la lettre, observez les expressions en gras et donnez un exemple pour chacune des demandes ci-dessous.
 - a. Une phrase où on évoque comment pourra être l'avenir si la proposition est acceptée par la maire.
 - b. Une phrase où on exprime l'obligation, une nécessité.
 - c. Une phrase où on utilise un connecteur argumentatif qui indique l'opposition.
 - d. Une phrase où le verbe « proposer » est utilisé.
 - e. Trouvez-vous que la lettre est convaincante ? Pourquoi ?

ÉCHANGES : Le vélo en ville

1. En binômes, discutez des questions ci-dessous :
 - a) Faites-vous du vélo ou en avez-vous déjà fait ? Dans quel but : loisir, sport ou déplacement ?
 - b) Que pensez-vous de la pratique du vélo en ville comme moyen de déplacement ?
 - c) Connaissez-vous des démarches politico-administratives pour la promotion du vélo comme moyen de transport ou de loisir en ville qui ont bien marché ?

COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

Cyprien, qui est un comédien youtubeur, a fait l'expérience du Vélib' à Paris, un service de déplacement public à vélo. Il raconte son expérience dans une vidéo. Regardez-la et prenez note des avantages et des inconvénients rencontrés lors de sa première expérience Vélib'.

Avantages	Inconvénients

ECHANGES

1. Après avoir pris connaissance du bon et du mauvais côté du Vélib', discutez avec votre voisin-e :

- Que pensez-vous à présent de ce service de transport ?
- Connaissez-vous la même initiative au Brésil ? Vous en êtes-vous déjà servi-e ?
- Faites des phrases pour mettre en valeur le côté positif de Vélib', tout en mentionnant l'aspect négatif. Utilisez, par exemple : malgré, même si, bien que, quoique, encore que, etc.

A LA MAISON

Echanges en ligne

- Faites des recherches sur Internet à propos de connecteurs logiques que vous pouvez utiliser pour argumenter et partagez sur le groupe whatsapp de la classe trois connecteurs logiques que vous aimeriez utiliser insérés dans une même phrase ou en trois phrases différentes.
- Pensez à d'autres activités culturelles, sociales ou de loisir que vous aimeriez avoir à São Paulo. Pensez aux arguments en faveur de ces activités et partagez vos suggestions sur le groupe whatsapp de la classe, en argumentant en faveur de l'activité culturelle que vous proposez.

³² <https://www.youtube.com/watch?v=WS1Nw6RWFmc>

Como é possível observar pelo excerto da SD acima, procuramos, também, realizar várias atividades que desenvolvessem as atividades orais ligadas à argumentação, para que os alunos se interessassem pelo tema, mas, também, para que exercitassem a argumentação oral (*ECHANGES: le vélo en ville – compréhension audiovisuelle – échanges*). Ao fim dessa segunda aula, solicitamos aos alunos que fizessem algumas atividades que fossem enviadas pelo whatsapp (*Echanges en ligne*), com o intuito de preparar os alunos para a aula seguinte, tanto do ponto de vista linguístico, quanto do ponto de vista cultural, ou seja, da preparação para a discussão sobre eventos culturais.

Para iniciar a terceira aula, foi proposta uma atividade (*Devoir – échanges en ligne*) para resgatar as interações que ocorreram por whatsapp promovidas pela atividade *A LA MAISON – Echanges en ligne*, proposta ao final da segunda aula. Em seguida, continuando o segundo módulo iniciado na aula anterior, um segundo exemplar do gênero foi proposto aos alunos participantes que, assim como o primeiro, também foi explorado a partir das capacidades de linguagem nele mobilizadas: capacidades de ação (para explorar os aspectos do contexto de produção da carta: *COMPRÉHENSION ECRITE – activités 1 et 2*), capacidades discursivas (plano global dos conteúdos temáticos da carta de protesto e solicitação e expressões fixas para iniciar e encerrar uma carta : *COMPREHENSION ECRITE – activités 3, 4 et 5*) e capacidades linguístico-discursivas (a escolha dos tempos verbais e dos articuladores lógicos usados na carta: *COMPREHENSION ECRITE – activités 6 et 7*). Vejamos as atividades, a seguir:

PERSUADER ET ARGUMENTER : LA LETTRE DE PROTESTATION / SOLLICITATION

Cours 3

Devoir – échanges en ligne

En grand groupes, mettez en commun une synthèse des échanges par whatsapp.

1. Mise en commun des phrases en utilisant des connecteurs logiques.
2. Mise en commun des festivals et des justifications pour les réaliser.

COMPREHENSION ECRITE

1. Observez le texte et répondez :

- a) C'est une lettre (trois réponses)

() formelle () informelle () de demande () de motivation () de protestation () de recommandation

- b) Qui sont ses auteurs ?
- c) À qui s'adresse-t-elle ?
- d) Quel a été le service postal choisi ?
- e) Quel est l'objet de la lettre ?
- f) Quelles idées seront développées dans cette lettre d'après les informations repérées ci-dessus ?

2. Lisez la lettre puis révisez vos réponses précédentes.

Paris, le 6 décembre 2006

Monsieur Bertrand Delanoë³³

Hôtel de Ville de Paris

4 rue Lobau

75196 PARIS RP

Recommandé avec A.R.³⁴

Objet : Tramway des Maréchaux Sud

Monsieur le Maire,

***Depuis plus d'un an**, nous avons à de multiples reprises et sous diverses formes, attiré l'attention de la Mission Tramway, de la Voirie, de votre adjoint aux Transports et de vous-même sur les problèmes posés aux cyclistes par le nouvel aménagement des boulevards des Maréchaux Sud.*

***Comme** nous le craignons depuis les premières ébauches, et **contrairement** à ce qui avait été annoncé dans toute la phase d'enquête et de projet, la situation des cyclistes ne s'y est pas améliorée, mais dégradée. **Si** certaines sections sont praticables dans de bonnes conditions, **cette impression favorable est malheureusement gâchée** par les nombreux défauts qui rendent la pratique des cyclistes, aussi bien rapides que débutants, **particulièrement difficile, voire dangereuse**.*

Les ruptures dans les itinéraires cyclables posent de réels problèmes aux cyclistes, ce que votre Municipalité a bien compris en intitulant « supprimer les discontinuités » et « aménager les

³³ Bertrand Delanoë, est un homme politique français. Membre du Parti socialiste (PS), il a été maire de Paris de 2001 à 2014. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Bertrand_Delanoë

³⁴ Lettre Recommandée avec A.R. (Avis ou Accusé de Réception). Pour d'autres informations : https://fr.wikipedia.org/wiki/Lettre_recommand%C3%A9e_avec_accus%C3%A9_de_r%C3%A9ception_en_France

principaux points durs », deux des paragraphes (page 29) des propositions de son « Schéma directeur du réseau cyclable parisien 2002-2010 » publié en janvier 2003.

Votre adjoint aux Transports, qui a accepté le 3 octobre dernier notre invitation à venir lui-même pratiquer à vélo cet aménagement, a reconnu la légitimité de nos observations. Le Directeur de la Voirie, la responsable de la Mission Tramway, ainsi que plusieurs de leurs collaborateurs qui nous accompagnaient ce jour-là, et lors d'une autre visite le 14 novembre, en ont fait de même. **Mais** ces visites n'ont permis d'obtenir que des modifications mineures de signalisation et de balisage.

Devant cette constatation, les cyclistes ne peuvent pas se réjouir comme ils le souhaiteraient de la réalisation de ce projet d'envergure qui a comme objectif de représenter une requalification urbaine de ces boulevards. **C'est pourquoi** le samedi 16 décembre, au lieu de fêter l'évènement, les cyclistes manifesteront leur déception en posant plusieurs panneaux « cycliste mécontent ». Ils seront aussi présents pour expliquer le sens de leur action.

Nous souhaitons vivement qu'une fois la journée d'inauguration passée, nous puissions nous retrouver à nouveau avec vos services pour étudier sérieusement les aménagements réalisables sur le prochain tronçon – entre la porte de Choisy et la porte de la Chapelle – **afin qu'ils** répondent aux attentes et aux besoins des cyclistes, et qu'ils respectent les exigences du « Schéma directeur » et du PDU tel que le prévoit la loi sur l'air. Votre volonté affichée de rendre Paris plus humain et plus agréable à vivre ne peut pas se passer du vélo. Et si l'on veut que la pratique du vélo augmente, **il faut** y mettre les moyens.

Vous trouverez en pièces jointes les « cahiers d'acteurs » élaborés par deux des associations signataires, MDB et Vélo 15et7, dans le cadre du débat public pour le prolongement du T3 : ces cahiers présentent deux propositions d'aménagements possibles de la voirie, d'ailleurs différentes. D'autres hypothèses sont bien sûr envisageables.

Veuillez agréer, Monsieur le Maire, l'expression de notre meilleure considération.

Associations signataires :

MDB – Réseau vert – Vélo 15 et 7 – Véloration – Vincennes à Vélo

<https://mdb-idf.org/lettre-commune-a-bertrand-delanoe>

/29/05/2018

3. Relisez le texte et mettez en ordre (1-14) le plan organisationnel de la lettre.

- () Mention à la visite et à l'emploi des voies cyclables par des représentants des travaux d'aménagements concernés, qui ont vu, vécu et reconnu les problèmes de ces pistes, comme deuxième preuve de la connaissance des faits par la Mairie.
- () Adresse du destinataire
- () Annonce de la décision prise par les groupes de cyclistes de manifester leur mécontentement le jour de l'inauguration de la piste cyclable, vu que toutes les négociations mentionnées n'ont pas satisfait leurs attentes.
- () Type de service postal choisi
- () Constatation de l'aggravation déjà prévue du problème malgré certains efforts d'améliorations.
- () Objet de la lettre
- () Signature
- () Formule d'appel
- () Rappel du problème déjà évoqué à des diverses occasions aux personnes concernées.
- () Demande d'une nouvelle réunion auprès des représentants municipaux engagés dans les travaux d'aménagement des boulevards des Maréchaux Sud en vue de mieux discuter la suite des travaux et de faire respecter la loi sur l'air.
- () Mention à des propositions écrites faites par des organisations de cyclistes et mises en pièce-jointe.
- () Formule de clôture
- () Mention à la proposition de la municipalité pour répondre aux problèmes soulevés par les cyclistes, datée de 2002-2010, comme preuve de la connaissance des faits par la Mairie.
- (1) Lieu et date

4. Quelles formules d'appel pouvez-vous employer dans une lettre de demande ou de protestation selon son destinataire ? Cochez les trois réponses possibles.

- () « (Mon) Cher Pierre » ou « (Ma) Chère Anne »
- () « Cher Monsieur » ou « Chère Madame » ou « Chère Mademoiselle »
- () « Madame, Monsieur », « Mesdames, Messieurs »
- () « Cher/Chère ami(e) » ou « Cher/Chère Collègue »
- () « Monsieur Dubois » ou « Madame Dupont »

5. Associez les colonnes afin de restituer plusieurs formules de politesse possibles.

Début de la formule de politesse	Répétition de la formule d'appel	Troisième partie de la formule de politesse
a) Je vous prie		() d'agréer l'expression de toute ma considération.
b) Veuillez accepter		() à l'assurance de ma considération distinguée.
c) Veuillez recevoir		() l'expression de mes sentiments les meilleurs.
d) Veuillez croire		() d'accepter mes sentiments les plus cordiaux.
		() toute ma sincère reconnaissance.
		() à l'expression de mon profond respect.

6. Relisez la lettre, observez les expressions en gras et donnez un exemple de chaque élément ci-dessous.

Expression de cause : _____ Expression de conséquence : _____

Expression de but : _____ Expression d'opposition : _____

7. L'auteur cite les paroles des responsables de la mairie et fait mention à des documents probateurs et à des études pour mieux soutenir sa demande. Soulignez-les dans le texte et donnez votre opinion : pourquoi la mention à ces paroles d'autres personnes est-elle importante pour la lettre ?

Para terminar a SD, antes da solicitação da escrita da produção final (*PRODUCTION FINALE*) aos alunos participantes, foram propostas atividades que tinham como objetivo revisar sinteticamente o que tinha sido trabalhado na sequência até esse momento: três atividades para retomar a temática das atividades culturais, discutindo-as (*COMPREHENSION AUDIOVISUELLE – activités 1, 2 et 3*) e um questionário de revisão dos aspectos mais importantes a serem considerados no momento da escrita da carta de protesto e solicitação final, ligados a suas capacidades de linguagem (*PRODUCTION TEXTUELLE*). Uma atividade de encerramento da SD tinha sido prevista de modo a promover a leitura

e a discussão das PF pelos próprios alunos participantes a partir das atividades de revisão propostas, mas não houve tempo para realiza-la em sala de aula. Vejamos o final da SD a seguir:

COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. **Mise en route** : qu'est-ce qui rend le village de Redu particulièrement intéressant ?

Redu "Village du Livre"³⁵

1. [Accueil](#)
2. Redu "Village du Livre"

Visite guidée et découverte

Premier Village du Livre sur le continent depuis 1984. 24 librairies et artisans, 8 restaurants, grand choix de livres et de BD d'occasion et de collection. Stages. Expositions.

Événements récurrents :

- Fête du Livre : week-end de Pâques.
- Nuit du Livre : premier samedi d'août.

2. Regardez la vidéo et répondez :

https://www.youtube.com/watch?v=Swgjud_Y4II

- a) De quel événement s'agit-il ?
- b) Quelles autres activités y sont également présentes ?
- c) Que pensent les nouveaux visiteurs de cet événement ?
- d) Que pense l'habitué de l'événement ?

ECHANGES

En binômes, discutez des questions ci-dessous.

1. Auriez-vous envie de participer à cet événement ? Pourquoi ?
2. Quels seraient les avantages et les inconvénients d'un événement similaire à São Paulo ?
3. Faites une proposition d'un événement que vous aimeriez organiser à São Paulo ou dans votre quartier. Listez les arguments en faveur et les arguments contraires. Présentez votre événement à la classe et soutenez votre idée.

PRODUCTION TEXTUELLE

Avant d'écrire votre texte, révisons les aspects importants de la lettre de sollicitation :

³⁵ Source du texte : <http://walloniebelgiqueetourisme.be/fr-be/content/redu-village-du-livre> ;
Source de la photo : <https://www.hiddeneurope.co.uk/redu-that-novel-idea>

1. Le contexte de production de la lettre : qui écrit à qui, quand, comment, à propos de quoi, pourquoi?

2. La mise en page : dans quel ordre ces éléments peuvent être présentés dans une lettre ?

☐ le mode d'envoi postal	☐ l'adresse du destinataire
☐ les pièces-jointes	☐ la date
☐ l'adresse de l'auteur	☐ la formule d'appel
☐ la formule de clôture	☐ la signature
☐ l'objet de la lettre	☐ le développement de la lettre

3. L'organisation des contenus : dans quelle séquence les éléments peuvent se présenter dans une lettre ?

- ☐ faire la demande ;
- ☐ présenter le sujet ou la problématique avec positionnement ;
- ☐ évoquer la situation passée ou actuelle ;
- ☐ donner des arguments en défense et/ou contraires au positionnement ;

4. Donnez un exemple de trois parmi les situations ci-dessous.

- a) Evoquer le passé :
- b) Parler du futur :
- c) Utiliser un argument d'autorité :
- d) Référence à un document probatoire :
- e) Utiliser un connecteur logique pour renforcer la demande ou le positionnement :
- f) Utiliser une phrase d'effet pour renforcer la demande ou le positionnement :

5. Citez une formule d'appel et une de politesse.

PRODUCTION FINALE

Vous avez beaucoup apprécié l'initiative d'avoir des activités culturelles, des festivals inspirés de la culture francophone dans la ville de São Paulo. En tant que francophone et francophile, vous décidez d'écrire au consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, pour lui proposer de faire venir un festival francophone (que vous choisirez) à São Paulo. Vous demandez son intervention auprès du maire de São Paulo, en lui expliquant ce que vous connaissez sur le festival, ce que vous avez déjà vu en termes d'activités culturelles à São Paulo et comment vous pensez que ce nouveau festival pourrait être bénéfique pour la ville. **ATTENTION : si vous êtes d'accord, nous allons vraiment envoyer votre lettre au consulat de France !**

ÉCHANGES

- I. Quand vous aurez terminé, échangez votre production écrite finale avec un des élèves de la classe pour qu'il/elle la lise et commente si elle correspond à une lettre de sollicitation.
- II. Après avoir modifié votre lettre, si nécessaire, exposez-la à côté des autres lettres de sollicitation. Circulez, lisez les lettres et votez pour la plus convaincante.
- III. Qu'aimeriez-vous changer dans votre première lettre de sollicitation concernant son organisation textuelle, la demande faite et les arguments censés la soutenir?

Feita essa descrição do material didático elaborado para o curso, apresentaremos a seguir a análise dos dados obtidos na aplicação da SD.

4. Resultados das análises dos dados

Neste capítulo, responderemos à pergunta c) há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, com a aplicação da SD? Para tanto, apresentaremos as análises do desenvolvimento das capacidades de linguagem, observado da comparação entre a PI e a PF, mobilizadas para a escrita de uma carta de protesto e solicitação, de 5 dos 9 alunos participantes: Veronica, Leonora, Diana, Arlete e Camila. Para estas análises, partimos da hipótese de que esse desenvolvimento possa ter sido influenciado pela aplicação da SD (descrita no capítulo anterior desta dissertação) proposta para ensinar o gênero carta de protesto e solicitação. No entanto, após observação da aplicação da SD, registrada em diário de bordo, acreditamos que as condições de produção dos textos, às quais os participantes foram submetidos, podem também ter influenciado esse desenvolvimento. Por essa razão, apresentaremos o estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos participantes, por meio de três agrupamentos, conforme as situações de produção dos textos: Grupo 1 - Veronica e Leonora (realizaram versões diferentes da PI e da PF e em sala); Grupo 2 - Arlete e Camila (realizaram PI em sala e entregaram uma revisão da PI como PF, 30 dias após a aplicação da SD); e Grupo 3 – Diana (entregou a PI na 2ª aula e realizou a PF em sala).

Começamos pelo Grupo 1, Leonora e Veronica.

4.1. Grupo 1 (Leonora e Veronica) – estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas

Como dissemos, Leonora e Veronica foram aqui agrupadas, primeiramente, por terem realizado ambas as produções em sala de aula, individualmente, no período de 30 minutos, que lhes foram cedidos para escrita dessas produções. Além disso, essas duas participantes foram as que participaram mais ativamente de todas as atividades, propostas na SD pela pesquisadora e aplicadas pela professora-ministrante. Elas foram, em parte, também responsáveis pela escolha dos ajustes feitos na SD, por meio de seus comentários em sala (registrados em diário de bordo), durante a escrita de suas PI, e após a continuidade das atividades da SD, que confirmaram as avaliações feitas a partir das PI sobre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos aprendizes.

Dentre os ajustes considerados necessários, conforme os comentários de Leonora e Veronica e a avaliação das PI, feitos pela pesquisadora, na SD, e pela professora-ministrante, durante a aplicação da SD, estão: 1) a elaboração de atividades de descoberta, emprego e reemprego de

diferentes expressões de introdução e de encerramento de cartas formais e informais (feita na SD); 2) a reelaboração das atividades voltadas para a identificação dos argumentos das cartas usadas como exemplos, de modo a refletir sobre sua sequência argumentativa e seus efeitos de adesão no destinatário (feita na SD); e 3) a discussão dos argumentos usados na PI dos participantes (feita em aula, apenas oralmente, pela professora-ministrante), com ênfase na importância de levar em consideração os conhecimentos sobre o destinatário na escolha dos argumentos.

Antes de apresentarmos o estudo feito do desenvolvimento das capacidades de linguagem, aferido por meio da análise das produções das participantes do Grupo 1, Leonora e Veronica, traremos, a seguir, as PI e PF das participantes organizadas nesse grupo³⁶, com o propósito de contribuir para a melhor compreensão desse estudo pelo leitor, marcando em negrito, na PF, as mudanças ocorridas que podem ter sido influenciadas pela aplicação da SD, e que serão posteriormente comentadas na descrição do estudo feito dessas produções.

Veja, a seguir, a PI de Leonora.

M. Briec Pont.
Je suis bresilienne, très attache à la culture française et aussi a toutes les manifestations populaire que vous avez dans votre pays.
Nous n'avons pas au Bresil un jour pour fêter la musique, comme vous avez en France.
Les pays, Bresil, est immense presque un continent, sa population doué pour la musique ; les compositeurs et musiciens sont capables de jouer quelques ritmes avec beaucoup de competence.
Manque au notre pays une divulgation et aussi un soutien que vienne de loin, peut-être, votre pays pour un festival de tous les ritmes de Bresil.
Une idee aussi, faire la version de musique brasilienne, connu des peuples, ce jour là sera chanté en France
A vouz Monsieur Briec Pont, de reflechir à ça.
Cordialement
[nome completo], une bresilienne d'âme française, que conte sur vouz pour votre soutien.
[Assinatura]

PI de Leonora

³⁶ As produções dos participantes, em sua maioria escritas à mão, foram transpostas em documento word (transcritas) para facilitar a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI à PF. Essas mesmas produções, transcritas e originais, sem anotações ou destaques, podem ser acessadas no APÊNDICE D.

Vejam, abaixo, a PF de Leonora, com destaque, em caixa alta e negrito, para as mudanças operadas nas capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero, em comparação com a PI.

São Paulo, le 20 juin 2018

Ambassade Française

DADOS DO DESTINATÁRIO

Av. Paulista 100

Object – Foire aux livres

ASSUNTO

Monsieur Consul

VOCATIVO (COM FUNÇÃO)

Après habiter quelques temps en France, à la ville de Grenoble, moi brésilienne je me suis devenu une admiratrice de la culture française, dans les plus différents aspects.

APRESENTAÇÃO (COM EXPERIÊNCIA PESSOAL)

Au début de l'année scolaire élémentaire, la plus part des élèves apporte à l'école les matériaux utilisés dans la dernière année. Une sélection prépare pour la famille et aussi les jeunes étudiants.

Un jour avant le début des classes tous les personnes qui avait intérêt de changer livres, sac à dos, stylo, cartable et d'autres matériaux en bon état pouvait apporter.

↑ EXEMPLO DE EXPERIÊNCIA

J'aimerais bien avoir cette initiative dans les écoles du quartier à São Paulo.

↑ DEMANDA (LIGADA AO EXEMPLO)

Je compte sur vous, avec le maire, de notre ville pour introduire une idée tout à fait nouvelle, et une manière ou façon de stimuler nos élèves à préserver et conserver les matériaux scolaires.

↑ CONCLUSÃO (COM REFORÇO DA DEMANDA)

Veuillez agréer, Monsieur le Consul, l'expression de toute ma considération

↑ EXPRESSÃO DE ENCERRAMENTO + FORMAL

[Assinatura do sobrenome]

PF de Leonora

Agora, observemos a PI de Veronica.

S. Paulo

Le 06 juin 2018

- À. M. Brieuc Pont

- le Consul de France

Object : La création d'un festival Francophone à SP.

M. Brieuc Pont,

La création d'un Festival francophone à S. Paulo est de mise

Cette ~~exécution~~ initiative a par objectif l'idée de dynamiser la culture française à S Paulo où la population pourrait s'exercer dans la langue , en l'écoutant à travers des artistes .

Dans l'année où le Président Macron propose un élargissement pour promouvoir la langue française , cela serait une opportunité pour que le Consulat français avec la colaboration de la mairie de S. Paulo y pensaient à ça .

Des musiciens qui jouent du jazz, la chanteuse Zaz (qui est très connue) , des artistes du théâtre et du cinéma pouvaient emuler à la participation très large du public. Cela donnerai un remboursement très haut aux investisseurs.

Je vous prie de ... en l'assurance de et je vous mes salutations distinguées

[assinatura apenas com primeiro nome]

PI de Veronica

Passemos agora à leitura da PF de Veronica, na qual destacamos, em negrito e em caixa alta, as mudanças operadas no domínio das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero, ao final da aplicação da SD.

S. Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur Briec Pont ← **DADOS DO DESTINATÁRIO (À ESQUERDA)**

Objet : Festival Francophone à Tiradentes

M. Briec Pont, le Consul de France À S. P., ← **VOCATIVO (COM FUNÇÃO)**

*Tiradentes est une **ville très charmante** avec une **gastronomie superbe**. Elle accapare beaucoup de **gens cultivées et intéressées aux arts**.*

*En s'agissant d'une **ville très petite**, avec une **architecture historique** et **beaucoup d'hôtels sympas** à séjourner, ce serait un **lieu spécial** pour y ajouter un festival de musique (ou peut-être avec la présence de la gastronomie et des oeuvres littéraires) française.*

*Ce serait une manière d'accroître des **ressources financières bénéfiques** pour la ville et d'entreprendre un **mouvement culturel plus large**, en stimulant la culture et la langue francophones.*

MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS

Veillez agréer, M. le Consul, mon suggestion et l'expression des mes sentiments distingués.

EXPRESSÃO DE ENCERRAMENTO (COMPLETA)

[Assinatura completa, com nome e sobrenome]

ASSINATURA COMPLETA

PF de Veronica

O estudo comparativo da PI e da PF das duas participantes do Grupo 1 mostrou que, em relação ao desenvolvimento das capacidades de ação mobilizadas pelo gênero, Leonora apresentou mudanças, e essas ocorreram em todas as categorias que compõem as capacidades de ação mobilizadas neste gênero (enunciador, destinatário, objetivo, lugar social e período): a PF de Leonora mostrou que a autora compreende melhor a posição sócio-política do destinatário (cônsul francês da carta) e, por isso mesmo, se posiciona melhor enunciativamente, produzindo um texto mais objetivo, coerente e formal, em conformidade com o contexto de produção do

gênero. Veronica, por sua vez, não apresentou mudanças nas capacidades de ação trabalhadas da PI à PF, pois mostrou domínio dessa capacidade desde sua PI.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades discursivas mobilizadas pelo gênero carta de protesto e solicitação do Grupo 1, ambas as participantes apresentaram mudanças da primeira para a segunda produção, sendo as mudanças na PF de Leonora em maior número, se comparadas às de Veronica. Dessa forma, o estudo comparativo das produções de Leonora mostraram que houve desenvolvimento: 1) no plano global dos conteúdos temáticos – por meio do uso de expressão de introdução e encerramento mais adequados ao gênero, por uma ordenação dos conteúdos temáticos que favorece a reconstrução do sentido do texto e pelo maior emprego de argumentos quase-lógicos (PERELMAN ; OLBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958]), como o exemplo, a comparação e a causa-consequência; 2) no tipo de discurso relato interativo - ao relatar sua vivência no exterior (fato passado) para contextualizar a demanda (fato futuro); e 3) no tipo de sequência argumentativa, cuja lógica empregada facilita a recuperação do sentido do texto, apesar de não ser a sequência argumentativa tradicional. Veronica, por sua vez, apresentou desenvolvimento: 1) no plano global dos conteúdos temáticos - por meio do uso de expressões de introdução e encerramento mais adequados ao gênero, por seu posicionamento enunciativo mais claro e pela expressão argumentada da demanda; e 2) no tipo de sequência descritiva - ao descrever de modo apreciativo a cidade de Tiradentes, estratégia discursivo-argumentativa que pode contribuir para sua demanda.

No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, novamente ambas as PF das participantes apresentam mudanças, sendo ainda as de Leonora mais numerosas, se comparadas às de Veronica. A PF de Leonora apresenta bom desenvolvimento: 1) da coesão verbal - devido ao uso de diferentes tempos verbais e de estruturas linguísticas mais complexas (tempos e/ou estruturas do presente, do passado e do futuro, e voz passiva); 2) da conexão - pelo emprego de marcadores temporais; e 3) da modalização - devido ao aumento do emprego de modalizações apreciativas, reforçadas por advérbios. Já na PF de Veronica, houve desenvolvimento sobretudo no emprego de modalização, devido ao maior uso de modalizações apreciativas.

Desse modo, as análises feitas do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI à PF de Leonora e de Veronica apontam para a possibilidade de tanto a SD, elaborada a partir do MD do gênero carta de protesto e solicitação, quanto os ajustes nela feitos, antecipadamente ou no momento de sua aplicação, terem contribuído para a promoção do desenvolvimento das

capacidades de linguagem das alunas participantes. Nesse sentido, a PF de Leonora foi a que mais apresentou desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero carta de protesto e solicitação que foram promovidas pela aplicação da SD, embora seja possível também observar a influência da SD na PF de Veronica, sobretudo no desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Apresentaremos a seguir o estudo feito das capacidades de linguagem desenvolvidas nas produções de Arlete e Camila.

4.2. Grupo 2 (Arlete e Camila) – estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas

O grupo 2 é composto por Arlete e Camila que, embora tenham feito individualmente ambas as produções, foram aqui agrupadas devido às semelhanças das condições de produção de seus textos – condições essas que podem ter influenciado diferentemente o desenvolvimento das capacidades de linguagem, evidenciadas pela análise comparativa de seus textos, se cotejarmos o mesmo desenvolvimento em relação a Leonora e Veronica. Arlete e Camila foram as alunas participantes que realizaram a PI em sala, individualmente, no intervalo de 30 minutos, logo após a realização das atividades de apresentação do contexto de produção do gênero, mas que entregaram a PF um mês após a aplicação da SD, sendo essa PF, não uma versão diferente do gênero, e sim uma revisão da PI.

Mostramos, abaixo, as PI e PF de Arlete e Camila, com alguns elementos, em negrito e descritos em caixa alta, de modo a facilitar a análise que traremos a seguir do desenvolvimento das capacidades de linguagem observadas de uma produção a outra.

Começamos pela leitura da PI de Arlete.

São Paulo, Le 06 juin de 2018.

Lettre de Sollicitation .

Je suis [nome e sobrenome] J'étude Français dès que j'étais adolescente et nous n'avons aucun festival français à São Paulo

*Je voudrais demander au actuel consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, qui a vecu son enfance à São Paulo s'il pouvait proposer au maire de São Paulo , la réalisation d'un festival des fromages à São Paulo , avec l'inspiration d'un festival français et le soutien du Consulat parce que **le Brésil est toujours en crise économique et São Paulo n'a pas d'argent pour faire ce tipe de festival***

*Je pense que c'est très important pour difuser la langue et la culture française et **pour les étudiants bresiliens est important aussi connaître un peu plus les « travailleurs ou les artisans qui font les fromages et peut être les vins qui accompagnent les fromages.***

Je vous remercie

[assinatura com nome et sobrenome]

PI de Arlete

Vejamos, agora, a PF de Arlete.

Lettre de Sollicitation .

São Paulo

Septembre, 12,

2018

Je suis [nome e sobrenome] , j'étude français dès que j'étais adolescente et nous n'avons aucun festival français à São Paulo

*Je voudrais demandé au actuel consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, qui a vecu son enfance à São Paulo, s'il pouvait proposer au maire de São Paulo, la réalisation d'un festival des fromages., **acompannés de vins** à São Paulo. . Avec l'inspiration d'un festival français et soutien du Consulat Français parce que dans **le Brésil en et est en crise économique et on n'a n'a pas d'argent . pour le faire sans soutien .***

Je pense que c'est très important . diffuser la langue et la culture française .

Pour les travailleurs ou les artisans qui font les fromages au Brésil faire connaître son tra ses fromages artisanales et tropicales enfim . ses travailles .

↑ REFORMULAÇÃO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL
Je vous remercie

[Assinatura com nome e sobrenome]

PF de Arlete

Feita a leitura das PI e PF de Arlete, vejamos agora a PI de Camila.

M. Briec pont, j'espère que cette lettre vous trouve bien.

Je suis étudiante de la langue française et l'aime bien donc j'aimerais si plusieurs personnes aient l'opportunité de la connaître mieux.

J'ai eu une idée **que** je pense peut être intéressante pour que ça se réalise.

Nous avons déjà la « virada cultural », **que** doit être de votre connaissance, et mon idée c'est que soit ajouté **dedans** la « virada » une participation de la France avec sa gastronomie, sa musique, son cinéma, ses arts **enfin**.

Il y a ici à São Paulo l'alliance française, il y a quelques écoles d'origine française **que** pourraient ouvrir ses portes pour montrer aux **peuple** un peu de la culture. Nous avons aussi plusieurs restaurants qui servent des plats français et pourraient le faire **à bon marché**.

J'ai d'autres idées qui pourraient être utilisées et je vous demanderai de les faire arriver au maire pour qu'il lui donne la réponse finale.

Cordialement

[Assinatura com dois prenomes]

PI de Camila

Passemos agora à leitura da PF de Camila.

São Paulo, le 11 septembre 2018

DATA

Monsieur le consul de France à São Paulo,

VOCATIVO (FUNÇÃO)

J'espère que cette lettre vous trouve bien.

Je suis étudiante de la langue française et je l'aime bien donc j'aimerais **que** plusieurs personnes aient l'opportunité de la connaître mieux.

J'ai eu une idée **qui**, je pense, peut être intéressante pour que ça se réalise.

Nous avons déjà la « virada cultural », **qui** doit être de votre connaissance, et mon idée c'est que soit ajouté **dans** la « virada » une participation de la France avec sa gastronomie, sa musique son cinéma, ses arts **enfin**.

Il y a ici à são paulo l'alliance française, il y a quelques écoles d'origine française qui pourraient ouvrir leurs portes pour montrer aux gens un peu de la culture. Nous avons aussi plusieurs restaurants qui servent des plats français et pourraient le faire à bon prix.

J'ai d'autres idées qui pourraient être utilisées et je me place à votre disposition pour vous les montrer.

Finalem^{ent}, je vous demanderais de les faire arriver au maire de são paulo pour qu'il vous donne la réponse finale.

REFORMULAÇÃO DA CONCLUSÃO

Veillez accepter, m. Le consul, toute ma sincère reconnaissance

EXPRESSÃO DE ENCERRAMENTO + FORMAL

[assinatura dos 2 prenomes com letra cursiva]

ASSINATURA (LETRA CURSIVA)

PF de Camila

O estudo do desenvolvimento das capacidades de ação, evidenciado pela análise comparativa entre a PI e a PF das duas participantes, mostrou que a PF de Arlete apresentou mudança nas categorias “enunciador” e “objetivos”. Na sua PI, a autora busca apenas a promoção da língua e da cultura francesas para os estudantes, do ponto de vista de aprendizes de francês; já na sua PF, ela busca também a divulgação do trabalho artesanal dos queijeiros no Brasil. É possível que a autora, durante a escrita da PF, tenha levado em consideração os possíveis interesses político-econômicos do destinatário da carta, o cônsul francês, e não apenas os seus interesses próprios, enquanto aprendiz de língua francesa. Desse modo, Arlete, na sua PF, contempla melhor ambas as partes interessadas (solicitante e solicitado), ao sugerir que o festival de queijos e vinhos também permitiria promover o trabalho artesanal dos queijeiros no Brasil (objetivo político-econômico) e não apenas a divulgação da língua e da cultura francesas (objetivo mais pessoal da autora, aprendiz da língua). Isso mostra que a PF de Arlete apresenta mudança de posicionamento enunciativo, possivelmente promovido pela melhor compreensão do papel social do destinatário da carta. A PF de Camila, por sua vez, apresentou pouca mudança, sendo essa apenas relacionada à categoria “período”, que não aparece na PI.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades discursivas, a PF de Arlete apresenta mudanças na categoria “plano global dos conteúdos temáticos”, promovida por reformulações linguístico-textuais, que contribuem para a clareza e o efeito argumentativo do pedido (a crise econômica

brasileira deixa de ser contínua para ser pontual; o festival de queijos e vinhos casa interesses culturais e econômicos franco-brasileiros), e na categoria “tipo de sequência argumentativa” (a descrição da crise como algo pontual e o aumento dos beneficiários do evento - alunos e artesãos - pode mobilizar maior interesse do cônsul). Camila, por sua vez, também apresenta desenvolvimento nessas duas categorias na sua PF. Na categoria “plano global dos conteúdos temáticos, ela incluiu: data e local da escrita da carta; expressão vocativa e de encerramento mais formais e melhor diagramadas no texto; e assinatura final, em letra cursiva. Já na categoria “tipo de sequência argumentativa”, autora busca, na conclusão de sua PF, obter uma audiência com o cônsul, podendo fortalecer, assim, seu compromisso com a demanda e a força argumentativa de seu pedido.

Sobre o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, observado pela análise das produções de Arlete, esse aparece por meio de mudanças ocorridas nas categorias “coesão verbal” e “modalização”. Na categoria “coesão verbal”, o verbo “accompagner” passa do presente, na PI, para uma estrutura passiva/adjetiva, na PF, indicando um refinamento na escrita. Já na categoria “modalização”, a palavra “toujours”, na frase “le Brésil est toujours en crise économique”, é suprimida na PF, podendo aumentar as chances de adesão à demanda, pois torna a crise pontual e não contínua, o que nos levou a supor que a autora considerou os efeitos que sua frase teria no destinatário, em função de sua posição social. Camila também apresenta desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, na sua PF, nas categorias “coesão verbal”, “conexão”, “modalização” e “campo lexical”, por meio de pequenas mudanças (correções), mas com destaque para a categoria “conexão”, devido ao aumento no número de ocorrências (de 12 para 14 ocorrências), ao emprego de “Finalement” para encerrar a carta e à correção do uso “qui”/“que”.

Assim, a análise feita do desenvolvimento das capacidades de linguagem, nas produções das duas integrantes do Grupo 2, parece apontar para um maior desenvolvimento da argumentatividade na PF de Arlete do que na PF de Camila, na qual é possível observar mais correções linguísticas, que pouca mudança promove no efeito argumentativo do texto. Arlete mobilizou estratégias linguístico-discursivas que poderiam promover maior efeito argumentativo no destinatário da sua PF ao reformular diferentes trechos de sua carta. Já no caso de Camila, a única reformulação feita em sua PF, e que tende a ter mais chances de adesão do destinatário, é na conclusão, com o uso de um conector lógico, “Finalement”. Ambas as participantes desse grupo apresentam desenvolvimento em suas PF, mas esse desenvolvimento tem qualidades diferentes, podendo apontar para uma maior importância das reformulações

para a construção do sentido do texto (e de sua eficácia argumentativa) do que das simples correções linguísticas do texto.

Dessa forma, o desenvolvimento das capacidades de linguagem, observado pelo estudo dessas capacidades, mobilizadas na PI e na PF de Arlete e Camila, nos permite levantar a hipótese de que a aplicação da SD da carta de protesto e solicitação pode ter influenciado nesse desenvolvimento. Acreditamos que tanto as atividades propostas na SD para mobilizar as capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero, quanto os ajustes feitos de improviso pela professora-ministrante, de modo a garantir a compreensão dessas atividades pelos participantes e o estudo do gênero (como a inversão ou a supressão de exercícios, a facção coletiva das atividades mais complexas, a reformulação de enunciados, o arrolamento de festivais de diferentes tipos ou a introdução de discussão não prevista na SD sobre a importância de conhecer o papel social do destinatário) contribuíram para a mobilização e o desenvolvimento das capacidades de linguagem nas produções dessas duas participantes.

Apresentaremos, a seguir, o estudo feito do desenvolvimento das capacidades de linguagem da quinta aluna participante, cujas produções também foram escolhidas para análise.

4.3. Grupo 3 (Diana) – estudo das capacidades de linguagem desenvolvidas

A participante do Grupo 3, Diana, foi aqui agrupada por ter entregue sua PI na 2ª aula da aplicação da SD do gênero carta de protesto e solicitação, e por ter feito sua PF, em sala, na 3ª e última aula da aplicação da SD. Como já foi dito anteriormente, esses 3 agrupamentos de participantes visam dar conta das condições de produção dos textos, pois acreditamos que essas condições tiveram influência no desenvolvimento das capacidades de linguagem das participantes no gênero objeto de ensino da SD elaborada. Observamos, por meio das análises do desenvolvimento entre as PI e as PF, que, dentre as produções das 5 participantes escolhidas para compor nossos dados de análise, as de Diana foram as únicas que não apresentaram desenvolvimento das capacidades de linguagem, e que isso pode ter relação com o fato de sua PI ter sido feita fora da sala de aula, sem controle de tempo e com consulta a materiais de apoio – algo que não ocorreu durante a facção de sua PF.

No entanto, a análise da PI de Diana mostra um domínio das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero, que também é observável na sua PF, mas que, comparado a sua PI, apresenta um cuidado inferior com a escrita e a construção argumentativa do texto.

Apresentamos a seguir as PI e PF de Diana para que possamos discutir melhor o caso do não desenvolvimento das capacidades de linguagem de Diana mobilizadas pela escrita do gênero.

Comecemos pela leitura da PI de Diana.

São Paulo, le 18 juin 2018.

Monsieur Briec Pont

184 av Paulista

São Paulo - SP

Objet: Festival d'Avignon

Monsieur le Consul

Je viens de regarder la programmation du Festival d'Avignon qui se déroulera du 6 au 29 juillet.

Un mois qui offre des opportunités aux artistes, où tous peuvent avoir accès à une culture.

Cet évènement m'attire l'attention par son importance, car ***je crois que*** l'art est bel et bien une alternative pour le développement social, culturel et économique des nations.

*Étant donné la faible participation des brésiliens aux spectacles culturels et d'autre côté la richesse du ' répertoire classique français, **je vous propose** la création d'un festival yant comme modèle celui d'Avignon.*

Le but c'est de rendre les arts culturels plus populaires et plus accessibles aux moins favorisés. L'initiative peut encore dynamiser la culture française au Brésil.

*Cette proposition n'est qu'une idée qui peut se transformer dans un grand projet. Alors, **je vous demande** votre engagement auprès du gouvernement Français envisageant la mettre en oeuvre.*

*Veuillez, Monsieur le consul, accepter l'expression de **mon** profond respect.*

Cordialement. [signature de son surnom]

PI de Diana

Vejamos agora a PF de Diana.

São Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur, le Consul, Brieuc Pont

186 av. Paulista

São Paulo, SP

Objet : Festival Francophone

Le Brésiliens apprécie beaucoup les activités culturelles ~~inspi~~ qui ~~déroule~~ tiennent pendant l'année en France.

Au Brésil il y a plusieurs événements culturels, toutefois il faut penser des formes pour ~~pa~~ attirer l'attention des nouvelles générations.

*Devant cette constatations **nous demandons** votre intervention auprès du maire de São Paulo pour présenter une suggestion de création d'un Festival francophone dans notre ville. La initiative sera très intéressante pour ~~intégrer~~ l'intégration de la culture Française e Brésilienne.*

*Veuillez ~~accepter~~ croire à l'assurance de **ma** considération distinguée.*

Cordialement.

[signature que de son prénom]

PF de Diana

A análise feita do desenvolvimento das capacidades de ação, entre as PI e PF de Diana, mostrou que a autora domina essas capacidades, apesar de esse domínio ser melhor observável na sua PI do que na sua PF, sobretudo nas categorias “enunciador” e “objetivo”. Diana apresenta um posicionamento enunciativo mais marcado na sua PI, pelo uso e pela frequência de pronomes referentes à 1ª pessoa do singular, como “je”, “me”, “mon”, totalizando 6 ocorrências na PI, enquanto que na sua PF há apenas uma ocorrência de “nous”, 1ª pessoa do plural, indicando um

certo apagamento enunciativo do sujeito. O objetivo também é apresentado de maneira mais clara na sua PI (começando por “je vous propose” e terminando por um reforço com um “je vous demande”) do que na sua PF, na qual o pedido é enunciado ao final, com a expressão “nous demandons”.

Quanto ao desenvolvimento das capacidades discursivas, novamente não há um desenvolvimento observável da PI à PF de Diana, sendo que em ambas é possível verificar o domínio dessas capacidades, que, no entanto, são melhor apresentadas na PI. Na categoria “plano global dos conteúdos temáticos”, por exemplo, há sub-categorias que foram melhor desenvolvidas na PI do que na PF: o “assunto” foi apresentado implicitamente em ambas as cartas, mas com mais clareza na PI do que na PF; os “argumentos” usados são em maior número e apresentam melhor escolha e desenvolvimento na PI do que na PF; o “posicionamento” da autora diante da problemática é mais marcado linguisticamente na PI; o “pedido” é linguisticamente melhor argumentado na PI, por meio de modalização lógica “peut se transformer”, chamando a atenção para um benefício futuro (argumento de superação – PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958]). No entanto, há o uso incomum de duas “expressões de encerramento” em ambas as produções, uma mais adequada ao gênero e outra, menos, e também o uso inadequado da “assinatura” em ambas as produções (na PI, assina com seu apelido; na PF, assina apenas com o primeiro nome). Já na categoria “tipos de sequências”, na sub-categoria “sequências argumentativas”, em ambas as produções, a autora não relaciona argumentos e premissa em uma conclusão argumentativa, embora seu texto tenha um encerramento: a PI apresenta mais argumentos do que a PF, e que são linguisticamente e argumentativamente melhor desenvolvidos na PI do que na PF. Na sub-categoria “scripts e esquematizações”, por sua vez, a PF apresenta praticamente o mesmo número de ocorrências, sendo que na PF não há script, além de as esquematizações serem muito mais sumárias do que na PI.

Por fim, a análise do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, ao compararmos o estudo das PI e das PF de Diana, mostrou novamente que a autora domina essas capacidades, mas que essas ainda são melhor observáveis na PI do que na PF. Na categoria “Coesão verbal”, há maior número de ocorrências de tempo presente na PI, e o emprego de tempos do futuro, ou estruturas que remetam ao futuro, está adequado para o gênero em ambas as produções. Na categoria “Conexão”, há um maior número de ocorrências de conectores lógicos na PI do que na PF (10 ocorrências contra 1). Já na categoria “modalização”, há um maior número de modalizações apreciativas na PI (8 ocorrências contra 1), sendo a modalização deôntica

ocorrida na PI mais complexa e elaborada do que na PF. Também há um número mais elevado de léxico relacionado a assuntos de interesse público, explorados na temática geral da carta, na PI, na categoria “campo lexical”.

Desse modo, concluímos, pela análise comparativa das produções de Diana, que a participante já dominava as capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero carta de protesto e solicitação antes da aplicação da SD do gênero. Baseamos nossa conclusão no fato de Diana não ter participado da 1ª aula - em que o contexto de produção do gênero foi apresentado e a PI, realizada-, mas ter entregue PI e PF adequadas para o gênero, apesar de serem qualitativamente diferentes, do ponto-de-vista linguístico-discursivo, supostamente devido às condições de produções das mesmas (PI feita sem controle de tempo e com possibilidade de consulta; PF feita no intervalo de 30', sem possibilidade de consulta). Levantamos ainda a hipótese, que discutiremos melhor nas discussões dos resultados desta dissertação, de que o fato de a aluna já dominar as capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero a tenha desmotivado ao longo da aplicação da SD e no momento da escrita da sua PF.

Feita a descrição das análises do desenvolvimento das capacidades de linguagem entre a PI e a PF das cinco alunas participantes, faremos a seguir uma síntese dessas análises de modo a mostrar como esse desenvolvimento ocorreu no grupo de participantes como um todo.

4.4. Síntese das análises dos dados

Para sintetizarmos as análises expostas acima, faremos uso do gráfico abaixo, que descreveremos e discutiremos a seguir. Observemos o gráfico.

Figura 6 - Gráfico do desenvolvimento das capacidades de linguagem por participante

CA: Capacidades de Ação; CD: Capacidades Discursivas; CLD: Capacidades linguístico-discursivas

O gráfico acima mostra uma comparação entre as capacidades de linguagem das cinco alunas no momento da produção inicial (roxo, azul escuro, azul claro) e no momento da produção final (vermelho, laranja, amarelo). Ao compararmos as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas nos dois momentos, podemos compreender o desenvolvimento das capacidades de linguagem de cada aluna. Para cada participante, as 3 primeiras colunas do gráfico referem-se, da esquerda para a direita, às capacidades de ação (CA, total de 5 subcategorias), às capacidades discursivas (CD, total de 21 subcategorias) e às capacidades linguístico-discursivas (CLD, total de 15 subcategorias) da PI, e as 3 últimas colunas referem-se a essas mesmas capacidades, nessa mesma ordem, mas da PF. De modo a transformarmos esses dados em números, para cada subcategoria, de cada capacidade de linguagem, do quadro de análise das produções, foram atribuídos: 1 ponto, no caso de domínio ou desenvolvimento

da subcategoria da capacidade de linguagem; 0,5 ponto, no caso de domínio ou desenvolvimento parcial da subcategoria; e 0 ponto, no caso de não-domínio ou não-desenvolvimento da subcategoria³⁷. Essa contagem foi feita para a PI e para a PF de cada uma das 5 participantes, resultando no gráfico mostrado acima.

Nesse gráfico, podemos constatar o que já foi anteriormente descrito sobre as análises: com exceção de Diana, que já dominava boa parte das capacidades de linguagem, todas as outras 4 participantes tiveram desenvolvimento, em diferentes subcategorias, de uma ou mais capacidades de linguagem, após a aplicação da SD. As PF de Leonora, Arlete e Camila, por exemplo, apresentaram desenvolvimento em todas as 3 capacidades de linguagem. E ainda que Veronica tenha tido mudanças apenas das capacidades discursivas em sua PF, essas ocorreram em grande número, se comparadas a sua PI: do domínio de 7,5 subcategorias das capacidades discursivas na PI para um domínio de 12 dessas mesmas subcategorias na PF. Além disso, dentre as 5 participantes, Leonora é a que mais desenvolveu capacidades de linguagem (CA, do domínio de 2 para 5 subcategorias; CD, de 8 para 15,5; CLD, de 6,5 para 8), e sua PF se equipara à PI de Diana, que já apresentava domínio de boa parte das capacidades de linguagem. Por fim, a PF da maioria das participantes, com a única exceção de Diana, apresentou maior desenvolvimento das CD após a aplicação da SD do gênero carta de protesto e solicitação.

Desse modo, podemos considerar que nossa hipótese inicial, de que a aplicação da SD do gênero carta de protesto e solicitação poderia permitir o desenvolvimento das capacidades de linguagem pelos aprendizes, se aproxima de uma confirmação. Isso corrobora outros estudos já realizados sobre a influência da aplicação de uma SD elaborada a partir do MD de gêneros textuais no desenvolvimento das capacidades de linguagem de aprendizes de francês língua estrangeira, segundo os quais boa parte dos aprendizes apresentam desenvolvimento de suas capacidades de linguagem após a aplicação da SD (AÑEZ-OLIVEIRA, 2014; DIAS, 2017; GUIMARÃES-SANTOS, 2012; MELÃO, 2014; ROCHA, 2014; SUMIYA, 2017; TONELLI, 2017). Também podemos acrescentar que, à semelhança do trabalho de Dolz-Mestre, Silva Hardmeyer, Tobola Couchepin (2017), o trabalho da professora com a situação de produção, ou seja, visando ao desenvolvimento das capacidades de ação, teve grande influência tanto no desenvolvimento das capacidades discursivas, pois os alunos entenderam melhor quais argumentos propor para aquela situação de produção, quanto das capacidades linguístico-

³⁷ Essas pontuações foram marcadas no quadro de análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI à PF, que pode ser acessado no APENDICE E.

discursivas, pois aprenderam expressões de abertura e fechamento de cartas formais que poderiam ser empregadas para aquele destinatário, no caso, o consul da França em São Paulo.

No capítulo seguinte, discutiremos esse desenvolvimento das capacidades de linguagem das cinco participantes, relacionando-o com dados complementares colhidos para nossa pesquisa (o diário de bordo da pesquisadora, as entrevistas de áudio semi-dirigidas com 3 das participantes, feitas no feedback final, e as interações whatsapp) e com as 4 perguntas iniciais norteadoras de nosso estudo.

5. Discussão dos resultados

Nesta discussão dos resultados, temos como objetivo principal trazer as respostas obtidas, ao longo de nossa investigação, às 5 perguntas iniciais que nortearam nosso estudo sobre o desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação. Para isso, com a finalidade de esclarecer algumas das questões levantadas sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem, mobilizadas nas produções das participantes, faremos uso dos seguintes dados complementares colhidos: os diários de bordo 1, 2 e 3 da pesquisadora (DB1, DB2 e DB3), as entrevistas de áudio com 3 das participantes (questionário e feedback final) e os registros das interações whatsapp.

Por essa razão, reproduzimos, a seguir, as perguntas de pesquisa iniciais, que nortearam até o momento nossa pesquisa, e que figuram na *Introdução* desta dissertação:

- a) qual Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação pode ser elaborado para os alunos desse curso?
- b) qual Sequência Didática pode ser elaborada para o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês Língua Estrangeira a partir do Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação?
- c) há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos com a aplicação da SD?
- d) em que medida a Sequência Didática influencia o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês por meio do gênero escolhido?
- e) qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?

As respostas às perguntas a) e b), sobre o MD e a SD, foram apresentadas no capítulo 3. *Material didático*, sendo também acessíveis na íntegra nos APÊNDICES A e B desta dissertação. O MD do gênero foi elaborado a partir do estudo das práticas sociais de referência (as cartas abertas – ANEXO A), da literatura (publicações sobre a escrita desse gênero – ANEXO A), das práticas de linguagem dos alunos (acessíveis no item 2.1.4. *Os alunos* e nas PI – APÊNDICE D) e das práticas escolares (ver item 2.1.1. *O curso Aspectos da Cultura Francófona*) do MD do gênero carta de protesto e solicitação, e permitiu que delimitássemos as dimensões ensináveis do gênero e, por conseguinte, nosso objeto de ensino (DE PIETRO;

SCHNEUWLY, 2003, p. 29-32). A partir do MD do gênero, elaboramos a SD segundo o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013 [2004], p. 83): apresentação da situação e produção inicial + módulo 1 + módulo 2 + síntese do gênero e produção final, que igualmente é apresentado no item 3. *Material didático* e figura no APÊNDICE B. A pergunta c) foi respondida no capítulo 4. *Resultados das Análises*.

Dentre as atividades elaboradas para a SD, escolhemos, para esta discussão, uma sequência de atividades que pode ter influenciado o desenvolvimento das capacidades de linguagem percebidas a partir da análise das produções inicial e final das participantes: a sequência inicial usada na segunda aula e pertencente ao módulo 1 da SD. Dessa maneira, buscamos responder, ao mesmo tempo, às nossas perguntas de pesquisa d) *em que medida a Sequência Didática influencia o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês por meio do gênero escolhido?* e e) *qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?*, visto que as respostas a essas perguntas estão integradas. Para, isso, visando à clareza desta discussão, trazemos abaixo, primeiramente, o recorte dessa sequência de atividades na SD.

En binômes, faites les activités ci-dessous.

1. Liez les parties de la lettre aux contenus évoqués.

STRUCTURE GÉNÉRALE	PARTIES CONSTITUTIVES DE LA STRUCTURE GÉNÉRALE
a) Proposition/sollicitation de Louis de Gouyon	() Ça fait déjà un mois que les attentats ont eu lieu.
b) Premier argument.	() Les auteurs des attentats ne peuvent pas penser qu'ils ont réussi à empêcher la liberté d'expression.
c) Deuxième argument.	() Construire un mémorial aux victimes des attentats à Charlie Hebdo.
d) Troisième argument.	() Il faudrait que la maire de Paris et les maires d'autres villes construisent un mémorial pour garder vivante la mémoire des victimes et avoir une influence sur le futur.
e) Quatrième argument.	() La mémoire des victimes est et doit rester toujours vivante.
f) Conclusion de la proposition.	() Il faut apprendre à se réécouter les uns les autres, à discuter sans haine.

2. Choisissez un exemple du texte pour illustrer un des éléments constitutifs de la lettre.
3. Discutez : dans la lettre que vous avez écrite la semaine dernière les arguments étaient-ils pertinents ? Pourquoi ? Croyez-vous qu'il serait intéressant de changer les arguments que vous avez proposés ?

A sequência de atividades acima, que inicia a 2ª das 3 aulas usadas na aplicação da SD, pode ter tido influência nas PF das participantes, por buscar promover uma reflexão sobre a pertinência e a força dos argumentos usados, tanto na carta de protesto e solicitação lida na 1ª aula, quanto nas PI dos alunos. No exercício 1, por exemplo, proposto após a leitura da “Lettre à Mme Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l’esprit Charlie”, feita na 1ª aula, os alunos teriam de ligar as partes dessa carta, que correspondem à coluna “Structure Générale”, aos seus conteúdos temáticos, dispostos na coluna “Parties constitutives de la structure générale”, para, em seguida, no exercício 2, buscar no texto frases que ilustrassem um desses conteúdos temáticos. Esses dois exercícios tinham como propósito, primeiramente, levar os aprendizes a reconstituir a ordem dos conteúdos temáticos do texto, ou seja, o plano global dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 2003 [1997], p. 119-120), contribuindo, assim, para a compreensão do processo de textualização da carta, e prepará-los, em um segundo momento, para a discussão, proposta no exercício 3, sobre a força dos argumentos usados por eles em suas PI.

No entanto, as alunas tiveram dificuldades para a realização dessas atividades em sala, sendo a intervenção da professora ministrante importante para garantir que os objetivos dessas atividades tivessem chances de serem atingidos durante a aplicação/realização dessa série de exercícios. Vejamos como ocorreu a aplicação dessa parte da SD por meio da leitura desse momento, registrado no DB2 (APÊNDICE C), e que reproduzimos a seguir.

Diário de Bordo 2 (excerto)

Atividade 1 - sobre a tessitura argumentativa da carta de solicitação para Mme Hidalgo:
para localizar o pedido do jornalista, os argumentos que o sustentam e a ordem em que aparecem no texto.

Após a leitura do enunciado do exercício pela professora, as alunas passam um tempo em silêncio, fazendo a atividade individualmente. Arlete chega e comenta sobre a dificuldade para encontrar tanto o prédio quanto a sala de aula. A professora comenta o que pesquisou ali, na sala de aula, sobre o personagem do Carnaval de Binche, Gilles, mostrando fotos da festa.

A professora inicia a correção da atividade. As alunas não encontram a proposta da carta, pensam que a demanda é a conclusão. A professora termina por dizer o que corresponde a cada um, a proposta e a conclusão, explicando que a proposta é feita de uma maneira abrangente. A ordem dos argumentos em seguida é encontrada facilmente pelas alunas.

Atividade 2 – para localizar no texto frases que ilustrassem a solicitação e os argumentos.

As alunas têm dificuldade para fazer a atividade. A professora orienta e ajusta as hipóteses das alunas.

Atividade 3 – para lembrar os argumentos usados na Produção Inicial (uma carta dirigida ao Consul francês no Brasil para pedir a implementação de uma atividade cultural francófona juntamente com a prefeitura de São Paulo) e discutir se esses argumentos eram pertinentes ou se precisariam ser modificados para se ter a solicitação atendida.

A professora coloca na lousa um quadro para organizar a discussão: de um lado, os tipos de argumentos usados (agradável, divertido, fomento das vendas e do comércio internacional, chamar a atenção para a França); de outro, o destinatário (O cônsul da França no Brasil: quais seriam bons argumentos para o Consul?). Reforça que é muito importante conhecer o destinatário para escolher melhor os argumentos que o convençam a atender à solicitação. Duas alunas se pronunciam, Maira e Camila.

A Maira³⁸ não acha que usou argumentos em sua carta. Ela acha que apenas descreveu e comentou sobre um festival do qual participou (Fête des Agrumes) e de que gostou, pois, foi agradável e engraçado, e que comercialmente seria interessante trazê-lo para o Brasil.

A Camila³⁹, por sua vez, comenta ter pedido na carta a introdução de atividades relacionadas ao universo francófono na Virada Cultural de São Paulo, a um bom preço e/ou financiadas pelo Consulado/Aliança Francesa, a fim de chamar a atenção para a França.

No excerto do DB2, reproduzido acima, a professora-ministrante realiza um ajuste para cada um dos 3 exercícios propostos. No 1º exercício, diante da dificuldade das alunas em associar as partes do texto a seus respectivos conteúdos temáticos, mesmo dando tempo a elas para relerem o texto e refletirem, “termina por dizer o que corresponde (...) a proposta e a conclusão”, permitindo, assim, que a “ordem dos argumentos” seja “encontrada facilmente pelas alunas”. Ou seja, a professora dá uma pista às alunas que as ajuda na compreensão e na finalização do exercício. A mesma dificuldade se repete na execução do 2º exercício, para a qual novamente a professora-ministrante “orienta e ajusta as hipóteses das alunas”. Por fim, o 3º exercício é realizado coletivamente, e para isso, a professora decide organizar as discussões do grupo de alunas, sobre os argumentos que usaram em suas PI, usando a lousa. Esta é dividida em duas partes, em cada uma das quais a professora faz anotações, de um lado, dos argumentos usados, e de outro, da pertinência desses argumentos, tendo em conta o destinatário da carta. Desse

³⁸ **Maira**, na sua PI, pede para o Consul promover um festival em São Paulo como o Festival des Agrumes de Menton. Ela argumenta que: a) o Brasil é um país com uma grande variedade de frutas; b) a França poderia mostrar a beleza de seus festivais; c) São Paulo teria uma bela festa; d) a implementação desse evento contribuiria para a integração entre a França e São Paulo.

³⁹ **Camila**, na sua PI, usou como argumentos para sua solicitação o fato de: a) por ser estudante de francês e de gostar da língua francesa, desejar que outras pessoas possam conhecê-la melhor; b) existir em São Paulo instituições francesas que poderiam contribuir para a iniciativa; c) ter outras ideias. Conversando com a aluna sobre o argumento c, ela explica que, na verdade, ela queria se colocar à disposição para conversar pessoalmente sobre o assunto.

modo, a professora busca promover uma reflexão consciente sobre a eficácia dos argumentos, tendo em conta a demanda e o destinatário da carta, visto que as alunas hesitavam no levantamento dos argumentos usados.

As razões que podem ter levado as alunas a terem tido dificuldade em compreender e realizar essa série de atividades, sobre a tessitura argumentativa da carta de protesto e solicitação, podem ser diversas (cultura escolar, faixa etária, formação etc.). Contudo, supomos que o fato de as 3 aulas ministradas para a aplicação da SD terem sido realizadas em 3 locais diferentes, devido a uma greve que impedia o acesso ao prédio em que as aulas normalmente ocorriam, pode efetivamente ter afetado a disposição e a atenção das alunas na realização dessas atividades em sala de aula. Nesse sentido, a intervenção da professora-ministrante garantiu a realização das atividades pelas alunas, propondo ajustes que influenciaram a aprendizagem do grupo, apesar dos contratempos. Isso responde a nossa pergunta de pesquisa *d) qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos?*, que é o de promover a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os para mobilizarem as capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), seja pela sua participação na elaboração e na aplicação de atividades, seja pelas correções feitas nessas atividades antes, durante ou depois de sua aplicação, fazendo ajustes em conformidade com o público, o espaço ou a instituição escolar e o material didático.

Apesar dessa dificuldade apresentada pelas alunas na realização das atividades, e que foi contornada pela professora, levantamos a hipótese de que tanto as atividades propostas, quanto os ajustes feitos pela professora-ministrante durante a aplicação dessa parte da SD, contribuíram para o desenvolvimento observado nas capacidades de linguagem mobilizadas nas PF de Leonora, Veronica, Arlete e Camila. Damos destaque, no entanto, ao desenvolvimento das capacidades discursivas mobilizadas nas PF dessas 4 participantes, justamente as capacidades ligadas à ordem de apresentação dos conteúdos temáticos com a finalidade de (re)construção do sentido do texto e, conseqüentemente, de sua argumentatividade, e que podem ter tido grande influência da sequência de atividades por nós trazida para esta discussão.

Outras atividades, que também tiveram influência no desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas nas produções finais das participantes, e que também estão relacionadas às capacidades discursivas⁴⁰, foram as atividades 4 e 5 do módulo 2, realizadas na 3ª aula, e que

⁴⁰ Na verdade, podemos considerar que há, nesse caso, uma combinação de capacidades de linguagem requeridas dos alunos nesses dois exercícios: capacidades de ação, pois eles devem levar em conta o destinatário; capacidades discursivas, pois devem entender que se trata de expressões para iniciar e terminar cartas formais, endereçadas a

promoviam a descoberta e a reflexão sobre a estrutura de diferentes expressões de abertura e encerramento comumente usadas em uma carta de solicitação formal em francês. Essas atividades, que não figuravam na SD inicial, foram acrescentadas à SD pelo fato de as alunas, de um modo geral, após a facção da PI, se queixarem de nunca terem certeza de quais expressões usarem em cartas formais. Essa dificuldade também foi encontrada, como mencionamos, no estudo realizado por Dolz-Mestre, Gagnon e Vuillet (2016) com aprendizes não francófonos, o que nos mostrou a pertinência de propor mais atividades para solucioná-la. Nesse sentido, quando a professora e a pesquisadora perceberam as dificuldades dos alunos e propuseram uma atividade para atuar na dificuldade dos alunos, podemos dizer que está sendo realizado um projeto de classe com base na engenharia didática (DOLZ, 2016). Reproduzimos, a seguir, os dois exercícios mencionados.

4. Quelles formules d'appel pouvez-vous employer dans une lettre de demande ou de protestation selon son destinataire ? Cochez les trois réponses possibles.

- () « (Mon) Cher Pierre » ou « (Ma) Chère Anne »
 () « Cher Monsieur » ou « Chère Madame » ou « Chère Mademoiselle »
 () « Madame, Monsieur », « Mesdames, Messieurs »
 () « Cher/Chère ami(e) » ou « Cher/Chère Collègue »
 () « Monsieur Dubois » ou « Madame Dupont »

5. Associez les colonnes afin de restituer plusieurs formules de politesse possibles.

Début de la formule de politesse	Répétition de la formule d'appel	Troisième partie de la formule de politesse
a) Je vous prie		() d'agréer l'expression de toute ma considération.
b) Veuillez accepter		() à l'assurance de ma considération distinguée.
c) Veuillez recevoir		() l'expression de mes sentiments les meilleurs.

alguém da diplomacia; finalmente, capacidades linguístico-discursivas, pois, no nível mais micro, é necessário dominar modos verbais como o imperativo, expressões, preposições adequadas, variações masculino, feminino, plural etc.

	d) Veuillez croire		() d'accepter mes sentiments les plus cordiaux.	
			() toute ma sincère reconnaissance.	
			() à l'expression de mon profond respect.	

A partir da observação dos 2 exercícios acima, é possível perceber que o exercício 4 visava, simultaneamente, a apresentar ou rememorar algumas das expressões de abertura de uma carta, buscando discernir o grau de formalidade dela, e preparar a realização do exercício 5, no qual era preciso inserir os vocativos, vistos nas expressões de abertura do exercício 4, em quatro expressões de encerramento. Vejamos como foi a aplicação dessas 2 atividades da SD feita pela professora-ministrante, acessível no DB3 (APÊNDICE C), de modo a discutirmos a influência da aplicação dessas atividades nas PF das participantes.

Diário de Bordo 3 (excerto)

O **exercício 4** é feito junto com as alunas de modo a preparar o exercício 5, que é feito em pequenos grupos. A professora completa as possibilidades de expressões a serem usadas como vocativo: "Monsieur Le Président", "Monsieur Le Consul", para pessoas que exercem cargos de alta responsabilidade são expressões mais adequadas do que "Cher Monsieur" ou "Chère Madame", por exemplo. Ela explica como o **exercício 5** deve ser feito, associando as expressões iniciais às finais e escrevendo os vocativos entre elas. Ela também coloca na lousa, para facilitar a tarefa, um quadro com as expressões seguidas das preposições que as acompanham ou não: "Je vous prie DE", "Veuillez accepter + NOM", "Veuillez recevoir + NOM", "Veuillez croire À". Após um tempo de discussão entre as alunas, a correção é feita em conjunto e a professora pergunta às alunas se elas têm preferência por alguma dessas expressões.

No excerto acima, a professora-ministrante novamente desempenha seu papel na aprendizagem das alunas, pois opta por realizar a atividade 4 coletivamente “de modo a preparar o exercício 5, que é feito em pequenos grupos”. Para isso, a professora, durante a realização da atividade 4, faz ajustes, completando, por exemplo, “as possibilidades de expressões a serem usadas como vocativo (...) para pessoas que exercem cargos de alta responsabilidade”. Em seguida, ao explicar o enunciado da atividade 5, ela decide usar a lousa para colocar em evidência a construção das estruturas de encerramento, diferenciando as que são seguidas de preposição das que não o são, de modo a facilitar a realização da atividade, em pequenos grupos, pelas alunas: “Je vous prie DE”, “ Veuillez accepter + NOM”, Veuillez recevoir + NOM”, Veuillez croire À”. No momento da correção da atividade 5, a professora faz um novo ajuste, perguntando às alunas quais das expressões de encerramento elas preferem, ação que pode ter ajudado as participantes a se lembrarem das expressões no momento da escrita da PF, pois tiveram de se implicar na escolha de uma das expressões.

Sendo assim, podemos afirmar que a aplicação desses 2 exercícios pela professora-ministrante, e sua realização pelas alunas, influenciaram na escrita das PF das participantes Leonora, Veronica e Camila, que fazem uso de expressões de abertura e encerramento mais formais e adequadas para o gênero, considerando-se o papel sócio-político do destinatário. Leonora, por exemplo, que em sua PI, usou como expressões de abertura e encerramento “M. Brieur Pont” e “Cordialement”, emprega, na sua PF, para essas mesmas expressões, “M. Consul” e “Veuillez agréer, Monsieur le Consul, l’expression de toute ma considération”. Veronica, por sua vez, usa as expressões “M. Brieur Pont” e “Je vous prie de ... en l’assurance de et je vous mes salutations distinguées” em sua PI, que são trocadas por “M. Brieur Pont, le Consul France à S.P.” e “Veuillez agréer, M. le Consul, mon suggestion et l’expression des mes sentiments distingués” em sua PF. E, por fim, Camila substitui as expressões “M. Brieur pont” e Cordialement”, usadas em sua PI, por “Monsieur le consul de france à são Paulo” e “Veuillez accepter, m. Le consul, toute ma sincère reconnaissance” em sua PF. Desse modo, a inserção dessas duas atividades na SD, assim como os ajustes feitos pela professora no momento de sua aplicação, podem ter contribuído para a compreensão dos diferentes usos das expressões de abertura e encerramento em cartas formais e, conseqüentemente, para seu emprego nas PF dessas três participantes.

Sendo assim, os ajustes na SD, feitos pela pesquisadora com base nas dificuldades dos alunos, mostraram a preocupação com a engenharia didática, descrita por Dolz (2016) e que propõe a criação de um dispositivo de ensino levando em conta vários aspectos para contribuir para o

desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) dos alunos.

Nossa discussão, até o momento, discorreu sobre os resultados obtidos, durante nossa investigação, que permitiram responder às perguntas norteadoras de nossa pesquisa. No entanto, também gostaríamos de trazer para esta discussão mais duas questões, que surgiram no decorrer da realização da pesquisa, e que estão relacionadas às perguntas b) e d), ou seja, à sequência didática e à sua aplicação. Como já mencionamos, utilizamos a ferramenta whatsapp, em algumas atividades da SD, para contribuir para o envolvimento dos alunos. Dessa forma, propomos uma reflexão sobre o uso dessa ferramenta na SD, o que se declina na seguinte questão: 1) qual o papel da ferramenta whatsapp na SD para a promoção de atividades interativas em francês língua estrangeira? Além disso, como já mencionado, algumas participantes realizaram a PI ou a PF em situações diferentes, fora da sala de aula. Sendo assim, nossa segunda reflexão visa a tentar compreender essa influência, por meio da seguinte pergunta 2) qual o papel da situação de realização das produções na avaliação do real desenvolvimento das capacidades de linguagem das participantes? Começaremos pela 1ª questão.

Inicialmente, a SD previa a realização de tarefas, a serem feitas pelos alunos, fora da sala de aula e individualmente, que seriam compartilhadas no grupo whatsapp do curso *Aspectos da Cultura Francófona*, de modo a promover discussões em francês entre os alunos do grupo sobre as atividades feitas, relacionadas à SD. Essas tarefas foram propostas ao final da 1ª e da 2ª aula do curso, e retomadas para discussão no início das 2ª e 3ª aulas, conforme registro dos diários de bordo da pesquisadora (APÊNDICE C). Para facilitar a discussão, reproduzimos, a seguir, as atividades whatsapp, acompanhadas dos registros feitos nos diários de bordo de sua retomada em sala, que discutiremos logo após.

Vejamos, a seguir, a 1ª atividade proposta na SD como tarefa complementar a ser compartilhada e discutida no grupo whatsapp.

A LA MAISON

Echanges en ligne

Faites des recherches sur Internet à propos d'autres festivals dans des pays francophones et partagez sur le groupe whatsapp de la classe la découverte la plus intéressante, en la justifiant.

En voici quelques idées : Festival Nuit Blanche de Montréal ; Festival d'été de Québec ; Nuit du livre ; Montréal restaurant week ; etc.

Agora, observemos como se deu a retomada dessa atividade complementar no início da 2ª aula do curso.

Diário de Bordo 2 (excerto)

2) INÍCIO DAS ATIVIDADES DA AULA: retomada das tarefas da aula anterior e continuidade das atividades do módulo 1.

Atividade “échanges”: para retomar o tema da aula anterior e resgatar as tarefas (discussões no whatsapp e exercício sobre recursos linguísticos para persuadir e argumentar).

Como, no final da aula anterior, foi pedido às alunas que pesquisassem na internet sobre outros festivais francófonos e compartilhassem, no grupo whatsapp da sala, um link, com um vídeo ou página web, comentando a relevância do festival encontrado, a professora inicia as atividades da aula perguntando às alunas se elas tinham conseguido fazer a pesquisa.

Ela comenta sobre o vídeo que ela mesma tinha compartilhado no grupo whatsapp da sala a respeito do Salão da Agricultura. Apenas a aluna Leonora tinha reagido a este vídeo no grupo whatsapp, comentando sobre o volume de trabalho que a organização desse evento gera para os participantes. Não houve outras participações nem reações até essa aula no grupo em questão.

No entanto, a aluna Veronica diz ter entendido que a pesquisa seria para uma apresentação em sala de aula e comenta que pesquisou sobre o Carnaval de *Binche*. Segundo ela, essa festa belga é considerada patrimônio cultural pela Unesco e possui uma temática medieval. E o que mais a surpreendeu foi o fato de apenas os homens poderem se fantasiar de Gilles e participar da festa, ficando a cargo das mulheres toda a preparação. Leonora, que viveu na França, desvia um pouco do assunto ao dizer ter estranhado pessoas indo trabalhar fantasiadas para o Carnaval com expressão sisuda: para ela, os foliões deveriam se mostrar animados. Veronica diz que vai compartilhar no grupo whatsapp o que encontrou na internet sobre o Carnaval de *Binche*.

A professora, juntamente com as alunas, novamente levanta uma lista de festivais conhecidos no Brasil (Feira dos Animais na Imigrantes, Festival da Cerveja/Okttoberfest, Festival da Uva em Caxias do Sul, Festival do Vinho de São Roque, Festival de Paraty, Festival do Folclore de Olímpia, perto de São José do Rio Preto) e em países francófonos (Festival d'Angoûleme, Festival du Livre à Nice, Carnaval de Québec, Marché de Noël, Festival des Noix de Grenoble)

Vejamos, a seguir, a 2ª tarefa complementar pedida aos alunos ao final da 2ª aula do curso.

A LA MAISON

Echanges en ligne

1. Faites des recherches sur internet à propos de connecteurs logiques que vous pouvez utiliser pour argumenter et partagez sur le groupe whatsapp de la classe trois connecteurs logiques que vous aimeriez utiliser insérés dans une même phrase ou en trois phrases différentes.
2. Pensez à d'autres activités culturelles, sociales ou de loisir que vous aimeriez avoir à São Paulo. Pensez aux arguments en faveur de ces activités et partagez vos suggestions sur le groupe whatsapp de la classe, en argumentant en faveur de l'activité culturelle que vous proposez.

Observemos, agora, a retomada dessa atividade complementar no início da 3ª e última aula do curso.

Diário de Bordo 3 (excerto)

INÍCIO DA ATIVIDADE “DEVOIR – ECHANGES EN LIGNE” DA 3ª AULA DA SD.

A professora coloca na lousa uma das frases compartilhadas no grupo whatsapp a respeito dos conectores (**item 1** da atividade solicitada como tarefa): *Je suis “baba” presque toute la journée. Bien que mes petits enfants vont partir la semaine prochaine. Encore que je les aime beaucoup, je suis fatiguée.* Ela comenta que « baba » em francês, pode ser « nounou », para crianças menores de 6 anos, ou « baby-sitter », para crianças maiores. Em seguida, discutem a respeito da frase. A professora chama a atenção para o modo verbal a ser utilizado depois de “encore que” e “bien que”, pergunta se as frases estão boas, ou não, e termina por aconselhar às alunas a eliminarem “bien que” da frase ou a reformulá-la, como, por exemplo: *Je suis nounou/baby-sitter toute la journée, même si mes petits enfants partiront la semaine prochaine.* Após, comentam sobre os festivais compartilhados no grupo whatsapp (**item 2** da atividade solicitada na tarefa da aula anterior).

Os excertos dos registros dos DB2 e DB3, reproduzidos acima, sobre as retomadas das interações no grupo whatsapp do curso *Aspectos da Cultura Francófona*, permitem mostrar que foram poucas as interações relacionadas às atividades propostas no grupo whatsapp. Para a primeira atividade whatsapp, não houve compartilhamento feito no grupo por nenhuma das alunas, sendo que apenas Veronica fez a pesquisa solicitada. Leonora, no entanto, interagiu no grupo, reagindo ao compartilhamento feito pela professora sobre o Salão da Agricultura. Já para a retomada da segunda atividade, a professora discute apenas uma frase que foi compartilhada no grupo.

Apesar da pouca adesão das alunas ao compartilhamento dos resultados das tarefas pedidas na SD, as alunas, de um modo geral, interagiram bastante no grupo whatsapp, em francês, e sobre diversos assuntos relacionados à língua e à cultura francófonas, compartilhando e discutindo vídeos, fotos e textos, também em francês, e ao curso (como local e horário das aulas, organização da festa de confraternização etc.). Desse modo, embora as atividades whatsapp não tenham tido a adesão esperada das alunas, no que diz respeito às atividades relacionadas à SD, a ferramenta whatsapp se mostrou útil para garantir a coesão e o engajamento do grupo de alunos, de uma maneira geral. Nesse sentido, é interessante notar que as 4 participantes que apresentaram desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero também foram as que mais interagiram no grupo whatsapp, o que pode demonstrar, por outro lado, o quanto o engajamento dos alunos na situação de ensino-aprendizagem tem grande influência nos resultados de aprendizagem. Ao mesmo tempo, percebemos que o uso do whatsapp, que tem sido bastante utilizado em contextos de ensino, não demonstrou, em nossa SD, uma eficácia ligada à aprendizagem do gênero carta de protesto e solicitação. Esse fato traz consequências para a reflexão sobre o uso dessa ferramenta para o ensino de línguas, pois permite discutir sua real finalidade, ou seja, em nosso caso, o maior contato com a língua, a socialização e engajamento dos alunos.

Feita essa breve discussão sobre o papel da ferramenta whatsapp na SD para a promoção de atividades interativas em francês língua estrangeira, faremos agora a discussão sobre o papel que a situação de realização das produções teve na avaliação do real desenvolvimento das capacidades de linguagem das participantes.

Conforme já mencionamos no item 4. *Análises dos dados*, organizamos a apresentação das análises feitas das PI e PF das 5 participantes em 3 grupos, com o propósito de dar conta das

condições de produção dos textos, pois acreditamos que essas condições também tiveram influência no desenvolvimento das capacidades de linguagem das participantes.

As participantes do Grupo 1, Leonora e Veronica, que realizaram ambas as produções em sala no intervalo de tempo de 30', apresentaram desenvolvimento das capacidades de linguagem, mobilizadas em suas PF, mais significativo do que as participantes do Grupo 2, Arlete e Camila, que realizaram a PI em sala, no intervalo de 30', mas entregaram a PF (uma correção da PI) um mês após o término do curso. Isso porque as PF das participantes do G1 apresentavam maior quantidade de elementos discursivos e linguístico-discursivos relacionados às atividades que foram propostas na SD do que as PF das participantes do G2. Na SD, foram propostos documentos e atividades⁴¹ em que as alunas conheceram, listaram, descreveram e discutiram a respeito de diferentes festivais, francófonos e brasileiros, que possuíam características diversas e, muitas vezes, incomuns, como a “Nuit Blanche” e a “Fête du Livre” ou o “Festival Gastronômico de Tiradentes” e o “Salão da Agricultura”, e que repercutiram mais nas produções das participantes do G1 do que nas do G2.

Leonora, por exemplo, passa da demanda de promoção de um festival de ritmos musicais brasileiros na França (ação para a informação), em sua PI, à demanda da implantação de uma iniciativa socioeducativa de preservação e reuso de recursos inspirada em novos costumes franceses (ação para a transformação) em sua PF. Já Veronica, na sua PF, traz uma descrição valorativa da cidade de Tiradentes, o que agrega força persuasiva a sua demanda, salientando o valor cultural e histórico da arquitetura da cidade. Para ambos os casos, percebemos que as participantes se inspiraram em diversas discussões promovidas pelas atividades propostas na SD para produzirem suas PF e mostraram melhor conhecimento do papel sócio-político do destinatário, algo que foi reforçado pela professora-ministrante, como já dissemos anteriormente.

As participantes do G2, por sua vez, fizeram pequenas reformulações ou correções em suas PF, que tinham sido sugeridas no feedback de suas PI dado pela pesquisadora na 2ª aula do curso. Não observamos marcas linguístico-discursivas nas PF de Arlete e Camila que apontem grande influência das atividades propostas na SD, exceto pela supressão da palavra “toujours” e pela introdução dos produtores de queijo como beneficiários da demanda, na PF de Arlete, e pelo uso de expressão de abertura e encerramento mais formal e do conector lógico “Finalement” na

⁴¹ Exercícios 1, 2 e 3 da « Mise en situation » e « À la maison », propostos na 1ª aula; primeira atividade “Echanges” e “À la Maison”, propostos na 2ª aula; e atividades “devoir – échanges en ligne”, “compréhension audiovisuelle” e “échanges”, propostos na 3ª e última aula do curso.

PF de Camila. Nesse caso, ambas as participantes também mostraram conhecer melhor o papel sócio-político do destinatário.

O fato de que as PF do G1 apresentam maior quantidade de marcas linguístico-discursivas que apontam maior influência das atividades propostas na SD do as PF do G2 nos leva a supor que a produção de textos diferentes, em sala, e logo após a realização da SD do curso, permite promover maior desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, do que a produção de textos após um longo período de tempo da aplicação da SD. Podemos supor algo semelhante sobre as condições de produção do Grupo 3, do qual faz parte Diana, que realizou a PI fora da sala de aula, sem limite de tempo e com possível consulta a materiais de apoio à redação (dicionários, gramáticas, livros didáticos etc.) e a PF em sala de aula, no intervalo de 30', e sem consulta.

Diana foi a única participante que apresentou domínio das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero desde sua PI, que, portanto, foi melhor construída do que sua PF, na qual também apresentou bom domínio dessas capacidades de linguagem. Em ambas as produções de Diana, não observamos marcas linguístico-discursivas que apontem para uma possível influência da aplicação da SD na construção dos textos. Além disso, Diana, nas respostas dadas no questionário, e reportadas no item 2.1.1. *Os alunos*, relata que as aulas sobre a escrita argumentativa por meio da carta de protesto e solicitação não a interessaram muito, além de não ter percebido evolução da escrita da PI para a PF. Podemos supor que Diana não desenvolveu as capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero entre a PI e a PF por razões diversas: 1) fez a PI sem controle de tempo e com consulta livre a outros recursos; 2) já dominava o gênero; 3) não se interessou pela temática da SD. De qualquer forma, é possível afirmar que Diana, quando foi colocada em uma situação de produção com limite de tempo e sem consulta, não foi capaz de construir um texto com a mesma qualidade de sua PI. Em outras palavras, se a PI serve para indicar o nível de desenvolvimento real das capacidades de linguagem, ao fazer a PI já com a ajuda de outros recursos (dicionários, gramáticas etc.), não se pode aferir de fato o desenvolvimento real e, por isso, a PF talvez tenha retratado o que Diana pode fazer sem ajuda.

Desse modo, podemos concluir que para que a avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelo estudo do gênero promovido pela SD seja fiável, é importante

que as PI sejam diferentes das PF⁴², e não apenas uma correção/reformulação, e que as condições de produção sejam mantidas entre a PI e a PF, preferencialmente em sala, com controle de tempo e sem consulta.

No capítulo que segue, versaremos sobre as considerações finais de nossa pesquisa, levando em conta tanto suas contribuições quanto suas limitações para o ensino aprendizagem da escrita argumentativa em francês língua estrangeira, diante dos objetivos iniciais e do percurso de sua realização.

⁴² Uma outra possibilidade é que haja correções/reformulações intermediárias, como parte dos exercícios da SD, o que poderia contribuir para a facção de uma PF diferente da inicial, mas após uma reflexão sobre as dificuldades encontradas na PI.

6. Considerações finais

Na discussão dos resultados, feita no capítulo anterior, apresentamos as respostas às 5 perguntas norteadoras de nossa pesquisa, feitas em nossa Introdução: a) qual Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação pode ser elaborado para os alunos desse curso? b) qual Sequência Didática pode ser elaborada para o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês Língua Estrangeira a partir do Modelo Didático do gênero carta de protesto e solicitação? c) há desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos com a aplicação da SD? d) em que medida a Sequência Didática influencia o desenvolvimento da escrita argumentativa em Francês por meio do gênero escolhido? e) qual é o papel da atuação da professora na aplicação da SD para o desenvolvimento dos alunos? Também discutimos o papel da ferramenta whatsapp para o engajamento dos alunos e das condições de produção dos textos para a avaliação do real desenvolvimento das capacidades de linguagem, feita pela análise da comparação dessas capacidades na PI e na PF. Nesse sentido, propusemos discussões que mostram a importância do recurso às diferentes estratégias da engenharia didática, tal como sugerido por Dolz (2016), já que em nosso dispositivo, nós concebemos tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para contribuir para a aprendizagem, coordenamos e observamos as intervenções da professora e elaboramos um dispositivo que visou a contribuir para solucionar algumas das dificuldades dos alunos no ensino da escrita argumentativa em francês, por meio do gênero carta de protesto e solicitação.

Para isso, primeiramente, fizemos menção ao material didático, o MD e a SD do gênero carta de protesto e solicitação, que elaboramos para promover o ensino e a aprendizagem desse gênero pelos alunos participantes, e que apresentamos no item 2.3.2. *O Modelo Didático e a Sequência Didática* desta dissertação, respondendo, assim, às perguntas a) e b) de nossa pesquisa. Em seguida, respondemos às perguntas c), d) e e), ao apresentarmos a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, discutirmos a influência da aplicação da sequência de atividades, propostas na SD e que iniciaram a 2ª aula do curso, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem das 5 alunas participantes, sobretudo de suas capacidades discursivas, dando destaque para a ação da professora-ministrante e mostrando, por meio de trechos das atividades e dos registros feitos em diário de bordo dessa aplicação, como os ajustes feitos pela professora contribuíram para a aprendizagem das participantes e para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. E, por fim, refletimos sobre o uso do whatsapp, que se mostrou uma ferramenta de uso didático auxiliar, pelo menos para a promoção do engajamento dos alunos nas aprendizagens do curso, e sobre como as diferentes

condições de produções dos textos repercutem na avaliação do real desenvolvimento das capacidades dos alunos.

De uma maneira geral, a pesquisa que realizamos permitiu investigar novas maneiras de promover e desenvolver a escrita argumentativa dos aprendizes de francês língua estrangeira de nível B2. A escrita argumentativa é uma dificuldade tanto para os aprendizes brasileiros de francês desse nível, sobretudo para os que prestam os exames DELF/DALF para imigrar, trabalhar ou realizar estudos em países de língua francesa (como dissemos na Introdução), quanto para aprendizes de FLE de outras nacionalidades (DOLZ-MESTRE; GAGNON; VUILLET, 2016, p. 8-9). Foi essa dificuldade com a escrita argumentativa dos alunos que nos motivou a realizar nossa pesquisa. Para isso, além do estudo dos pressupostos teóricos que adotamos, o ISD (BRONCKART, 2003 [1997]), e dos conceitos norteadores da Engenharia Didática (DOLZ, 2016), o de Modelo Didático (DE PIETRO; ERARD; KANEMAN-POUGATCH, 1997 [1996]) e de Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013 [2004]), estudamos também os trabalhos feitos especificamente sobre a produção escrita e o ensino da argumentação em francês, que também se apoiam nos mesmos pressupostos teóricos de nossa pesquisa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; CORDEIRO, 2005; DOLZ-MESTRE; GAGNON; VUILLET, 2016).

Esse arcabouço teórico se mostrou adequado ao estudo que realizamos, pois permitiu não apenas que elaborássemos o MD e a SD com base nele, mas também que pudéssemos utilizá-lo para analisar os dados e chegar a conclusões sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Além disso, consideramos que nossa pesquisa é inovadora, pois, como dissemos na Introdução, há aparentemente apenas dois estudos feitos no Brasil sobre o ensino da escrita argumentativa em francês língua estrangeira, o de Pinto (1996) e o de Melão (2014), sendo que o último, pertencente ao Grupo ALTER-AGE-CNPq, aborda a argumentação em textos multimodais e, portanto, não explora as diferentes fases da sequência argumentativa, com criação de argumentos etc. Além disso, se relacionarmos nosso estudo às demais pesquisas realizadas no Grupo ALTER-AGE-CNPq, podemos dizer que ela traz contribuições, pois dá destaque ao papel da professora na aplicação da SD, traz uma reflexão, ainda que breve, sobre o papel do whatsapp em uma SD e, também, sobre a influência das condições de produção dos textos pelos alunos no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

No entanto, nossa pesquisa também apresenta algumas limitações ligadas, sobretudo, a questões metodológicas, mas a uma de ordem teórica.

A primeira questão está relacionada à metodologia, mais especificamente à restrição de tempo para a aplicação da SD, sob dois aspectos diferentes. Primeiramente, o tempo destinado à aplicação da SD, 3 aulas de 3h, mostrou-se insuficiente para o público a que a SD se destinava. Esse público era constituído sobretudo por senhoras aposentadas, que frequentam o curso principalmente por razões de socialização, e não apenas de aprendizagem ou aprimoramento da língua francesa. Para elas, era muito importante ter tempo para as conversas paralelas, algo que aparece nas interações whatsapp (já que ali não há controle de tempo), mas que não pôde acontecer durante aplicação da SD. Se houvesse mais uma aula, por exemplo, teria sido possível tanto o uso das conversas paralelas para fazer novos ajustes na SD, de modo a promover a aprendizagem do objeto de ensino, quanto a realização de uma produção intermediária, que ajudaria na aprendizagem da escolha dos argumentos para a PF (como proposto por ROCHA, 2014). Em relação ao público, poderíamos também dizer que, talvez, esses alunos estivessem menos interessados em aprender a escrita argumentativa para passar em um exame como o DELF/DALF, trabalhar ou imigrar, o que pode ter tido algum impacto no desempenho deles ao produzirem os textos. Em segundo lugar, o tempo destinado à aplicação da SD foi encurtado por razões logísticas: devido a uma greve, que impedia o acesso ao prédio em que as aulas do curso normalmente aconteciam, as 3 aulas tiveram de acontecer em 3 locais diferentes, o que demandou mais tempo de acesso e de instalação de alunas e professora na sala de aula. Desse modo, essa restrição de tempo criou um clima de ansiedade durante a aplicação da SD que foi desconfortável, tanto para a professora-ministrante, quanto para as alunas participantes, podendo ter afetado o desempenho ou o interesse das mesmas pelas atividades do curso.

Uma segunda questão, que também está ligada à metodologia, diz respeito à situação de coleta dos dados principais de nossa pesquisa, as PI e as PF das 5 participantes. O número de alunos inscritos no curso era restrito, 9 alunos. Dentre esses 9 alunos, 8 vieram a pelo menos uma das aulas, 5 fizeram a PI e a PF, mas apenas 2 realizaram essas produções nas condições exigidas para avaliar, tanto o desenvolvimento das capacidades de linguagem das participantes, quanto a eficácia da SD para a promoção desse desenvolvimento, dois dos objetivos da engenharia didática (DOLZ, 2016, p. 240-242). Para que essa avaliação seja válida, as produções deveriam ser manuscritas, realizadas em sala de aula, no intervalo de 30' e, no caso da PI, logo após a *Mise en situation*, e, para a PF, logo após a realização das atividades de síntese do gênero, depois da aplicação dos módulos 1 e 2. Embora tenhamos observado alguma influência das atividades da SD aplicadas no curso nas produções de 4 das 5 participantes, apenas 2 (Leonora e Veronica) apresentaram maior influência da SD em suas produções, justamente as que foram

feitas segundo as condições de produção mencionadas, corroborando a necessidade de manter as condições de produção mencionadas para avaliação do dispositivo didático.

A terceira questão está relacionada com a teoria de apoio que pretendíamos ter usado em nossa pesquisa para enriquecer os elementos da sequência argumentativa, proposta por Bronckart (2003 [1997]), o que acabou não integrando a elaboração nem do material didático nem das análises dos dados, pelo menos de maneira sistemática: as técnicas argumentativas descritas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2017 [1958]). Isso se deu pelo fato de que, quando estudamos esses autores, já tínhamos elaborado o MD e a SD do gênero carta de protesto e solicitação, aplicado a SD do gênero e colhido os dados principais de nossa pesquisa, as PI e PF das 5 participantes, não restando tempo hábil para reformulação dos materiais didáticos e nova coleta, levando em conta os esquemas argumentativos perelmanianos. Mesmo assim, estudamos os esquemas argumentativos presentes nas produções de Leonora, Veronica e Diana, que aparecem na análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem, na sub-categoria *desenvolvimento argumentado da problemática do texto*, presente na categoria *plano global dos conteúdos temáticos* (APÊNDICE E), mas não fizemos o mesmo para as produções de Arlete e Camila.

Porém, o estudo feito dos esquemas argumentativos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958], p. 210-574) usados por Leonora, Veronica e Diana mostrou que as três participantes fizeram uso unânime de argumentos de ligação, que aproximam elementos que se solidarizam de modo a se estruturarem ou se valorizarem mutuamente, em detrimento dos processos de dissociação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017 [1958], p. 211-217). Essa constatação converge para a observação que também fizemos nas análises das produções (APÊNDICE E) sobre as conclusões dos textos das participantes, que se mostraram pouco argumentativas, pois não integravam argumentos e contra-argumentos, já que estes últimos, os contra-argumentos, não foram apresentados em nenhum dos textos de nenhuma das participantes – fato comprovado pela ausência de articuladores de oposição (*mais, pourtant, néanmoins* etc.). Isso aponta para uma possível dificuldade de escrita argumentativa, ou simplesmente argumentativa, desse grupo de aprendizes: o levantamento de contra-argumentos e sua inserção na lógica discursiva do texto argumentativo de modo a obter a adesão do destinatário. Embora tenhamos utilizado a proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017 [1958]) mais para analisar os textos das alunas participantes do que para elaborar o MD, podemos sugerir que, em futuros estudos sobre ensino da argumentação, esses autores poderiam ser explorados para enriquecer o modelo de análise textual de Bronckart (2003 [1997]),

contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da sequência argumentativa e dos procedimentos argumentativos.

Apesar das limitações metodológicas e teóricas descritas, concluímos nossas considerações finais sintetizando as contribuições de nossa pesquisa para a didática das línguas. Dessa forma, nossa pesquisa permitiu:

- 1) mostrar que tanto o material didático, quanto as ações e ajustes mobilizados pela professora-ministrante, durante a aplicação da SD, serviram de “instrumentos”, no sentido vygotskiano, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos participantes, evidenciando, assim, o papel do professor na promoção das aprendizagens;
- 2) apontar a necessidade de prever uma flexibilidade de tempo para a aplicação da SD, a fim de dar conta dos ajustes a serem feitos diante dos imprevistos do trabalho de ensino (público, espaço, tempo etc.);
- 3) discutir a questão da situação de produção dos textos pelos participantes para a avaliação do real desenvolvimento das capacidades dos participantes e da influência e eficiência do dispositivo didático (MD + SD) para a promoção desse desenvolvimento;
- 4) reforçar a necessidade de levar em conta a engenharia didática na elaboração de dispositivos de ensino, pois essa compreensão mais ampliada da promoção da aprendizagem dos alunos pode contribuir para resultados mais efetivos;
- 5) refletir sobre possíveis usos didáticos da ferramenta whatsapp, cujo uso propagou-se massivamente no contexto sócio-econômico e cultural brasileiro nos últimos anos e que tem sido usada em contextos de ensino sem que se analise quais são, de fato, suas potencialidades;
- 6) apontar para a possibilidade de inclusão dos estudos perelmanianos na elaboração do Modelo Didático do gênero a fim de elaborar uma Sequência Didática na qual essas técnicas fossem integradas nos estudos e exercícios elementarizados dos módulos, de modo a serem usadas pelos aprendizes em suas produções intermediárias e finais, visando a um enriquecimento do que já utilizamos a partir do modelo de análise textual do ISD.

Sendo assim, podemos dizer que nossa pesquisa trouxe várias contribuições para as pesquisas do Grupo ALTER-AGE-CNPq, mas também para os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas por meio de gêneros textuais em geral e, sobretudo, para as pesquisas sobre escrita argumentativa. Como não poderia deixar de ser, ela também abre um leque de possibilidades

para novas pesquisas, que podem ser feitas levando-se em conta o que acabamos de apontar sobre suas limitações e potencialidades.

Referências bibliográficas

- 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.
- AUSTIN, J. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003 [1997].
- BRONCKART, J.-P. *Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif*. In: **Calidoscópio**. Vol. 3, nº 3, p. 149-159, set/dez 2005.
- BRONCKART, J.-P. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita*. In: **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan. /jun. 2010.
- BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- BUENO, L.; BARRICELLI, E. M.; F.PEREIRA, M. T. B. *Educação Infantil: letramento e gêneros jornalísticos em livros didáticos*. In: **BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (Orgs.). Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade**. 1ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 215-240.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2018 [2001].
- CORDEIRO, G. S. *Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado*. In: **Raído**, Dourados, MS, v.9 , n.18, jan./jun. 2015
- COURTILLON, J. **Elaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.
- COUTINHO, A. *Dos gêneros de textos à gramática*. **D.E.L.T.A.**, 28:1,p. 27-50. 2012.

CRISTOVÃO, V. L. *O gênero quarta capa no ensino de inglês*. In: **DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2007 [2002], p. 105-116.

CRISTOVÃO, V. L. **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

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

DE PIETRO, J.-F.; GAGNON, R. *Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école*. In: **Bulletin suisse de linguistique appliquée** © 2013 Centre de linguistique appliquée No 98, 2013, 155-179 • ISSN 1023-2044 Université de Neuchâtel.

DE PIETRO, J.-F. ; SCHNEUWLY, B. *Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique*. In: **Les cahiers THÉODILE** no 3 (janvier 2003), p. 27 – 52

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

DIAS, A. P. S.; LOUSADA, E. G. *O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transparência de capacidades de linguagem*. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, maio/ago. 2018, p. 10-25..

DOLZ, J. *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. In: **D.E.L.T.A**, **32.1**, 2016, p. 237-260.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. **Genève: Carnets de sciences de l'éducation**, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Os textos argumentativos*. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercados de Letras, 2011 [2010].

DOLZ-MESTRE, J. ; GAGNON, R. ; VUILLET, Y. *L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite*. In : **Recherches en didactique des langues et cultures : les cahiers de l'acedle**, 2016, v. 13, n.3, p. 1-20.

DOLZ-MESTRE, J. ; SILVA HARDMEYER, C. ; TOBOLA COUCHEPIN, C. Os obstáculos de aprendizagem e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. In : Revista NUPEM, 2017, vol. 9, n. 16, p. 71-86.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ?* In: **Etudes de Linguistique Appliquée**, 1993, 102: 23-37.,.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013 [2004], p. 81-108.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012 [2010].

GUIMARÃES, A.M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensinoaprendizagem do FLE**. Dissertação de mestrado. USP: São Paulo, 2012.

HABERMAS. J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t. I et II, Paris: Fayard, 1987.

LOUSADA, E. G. *Elaboração de material didático para o ensino do Francês*. In: **DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 (2002).

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S.M. *Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE*. In: **Eutomia** (Recife), v. 1, 2014, p. 581-603.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S.M.; GUIMARAES-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-HUBES, T. da C.. (Org.). Gêneros orais no ensino**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 321-356.

LOUSADA, E. G.; SANTOS, T. J. F.; BARIONI, M. C. *O Gênero Resenha Acadêmica no Ensino de Francês a Alunos Universitários*. In: **Gláuks online**, v. 16, p. 131, 2017.

LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B.; DIAS, A. P. S. *O diário de leituras em aulas de língua francesa: o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico no desenvolvimento da produção escrita dos alunos*. In: **KARLO-GOMES, G. BARRICELLI, E. (Org.). O Diário de Leituras na Escola e na Universidade**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 53-75.

MACHADO, A. R. *Revisitando o conceito de resumos*. In: **DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 138-150, 2007 [2002].

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. (orgs). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. **Resumo**. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

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

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

_____. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)**. 2007. 284 f. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARRA, Arthur. **A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais**. 2014. 311 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2003 [1997].

PEREIRA, R. C. M. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *As técnicas argumentativas.* In: **Tratado da argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2017 [1958].

RABATEL, A. *Pour une reconception de l'argumentation à la lumière de la dimension argumentative des discours.* In : **Argumentation et Analyse du Discours** [En ligne], 20 | 2018, mis en ligne le 15 avril 2018, consulté le 16 avril 2018. URL: <http://journals.openedition.org/aad/2493>; DOI: 10.4000/aad.2493

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino.** São Paulo: Cortez, 2009.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Rédiger un texte argumentatif – un objet enseigné construit sous tension.* In : **Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Collection « Paideia » Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2013 [2004].

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. *O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio.* **Horizontes**, v. 32, 2014, p. 73-87.

SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: **DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2007 [2002], p. 105-116.

SUMIYA, A. H. **O gênero tutorial multimodal em vídeos e suas contribuições para o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira por adolescentes.** 2017. 174 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [2001].

Anexos e apêndices

ANEXO A - Corpus do MD	p. 178
APÊNDICE A - Modelo Didático	p. 198
APÊNDICE B - Sequência Didática	p. 206
APÊNDICE C – Diário de Bordo	p. 222
APÊNDICE D - PI e PF de 5 alunos	p. 235
APÊNDICE E - Análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI a PF	p. 264
APÊNDICE F- Questionário	p. 314
ANEXO B - Termo de Consentimento	p. 317

ANEXO A - Corpus do MD

Exemplares das práticas sociais de referência usados na modelização do gênero carta de protesto e solicitação.

2006 - <https://mdb-idf.org/lettre-commune-a-bertrand-delanoe/>

2008 - <http://lucky.blog.lemonde.fr/2007/02/25/comment-ecrire-au-maire-de-paris/>

2009 - <https://www.poueva.be/spip.php?article609>

2012 - <http://koaci.com/tribune-gabon-biometrie-lettre-oyane-ondo-ministre-linterieur-deuxieme-partie-75954.html>

2012 - <https://www.poueva.be/spip.php?article735>

2015 - https://www.huffingtonpost.fr/louis-de-gouyon-matignon/esprit-charlie-hebdo-anne-hidalgo-paris-memoire_b_6669664.html

29/05/2018

MDB - Lettre commune à Bertrand Delanoë

Lettre commune à Bertrand Delanoë

6 DÉCEMBRE 2006 TRAMWAY-T3

Paris, le 6 décembre 2006

Monsieur Bertrand Delanoë
Hôtel de Ville de Paris
4 rue Lobau
75196 PARIS RP

Recommandé avec A.R.

Objet : Tramway des Maréchaux Sud

Monsieur le Maire,

Depuis plus d'un an, nous avons à de multiples reprises et sous diverses formes, attiré l'attention de la Mission Tramway, de la Voirie, de votre adjoint aux Transports et de vous-même sur les problèmes posés aux cyclistes par le nouvel aménagement des boulevards des Maréchaux Sud.

Comme nous le craignons depuis les premières ébauches, et contrairement à ce qui avait été annoncé dans toute la phase d'enquête et de projet, la situation des cyclistes ne s'y est pas améliorée, mais dégradée. Si certaines sections sont praticables dans de bonnes conditions, cette impression favorable est malheureusement gâchée par les nombreux défauts qui rendent la pratique des cyclistes, aussi bien rapides que débutants, particulièrement difficile, voire dangereuse.

Les ruptures dans les itinéraires cyclables posent de réels problèmes aux cyclistes, ce que votre Municipalité a bien compris en intitulant « supprimer les discontinuités » et « aménager les principaux points durs », deux des paragraphes (page 29) des propositions de son « Schéma directeur du réseau cyclable parisien 2002-2010 » publié en janvier 2003.

Votre adjoint aux Transports, qui a accepté le 3 octobre dernier notre invitation à venir lui-même pratiquer à vélo cet aménagement, a reconnu la légitimité de nos observations. Le Directeur de la Voirie, la responsable de la Mission Tramway, ainsi que plusieurs de leurs collaborateurs qui nous accompagnaient ce jour-là, et lors d'une autre visite le 14 novembre, en ont fait de même. Mais ces visites n'ont permis d'obtenir que des modifications mineures de signalisation et de balisage.

Devant cette constatation, les cyclistes ne peuvent pas se réjouir comme ils le souhaiteraient de la réalisation de ce projet d'envergure qui a comme objectif de représenter une requalification urbaine de ces boulevards. C'est pourquoi le samedi 16 décembre, au lieu de fêter l'évènement, les cyclistes manifesteront leur déception en posant plusieurs panneaux « cycliste mécontent ». Ils seront aussi présents pour expliquer le sens de leur action.

Nous souhaitons vivement qu’une fois la journée d’inauguration passée, nous puissions nous retrouver à nouveau avec vos services pour étudier sérieusement les aménagements réalisables sur le prochain tronçon – entre la porte de Choisy et la porte de la Chapelle – afin qu’ils répondent aux attentes et aux besoins des cyclistes, et qu’ils respectent les exigences du « Schéma directeur » et du PDU tel que le prévoit la loi sur l’air. Votre volonté affichée de rendre Paris plus humain et plus agréable à vivre ne peut pas se passer du vélo. Et si l’on veut que la pratique du vélo augmente, il faut y mettre les moyens.

Vous trouverez en pièces jointes les « cahiers d’acteurs » élaborés par deux des associations signataires, MDB et Vélo 15et7, dans le cadre du débat public pour le prolongement du T3 : ces cahiers présentent deux propositions d’aménagements possibles de la voirie, d’ailleurs différentes. D’autres hypothèses sont bien sûr envisageables.

Veuillez agréer, Monsieur le Maire, l’expression de notre meilleure considération.

Associations signataires :

MDB – Réseau vert – Vélo 15 et 7 – Vélorution – Vincennes à Vélo

<https://mdb-idf.org/lettre-commune-a-bertrand-delanoe/>

1/1

Lucky

Bonjour. Ce weblog propose depuis 2005 un regard libertaire, égalitaire et "adelpique" (fraternel) sur l'actualité politique et économique, les arts et la littérature.

Comment écrire au maire de Paris

Publié le [25/02/2007](#)

Plusieurs personnes depuis hier soir m'ont demandé comment peut-on écrire au maire de Paris : On peut copier/coller un message au maire de Paris sur la page suivante

:http://www.paris.fr/portail/contacts/Portal.lut?page_id=5722&document_type_id=12&document_id=10737&portlet_id=12354

J'y cours !

(Précision ajoutée après-coup : Cliquez sur cette page du site internet de la mairie de Paris, mais en revanche , si vous voulez écrire au maire, ne laissez pas de commentaire sur ce blog personnel, ce n'est pas celui du maire !)

Monsieur le maire de Paris,

Nous voyons aujourd'hui dans le quotidien « Libération » daté du samedi 24 février 2007, page 21, qu'une plaque commémorative de deux héros morts « glorieusement » lors de la Libération de Paris, a été égarée au service des objets trouvés, à l'entrepôt du 36 de la rue des Morillons.

Veillez s'il vous plaît intervenir auprès des services municipaux pour que cette plaque ne soit pas considérée plus longtemps comme une épave, et soit raccrochée à sa place sur l'édifice parisien où elle avait été posée.

Dans cette attente, je vous prie de recevoir mes salutations distinguées,

Signature :

Ce contenu a été publié dans [Actualité](#), [Web/Tech](#), [Weblogs](#) par [Lucky](#). Mettez-le en favori avec son [permalien](#).

Le 28/08/2008 à 11:20, **ROCHETTE** a dit :

Edith ROCHETTE AUTOCARS ROCHETTE

Le Village du Matin Calme

42130 MONTVERDUN

06 08 01 84 62

Monsieur DELANOË

MAIRE DE PARIS

HOTEL DE VILLE

75000 PARIS

Montverdun,

Le 15 août 2008

Monsieur le Maire,

Je suis gérante de la Holding familiale ROCHETTE à MONTVERDUN 42130. Site

<http://www.rochette.fr>

Il m'arrive, quand les groupes sont trop importants et qu'ils se déplacent dans des conditions difficiles, que sur demande du personnel qui appréhende de gros déplacements, que j'accompagne et voire même que je conduise un autocar.

Pour le 14 juillet 2008, mes collaborateurs du service voyages ont demandé des places pour le Défilé pour 120 personnes, qu'ils n'ont pas obtenues. Les autres années, je m'en occupais moi-même, j'y arrivais mais bref !

Par contre, lorsque je suis arrivée à 8 H le matin avec mon groupe, un Officier m'a dit : Madame, je ne comprends pas que vous arriviez avec 120 personnes et que vous n'ayez pas d'invitation. Alors je ne sais pas si ce sont mes employées qui n'ont pas su faire. Je ne sais pas. Je verrai l'année prochaine pour m'en occuper moi-même, mais j'aimerais savoir à quels services, nous devons nous adresser pour avoir des places assises, parce que bien entendu, il s'agit d'une majorité de personnes âgées.

Mais je ne vous écris pas spécialement pour cela.

Le but de mon courrier est le suivant :

Le 14 juillet soir, nous avons diné et nous sommes allés au feu d'artifice. La circulation était dense, mais nous sommes arrivés les 2 bus, sans problème, à l'Esplanade des Invalides. Là, nous avons déposé nos clients et on nous a demandé de partir nous garer ailleurs.

Un de nos bus est allé près du Pont de l'Alma et moi qui conduisais le second, je suis allée derrière les Invalides, au Parking bus. C'était PARFAIT. (j'ai contourné l'Ecole Militaire et me suis garée derrière, dans un Parking bus) PARFAIT très bonne organisation.

Après le feu d'artifice, mes clients m'ont appelé et j'ai pris la rue de la Tour Maubourg pour accéder aux quais de Seine. Là bien sûr, il y avait un bouchon MONUMENTAL et j'ai dû mettre 45 mn pour arriver aux quais de Seine. Avant d'y arriver, je reçois un message de mon Accompagnateur qui me disait se trouver avec son groupe, au bout de la rue de la Tour Maubourg. C' était parfait pour nous

tous. Je demande donc à mon guide qui lui me voyait descendre l'avenue de m'attendre, puisqu'on avançait au pas, même moins, et que j'allais les prendre et partir ensuite en direction du Pont des Invalides, puisque toutes les rues étaient barrées et surtout je ne pouvais tourner à gauche au bout de la rue puisqu'elle était barrée également (quai d'Orsay). Donc, deux solutions, partir à droite quai d'Orsay ou plus simplement, partir tout droit par le Pont des Invalides, ce que je choisis.

J'avancais au pas, et arrivée au bout de la rue de la Tour Maubourg, deux autocars « transports handicapés » chargeaient des personnes en fauteuil roulants, à l'aide de hayons et télécommandes. Ils étaient garés sur la voie de bus avec les warnings.

Alors je me dis que plutôt que de ralentir encore la circulation, je me plaçais derrière ces deux autocars qui ne commençaient qu'à charger leurs clients handicapés, Je mettais mes warnings, je chargeais mes clients en 5 minutes et je repartais aussitôt. Ce que je fis et je repartis aussitôt, mais le bouchon persistait bien sûr pour évacuer tous les clients du feu d'artifice et j'attendais pour avancer. A ce moment-là, se place à ma gauche, à hauteur de ma fenêtre, une camionnette de 4 ou 5 jeunes gendarmes qui s'amusaient avec de gros fou-rires, et me balancent et je dis bien « balancent » par ma fenêtre conducteur (je ne mens pas, j'ai mes clients en témoins et mon conducteur accompagnateur) le PV que vous trouverez ci-joint. Alors de ma fenêtre, je leur demande ce que j'avais fait. Ils me répondent en se moquant et en riant ouvertement, « vous êtes sur la voie des bus » et ils sont repartis sans que je puisse m'exprimer.

Ce qui m'a choquée le plus, c'est la désinvolture avec laquelle on met un procès verbal. J'ai 58 ans, et je peux dire qu'ils se sont vraiment moqués de moi. Je pense pourtant avoir une tenue de « Femme au volant », tout à fait respectable et respectueuse, ne voulant pas jouer ce que je ne suis pas. Je ne vois vraiment pas ce qu'il y avait de si drôle.

Leur comportement m'a fait très mal. Je n'ai vraiment pas compris. L'ensemble de l'autocar a été offusqué du comportement. Monsieur Francis TEISSEREAU, deuxième conducteur, âgé de 49 ans, Conducteur Intérim de la Société TOURISME ET CONDUITE, Grand professionnel, a été également choqué par la façon de faire.

Je connais mes droits et je sais que je n'ai pas le droit d'emprunter les voies de bus à Paris. Mais là, je ne comprends pas que des Hommes dignes de faire régner l'ordre dans une foule aussi incontrôlable, n'aient pas essayé de comprendre que je voulais ainsi justement ne pas gêner la circulation. (Je vous rappelle, que tout à fait au bout de la rue, devant moi, deux autocars commençaient juste à charger des personnes handicapées) et leur travail laissait supposer qu'ils en avaient pour longtemps.

Je tenais à vous faire part de cette dérive qui peine profondément et qui dénote un comportement pas acceptable de jeunes hommes qui veulent se faire respecter et que l'on veut bien respecter. Dans ce cas, l'image de leur profession est vraiment salie.

Ils ne m'ont même pas donné le temps de m'exprimer

Ils sont repartis aussitôt en se moquant ouvertement de moi. Pourquoi ????? J'ai supposé qu'à 20 ans, on trouvait les gens de mon âge très vieux. Pourtant, j'aimerais les rencontrer et leur parler sagement et surtout leur dire que leur comportement a laissé bien perplexe l'ensemble des personnes qui se trouvaient dans mon autocar.

Alors après, ce n'est pas le montant de la contravention qui gêne une entreprise de 200 salariés, mais c'est la façon de faire.

Je voulais attirer votre attention sur ce fait qui n'est pas élogieux pour eux,

Et je vous remercie Monsieur le Maire, de m'avoir réservé votre attention.

Pour ne pas toujours critiquer, je veux vous dire, Monsieur le Maire, mes très sincères félicitations pour l'organisation de ce week-end avec la présence de 40 Chefs d'Etat. Je me suis émerveillée de l'organisation de votre ville. Tout était parfait.

Nos 120 clients sont revenus émerveillés de cette grande Fête dans votre Prestigieuse Capitale que vous orchestrez si bien.

Croyez, Monsieur le Maire, à l'expression de mon profond respect et à l'assurance de ma parfaite considération.

Edith ROCHETTE

lettre suit avec PV et chèque

Répondre ↓

PourEVA

Pour une Éthique du Vote Automatisé

23/05/2009: Elections du 7 juin 2009 : refus de voter par le truchement du vote automatisé

Lettre à la Présidente du bureau principal du canton électoral d'Ixelles

Voici le texte d'une lettre qu'un électeur a envoyé à la présidente du bureau principal de son canton électoral, en réponse à sa convocation électorale. Il y annonce que le 7 juin, jour des élections, il se rendra dans le bureau électoral qui lui a été assigné et, après qu'il aura constaté qu'on lui demande à nouveau d'utiliser un système de vote inaccessible à tout contrôle des citoyens-électeurs, il protestera contre ce système en refusant de voter de cette manière.

Madame,

J'ai reçu, il y a peu, ma convocation électorale. Pour la septième fois, je suis mis dans l'obligation d'exercer mon devoir d'électeur au moyen d'un système de vote automatisé. Ce système prive les électeurs de toute possibilité de contrôle des opérations électorales : il leur est impossible de lire ce qui se trouve sur la carte magnétique qui leur est remise, ni avant ni après le vote et ils ne peuvent savoir ce qui s'y trouvera indiqué après son passage dans l'urne électronique. Il n'y a plus de dépouillement ; ce sont des machines qui décodent les disquettes provenant des urnes électroniques.

Le législateur a confié la tâche de vérifier le bon fonctionnement des élections aux présidents des bureaux de vote, aux assesseurs et aux témoins des partis. Depuis l'introduction du vote électronique, aucune de ces personnes n'est en mesure d'affirmer que tout s'est déroulé correctement, car ce sont des machines qui opèrent, non pas sous leur contrôle mais sous celui d'experts en informatique : si une machine tombe en panne, le président du bureau de vote fait appel à un technicien d'une firme privée désignée à cet effet. Qui peut affirmer qu'aucun vote ou décompte n'est perdu ou modifié lors de cette intervention ?

Le législateur a bien décidé que des experts, désignés par les assemblées parlementaires, surveilleraient l'ensemble des opérations électroniques avant et pendant les élections. Mais dans leurs rapports concernant les six élections précédentes, les experts désignés par les divers parlements constataient que, dans la pratique, seuls les techniciens des sociétés qui avaient installé les systèmes étaient en mesure de les contrôler efficacement. Mais même si ces experts contrôlaient vraiment les systèmes informatiques utilisés, il n'en resterait pas moins que la grande masse des électeurs se verrait toujours dépossédée de toute possibilité de contrôler elle-même les élections. Et c'est bien là le fond du problème : avec le vote électronique tel qu'il est organisé en Belgique, il n'y a plus de contrôle citoyen des élections, ce qui est pourtant un principe de base de la démocratie représentative.

Depuis qu'en mai 2008 les Pays-Bas ont définitivement renoncé au vote électronique, la Belgique est le seul des 27 Etats de l'Union Européenne à encore imposer un système de vote automatisé à un nombre significatif d'électeurs (44 %). Là où le vote électronique était à l'essai, les autorités ont abandonné ou arrêté la progression du projet. C'est ainsi qu'en Irlande les machines à voter, achetées il y a cinq ans, ne seront jamais utilisées et le gouvernement cherche un moyen économique et écologique de s'en débarrasser. En Allemagne, la Cour constitutionnelle a déclaré illégal le système de scrutin imposé à près de 2 millions d'électeurs en 2005 car il ne permet pas le contrôle des opérations électorales par les électeurs. En France le Ministère de l'Intérieur recommande de ne plus investir dans les machines à voter et parmi la petite minorité de villes qui s'en étaient équipées, certaines ont déjà renoncé à les utiliser. En Finlande, la Haute Cour administrative vient d'invalidier le résultat du premier essai de vote électronique effectué dans trois communes et tous les électeurs finlandais voteront manuellement lors des prochaines élections européennes.

En Belgique, un débat de fond a été organisé au niveau fédéral en juin 2008, après 17 années d'« expérimentation » du vote électronique. A cette occasion, une majorité d'experts ont démontré à quel point le système utilisé en Belgique est inacceptable, principalement parce qu'il rend les élections totalement incontrôlables par les citoyens-électeurs. Les rapports des collègues d'experts désignés par les différents parlements ont, de plus, relevé de nombreux incidents qui ont souvent retardé la disponibilité du résultat de l'élection ; mais ils ne disent rien des incidents qui auraient pu fausser les résultats sans être détectés.

Dans le rapport « BeVoting. Etude des systèmes de vote électronique » rédigé par un consortium d'universitaires à la demande des administrations fédérales et régionales et rendu public en décembre 2007, on peut lire que le système électronique utilisé en Belgique ne répond pas aux exigences du Conseil de l'Europe en la matière . Plus loin, les auteurs concluent « que le vote électronique entièrement automatisé ne convient pas - à l'heure actuelle - pour la Belgique » . Le rapport de l'O.S.C.E. concernant les élections de juin 2007 condamne également notre système à cause de son manque de contrôlabilité.

Le matériel informatique qui sera utilisé le 7 juin est ancien et périmé. Pour prolonger la vie de ce vieux matériel, les communes ont décidé de payer une prolongation des contrats d'entretien et de maintenance au delà de l'échéance du 31 décembre 2008. Ces frais ne constituent pas un investissement car on ne peut pas espérer prolonger indéfiniment la vie de ces vieilles machines. Et c'est prendre un risque énorme que de continuer à les utiliser.

Malgré tout cela, il s'est trouvé une majorité de parlementaires pour décider de persévérer dans la voie de l'automatisation et, dans l'immédiat, dans la perpétuation du système actuel condamné par tous les experts.

Lors des élections fédérales, régionales et européennes de juin 1999 et lors des élections communales d'octobre 2000, j'ai rempli mon devoir électoral, comme je l'avais toujours fait auparavant (en votant et en remplissant à de multiples reprises une fonction d'assesseur au dépouillement), tout en remettant une lettre de protestation au président de mon bureau de vote. Depuis 1999, le combat que je mène, avec d'autres citoyens, contre ce déni de démocratie qu'engendre le vote automatisé tel qu'il est actuellement pratiqué en Belgique a pris diverses autres formes : pétitions, actions en justice, conférences, articles dans la presse, rédaction de lettres ouvertes aux parlementaires, rencontres de mandataires publics, interventions dans des médias audiovisuels, etc. Mais depuis cette même année 1999, la situation en la matière n'a pas évolué : 44 % des électeurs (22 % en Wallonie, 49 % en Flandre et 100 % dans la région de Bruxelles-capitale) sont obligés de voter « à l'aveugle », avec une carte magnétique.

Pour toutes ces raisons, cohérent avec moi-même, et plus que jamais soucieux de la pérennité de notre démocratie représentative, dont les élections constituent, à mes yeux, la pierre angulaire, et bien qu'il m'en coûte, je prends aujourd'hui à nouveau la décision de marquer mon opposition résolue au vote électronique tel qu'il est pratiqué en Belgique en refusant de voter de cette façon. Le jour des élections, je me rendrai dans le bureau électoral où je suis censé remplir mon devoir d'électeur. Après avoir constaté qu'on m'oblige une fois de plus à voter par un moyen non démocratique puisque incontrôlable par les citoyens-électeurs, bien qu'il m'en coûte, je manifesterai mon refus de voter de cette manière au Président du bureau de vote en refusant de le faire avec la carte magnétique qu'il me présentera et je lui remettrai une copie de la présente lettre, en le priant de l'annexer au procès verbal des opérations électorales qu'il a la charge de rédiger. Je marquerai, de cette manière, mon attachement à notre démocratie représentative et mon refus d'une procédure électorale qui banalise le moment du choix de nos représentants politiques en déresponsabilisant les citoyens.

Je me réserve en outre le droit de rendre publique cette démarche à caractère protestataire.

Je vous prie de croire, Madame la Présidente, à l'expression de mes meilleurs sentiments.

Michel Staszewski

1999-2018 **PourEVA - Pour une Éthique du Vote Automatisé**

[Archives](#) | [Se connecter](#) | [Contact](#)

TRIBUNE GABON : Biométrie - Lettre de Me OYANE ONDO au Ministre de l'Intérieur - deuxième partie

GABON - LIBREVILLE LE 29 JUIN 2012 - L'application de la biométrie Recherche biométrie dans le processus électoral Recherche processus électoral par le régime PDG relève de la farce. Me Oyane-Ondo nous décrit admirablement l'hypocrisie et le mépris du "Ministre de l'Intérieur" Jean François NDONGOU.

Libreville, le 29 juin 2012

Ministère de l'Intérieur,
de la Sécurité Publique,
De l'Immigration et de la Décentralisation
Libreville

A l'attention de Monsieur Jean François NDONGOU
Ministre de l'Intérieur

N.REF : 04 /POO/ CDDH Gabon/2012

AFFAIRE : Mise en place de la Biométrie à des fins électorales

OBJET : Protestations pour non-respect des normes démocratiques

deuxième partie

Monsieur le Ministre de l'Intérieur,

Vous avez cru devoir convoquer les partis politiques de l'opposition pour les informer de votre décision d'introduire des techniques biométriques dans le processus électoral, après que vous ayez vous-mêmes choisi unilatéralement l'opérateur et arrêter tout seul dans votre bureau la procédure de leur mise en œuvre.

Il s'agit là d'un usage contestable et contesté de la concertation et du dialogue politique. Lequel est contraire à l'esprit et aux dispositions de la Charte Africaine de la Démocratie, des Élections et de la Gouvernance. Et le Centre pour la Promotion de la Démocratie et la Défense des Droits de l'Homme au Gabon (CDDH-GABON) s'interroge pour le moins sur le sens à donner à cette attitude troublante, d'autant qu'elle est itérative et confine par conséquent à du mépris.

En convoquant l'opposition, vous faites semblant de vouloir faciliter le dialogue politique tout en entravant en réalité la possibilité de réduire la fraude dans le processus électoral.

Monsieur le Ministre, comme vous le savez, la biométrie Recherche biométrie a été réclamée pour réduire les fraudes électorales qui émaillent malheureusement toutes les élections politiques dans notre pays depuis 1990. Alors, bien sûr la biométrie Recherche biométrie ne permettra pas d'éviter le cancer de l'inversion continûment assumée des chiffres électoraux à chaque scrutin. Naturellement, elle n'insufflera pas la forte dose d'impartialité et de bonne foi nécessaires au juge du contentieux électoral pour se prononcer en droit et non en militant.

Mais la biométrie, mise en œuvre de façon démocratique, peut être un instrument efficient de réduction de la fraude électorale sous la réserve de prendre en compte un certain nombre de procédures.

Fondamentalement – outre bien sûr le cancer de l'inversion des chiffres et le rôle toxique du juge du contentieux électoral – c'est la preuve de l'identité de l'électeur qui est l'un de nos problèmes centraux au Gabon dans le processus électoral Recherche processus électoral en raison de la défectuosité d'une liste électorale qui n'est ni fiable ni sécurisée parce que grevée en grande partie d' « électeurs fantômes », de mineurs et d'étrangers auxquels les autorités gabonaises délivrent à l'occasion de chaque élection de faux actes de naissances et de faux passeports et de fausses cartes d'identité. Et de ce point de vue, la biométrie Recherche biométrie peut constituer une première étape en termes de fiabilité et de rationalisation du processus au regard des méthodes traditionnelles d'inscription sur la liste électorale.

Ce ne serait donc pas vous faire offense, vous en conviendrez Monsieur le Ministre, que de vous rappeler en quelques lignes ce qu'est la biométrie, dans quel cadre et selon quelles procédures elle peut constituer cet outil de réduction de la fraude électorale.

Qu'est-ce que la biométrie Recherche biométrie ? Selon l'International Biometric Group, la biométrie Recherche biométrie est un procédé d' « exploitation automatisée de caractéristiques physiques, physiologiques ou comportementales pour déterminer ou vérifier l'identité ». La biométrie Recherche biométrie recouvre donc un ensemble de procédés tendant à identifier adéquatement un individu à partir de la mesure de l'une ou de plusieurs de ses caractéristiques qui permettent non seulement d'identifier une personne c'est-à-dire de déterminer son identité. Mais également de l'authentifier c'est-à-dire de prouver que la personne qui se présente est bien titulaire de cette identité. La biométrie Recherche biométrie est donc un moyen de contrôle de l'état des personnes c'est-à-dire « un ensemble d'éléments de droit privé caractérisant l'existence juridique et la situation familiale de la

personne ».

Mais la biométrie Recherche biométrie n'est pas une panacée contre la fraude y compris limitée à la liste électorale. C'est une technique qui souffre elle-même d'un certain nombre de vulnérabilités. Elle ne participe à la chaîne de la transparence électorale de façon satisfaisante qu'à la condition d'imposer la transparence à chacune des étapes du processus de sa mise en œuvre. Il faut donc mettre des garde-fous à ce processus pour éviter que le recours à ces données biométriques ne se retourne contre les personnes qui espéraient y trouver une sécurité renforcée, puisque non seulement les possibilités de fraude en amont peuvent encore exister, mais en plus la biométrie Recherche biométrie viendrait en aval poser le sceau de la perfection sur un fichier qui ne donnerait qu'une telle illusion.

Donc si l'on ne prend pas des dispositions qui s'imposent, l'utilisation d'un procédé biométrique, pourrait donner l'illusion que l'identité certifiée par la technique est incontestable. De sorte qu'un faux titre biométrique obtenu grâce à des justificatifs eux-mêmes falsifiés deviendrait un faux parfait et graverait dans le marbre des situations fausses.

Et comme vous le savez Monsieur le Ministre, réduire l'incertitude et assurer la fiabilité et la crédibilité qui font défaut à l'actuel fichier électorale sont l'objet et le but même de l'introduction de la biométrie Recherche biométrie dans le processus électorale. Mais peut-on se laisser convaincre par cette promesse dans le cas de notre pays ? La biométrie Recherche biométrie peut-elle de façon crédible constituer un instrument de la transparence électorale au Gabon ? Comment faire donc pour éviter que l'intégration des données biométriques dans le processus électorale Recherche processus électorale n'apparaisse pas et ne soit pas un simple pansement sur une jambe de bois ?

La réponse à ces questions et l'espoir d'une introduction démocratique – entendons simplement par le peuple et pour le peuple – dépendent des choix qui vont être faits par vous Monsieur le Ministre.

Vous conviendrez donc Monsieur le Ministre qu'il n'est pas illégitime pour le CDDH Gabon, en tant qu'organisation pour la promotion de la démocratie et la promotion des droits de l'Homme, de faire des suggestions allant dans le sens de l'introduction démocratique et transparente de la biométrie Recherche biométrie dans le processus électorale. Le CDDH Gabon ne veut pas jouer les donneurs de leçons rétrospectifs qui viennent, après le déplorable, dire ce qu'il aurait fallu accomplir pour le prévenir. Pour ne pas avoir à solliciter ce recours si commode, si facile a posteriori, le CDDH Gabon croit être dans son registre de faire des suggestions en amont allant dans le sens d'une utilisation démocratique de la biométrie.

De l'avis du CDDH Gabon, la biométrie Recherche biométrie ne peut être cet outil participant de la chaîne de la transparence électorale que si la transparence et le contrôles sont présents à chacune des étapes allant de l'identification à l'authentification, en passant par la gestion et la sécurisation du fichier électorale biométrique. Cela implique de s'entourer d'un certain nombre de garanties notamment dans deux étapes décisives. L'étape de l'enrôlement des électeurs et naturellement l'étape de la gestion quotidienne et de la sécurisation des données biométriques recueillies. Et tout le monde en convient, chacune de ces étapes comporte bien sûr des risques de manipulations qui peuvent remettre en cause les avantages allégués d'un tel système.

L'étape de l'enrôlement est à cet égard, absolument indispensable et décisive en raison justement de la présomption de fiabilité qui pèsera de fait sur l'identité biométrique. Se pose donc ici la question de savoir les garde-fous dont il faudrait entourer cette procédure puisque l'aspect déclaratif de l'identité est le principe de l'enrôlement. Il convient donc de s'assurer de l'éligibilité et de la légitimité de la personne enrôlée. Car un trop grand nombre de personnes présentes dans le fichier électorale frauduleux que nous avons actuellement ne sont pas éligibles à l'enrôlement et risquent donc de se

retrouver dans le fichier biométrique au moyen de fausses pièces justificatives ce qui laissera intacts les problèmes que nous dénonçons aujourd'hui. C'est le cas en particulier des mineurs et des personnes à la nationalité gabonaise douteuse ainsi que naturellement tous les étrangers qui polluent l'actuelle liste électorale.

Concrètement, ce n'est qu'au travers de l'organisation des audiences foraines qu'on peut s'en assurer. Autrement dit, par exemple une personne qui souhaite être enrôlée sur les listes électorales doit apporter des preuves de sa nationalité gabonaise, de ce qu'elle est majeure et qu'elle jouit bien de ses droits civiques et politiques. Et la présentation des actes de naissances et de passeports et de carte d'identité en raison du manque de fiabilité de notre fichier d'état civil, est insuffisante à cet égard. La présentation de l'une quelconque de ces pièces d'identité doit pouvoir être corroborée à l'occasion des audiences foraines – en présence des certificateurs de la majorité, de l'opposition et de la société civile – par des témoignages des membres de leurs familles ainsi que des frères et sœurs du village ou du quartier dûment répertoriés. De sorte que les personnes dont l'identité n'est pas contestée doivent faire l'objet d'une inscription sur une liste blanche et être immédiatement enrôlées. Celles dont l'éligibilité à l'enrôlement est sujette à caution pour une raison ou pour une autre, doivent faire l'objet d'une inscription sur une liste grise en leur réclamant un complément d'informations et de témoignages tout en laissant en suspens leur enrôlement. Et enfin les fraudeurs doivent faire l'objet d'une inscription sur une liste noire, exclus du processus d'enrôlement et traduits devant les juridictions compétentes.

Reste la question de savoir la personne à qui doit être confiée la gestion et la sécurisation de la liste électorale. À la même administration responsable de la liste actuelle et dont la totalité des responsables sont membres du parti au pouvoir ? À la Commission Electorale Nationale, Autonome et Permanente (CENAP) qui a montré ses limites ? Ou bien un nouvel organisme indépendant et tripartite constitué des représentants de la majorité, de l'opposition et de la société civile ?

Cette question est cruciale et pose le problème de la confiance légitime des acteurs et des populations dans l'utilisation démocratique de l'outil biométrique. Car techniquement si l'enrôlement est une étape importante, l'enregistrement qui est sa traduction technique peut aussi faire l'objet de manipulations puisqu'il constitue l'élément technique de l'identité fixée par le système biométrique. Techniquement, il s'agit de prélever un échantillon biométrique, c'est-à-dire une donnée brute, comme une image numérisée de l'iris ou de l'empreinte digitale. Cette donnée brute donne ensuite lieu à un traitement informatique. Le programme sélectionne certains points clés pour créer un gabarit qui, par la suite, servira seul de référence. Ce gabarit peut être stocké dans une base de données ou sur support externe comme une clé USB. Cette identité biométrique de référence est associée par exemple à un identifiant alphanumérique, ou même à l'état civil. Toutes ces manipulations informatiques ne sont pas exemptes de fraudes puisqu'elles n'offrent pas forcément des garanties de sécurité absolue dans la mesure où ce sont les agents enrôleurs de votre administration qui risqueraient de détenir des mots de passe et des codes confidentiels et autres numéros personnels d'identification. Or, ces derniers peuvent être divulgués, subtilisés, réinitialiser ou le secret peut être corrompu. Ce qui pose inévitablement le problème de la sécurisation du fichier, de sa gestion et de sa certification. Ils peuvent donc assez facilement se livrer à du piratage informatique consistant par exemple à contrefaire les marqueurs biométriques en remplaçant les données stockées dans le serveur par leurs propres données pour les besoins de la fraude ou à retracer manuellement l'image approximative des empreintes digitales stockées dans le serveur et à les affecter à d'autres personnes (étrangers ou des mineurs) qui n'étaient pas initialement dans le fichier de manière à les y introduire frauduleusement. Tous ces risques posent donc la question de la sécurisation du fichier et surtout de l'organe habilité à tenir ce fichier.

Vous serez sans doute en accord avec le CDDH Gabon Monsieur le Ministre pour dire qu'en raison non pas de connivences poussées au paroxysme, mais du militantisme et de l'identité fonctionnelle entre

votre administration et le parti au pouvoir au Gabon depuis 45 ans, il faudrait une sacrée dose d'humour pour imaginer confier raisonnablement la tenue de ce fichier au le Ministère de l'Intérieur ou à la CENAP qui sont des entités définitivement libérées de toute retenue morale concernant leur inféodation outrancière au Parti au pouvoir.

Pour le CDDH Gabon, le fichier électoral biométrique ne peut être tenu que par une autorité indépendante composée des membres du parti au pouvoir, de ceux de l'opposition et ceux de la société civile, à l'exclusion du Ministère de l'Intérieur et de la CENAP.

Monsieur le Ministre, rien ne serait plus préjudiciable aux débats démocratiques, à la réduction de la fraude électorale et finalement à la paix sociale Rechercher paix sociale que de ne pas tenir compte des observations qui viennent de vous faites. Cela relève même, Monsieur le Ministre, d'obligations politiques et morales élémentaires dans un Etat qui se revendique comme une démocratie. Car à force de triompher tout le temps sans gloire, sans confrontation, et être vainqueur avant le match, on finit par mettre en danger la paix civile.

Vous n'avez donc pas d'autres choix, Monsieur le Ministre, quoi qu'il vous en coûte d'un point de vue politique et partisan, que d'adopter et mettre en œuvre ces quelques mesures fondatrices d'une utilisation démocratique de la biométrie Rechercher biométrie dans le processus électoral.

J'en saisi à toutes fins utiles la Commission de l'Union Africaine.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre de l'Intérieur, l'assurance de ma très distinguée considération.

MaîtrePauletteOYANE-ONDO
Présidente du CDDH Gabon

PourEVA

Pour une Éthique du Vote Automatisé

07/10/2012: Refus du vote électronique et refus d'assumer la fonction d'assesseur d'un tel vote

Dans sa réponse à la demande qui lui était adressée de remplir à nouveau la fonction d'assesseur du vote électronique, cette électrice auderghemoise explique les raisons de son refus d'assumer cette fonction ainsi que de son refus de voter avec ce système.

Monsieur Pierre Cauchie

Président du bureau principal

rue Emile Idiers 12

1160 Auderghem

Concerne : Votre courrier du 13/09/2012

Monsieur Cauchie,

Je découvre à mon retour de congé ma désignation en tant qu'assesseur du bureau de vote n°9, section Chasse, chaussée de Wavre 1179 à Auderghem pour les élections communales du 14 octobre prochain.

Je vous rappelle si nécessaire que le système de vote utilisé depuis 1999 en Région de Bruxelles-Capitale présente des caractéristiques telles qu'il supprime définitivement le caractère démocratique des élections. Je ne m'étendrai pas sur les raisons qui sous-tendent cette conviction : vous les trouverez énoncées de manière exhaustive sur le site de l'association citoyenne PourEVA (www.poureva.be) dont je suis membre.

Je souligne néanmoins que le système de vote électronique en vigueur en Belgique, qu'il soit ancien ou nouveau, ne permet en aucun cas aux assesseurs de vérifier le bon déroulement des opérations et par conséquent de conclure en âme et conscience à la désignation régulière des représentants du peuple. C'est la raison pour laquelle je refuse de prêter mon concours à ce qui est devenu un ersatz d'expression démocratique.

Par ailleurs, je ne vous cacherai pas mon étonnement quant à ma troisième désignation en tant qu'assesseur alors que la population bruxelloise croît et que mes voisins n'ont jamais été sollicités. J'en conclus que l'un des arguments principaux utilisé pour justifier l'implantation d'un système de vote électronique, à savoir la difficulté de "trouver" des assesseurs, trouve son origine dans des listes qui ne sont pas suffisamment renouvelées par ceux qui ont la charge de les établir.

La démocratie mérite que l'on se batte pour elle, ce que je suis convaincue de faire en déclinant votre invitation à remplir le rôle d'assesseur et en refusant le 14 octobre 2012 d'exprimer un vote qu'aucun citoyen ne sera jamais en mesure de contrôler.

Avec l'espoir que vous serez convaincu de la pertinence des arguments de notre association et que vous aurez à cœur de les soutenir, je vous prie d'agréer, Monsieur Cauchie, l'expression de mes salutations respectueuses.

Alexandra MOCOLE

1999-2018 **PourEVA - Pour une Éthique du Vote Automatisé**

[Archives](#) | [Se connecter](#) | [Contact](#)

Lettre à madame Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie

Louis de Gouyon

Président du Parti européen et de l'association Défense de la Culture Tsigane

LES BLOGS

13/02/2015 07:22 CET | Actualisé 05/10/2016 03:04 CEST

Lettre à madame Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie

CHARLIE HEBDO - Un mois s'est déjà écoulé depuis les attentats de Paris. Pour les victimes, pour nous, pour nos enfants, je propose de faire à Paris et dans toutes les villes de France qui le voudront bien, un mémorial à ce mois de janvier 2015. Un lieu pour ne pas oublier.

www.saint-tropez-photo.com via Getty Images

Madame la maire de Paris, mesdames et messieurs les maires des communes de France,

Un mois s'est déjà écoulé depuis les attentats de Paris. Un mois au cours duquel un très difficile travail de deuil a commencé pour les familles, les amis, les connaissances des victimes, la France, l'Europe, et plus largement, ceux qui se battent pour la liberté d'expression. Un mois déjà.

Le dimanche 8 février, les communautés juives de Saint-Mandé et de Vincennes organisaient un office du soir à la mémoire des disparus juifs, comme leur culte l'exige. Au cours de cette soirée, la mémoire de toutes les victimes fut évoquée. Il s'agissait de rappeler à tous ce qu'était la vie des victimes qui existeront à jamais dans la mémoire collective. La mort n'a pas fait disparaître complètement ces victimes. Elles existent et existeront pour toujours dans la conscience de l'humanité. Les grandes marches qui réunirent des millions de personnes, sans distinction d'aucune sorte, Français, étrangers, croyants et non-croyants, ces marches contre la barbarie, ces marches pour la liberté d'être Charlie, ne doivent pas avoir été qu'un instant dans la vie de notre pays. Des barbares ont voulu mettre à mal la liberté d'expression, y compris celle de pouvoir pratiquer sans peur sa religion. Il ne faut pas qu'ils puissent s'imaginer un seul instant avoir gagné ne serait-ce qu'un millimètre de notre liberté d'expression.

Depuis ces attentats, tous les jours, des passants viennent au pied de la statue de la République à Paris. Tous les jours, des inconnus se retrouvent pour entretenir un mémorial, pour discuter les uns avec les autres, pour faire entendre leur voix, pour écrire sur le sol, sur le piédestal de la statue, leurs condoléances, leurs mots d'espérance, leurs rêves ou leur réalité, pour laisser des ex-voto. C'est spontané, c'est "cash", c'est contestataire, c'est l'esprit Charlie. Actuellement, cela se tient sous la surveillance discrète de la police, ce qui se comprend compte tenu du contexte. Mais demain, après-demain... qu'en sera-t-il de ce soulèvement populaire en faveur de la liberté d'opinion, foulée aux pieds par des assassins? Pour les victimes, pour nous, pour nos enfants, je propose de faire à Paris et dans toutes les villes de France qui le voudront bien, un mémorial à ce mois de janvier 2015.

Je vous propose, madame Hidalgo, et vous tous, mesdames et messieurs les maires de France, d'installer dans vos communes des "lieux" de libre expression. Une simple estrade avec plan incliné pour les personnes à mobilité réduite, permettant à ceux qui le souhaitent de venir s'exprimer. Pas de micro: le public se limitera au seul cercle de ceux qui peuvent entendre. Chaque citoyen pourra dès lors, sans autre forme de pratique que sa simple et seule volonté, monter sur l'estrade et s'adresser à ceux qui voudront bien l'écouter. De plus, il est indispensable, à côté de ces estrades, d'ériger des socles permettant, à ceux qui le souhaiteraient, de déposer des messages, fleurs, bougies...

Dans le droit fil de ce qu'est Charlie Hebdo, il s'agirait d'ériger, comme dans déjà beaucoup d'autres pays, des lieux de libre expression, dans la limite de ce que la loi impose et plus particulièrement les articles 10 et 11 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Ce que je vous propose, c'est de rouvrir l'agora au centre de nos villes et que nous puissions y réapprendre à nous écouter les uns les autres. Ecouter, comprendre, discuter, sans haine, sans exclusion. Il faut comprendre pour instruire et instruire pour construire.

Je vous propose, madame la maire de Paris, en accord avec le préfet de police, comptable de l'ordre public à Paris, d'installer place de la République à Paris le premier Point Charlie. S'il pouvait lui être adjoint un abri pérenne pour rassembler tous les témoignages des citoyens de France, déposés en mémoire des défunts des attentats de janvier 2015, vous feriez œuvre de mémoire. À vous aussi, mesdames et messieurs les maires de France, je lance le même appel. Libérez la parole, n'ayez pas peur, faisons mémoire d'un drame pour construire l'avenir.

APÊNDICE A - Modelo Didático

Contexto de produção	
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas ou voltadas aos interesses públicos
Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas
Lugar social	Sites midiáticos de notícias, opiniões e entretenimento (o americano <i>huffpost</i> , com filial na França e em outros países, e o africano <i>Koaci</i> , com filial na França); sites de organizações não-governamentais (na França <i>Mieux se Déplacer à Byciclette – MDB</i> , e na Bélgica <i>Pour une Ethique du Vote Authomatisé - PourEVA</i>); postagem nos comentários de blog pessoal sobre temas sociais diversos (seção “como escrever para o prefeito de Paris”, do blog <i>Lucky</i>).
Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2006 a 2015.

Organização textual		Exemplos
Plano global dos conteúdos temáticos e layout	Coordenadas do autor da carta, à esquerda.	<p><i>Monsieur Pierre Cauchie</i></p> <p><i>Président du bureau principal</i></p> <p><i>rue Emile Idiers 12</i></p> <p><i>1160 Auderghem</i></p>
	Coordenadas do destinatário, à direita.	<p><i>Monsieur Bertrand Delanoë</i></p> <p><i>Hôtel de Ville de Paris</i></p> <p><i>4 rue Lobau</i></p> <p><i>75196 PARIS RP</i></p>
	Local e data.	<i>Paris, le 6 décembre 2006</i>
	Número de referência da carta.	<i>N.REF : 04 /POO/ CDDH Gabon/2012</i>
	Assunto da carta, mais ao centro.	<i>Objet : Tramway des Maréchaux Sud</i>
	Vocativo, à esquerda.	<i>Monsieur le Maire,</i>
	Introdução do assunto da carta.	<p><i>Depuis plus d'un an, nous avons à de multiples reprises et sous diverses formes, attiré l'attention de la Mission Tramway, de la Voirie, de votre adjoint aux Transports et de vous-même sur les problèmes posés aux cyclistes par le nouvel aménagement des boulevards des Maréchaux Sud.</i></p>
	Apresentação do problema.	<p><i>Comme nous le craignons depuis les premières ébauches, et contrairement à ce qui avait été annoncé dans toute la phase d'enquête et de projet, la situation des cyclistes ne s'y est pas améliorée, mais dégradée. Si certaines sections sont praticables dans de bonnes conditions, cette impression favorable est malheureusement gâchée par les nombreux défauts qui rendent la pratique des cyclistes, aussi bien rapides que débutants, particulièrement difficile, voire dangereuse.</i></p>

	<p>Desenvolvimento argumentado da problemática do texto por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentos; - Contra-argumentos; - Argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios, testemunhos ou referências externas) <p>Posicionamento claro diante da problemática</p> <p>Expressão de um pedido argumentado.</p> <p>Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.</p>	<p><i>Les ruptures dans les itinéraires cyclables posent de réels problèmes aux cyclistes (...)</i></p> <p><i>(...) les cyclistes ne peuvent pas se réjouir comme ils le souhaiteraient de la réalisation de ce projet d'envergure qui a comme objectif de représenter une requalification urbaine de ces boulevards.</i></p> <p><i>Mais ces visites n'ont permis d'obtenir que des modifications mineures de signalisation et de balisage.</i></p> <p><i>(...) ce que votre Municipalité a bien compris en intitulant « supprimer les discontinuités » et « aménager les principaux points durs », deux des paragraphes (page 29) des propositions de son « Schéma directeur du réseau cyclable parisien 2002-2010 » publié en janvier 2003.</i></p> <p><i>Devant cette constatation, les cyclistes ne peuvent pas se réjouir comme ils le souhaiteraient de la réalisation de ce projet d'envergure qui a comme objectif de représenter une requalification urbaine de ces boulevards. C'est pourquoi le samedi 16 décembre, au lieu de fêter l'évènement, <u>les cyclistes manifesteront leur déception en posant plusieurs panneaux « cycliste mécontent »</u>. Ils seront aussi présents pour expliquer le sens de leur action.</i></p> <p><i>Nous souhaitons vivement qu'une fois la journée d'inauguration passée, nous puissions nous retrouver à nouveau avec vos services pour étudier sérieusement les aménagements réalisables sur le prochain tronçon – entre la porte de Choisy et la porte de la Chapelle – afin qu'ils répondent aux attentes et aux besoins des cyclistes, et qu'ils respectent les exigences du « Schéma directeur » et du PDU tel que le prévoit la loi sur l'air.</i></p> <p><i>J'en saisi à toutes fins utiles la Commission de l'Union Africaine.</i></p>
--	--	--

	<p>Expressão de encerramento.</p> <p>Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.</p> <p>Referência aos documentos comprobatórios em anexo.</p>	<p><i>Veillez agréer, Monsieur le Maire, l'expression de notre meilleure considération.</i></p> <p>Associations signataires :</p> <p><i>MDB – Réseau vert – Vélo 15 et 7 – Vélorution – Vincennes à Vélo</i></p> <p><i>Vous trouverez en pièces jointes les « cahiers d'acteurs » élaborés par deux des associations signataires, MDB et Vélo 15et7, dans le cadre du débat public pour le prolongement du T3 : ces cahiers présentent deux propositions d'aménagements possibles de la voirie, d'ailleurs différentes. D'autres hypothèses sont bien sûr envisageables.</i></p>
Tipos de discurso	<p><u>Relato interativo</u>: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador, usado para relatar o que ocorreu ou pode ocorrer.</p> <p><u>Discurso teórico</u>: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador, usado para expressar fatos reais, com valor de verdade.</p> <p><u>Discurso interativo</u>: fatos presentes com implicação do enunciador e do destinatário. O engajamento dos sujeitos da enunciação no ato enunciativo contribui para a eficácia argumentativa do texto.</p>	<p><i>J'ai reçu, il y a peu, ma</i> convocation électorale. Pour la septième fois, je suis mis dans l'obligation d'exercer mon devoir d'électeur au moyen d'un système de vote automatisé.</p> <p><i>Ce système prive</i> les électeurs de toute possibilité de contrôle des opérations électorales : il leur est impossible de lire ce qui se trouve sur la carte magnétique qui leur est remise, ni avant ni après le vote et ils ne peuvent savoir ce qui s'y trouvera indiqué après son passage dans l'urne électronique.</p> <p><i>Je vous propose, madame Hidalgo, et vous tous, mesdames et messieurs les maires de France, d'installer dans vos communes des "lieux" de libre expression.</i></p>
Tipos de sequências	Sequências argumentativas (premissas, argumentos, contra-argumentos, conclusão);	<p><i>Ce qui m'a choquée le plus, c'est la désinvolture avec laquelle on met un procès verbal. (CONTRA-ARGUMENTO) (...) Je pense pourtant avoir une tenue de « Femme au volant », tout à fait respectable et respectueuse , ne voulant pas jouer ce que je ne suis pas. (PREMISSA) Je ne vois vraiment pas ce qu'il y avait de si drôle. Leur comportement m'a fait très mal. Je n'ai vraiment pas compris. (ARGUMENTOS) L'ensemble de l'autocar a été offusqué du comportement. (CONTRA-ARGUMENTO) Monsieur Francis TEISSERAU, deuxième conducteur, âgé de 49 ans, Conducteur Intérim de la Société TOURISME ET CONDUITE, Grand professionnel, a été également choqué par la façon de faire (ARGUMENTO DE AUTORIDADE).</i></p>

	<p>Script (acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem intriga narrativa)</p>	<p><i>Le 14 juillet soir, nous avons diné et nous sommes allés au feu d'artifice. La circulation était dense, mais nous sommes arrivés les 2 bus, sans problème, à l'Esplanade des Invalides. Là, nous avons déposé nos clients et on nous a demandé de partir nous garer ailleurs.</i></p> <p><i>En Belgique, un débat de fond a été organisé au niveau fédéral en juin 2008, après 17 années d'« expérimentation » du vote électronique. A cette occasion, une majorité d'experts ont démontré à quel point le système utilisé en Belgique est inacceptable, principalement parce qu'il rend les élections totalement incontrôlables par les citoyens-électeurs.</i></p>
--	--	--

Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos		Exemplos
Coesão nominal	Anáforas	<i>cette conviction, un ersatz d'expression démocratique, Ce système</i>
Coesão verbal	<p>Tempos do passado e voz passiva: <i>passé composé, imparfait, plus-que-parfait</i>, para contar a situação</p> <p>Voz passiva, usada para colocar em evidência o objeto de que se fala.</p> <p>Tempo presente, usado pelo enunciador para se posicionar assertivamente sobre o objeto de seu protesto e para relatar fatos incontestáveis.</p> <p>Subjuntivo (para expressar expectativas futuras)</p> <p>Tempos do futuro (para expressar perspectivas futuras)</p>	<p><i>Le 14 juillet soir, nous avons diné et nous sommes allés au feu d'artifice. La circulation était dense, mais nous sommes arrivés les 2 bus, sans problème, à l'Esplanade des Invalides.</i></p> <p><i>la biométrie a été réclamée pour réduire les fraudes électorales qui émaillent malheureusement toutes les élections</i></p> <p><i>politiques dans notre pays depuis 1990.</i></p> <p><i>Je vous rappelle si nécessaire que le système de vote utilisé depuis 1999 en Région de Bruxelles-Capitale présente des caractéristiques telles qu'il supprime définitivement le caractère démocratique des élections.</i></p> <p><i>Nous souhaitons vivement qu'une fois la journée d'inauguration passée, nous <u>puissions</u> nous retrouver à nouveau avec vos services pour étudier sérieusement les aménagements réalisables sur le prochain tronçon – entre la porte de Choisy et la porte de la Chapelle – afin qu'ils répondent aux attentes et aux besoins des cyclistes, et qu'ils respectent les exigences du « Schéma directeur » et du PDU tel que le Actuellement, cela se tient sous la surveillance discrète de la police, ce qui se comprend compte tenu du contexte.</i></p> <p><i>Mais demain, après-demain... qu'en <u>sera-t-il</u> de ce soulèvement populaire en faveur de la liberté d'opinion, foulée aux pieds par des assassins? Pour les victimes, pour nous, pour nos enfants, je propose de faire à Paris et dans toutes les villes de France qui le <u>voudront</u> bien, un mémorial à ce mois de janvier 2015.prévoit la loi sur l'air.</i></p>
Conexão	<p>Conectores lógicos, para organizar a sequência do discurso.</p> <p>Marcadores temporais, para situar o discurso no tempo.</p>	<p><i>Donc, mais, après que, d'autant que, pourtant</i></p> <p><i>il y a peu, Depuis qu'en mai 2008 les Pays-Bas ont définitivement renoncé au vote électronique, en juin 2008</i></p>

Modalização	<p>Modalizações lógicas, usadas sobretudo para construir a argumentação do texto.</p> <p>Modalizações apreciativas, auxiliam na argumentação.</p> <p>Modalizações deônticas, reforçam o posicionamento argumentativo do enunciador.</p>	<p><i>Monsieur le Ministre, comme vous le savez, la biométrie a été réclamée pour réduire les fraudes électorales qui émaillent malheureusement toutes les élections politiques dans notre pays depuis 1990. Alors, bien sûr la biométrie ne permettra pas d'éviter le cancer de l'inversion continûment assumée des chiffres électoraux à chaque scrutin.</i></p> <p><i>Il s'agit là d'un usage contestable et contesté de la concertation et du dialogue politique.</i></p> <p><i>Votre volonté affichée de rendre Paris plus humain et plus agréable à vivre ne peut pas se passer du vélo. Et si l'on veut que la pratique du vélo augmente, il faut y mettre les moyens.</i></p>
Vozes	Vozes de autoridades com o objetivo de dar valor de verdade ao que é relatado (consortium d'universitaires....)	<p><i>Dans le rapport « BeVoting. Etude des systèmes de vote électronique » rédigé par un consortium d'universitaires à la demande des administrations fédérales et régionales et rendu public en décembre 2007, on peut lire que le système électronique utilisé en Belgique ne répond pas aux exigences du Conseil de l'Europe en la matière .</i></p>

APÊNDICE B - Sequência Didática

PERSUADER ET ARGUMENTER : LA LETTRE DE PROTESTATION / SOLLICITATION

Mise en situation et production initiale

Cours 1

PARTICIPER À DES ACTIVITES CULTURELLES

MISE EN ROUTE

1. En binômes, discutez des questions ci-dessous.

- e) Connaissez-vous des festivals de musique, cinéma, arts, gastronomie, etc. qui ont lieu dans d'autres villes ou pays du monde ? Lesquels ?
- f) Et à São Paulo, quels sont les festivals que vous connaissez ? Avez-vous l'habitude de participer à ces festivals ? Racontez.
- g) Connaissez-vous le festival de cinéma francophone Varilux qui commencera la semaine prochaine ?
- h) Que pensez-vous de l'offre de festivals d'origine francophone à São Paulo ? Souhaiteriez-vous en avoir d'autres ? Lesquels ?

2. Visionnez le document vidéo et répondez aux questions.

<http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu05323/la-nuit-blanche-un-evenement-decale.html>

- e) Ce reportage vidéo fait référence à quel événement culturel de Paris ?
- f) Où, quand et à quel moment de la journée va-t-il avoir lieu ?
- g) À qui s'adresse-t-il plus spécifiquement ?
- h) Il y aura quels genres d'activités ? Citez deux exemples.

3. Discutez des questions ci-après avec votre voisin-e.

- d) Aimeriez-vous participer à cette activité culturelle ? Pourquoi ?
- e) Croyez-vous qu'on pourrait la créer à São Paulo ou au Brésil ? Comment ?
- f) Avez-vous d'autres idées d'activités culturelles qu'on pourrait créer ? Lesquelles ?

PRODUCTION TEXTUELLE

Production initiale : l'actuel consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, a vécu son enfance à São Paulo et il a plusieurs idées pour dynamiser la culture française dans la ville. Rédigez une lettre au consul pour lui demander de proposer au maire de São Paulo la réalisation d'un festival à São Paulo, avec l'inspiration d'un festival français et le soutien du consulat. Vous pouvez choisir le festival « Nuit Blanche » ou un autre festival et proposer la création du festival ou bien son intégration à un festival existant, mais toujours avec le soutien du consul.

PERSUADER ET ARGUMENTER : LA LETTRE DE PROTESTATION/ SOLLICITATION

Premier Module

Cours 1

MISE EN ROUTE

1. Faites l'activité ci-dessous en binômes.

Avez-vous déjà entendu parler de Mme Hidalgo, actuelle maire de Paris ? Lisez sa présentation et dites ce que vous trouvez de bon ou de mauvais dans ses oeuvres politiques pour les parisiens.

Anne Hidalgo (née le 19 juin 1959 à San Fernando en Espagne)

Née espagnole, elle est naturalisée française en 1973. Elle devient en 2014 la première femme maire de Paris face à la candidate de la droite Nathalie Kosciusko-Morizet.

Continuatrice de la politique de ses deux prédécesseurs, elle présente un plan antipollution et de réduction de la circulation automobile, un nouveau plan en faveur du vélo et ferme à la circulation motorisée une partie des voies sur berge rive droite.

Malgré ses réticences initiales, elle obtient, en 2017 l'organisation Jeux olympiques d'été de 2024. Elle est donc la première maire de Paris à réussir à faire revenir les Jeux d'été dans la ville. Elle mène aussi une politique en faveur des startups⁴³

COMPREHENSION TEXTUELLE

1. Observez le texte ci-dessous et répondez aux questions avec votre voisin-e.

- g) Où a-t-il été publié et quand?
- h) Qui est son auteur ?
- i) Quelle est la thématique du texte ?
- j) De quel genre textuel s'agit-il? Comment le savez-vous ?
- k) Quel est son but ?
- l) Quelles idées pensez-vous que l'auteur y présentera ?
- m)

Lettre à madame Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie

Louis de Gouyon

LES BLOGS

Lettre à madame Hidalgo, maire de Paris: faire vivre l'esprit Charlie

13/02/2015 07:22 CET | Actualisé 05/10/2016 03:04 CEST

WWW.SAINT-TROPEZ-PHOTO.COM VIA GETTY IMAGES

Madame la maire de Paris, mesdames et messieurs les maires des communes de France, 1er §

Un mois s'est déjà écoulé depuis les attentats de Paris. **Un mois au cours duquel** un très difficile travail de deuil a commencé pour les familles, les amis, les connaissances des victimes, la France, l'Europe, et plus largement, ceux qui se battent pour la liberté d'expression. Un mois déjà. 2e §

Le dimanche 8 février, les communautés juives de Saint-Mandé et de Vincennes organisaient un office du soir à la mémoire des disparus juifs, comme leur culte l'exige. **Au cours de cette soirée**, la mémoire de toutes les victimes fut évoquée. Il s'agissait de rappeler à tous ce qu'était la vie des victimes qui existeront à jamais dans la mémoire 3e §

⁴³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_maires_de_Paris

collective. La mort n'a pas fait disparaître complètement ces victimes. Elles existent et existeront pour toujours dans la conscience de l'humanité. Les grandes marches qui réunirent des millions de personnes, sans distinction d'aucune sorte, Français, étrangers, croyants et non-croyants, ces marches contre la barbarie, ces marches pour la liberté d'être Charlie, ne doivent pas avoir été qu'un instant dans la vie de notre pays. Des barbares ont voulu mettre à mal la liberté d'expression, y compris celle de pouvoir pratiquer sans peur sa religion. **Il ne faut pas** qu'ils puissent s'imaginer un seul instant avoir gagné ne serait-ce qu'un millimètre de notre liberté d'expression.

Depuis ces attentats, tous les jours, des passants viennent au pied de la statue de la République à Paris. Tous les jours, des inconnus se retrouvent pour entretenir un mémorial, pour discuter les uns avec les autres, pour faire entendre leur voix, pour écrire sur le sol, sur le piédestal de la statue, leurs condoléances, leurs mots d'espérance, leurs rêves ou leur réalité, pour laisser des ex-voto. C'est spontané, c'est "cash", c'est contestataire, c'est l'esprit Charlie. **Actuellement, cela se tient sous la surveillance discrète de la police, ce qu'on se comprend compte tenu du contexte. Mais demain, après-demain... qu'en sera-t-il de ce soulèvement populaire en faveur de la liberté d'opinion, foulée aux pieds par des assassins?** Pour les victimes, pour nous, pour nos enfants, **je propose de faire** à Paris et dans toutes les villes de France qui le voudront bien, un mémorial à ce mois de janvier 2015.

4e §

Je vous propose, madame Hidalgo, et vous tous, mesdames et messieurs les maires de France, d'installer dans vos communes des "lieux" de libre expression. Une simple estrade avec plan incliné pour les personnes à mobilité réduite, permettant à ceux qui le souhaitent de venir s'exprimer. Pas de micro: le public se limitera au seul cercle de ceux qui peuvent entendre. Chaque citoyen pourra dès lors, sans autre forme de pratique que sa simple et seule volonté, monter sur l'estrade et s'adresser à ceux qui voudront bien l'écouter. De plus, **il est indispensable**, à côté de ces estrades, d'ériger des socles permettant, à ceux qui le souhaiteraient, de déposer des messages, fleurs, bougies...

5e §

Dans le droit fil de ce qu'est Charlie Hebdo, il s'agirait d'ériger, comme dans déjà beaucoup d'autres pays, des lieux de libre expression, dans la limite de ce que la loi impose et plus particulièrement les articles 10 et 11 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. **Ce que je vous propose**, c'est de rouvrir l'agora au centre de nos villes et que nous puissions y réapprendre à nous écouter les uns les autres. Ecouter, comprendre, discuter, sans haine, sans exclusion. **Il faut** comprendre pour instruire et instruire pour construire.

6e §

Je vous propose, madame la maire de Paris, en accord avec le préfet de police, comptable de l'ordre public à Paris, d'installer place de la République à Paris le premier Point Charlie. S'il pouvait lui être adjoint un abri pérenne pour rassembler tous les témoignages des citoyens de France, déposés en mémoire des défunts des attentats de janvier 2015, vous feriez œuvre de mémoire. À vous aussi, mesdames et messieurs les maires de France, je lance le même appel. **Libérez la parole, n'ayez pas peur, faisons** mémoire d'un drame pour construire l'avenir.

7e §

https://www.huffingtonpost.fr/louis-de-gouyon-matignon/esprit-charlie-hebdo-anne-hidalgo-paris-memoire_b_6669664.html 2/2

26/05/2018

3. Lisez le texte et faites les activités ci-dessous en binômes.

- d) Que souhaite Louis de Gouyon avec sa lettre à Mme Hidalgo ?
- e) Quels arguments y sont présentés pour soutenir la demande de M. Gouyon?
- f) De quel genre de lettre s'agirait-il ici plus spécifiquement ? Comment le savez-vous ?
() de demande () de réclamation () de contestation () de protestation

ÉCHANGES

Discutez des questions ci-dessous avec votre voisin-e.

- a) Que pensez-vous de la proposition de M. Gouyon ?
- b) A votre avis, une proposition de ce type pourrait-elle marcher au Brésil ? Pourquoi ?

A LA MAISON

Echanges en ligne

Faites des recherches sur Internet à propos d'autres festivals dans des pays francophones et partagez sur le groupe whatsapp de la classe la découverte la plus intéressante, en la justifiant.

En voici quelques idées : Festival Nuit Blanche de Montréal ; Festival d'été de Québec ; Nuit du livre ; Montréal restaurant week ; etc.

PERSUADER ET ARGUMENTER : LA LETTRE DE PROTESTATION / SOLLICITATION

Deuxième Module

Cours 2

Échanges

Discutez en grand groupe

1. Quels festivals avez-vous vus dans la conversation sur whatsapp ?
2. Lesquels auriez-vous envie d'assister/de participer ?

En binômes, faites les activités ci-dessous.

1. Liez les parties de la lettre aux contenus évoqués.

STRUCTURE GÉNÉRALE

PARTIES CONSTITUTIVES DE LA STRUCTURE GÉNÉRALE

g) Proposition/sollicitation de Louis de Gouyon	() Ça fait déjà un mois que les attentats ont eu lieu.
h) Premier argument.	() Les auteurs des attentats ne peuvent pas penser qu'ils ont réussi à empêcher la liberté d'expression.
i) Deuxième argument.	() Construire un mémorial aux victimes des attentats à Charlie Hebdo.
j) Troisième argument.	() Il faudrait que la maire de Paris et les maires d'autres villes construisent un mémorial pour garder vivante la mémoire des victimes et avoir une influence sur le futur.
k) Quatrième argument.	() La mémoire des victimes est et doit rester toujours vivante.
l) Conclusion de la proposition.	() Il faut apprendre à se réécouter les uns les autres, à discuter sans haine.

2. Choisissez un exemple du texte pour illustrer un des éléments constitutifs de la lettre.
3. Discutez : dans la lettre que vous avez écrite la semaine dernière les arguments étaient-ils pertinents ? Pourquoi ? Croyez-vous qu'il serait intéressant de changer les arguments que vous avez proposés ?

Correction

Les outils linguistiques pour persuader et argumenter

1. Relisez la lettre, observez les expressions en gras et donnez un exemple pour chacune des demandes ci-dessous.

- f. Une phrase où on évoque comment pourra être l'avenir si la proposition est acceptée par la maire.
- g. Une phrase où on exprime l'obligation, une nécessité.
- h. Une phrase où on utilise un connecteur argumentatif qui indique l'opposition.
- i. Une phrase où le verbe « proposer » est utilisé.
- j. Trouvez-vous que la lettre est convaincante ? Pourquoi ?

ÉCHANGES : Le vélo en ville

2. En binômes, discutez des questions ci-dessous :
 - d) Faites-vous du vélo ou en avez-vous déjà fait ? Dans quel but : loisir, sport ou déplacement ?
 - e) Que pensez-vous de la pratique du vélo en ville comme moyen de déplacement ?
 - f) Connaissez-vous des démarches politico-administratives pour la promotion du vélo comme moyen de transport ou de loisir en ville qui ont bien marché ?

COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

Cyprien, qui est un comédien youtubeur, a fait l'expérience du Vélib' à Paris, un service de déplacement public à vélo. Il raconte son expérience dans une vidéo. Regardez-la et prenez note des avantages et des inconvénients rencontrés lors de sa première expérience Vélib'.

Avantages	Inconvénients

ECHANGES

1. Après avoir pris connaissance du bon et du mauvais côté du Vélib', discutez avec votre voisin-e :

- Que pensez-vous à présent de ce service de transport ?
- Connaissez-vous la même initiative au Brésil ? Vous en êtes-vous déjà servi-e ?
- Faites des phrases pour mettre en valeur le côté positif de Vélib', tout en mentionnant l'aspect négatif. Utilisez, par exemple : malgré, même si, bien que, quoique, encore que, etc.

A LA MAISON

Echanges en ligne

- Faites des recherches sur internet à propos de connecteurs logiques que vous pouvez utiliser pour argumenter et partagez sur le groupe whatsapp de la classe trois connecteurs logiques que vous aimeriez utiliser insérés dans une même phrase ou en trois phrases différentes.
- Pensez à d'autres activités culturelles, sociales ou de loisir que vous aimeriez avoir à São Paulo. Pensez aux arguments en faveur de ces activités et partagez vos suggestions sur le groupe whatsapp de la classe, en argumentant en faveur de l'activité culturelle que vous proposez.

⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=WS1Nw6RWFmc>

PERSUADER ET ARGUMENTER : LA LETTRE DE PROTESTATION / SOLLICITATION

Cours 3

Devoir – échanges en ligne

En grand groupes, mettez en commun une synthèse des échanges par whatsapp.

1. Mise en commun les phrases en utilisant des connecteurs logiques.
2. Mise en commun des festivals et des justifications pour les réaliser.

COMPREHENSION ECRITE

8. Observez le texte et répondez :

g) C'est une lettre (trois réponses)

() formelle () informelle

() de demande () de motivation () de protestation () de recommandation

h) Qui sont ses auteurs ?

i) À qui s'adresse-t-elle ?

j) Quel a été le service postal choisi ?

k) Quel est l'objet de la lettre ?

l) Quelles idées seront développées dans cette lettre d'après les informations repérées ci-dessus ?

9. Lisez la lettre puis révisez vos réponses précédentes.

Paris, le 6 décembre 2006

Monsieur Bertrand Delanoë⁴⁵

Hôtel de Ville de Paris

4 rue Lobau

75196 PARIS RP

Recommandé avec A.R.⁴⁶

Objet : Tramway des Maréchaux Sud

Monsieur le Maire,

Depuis plus d'un an, nous avons à de multiples reprises et sous diverses formes, attiré l'attention de la Mission Tramway, de la Voirie, de votre adjoint aux Transports et de vous-même sur les problèmes posés aux cyclistes par le nouvel aménagement des boulevards des Maréchaux Sud.

Comme nous le craignons depuis les premières ébauches, et **contrairement à** ce qui avait été annoncé dans toute la phase d'enquête et de projet, la situation des cyclistes ne s'y est pas améliorée, mais dégradée. **Si** certaines sections sont praticables dans de bonnes conditions, **cette impression favorable est malheureusement gâchée** par les nombreux défauts qui rendent la pratique des cyclistes, aussi bien rapides que débutants, **particulièrement difficile, voire dangereuse**.

Les ruptures dans les itinéraires cyclables posent de réels problèmes aux cyclistes, ce que votre Municipalité a bien compris en intitulant « supprimer les discontinuités » et « aménager les principaux points durs », deux des paragraphes (page 29) des propositions de son « Schéma directeur du réseau cyclable parisien 2002-2010 » publié en janvier 2003.

Votre adjoint aux Transports, qui a accepté le 3 octobre dernier notre invitation à venir lui-même pratiquer à vélo cet aménagement, a reconnu la légitimité de nos observations. Le Directeur de la Voirie, la responsable de la Mission Tramway, ainsi que plusieurs de leurs collaborateurs qui nous accompagnaient ce jour-là, et lors d'une autre visite le 14 novembre, en ont fait de même. **Mais** ces visites n'ont permis d'obtenir que des modifications mineures de signalisation et de balisage.

Devant cette constatation, les cyclistes ne peuvent pas se réjouir comme ils le souhaiteraient de la réalisation de ce projet d'envergure qui a comme objectif de représenter une requalification urbaine de ces boulevards. **C'est pourquoi** le samedi 16 décembre, au lieu de fêter l'évènement, les cyclistes manifesteront leur déception en posant plusieurs panneaux « cycliste mécontent ». Ils seront aussi présents pour expliquer le sens de leur action.

Nous souhaitons vivement qu'une fois la journée d'inauguration passée, nous puissions nous retrouver à nouveau avec vos services pour étudier sérieusement les aménagements réalisables sur le prochain tronçon – entre la porte de Choisy et la porte de la Chapelle – **afin qu'ils** répondent aux attentes et aux besoins des cyclistes, et qu'ils respectent les exigences du « Schéma directeur » et du PDU tel que le prévoit la loi sur l'air. Votre volonté affichée de rendre Paris plus humain et plus agréable à vivre ne peut pas se passer du vélo. Et si l'on veut que la pratique du vélo augmente, **il faut y mettre les moyens**.

Vous trouverez en pièces jointes les « cahiers d'acteurs » élaborés par deux des associations signataires, MDB et Vélo 15et7, dans le cadre du débat public pour le prolongement du T3 : ces cahiers présentent deux propositions d'aménagements possibles de la voirie, d'ailleurs différentes. D'autres hypothèses sont bien sûr envisageables.

Veuillez agréer, Monsieur le Maire, l'expression de notre meilleure considération.

Associations signataires :

MDB – Réseau vert – Vélo 15 et 7 – Vélorution – Vincennes à Vélo

<https://mdb-idf.org/lettre-commune-a-bertrand-delanoë> /29/05/2018

⁴⁵ Bertrand Delanoë, est un homme politique français. Membre du Parti socialiste (PS), il a été maire de Paris de 2001 à 2014. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Bertrand_Delanoë

10. **Relisez le texte et mettez en ordre (1-14) le plan organisationnel de la lettre.**

- () Mention à la visite et à l'emploi des voies cyclables par des représentants des travaux d'aménagements concernés, qui ont vu, vécu et reconnu les problèmes de ces pistes, comme deuxième preuve de la connaissance des faits par la Mairie.
- () Adresse du destinataire
- () Annonce de la décision prise par les groupes de cyclistes de manifester leur mécontentement le jour de l'inauguration de la piste cyclable, vu que toutes les négociations mentionnées n'ont pas satisfait leurs attentes.
- () Type de service postal choisi
- () Constatation de l'aggravation déjà prévue du problème malgré certains efforts d'améliorations.
- () Objet de la lettre
- () Signature
- () Formule d'appel
- () Rappel du problème déjà évoqué à des diverses occasions aux personnes concernées.
- () Demande d'une nouvelle réunion auprès des représentants municipaux engagés dans les travaux d'aménagement des boulevards des Maréchaux Sud en vue de mieux discuter la suite des travaux et de faire respecter la loi sur l'air.
- () Mention à des propositions écrites faites par des organisations de cyclistes et mises en pièce-jointe.
- () Formule de clôture
- () Mention à la proposition de la municipalité pour répondre aux problèmes soulevés par les cyclistes, datée de 2002-2010, comme preuve de la connaissance des faits par la Mairie.
- (1) Lieu et date

⁴⁶ Lettre Recommandée avec A.R. (Avis ou Accusé de Réception). Pour d'autres informations : https://fr.wikipedia.org/wiki/Lettre_recommand%C3%A9e_avec_accus%C3%A9_de_r%C3%A9ception_en_France

11. Quelles formules d'appel pouvez-vous employer dans une lettre de demande ou de protestation selon son destinataire ? Cochez les trois réponses possibles.

- () « (Mon) Cher Pierre » ou « (Ma) Chère Anne »
 () « Cher Monsieur » ou « Chère Madame » ou « Chère Mademoiselle »
 () « Madame, Monsieur », « Mesdames, Messieurs »
 () « Cher/Chère ami(e) » ou « Cher/Chère Collègue »
 () « Monsieur Dubois » ou « Madame Dupont »

12. Associez les colonnes afin de restituer plusieurs formules de politesse possibles.

Début de la formule de politesse	Répétition de la formule d'appel	Troisième partie de la formule de politesse
a) Je vous prie		() d'agréer l'expression de toute ma considération.
b) Veuillez accepter		() à l'assurance de ma considération distinguée.
c) Veuillez recevoir		() l'expression de mes sentiments les meilleurs.
d) Veuillez croire		() d'accepter mes sentiments les plus cordiaux.
		() toute ma sincère reconnaissance.
		() à l'expression de mon profond respect.

6. Relisez la lettre, observez les expressions en gras et donnez un exemple de chaque élément ci-dessous.

Expression de cause : _____ Expression de conséquence : _____

Expression de but : _____ Expression d'opposition : _____

13. L'auteur cite les paroles des responsables de la mairie et fait mention à des documents probateurs et des études pour mieux soutenir sa demande. Soulignez-les dans le texte et donnez votre opinion : pourquoi la mention à ces paroles d'autres personnes est-elle importante pour la lettre ?

COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

3. **Mise en route** : qu'est-ce qui rend le village de Redu particulièrement intéressant ?

Redu "Village du Livre"⁴⁷

Visite guidée et découverte

Premier Village du Livre sur le continent depuis 1984. 24 librairies et artisans, 8 restaurants, grand choix de livres et de BD d'occasion et de collection. Stages. Expositions.

Evénements récurrents :

- Fête du Livre : week-end de Pâques.
- Nuit du Livre : premier samedi d'août.

4. Regardez la vidéo et répondez :

https://www.youtube.com/watch?v=Swgjud_Y4II

- e) De quel événement s'agit-il ?
- f) Quelles autres activités y sont également présentes ?
- g) Que pensent les nouveaux visiteurs de cet événement ?
- h) Que pense l'habitué de l'événement ?

ECHANGES

En binômes, discutez des questions ci-dessous.

- 4. Auriez-vous envie de participer à cet événement ? Pourquoi ?
- 5. Quels seraient les avantages et les inconvénients d'un événement similaire à São Paulo ?
- 6. Faites une proposition d'un événement que vous aimeriez organiser à São Paulo ou dans votre quartier. Listez les arguments en faveur et les arguments contraires. Présentez votre événement à la classe et soutenez votre idée.

PRODUCTION TEXTUELLE

⁴⁷ Source du texte : <http://walloniebelgiquetourisme.be/fr-be/content/redu-village-du-livre> ;
Source de la photo : <https://www.hiddeneurope.co.uk/redu-that-novel-idea>

Avant d'écrire votre texte, révisons les aspects importants de la lettre de sollicitation :

1. Le contexte de production de la lettre : qui écrit à qui, quand, comment, à propos de quoi, pourquoi?

2. La mise en page : dans quel ordre ces éléments peuvent être présentés dans une lettre ?

☐ le mode d'envoi postal	☐ l'adresse du destinataire
☐ les pièces-jointes	☐ la date
☐ l'adresse de l'auteur	☐ la formule d'appel
☐ la formule de clôture	☐ la signature
☐ l'objet de la lettre	☐ le développement de la lettre

3. L'organisation des contenus : dans quelle séquence les éléments peuvent se présenter dans une lettre ?

- ☐ faire la demande ;
- ☐ présenter le sujet ou la problématique avec positionnement ;
- ☐ évoquer la situation passée ou actuelle ;
- ☐ donner des arguments en défense et/ou contraires au positionnement ;

4. Donnez un exemple de trois parmi les situations ci-dessous.

- a) Evoquer le passé :
- b) Parler du futur :
- c) Utiliser un argument d'autorité :
- d) Référence à un document probatoire :
- e) Utiliser un connecteur logique pour renforcer la demande ou le positionnement :
- f) Utiliser une phrase d'effet pour renforcer la demande ou le positionnement :

5. Citez une formule d'appel et une de politesse.

PRODUCTION FINALE

Vous avez beaucoup apprécié l'initiative d'avoir des activités culturelles, des festivals inspirés de la culture francophone dans la ville de São Paulo. En tant que francophone et francophile, vous décidez d'écrire au consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, pour lui proposer de faire venir un festival francophone (que vous choisirez) à São Paulo. Vous demandez son intervention auprès du maire de

São Paulo, en lui expliquant ce que vous connaissez sur le festival, ce que vous avez déjà vu en termes d'activités culturelles à São Paulo et comment vous pensez que ce nouveau festival pourrait être bénéfique pour la ville. **ATTENTION : si vous êtes d'accord, nous allons vraiment envoyer votre lettre au consulat de France !**

ÉCHANGES

- IV. Quand vous aurez terminé, échangez votre production écrite finale avec un des élèves de la classe pour qu'il/elle la lise et commente si elle correspond à une lettre de sollicitation.
- V. Après avoir modifié votre lettre, si nécessaire, exposez-la à côté des autres lettres de sollicitation. Circulez, lisez les lettres et votez pour la plus convaincante.
- VI. Qu'aimeriez-vous changer dans votre première lettre de sollicitation concernant son organisation textuelle, la demande faite et les arguments censés la soutenir?

APÊNDICE C – Diários de Bordo 1, 2 e 3

DIÁRIO DE BORDO 1 (DB1)

Quarta-feira, 6 de junho de 2018

PRIMEIRA AULA

1) INÍCIO DA AULA: devido à mudança de prédio para a realização da aula (Instituto de Geociências), por conta da greve de professores e funcionários da USP e do bloqueio ao prédio dos cursos de Letras, a aula começou com explicações e comentários sobre os motivos da greve. +/-15'

2) INÍCIO DA SD COM CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL:

1º exercício - sobre conhecimentos prévios a respeito de festivais culturais francófonos e brasileiros

Discussão em duplas sobre o tema a partir de questões: sem fazer referência às imagens que introduziam a contextualização, a professora leu o enunciado, explicitou a atividade e organizou as duplas para a discussão. +/- 5'

Compartilhamento das discussões com todo o grupo : vários festivais foram mencionados pelas alunas e pela professora, com a intermediação desta (festival de música de Viena, Strasbourg, festival de Cannes, Varilux, festival gastronômico de Tiradentes, da Truta, à Campos do Jordão, de queijo e produtos regionais na Normandia, do Morango, Festa da Uva, restaurantes franceses que promovem cardápios especiais em comemoração ao 14 de julho em São Paulo, 1º de agosto dia de Santo Alfonso na Itália, quermesses, Festa da Santa Aquilopita, Mostra de Cinema de São Paulo, Virada Cultural, Parada Gay, Festival do Imigrante do Museu da Imigração, Oktoberfest, Festa do Limão e da Laranja, o Salão da Agricultura.

A professora chamou a atenção para a diferença entre o Festival de Cannes e o Festival Varilux (o primeiro seria sobre filmes em competição e o segundo, sobre filmes já premiados). Também atentou para a pronúncia da palavra “août” [ut], citando outro exemplo, “mars” [maRs]. Além disso, cogitou a ida com o grupo para assistir a um dos filmes em cartaz no Festival Varilux do Cinema Francês 2018.

2º exercício - de compreensão audiovisual (reportagem do Journal Télévisé do canal France 2 sobre a quarta edição da *nuit blanche* parisiense).

Leitura das questões, seguida pela escuta da reportagem e das respostas de compreensão geral.

3º exercício - para opinar sobre a atividade cultural do vídeo e sua versão brasileira, além da possibilidade de se promover outras atividades do mesmo tipo no Brasil.

A professora chamou a atenção para a tradução de *nuit blanche* para *virada cultural*: explicou que *nuit blanche* em francês é uma noite de insônia, em que não se consegue dormir apesar de tentar, e que o equivalente em português seria *virar/passar a noite em claro*.

As atividades culturais citadas pelas alunas que poderiam ser ou já teriam sido implantadas no Brasil foram o Festival des Lumières à Lyon, la Journée du Patrimoine e Holambra

Produção inicial - uma carta dirigida ao Consul francês no Brasil para pedir a implementação de uma atividade cultural francófona juntamente com a prefeitura de São Paulo.

Boa parte das alunas se questionaram a respeito das expressões a serem usadas ao final da carta de solicitação durante a produção do texto.

3) INTERVALO

4) 1º MÓDULO: CONTEXTUALIZAÇÃO, COMPREENSÃO TEXTUAL E DISCUSSÃO

Contextualização: leitura de texto curto sobre Anne Hidalgo, atual prefeita de Paris, para comentar se as medidas tomadas pela prefeita eram boas ou não.

As alunas ficaram surpresas com o fato da prefeita de Paris, além de ser mulher, não ser de nacionalidade francesa. Citou-se o atual prefeito de Londres, que também seria estrangeiro. Algumas consideraram ruim a proibição da circulação de veículos em certas vias do centro da cidade e outras, bom. Perguntaram o que era “startup”.

A professora tentou dar exemplos de startups além do google, mas não conseguiu. Acredito que as respostas da SD deveriam ter uma nota explicativa sobre a palavra com exemplos de startups (*entreprise jeunes pousses*).

Além disso, a professora chamou a atenção para o fato de o feminino de *le maire*, em certos países francófonos, ser *la mairesse*, e não *la maire*, lembrando que há possibilidade de confusão com *la mère* (a mãe) et *la mer* (o mar).

Compreensão textual:

1ª atividade - para formular hipóteses sobre o texto: quem escreveu, para quem, quando, com que objetivo, gênero textual, temática e ideias que poderiam ser desenvolvidas no texto.

Em geral, as alunas fizeram hipóteses pertinentes baseadas em uma visão global do texto.

2ª atividade - para identificar melhor o propósito da carta, os argumentos apresentados e o gênero mais especificamente.

As alunas, em geral, apreciaram o texto (acharam bonito) apesar de discordarem de certos pontos da proposta do autor, como a de promover um espaço em que todos poderiam ouvir e se fazer ouvir sem violência. Segundo elas, é uma proposta lógica demais e pouco factível na realidade. Citaram a Internet como a nova Ágora grega, o que fez a professora lembrar de um filme em que Hitler acorda nos tempos atuais, “Ele está de volta”. Uma das alunas, aparentemente incomodada, considerou os argumentos do autor fortes comparados aos seus ao escrever a produção inicial.

A professora atentou para o fato de que o texto, apesar de ser uma carta, não tem todas as partes de uma carta, como as expressões de término ou a assinatura, já que se trata de uma carta aberta publicada em um blog de jornal virtual.

5) TÉRMINO DA AULA: a discussão final não foi feita, mas já tinha sido abordada durante a 2ª atividade. As atividades 3 e 4 não foram feitas. Como tarefa, as alunas teriam de pesquisar na internet sobre outros festivais francófonos e compartilhar o mais interessante no grupo whatsapp da sala, justificando a escolha, além buscar no texto as ferramentas linguísticas usadas para persuadir e argumentar.

DIÁRIO DE BORDO 2 (DB2)

Quarta-feira, 13 de junho de 2018

SEGUNDA AULA

1) INÍCIO DA AULA: comentários sobre as dificuldades tanto para estacionar próximo ao prédio do IAG (Instituto de Astronomia e Geofísica) quanto para encontrar a sala de aula: em toda a rua do IAG era proibido estacionar em ambos os lados, e a sala onde a aula aconteceria tinha dois números (221 - sala de aula 10). Esta segunda aula, novamente, teve de ser realizada em outro prédio logo que o da Letras continuava bloqueado pelos grevistas, e começou com uns 15 minutos de atraso.

2) INÍCIO DAS ATIVIDADES DA AULA: retomada das tarefas da aula anterior e continuidade das atividades do módulo 1.

Atividade “échanges”: para retomar o tema da aula anterior e resgatar as tarefas (discussões no whatsapp e exercício sobre recursos linguísticos para persuadir e argumentar).

Como, no final da aula anterior, foi pedido às alunas que pesquisassem na internet sobre outros festivais francófonos e compartilhassem, no grupo whatsapp da sala, um link, com um vídeo ou página web, comentando a relevância do festival encontrado, a professora inicia as atividades da aula perguntando às alunas se elas tinham conseguido fazer a pesquisa.

Ela comenta sobre o vídeo que ela mesma tinha compartilhado no grupo whatsapp da sala a respeito do Salão da Agricultura. Apenas a aluna Leonora tinha reagido a este vídeo no grupo whatsapp, comentando sobre o volume de trabalho que a organização desse evento gera para os participantes. Não houve outras participações nem reações até essa aula no grupo em questão.

No entanto, a aluna Veronica diz ter entendido que a pesquisa seria para uma apresentação em sala de aula e comenta que pesquisou sobre o Carnaval de *Binche*. Segundo ela, essa festa belga é considerada patrimônio cultural pela Unesco e possui uma temática medieval. E o que

mais a surpreendeu foi o fato de apenas os homens poderem se fantasiar de Gilles e participar da festa, ficando a cargo das mulheres toda a preparação. Leonora, que viveu na França, desvia um pouco do assunto ao dizer ter estranhado pessoas indo trabalhar fantasiadas para o Carnaval com expressão sisuda: para ela, os foliões deveriam se mostrar animados. Veronica diz que vai compartilhar no grupo whatsapp o que encontrou na internet sobre o Carnaval de *Binche*.

A professora, juntamente com as alunas, novamente levanta uma lista de festivais conhecidos no Brasil (Feira dos Animais na Imigrantes, Festival da Cerveja/Okttoberfest, Festival da Uva em Caxias do Sul, Festival do Vinho de São Roque, Festival de Paraty, Festival do Folclore de Olímpia, perto de São José do Rio Preto) e em países francófonos (Festival d'Angoûleme, Festival du Livre à Nice, Carnaval de Québec, Marché de Noël, Festival des Noix de Grenoble)

Atividade 1 - sobre a tessitura argumentativa da carta de solicitação para Mme Hidalgo: para localizar o pedido do jornalista, os argumentos que o sustentam e a ordem em que aparecem no texto.

Após a leitura do enunciado do exercício pela professora, as alunas passam um tempo em silêncio, fazendo a atividade individualmente. Arlete chega e comenta sobre a dificuldade para encontrar tanto o prédio quanto a sala de aula. A professora comenta o que pesquisou ali, na sala de aula, sobre o personagem do Carnaval de Binche, Gilles, mostrando fotos da festa.

A professora inicia a correção da atividade. As alunas não encontram a proposta da carta, pensam que a demanda é a conclusão. A professora termina por dizer o que corresponde a cada um, a proposta e a conclusão, explicando que a proposta é feita de uma maneira abrangente. A ordem dos argumentos em seguida é encontrada facilmente pelas alunas.

Atividade 2 – para se localizar no texto frases que ilustrassem a solicitação e os argumentos.

As alunas têm dificuldade para fazer a atividade. A professora orienta e ajusta as hipóteses das alunas.

Atividade 3 – para lembrar os argumentos usados na Produção Inicial (uma carta dirigida ao Consulado francês no Brasil para pedir a implementação de uma atividade cultural francófona juntamente com a prefeitura de São Paulo) e discutir se esses argumentos eram pertinentes ou se precisariam ser modificados para se ter a solicitação atendida.

A professora coloca na lousa um quadro para organizar a discussão: de um lado, os tipos de argumentos usados (agradável, divertido, fomento das vendas e do comércio internacional, chamar a atenção para a França); de outro, o destinatário (O cônsul da França no Brasil: quais seriam bons argumentos para o Consulado?). Reforça que é muito importante conhecer o destinatário para escolher melhor os argumentos que o convençam a atender à solicitação. Duas alunas se pronunciam, Maira e Camila.

A Maira⁴⁸ não acha que usou argumentos em sua carta. Ela acha que apenas descreveu e comentou sobre um festival do qual participou (Fête des Agrumes) e de que gostou, pois, foi agradável e engraçado, e que comercialmente seria interessante trazê-lo para o Brasil.

A Camila⁴⁹, por sua vez, comenta ter pedido na carta a introdução de atividades relacionadas ao universo francófono na Virada Cultural de São Paulo, a um bom preço e/ou financiadas pelo Consulado/Aliança Francesa, a fim de chamar a atenção para a França.

Correção da atividade pedida como tarefa: encontrar frases que ilustrassem as ferramentas linguísticas para persuadir e argumentar na carta trabalhada em aula.

A professora retoma a tarefa, pergunta quem fez e dá um tempo para as alunas pensarem.

Segue um momento de silêncio, leitura e reflexão individual.

⁴⁸ **Maira**, na sua PI, pede para o Consulado promover um festival em São Paulo como o Festival des Agrumes de Menton. Ela argumenta que: a) o Brasil é um país com uma grande variedade de frutas; b) a França poderia mostrar a beleza de seus festivais; c) São Paulo teria uma bela festa; d) a implementação desse evento contribuiria para a integração entre a França e São Paulo.

⁴⁹ **Camila**, na sua PI, usou como argumentos para sua solicitação o fato de: a) por ser estudante de francês e de gostar da língua francesa, desejar que outras pessoas possam conhecê-la melhor; b) existir em São Paulo instituições francesas que poderiam contribuir para a iniciativa; c) ter outras ideias. Conversando com a aluna sobre o argumento c, ela explica que, na verdade, ela queria se colocar à disposição para conversar pessoalmente sobre o assunto.

Correção em grupo. A professora escolhe começar pelo item “d” do exercício (frase com o verbo “proposer”), pois considera mais fácil; em seguida, passa para o “c” (frase com um conector de oposição): uma aluna apresenta uma frase que expressa uma postura opositiva, mas que não tem um conector de oposição (“il ne faut pas que ...”), e a professora disse que essa frase corresponde ao item “b”; depois ela escolhe corrigir o item “a” (frase que evoca como seria no futuro se o prefeito aceitasse a proposta), mas as alunas acham difícil e ela também, porque, segundo ela, não há expressões no texto em negrito para facilitar a localização de frases desse tipo como há para os outros itens. A resposta para o item “e” é aberta: para as alunas, a carta a Mme Hidalgo é convincente? Arlete acha que a carta é perfeita do ponto de vista argumentativo. Não consegui seguir seu raciocínio. Em seguida a professora faz comentários sobre o estatuto da aprendizagem das línguas na LDB, fala do Memorial do Imigrante. A conversa parece ter se desviado do assunto.

3) INTERVALO

Retomada da aula: discussões diversas; entrega das cópias da Produção Inicial com algumas observações sobre a estrutura e os argumentos usados para sustentar a demanda, para serem revistas em casa; preenchimento do Termo de Consentimento.

4) INÍCIO DO SEGUNDO MÓDULO DA SD: “le vélo en ville”

Atividade “échanges”: discussões sobre o uso da bicicleta em uma cidade como São Paulo – quem usa ou já usou, se é por lazer ou como meio de transporte e se há infraestrutura para isso.

Muitas dizem terem usado na praia. Como atividade física rotineira, praticam a hidroginástica e fazem esteira, para reforçar a musculatura. Leonora acha ótimo o uso da bicicleta sobretudo para ir trabalhar. Já Diana acredita que ir trabalhar de bicicleta é complicado para quem tem de estar apresentável no trabalho. A professora acha que em São Paulo os bancos usam a ideia do deslocamento de bicicleta como estratégia de publicidade. Também acredita que o aumento de ciclovias na cidade é uma boa política administrativa, apesar de ela mesma ter

medo de se deslocar de bicicleta em São Paulo, ainda que fosse melhor para sua saúde. Arlete acha perigoso andar de bicicleta em São Paulo.

Atividade “Compréhension audiovisuelle”: para compreender as vantagens e as desvantagens de se usar o Vélib’ (serviço público de aluguel de bicicletas) em Paris, do ponto de vista de um comediante parisiense.

Como o som do computador não era suficientemente audível, a professora passou o vídeo com legendas em francês. Em seguida, colocou na lousa as respostas das alunas listando a vantagem (fazer manobras) e as desvantagens (a burocracia, a periculosidade, a localização das ciclovias, os pedestres, os outros ciclistas que não respeitam o sentido da via - os “insensés”, segundo Veronica) de se usar o Vélib’, segundo Cyprien.

Atividade “échanges”: para que as alunas discutissem o que achavam do Vélib’; quais outras vantagens ele teria, já que Cyprien menciona apenas uma; se há iniciativas como essa no Brasil; e para formarem frases contrapondo as vantagens e desvantagens de se deslocar de bicicleta usando um articulador de oposição.

As alunas consideram que andar de bicicleta é um bom hábito cultural além de fazer bem para a saúde. Mas Arlete andaria de bicicleta na praia, não em São Paulo. Leonora diz que essa prática é boa também para o meio ambiente, para a saúde e a qualidade de vida e é muito mais convivial (a professora completa o quadro de vantagens de se andar de bicicleta). As alunas tentam formar as frases opondo as vantagens e desvantagens com um articulador de oposição, mas não conseguem (ficam na dúvida sobre o modo verbal a usar, indicativo ou subjuntivo) e o tempo da aula acaba.

5) TAREFA: enviar uma frase no grupo whatsapp usando um conector lógico de sua preferência e observar a carta do segundo módulo (apenas exercício 1)

DIÁRIO DE BORDO 3 (DB3)

Quarta-feira, 20 de junho de 2018

TERCEIRA AULA

INÍCIO DA AULA: conversas diversas sobre o local da aula (Instituto de Geociências) e um compartilhamento no whatsapp sobre o monotrilho. 5'

INÍCIO DA ATIVIDADE “DEVOIR – ECHANGES EN LIGNE” DA 3ª AULA DA SD.

A professora coloca na lousa uma das frases compartilhadas no grupo whatsapp a respeito dos conectores (**item 1** da atividade solicitada como tarefa): *Je suis “baba” presque toute la journée. Bien que mes petits enfants vont partir la semaine prochaine. Encore que je les aime beaucoup, je suis fatiguée.* Ela comenta que « baba » em francês, pode ser « nounou », para crianças menores de 6 anos, ou « baby-sitter », para crianças maiores. Em seguida, discutem a respeito da frase. A professora chama a atenção para o modo verbal a ser utilizado depois de “encore que” e “bien que”, pergunta se as frases estão boas, ou não, e termina por aconselhar às alunas a eliminarem “bien que” da frase ou a reformulá-la, como, por exemplo: *Je suis nounou/baby-sitter tout ela journée, même si mes petits enfants partiront la semaine prochaine.* Após, comentam sobre os festivais compartilhados no grupo whatsapp (**item 2** da atividade solicitada na tarefa da aula anterior).

ATIVIDADE “COMPRÉHENSION ÉCRITE”: 7 exercícios (1, hipóteses; 2, leitura e verificação das hipóteses; 3, redescoberta do plano organizacional da carta; 4 e 5, conhecimento de estruturas fixas de polidez para introduzir e encerrar uma carta formal; 6, identificação de frases com articuladores lógicos de causa, consequência, objetivo e oposição presentes no texto; 7, identificação de argumentos de autoridade no texto e discussão sobre seu efeito argumentativo).

A professora corrige **os exercícios 1, 2 e 3**, pois imagina que as alunas leram a carta para fazer o exercício 1 (que foi o exercício pedido como tarefa) e acabaram fazendo o resto. No entanto, Leonora pergunta se a carta já tinha sido lida no início da aula ou na aula anterior e diz que anda perdida nos últimos dias por conta da visita dos netos que vieram da China. A professora responde que tinha pedido para ler o texto como tarefa e segue

com a aula. As respostas dadas pelas alunas estavam dentro do esperado e a professora pergunta o que foi possível aprender com o exercício 3. As alunas respondem que é um exercício importante para compreender o plano do texto e como escrever de modo coerente. Para a professora, também é um exercício importante para identificar os argumentos do texto, assim como o exercício feito na aula anterior.

O **exercício 4** é feito junto com as alunas de modo a preparar o exercício 5, que é feito em pequenos grupos. A professora completa as possibilidades de expressões a serem usadas como vocativo: “Monsieur Le Président”, “Monsieur Le Consul”, para pessoas que exercem cargos de alta responsabilidade são expressões mais adequadas do que “Cher Monsieur” ou “Chère Madame”, por exemplo. Ela explica como o **exercício 5** deve ser feito, associando as expressões iniciais às finais e escrevendo os vocativos entre elas. Ela também coloca na lousa, para facilitar a tarefa, um quadro com as expressões seguidas das preposições que as acompanham ou não : “Je vous prie DE”, “Veuillez accepter + NOM”, Veuillez recevoir + NOM”, Veuillez croire À”. Após um tempo de discussão entre as alunas, a correção é feita em conjunto e a professora pergunta às alunas se elas têm preferência por alguma dessas expressões.

Para a realização do **exercício 6**, as alunas releem a carta e discutem em pequenos grupos. Algumas dúvidas são levantadas pelas alunas durante o exercício: se “c’est pourquoi” expressa de fato uma consequência; se “il faut” assim como “pour” poderiam ser expressões para indicar igualmente um objetivo; se “devant cette constatation” teria uma ideia de causa ou consequência. Acredito que as dúvidas que as alunas têm nesse momento estejam relacionadas às diversas interpretações que o texto pode mobilizar quando entendido discursivamente, que foi o trabalho feito até então. Até mesmo a professora tem dúvidas porque, apesar de conhecer os articuladores e saber identifica-los gramaticalmente, ela entende que os outros sentidos que as alunas depreendem do texto tornam discutível o assunto gramatical em questão.

O **exercício 7** é feito em conjunto e a professora coloca na lousa duas colunas, uma para as falas trazidas para o texto e outra para a citação dos documentos mencionados no texto, e vai preenchendo essas colunas conforme as alunas vão identificando os argumentos de autoridade na carta.

INTERVALO (retorno às 15h30)

RETOMADA DA AULA: comentários sobre a performance dos jogadores de futebol brasileiros na Copa do Mundo e sobre uma viagem da Camila, que foi embora após o intervalo.

ATIVIDADE “COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE”:

Exercício 1 para introdução do tema “Redu Village du Livre”: o que torna Redu uma cidade interessante.

Leitura do enunciado do **Exercício 2**, seguida visualização do vídeo e das respostas às questões de compreensão global: a) nuit du livre; b) de la musique, de la danse, des artisans; aiment l’ambiance, la sérénité, chouette, le temps est beau, genial, on trouve de tout; d) il vient pour la 1re fois à la nuit du livre (il y a plus de monde que d’habitude, resposta completada pela professora). As alunas dizem ter gostado do vídeo por ser claro e agradável.

ATIVIDADE “ECHANGES”: questões para discutir a possibilidade de trazer um evento como o de Redu para São Paulo, levantando argumentos favoráveis e contrários.

Diana se interessa pelo evento de Redu porque adora ler e trazer um evento como esse para São Paulo seria uma oportunidade para fomentar a leitura entre as novas gerações (**questões 1 e 2**). A professora comenta que na Praça da Sé, onde tem vários livreiros, seria possível promover esse tipo de evento. Mas Leonora acha que essa região está muito degradada e perigosa para receber um evento como o de Redu. De acordo com a professora, na Bienal, existe a Travessa Literária, composta por pequenas editoras. Já na USP, tem a Feira do Livro, para a qual vem muita gente. A professora ainda explica a diferença entre um livro “neuf” e “d’occasion” e há um comentário sobre o Festival de Música Clássica de Campos do Jordão. A **questão 3** não é feita por falta de tempo.

ATIVIDADE “PRODUCTION TEXTUELLE”. Cinco exercícios de revisão dos elementos relevantes a serem considerados no momento de se escrever uma carta formal de solicitação e que visam preparar a Produção Final das alunas: 1) contexto de produção; 2) diagramação; 3) plano global dos conteúdos; 4) exemplos de situações que evocam o passado e o futuro, um argumento de autoridade, uma referência à documento comprobatório, conectores lógicos e frases de efeito argumentativo; 5) citação de um vocativo e de uma expressão de encerramento.

Os exercícios de 1 a 4 são feitos conjuntamente e o 5º não é feito.

ATIVIDADE PRODUCTION FINALE. O enunciado é lido e as alunas iniciam a redação do texto, feito em cerca de 30'.

A aula se encerra com a Produção Final. Não houve tempo para a realização da **ATIVIDADE ECHANGES**.

APÊNDICE D – PI e PF de 5 alunos

Transcrição da PI Leonora

M. Briec Pont.

Je suis bresilienne, très attache à la culture française et aussi a toutes les manifestations populaire que vous avez dans votre pays.

Nous n'avons pas au Bresil un jour pour fêter la musique, comme vous avez en France.

Les pays, Bresil, est immense presque un continent, sa population doué pour la musique ; les compositeurs et musiciens sont capables de jouer quelques ritmes avec beaucoup de competence.

Manque au notre pays une divulgation et aussi un soutien que vienne de loin, peut-être, votre pays pour un festival de tous les ritmes de Bresil.

Une idee aussi, faire la version de musique brasilienne, connu des peuples, ce jour là sera chanté en France

A vouz Monsieur Briec Pont, de reflechir à ça.

Cordialement

[prénom et nom], une bresilienne d'âme française, que conte sur vouz pour votre soutien.

[Signature]

GELPEIXE
muito mais que peixe

M. Pierre Font.

Je suis brésilien, très
attaché à la culture
française et aussi à
toutes les manifestations
populaire que vous
avez dans votre pays.

Mais nous avons pas
au Brésil un jour
pour fêter la musique,
comme vous avez
en France.

Le pays, Brésil, est
immense, presque
un continent, la
population clame pour
la musique; les

compositurs et mu-
siciens sont capa-
bles de jouer quel-
ques ritmes avec
beaucoup de com-
pétence.

Manque au notre
pays une divulga-
tion et aussi un
soutien que viennent
de loin, peut être,
votre pays pour
faire un Festival
de tous les ritmes
de Brésil.

Une idée aussi, ou
faire la version

de musique brésilienne,
connu des peuples,
ce jour là sera
chanté en France
A vous Monsieur
Guieu Pont, de réflé-
chir à ça.

Cordialement,
Renita Loe de Guitto Loe,
une Brésilienne d'à-
me Française, que
compte sur vous
pour votre soutien.

Transcrição da PF de Leonora

São Paulo, le 20 juin 2018

Ambassade Française

Av. Paulista 100

Object – Foire aux livres

Monsieur Consul

Après habiter quelques temps en France, à la ville de Grenoble, moi brésilienne je me suis devenue une admiratrice de la culture française, dans les plus différents aspects.

Au début de l'année scolaire élémentaire, la plus part des élèves apporte à l'école les matériaux utilisés dans la dernière année. Une sélection préparée pour la famille et aussi les jeunes étudiants.

Un jour avant le début des classes tous les personnes qui avaient intérêt de changer livres, sac à dos, stylo, cartable et d'autres matériaux en bon état pouvaient apporter.

J'aimerais bien avoir cette initiative dans les écoles du quartier à São Paulo.

Je compte sur vous, avec le maire, de notre ville pour introduire une idée tout à fait nouvelle, et une manière ou façon de stimuler nos élèves à préserver et conserver les matériaux scolaires.

Veuillez agréer, Monsieur le Consul, l'expression de toute ma considération

Verri

São Paulo, 20 de
jun 2018
Embaixade Française
Av. Paulista 1100

Objet - Faire aux livres

Monsieur Consul

J'ai habité quelques temps en
France, à la ville de Grenoble,
moi brésilienne je me suis
devenue une admiratrice de la
culture française, dans les plus
différents aspects.

Au début de l'année scolaire
élémentaire, la plus part des
élèves apporte à l'école les
matériaux utilisés dans ~~l'apprentissage~~
la dernière année. Une sélection pré-
pare pour la famille et aussi les
jeunes étudiants.

Un jour avant de début des classes
tous les personnes que avait intérêt
de changer livres, papas, dor, stilo, car-
table et d'autres matériaux en bon
état pouvait apporter.

J'aimerais bien avoir cette initia-
tive dans les écoles ~~au~~ des quartier
à São Paulo.

Je conte sur nous, avec le Maire,
de notre ville pour introduire
une idée tout à fait nouvelle,
et une manière ou façon de
stimuler nos élèves à préserver
et conserver les matériaux
sculpture.

Veuillez agréer, Monsieur le
Consul, l'assurance de toute ma
considération

Verré

Transcrição da PI de Veronica

S. Paulo

- À. M. Briec Pont

Le 06 juin 2018

- le Consul de France

Object : La création d'un festival Francophone à SP.

M. Briec Pont,

La création d'un Festival francophone à S. Paulo est de mise

Cette ~~création~~ initiative a par objectif l'idée de dynamiser la culture française à S Paulo où la population pourrait s'exercer dans la langue , en l'écoutant à travers des artistes .

Dans l'année où le Président Macron propose un élargissement pour promouvoir la langue française , cela serait une opportunité pour que le Consulat français avec la colabration de la mairie de S. Paulo y pensaient à ~~ça~~ .

Des musiciens qui jouent du jazz, la chanteuse Zaz (qui est très connue) , des artistes du théâtre et du cinéma pouvaient emuler à la participation très large du public. Cela donnerai un remboursement très haut aux investisseurs.

Je vous prie de ... en l'assurance de ~~et je vous~~ mes salutations distinguées

[assinatura apenas com primeiro nome]

S. Paulo

Le 06 juin 2018

- ~~M.~~ M. Brieu Pont

- le Consul de France

Objet : La création d'un festival Francophone à
M. Brieu Pont, ^{SP.}

La création d'un Festival francophone
à S. Paulo est de mise

Cette création initiative a par objectif
l'idée de dynamiser la culture française
à S. Paulo où la population pourrait s'exer-
cer dans la langue française, en l'écouter
à travers des artistes.

Dans l'année où le Président Macron
propose un élargissement pour promouvoir
la langue française, cela serait une
opportunité pour que le Consulat français
avec la collaboration de la mairie de
S. Paulo y pensent à ça.

Des musiciens qui jouent du jazz, la
chanteuse Zaz (qui est très connue),
des artistes du théâtre et du cinéma
pourraient emuler la participation très
large du public. Cela donnerai un
remboursement très haut aux investisseurs.

Je vous prie de ... en l'assurance de
~~et je vous~~
mes salutations distinguées

Vera

Transcrição da PF de Veronica

S. Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur Briec Pont

Objet : Festival Francophone à Tiradentes

M. Briec Pont, le Consul de France À S. P.,

Tiradentes est une ville très charmante avec une gastronomie superbe. Elle accapare beaucoup de gens cultivées et intéressées aux arts.

En s'agissant d'une ville très petite, avec une architecture historique et beaucoup d'hôtels sympas à séjourner, ce serait un lieu spécial pour y ajouter un festival de musique (ou peut-être avec la présence de la gastronomie et des oeuvres littéraires) française.

Ce serait une manière d'accroître des ressources financières bénéfiques pour la ville et d'entreprendre un mouvement culturel plus large, en stimulant la culture et la langue francophones.

Veuillez agréer, M. le Consul, mon suggestion et l'expression des mes sentiments distingués.

[signature complète, avec prénom et nom]

S. Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur Brieuc Pont

Objet : Festival Francophone à Tiradentes

M. Brieuc Pont, le Consul de France à S.P.,

Tiradentes est une ville très charmante avec une gastronomie superbe. Elle accapare beaucoup de gens cultivées et intéressées aux arts.

En s'agissant d'une ville très petite, avec une architecture historique et beaucoup d'hôtels sympas à séjourner, ce serait un lieu spécial pour y ajouter un festival de musique (ou peut-être avec la présence de la gastronomie et des œuvres littéraires) française.

Ce serait une manière d'accroître des ressources financières bénéfiques pour la ville et d'entreprendre un mouvement

culturel plus large, en stimulant
la culture et la langue francophones.

Veillez agréer, M. le Consul, mon
suggestion et l'expression de mes
sentiments distingués.

Vera Pedron Peres

Transcrição da PI de Arlete

São Paulo, Le 06 juin de 2018.

Lettre de Sollicitation .

Je suis [nome e sobrenome] J'étude Français dès que j'étais adolescente et nous n'avons aucun festival français à São Paulo

Je voudrais demander au actuel consul de France à São Paulo, M. Brieuc Pont, qui a vecu son enfance à São Paulo s'il pouvait proposer au maire de São Paulo , la réalisation d'un festival des fromages à São Paulo , avec l'inspiration d'un festival français et le soutien du Consalat parce que le Brésil est toujours en crise économique et São Paulo n'a pas d'argent pour faire ce tipe de festival

Je pense que c'est très important pour difuser la langue et la culture française et pour les étudiants bresiliens est important aussi connaître un peu plus les « travailleurs ou les artisans qui font font les fromages et peut être les vins qui accompagnent les fromages.

Je vous remercie

[assinatura com nome et sobrenome]

PI

São Paulo, le 06 juin de 2019.

Lettre de Sollicitation

Je suis Maria Ascenço J'étude français
des que j'étais adolescente et nous
n'avons aucun festival de
français à São Paulo

Je voudrais demander au actuel consul
de France à São Paulo, M. Brienc Pont,
qui a vécu son enfance à São Paulo
s'il pourrait proposer au maire de
São Paulo, la réalisation d'un festi-
val des fromages à São Paulo, avec
l'inspiration d'un festival français et
le soutien du Consulat parce que le
Brésil est toujours en crise économique
et São Paulo n'a pas d'argent pour
faire ce type de festival

Je pense que c'est très important
pour diffuser la langue et la
culture française et pour les étudiants,
brésiliens et ^{important aussi} connaître un peu plus les
"travailleurs ou les artisans qui font
les fromages et peut être les vins
qui accompagnent les fromages.

Je vous remercie

Maria da Ascenço

credeal

Transcrição da PF de Arlete

Lettre de Sollicitation .

São Paulo

Septembre, 12, 2018

Je suis [nome e sobrenome] , j'étude français dès que j'étais adolescente et nous n'avons aucun festival français à São Paulo

Je voudrais demandé au actuel consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, qui a vécu son enfance à São Paulo, s'il pouvait proposer au maire de São Paulo, la réalisation d'un festival des fromages., accompagnés de vins à São Paulo. . Avec l'inspiration d'un festival français et soutien du Consulat Français parce que dans le Brésil en est en crise économique et on n'a pas d'argent . pour le faire sans soutien .

Je pense que c'est très important . diffuser la langue et la culture française .

Pour les travailleurs ou les artisans qui font les fromages au Brésil faire connaître ~~son tra~~ ses fromages artisanales et tropicales enfin . ses travaux .

Je vous remercie

[Assinatura com nome e sobrenome]

PRODUCTION FINALE

Vous avez beaucoup apprécié l'initiative d'avoir des activités culturelles, des festivals inspirés de la culture francophone dans la ville de São Paulo. En tant que francophone et francophile, vous décidez d'écrire au consul de France à São Paulo, M. Briec Pont, pour lui proposer de faire venir un festival francophone (que vous choisirez) à São Paulo. Vous demandez son intervention auprès du maire de São Paulo, en lui expliquant ce que vous connaissez sur le festival, ce que vous avez déjà vu en termes d'activités culturelles à São Paulo et comment vous pensez que ce nouveau festival pourrait être bénéfique pour la ville.

Lettre de Sollicitation.

São Paulo
Septembre, 12, 2018

Je suis Maria Assencos, j'étudie français
dis que j'étais adolescente et nous n'avons
aucun festival français à São Paulo
Je voudrais demander au actuel consul
de France à São Paulo, M. Briec Pont,
qui a vécu son enfance à São Paulo,
s'il pourrait proposer au maire de
São Paulo, la réalisation d'un festival
des fromages, accompagné de vins à São
Paulo. Avec l'inspiration d'un festival
français et soutien du Consulat. Français
parce que dans le Brésil on n'est en
crise économique et on n'a pas d'argent
pour le faire sans soutien.

Je pense que c'est très important diffuser
la langue et la culture française.

Pour les travailleurs et les artisans qui
font les fromages au Brésil faire connaître
ses ses fromages artisanaux et les produits
infine. Ses travaux.
Je vous remercie Maria Assencos

Transcrição da PI de Camila

M. Briec pont, j'espère que cette lettre vous trouve bien.

Je suis étudiante de la langue française et l'aime bien donc j'aimerais si plusieurs personnes aient l'opportunité de la connaître mieux.

J'ai eu une idée que je pense peut être intéressante pour que ça se réalise.

Nous avons déjà la « virada cultural », que doit être de votre connaissance, et mon idée c'est que soit ajouté dedans la « virada » une participation de la France avec sa gastronomie, sa musique, son cinéma, ses arts enfin.

Il y a ici à São Paulo l'alliance française, il y a quelques écoles d'origine française qui pourraient ouvrir leurs portes pour montrer au peuple un peu de la culture. Nous avons aussi plusieurs restaurants qui servent des plats français et pourraient le faire à bon marché.

J'ai d'autres idées qui pourraient être utilisées et je vous demanderai de les faire arriver au maire pour qu'il lui donne la réponse finale.

Cordialement

[Assinatura com dois prenomes]

M. BRIEUC PONT, J'ESPÈRE QUE CETTE
LETTRE VOUS TROUVE BIEN.

JE SUIS ÉTUDIANTE DE LA LANGUE
FRANÇAISE ET L'AIME BIEN DONC
J'AIMERAI SI PLUSIEURS PERSONNES
AIENT OPPORTUNITÉ DE LA
CONNAÎTRE MIEUX.

J'AI EU UNE IDÉE QUE JE PENSE
PEUT ÊTRE INTÉRESSANTE POUR
QUE ÇA SE RÉALISE.

NOUS AVONS DÉJÀ LA "VIRADA
CULTURAL", QUE DOIT ÊTRE DE
VOTRE CONNAISSANCE, ET MON
IDÉE C'EST QUE SOIT AJOUTÉ
DEDANS LA "VIRADA" UNE
PARTICIPATION DE LA FRANCE
AVEC SA GASTRONOMIE, SA
MUSIQUE, SON CINÉMA, SES
ARTS ENFIN.

IL Y A ICI À SÃO PAULO L'ALLIANCE
FRANÇAISE, IL Y A QUELQUES ÉCOLES
D'ORIGINE FRANÇAISE QUE POURRAIENT
OUVRIER SES PORTES POUR MONTRER
AUX PEUPLE UN PEU DE LA

CULTURE, NOUS AVONS AUSSI
PLUSIEURS RESTAURANTS QUI
SERVENT DES PLATS FRANÇAIS
ET POURRAIENT LE FAIRE À BON
MARCHÉ.

J'AI D'AUTRES IDÉES QUI
POURRAIENT ÊTRE UTILISÉES ET
JE VOUS DEMANDERAI DE
LES FAIRE ARRIVER AU MAIRE
POUR QUI LUI DONNE LA
RÉPONSE FINALE.

CORDIALEMENT

ANA CATARINA

Transcrição da PF de Camila

São paulo, le 11 septembre 2018

Monsieur le consul de france à são paulo,

J'espère que cette lettre vous trouve bien.

Je suis étudiante de la langue française et je l'aime bien donc j'aimerais que plusieurs personnes aient l'opportunité de la connaître mieux.

J'ai eu une idée qui, je pense, peut être intéressante pour que ça se réalise.

Nous avons déjà la « virada cultural », qui doit être de votre connaissance, et mon idée c'est que soit ajouté dans la « virada » une participation de la france avec sa gastronomie, sa musique son cinéma, ses arts enfin.

Il y a ici à são paulo l'alliance française, il y a quelques écoles d'origine française qui pourraient ouvrir leurs portes pour montrer aux gens un peu de la culture. Nous avons aussi plusieurs restaurants qui servent des plats français et pourraient le faire à bon prix.

J'ai d'autres idées qui pourraient être utilisées et je me place à votre disposition pour vous les montrer.

Finalement, je vous demanderais de les faire arriver au maire de são paulo pour qu'il vous donne la réponse finale.

Veuillez accepter, m. Le consul, toute ma sincère reconnaissance

[assinatura dos 2 prenomes com letra cursiva]

SÃO PAULO, LE 11 SEPTEMBRE 2018

MONSIEUR LE CONSUL DE FRANCE À SÃO PAULO,

J'ESPÈRE QUE CETTE LETTRE VOUS TROUVE BIEN.

JE SUIS ÉTUDIANTE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET JE L'AIME BIEN DONC J'AIMERAI QUE PLUSIEURS PERSONNES AIENT L'OPPORTUNITÉ DE LA CONNAÎTRE MIEUX.

J'AI EU UNE IDÉE QUI, JE PENSE, PEUT ÊTRE INTÉRESSANTE POUR QUE ÇA SE RÉALISE. NOUS AVONS DÉJÀ LA "VIRADA CULTURAL", QUI DOIT ÊTRE DE VOTRE CONNAISSANCE, ET MON IDÉE C'EST QUE SOIT AJOUTÉ DANS LA "VIRADA" UNE PARTICIPATION DE LA FRANCE. AVEC SA GASTRONOMIE, SA MUSIQUE, SON CINÉMA, SES ARTS ENFIN. IL Y A ICI À SÃO PAULO L'ALLIANCE FRANÇAISE, ILY A QUELQUES ÉCOLES D'ORIGINE FRANÇAISE QUI POURRAIENT OUVRIR LEURS PORTES POUR MONTRER AUX GENS UN PEU DE LA CULTURE. NOUS AVONS AUSSI PLUSIEURS RESTAURANTS QUI SERVENT DES PLATS FRANÇAIS ET POURRAIENT LE FAIRE À BON PRIX. J'AI D'AUTRES IDÉES QUI POURRAIENT ÊTRE UTILISÉES ET JE ME PLACE À VOTRE DISPOSITION POUR VOUS LES MONTRER.

FINALEMENT, JE VOUS DEMANDERAI DE
LES FAIRE ARRIVER AU MAIRE DE SÃO
PAULO POUR QU'IL VOUS DONNE LA
RÉPONSE FINALE.

VEUILLEZ ACCEPTER, M. LE CONSUL,
TOUTE MA SINCÈRE RECONNAISSANCE

Ana Celso

Transcrição da PI de Diana

São Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur, le Consul, Brieuc Pont

186 av. Paulista

São Paulo, SP

Objet : Festival Francophone

Le Brésiliens apprécient beaucoup les activités culturelles ~~inspi~~ qui ~~déroule~~ tiennent pendant l'année en France.

Au Brésil il y a plusieurs événements culturels, toutefois il faut penser des formes pour ~~pa~~ attirer l'attention des nouvelles générations.

Devant cette constatations nous demandons votre intervention auprès du maire de São Paulo pour présenter une suggestion de création d'un Festival francophone dans notre ville.

La initiative sera très intéressante pour ~~intégrer~~ l'intégration de la culture Française e Brésilienne.

Veuillez ~~accepter~~ croire à l'assurance de ma considération distinguée.

Cordialement.

[signature que de son prénom]

PI de Diana, original digitalizada

São Paulo, le 18 juin 2018.
Monsieur Briec Pont
184 av Paulista
São Paulo - SP

Objet: Festival d'Avignon
Monsieur le Consul

Je viens de regarder la programmation du Festival d'Avignon qui se déroulera du 6 au 29 juillet.
Un mois qui offre des opportunités aux artistes, où tous peuvent avoir accès à une culture.

Cet évènement m'attire l'attention par son importance, car je crois que l'art est bel et bien une alternative pour le développement social, culturel et économique des nations.

Étant donné la faible participation des brésiliens aux spectacles culturels et d'autre côté la richesse du répertoire classique français, je vous propose la création d'un festival ayant comme modèle celui d'Avignon.

Le but c'est de rendre les arts culturels plus populaires et plus accessibles aux moins favorisés.
L'initiative peut encore dynamiser la culture française au Brésil.

Cette proposition n'est qu'une idée qui peut se transformer dans un grand projet. Alors, je vous demande votre engagement auprès du gouvernement Français envisageant la mettre en oeuvre.

Veuillez, Monsieur le consul, accepter l'expression de mon profond respect.

Cordialement. Dina

Transcrição da PF de Diana

São Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur, le Consul, Brieuc Pont

186 av. Paulista

São Paulo, SP

Objet : Festival Francophone

Le Brésiliens apprécient beaucoup les activités culturelles ~~inspi~~ qui ~~déroule~~ tiennent pendant l'année en France.

Au Brésil il y a plusieurs événements culturels, toutefois il faut penser des formes pour ~~pa~~ attirer l'attention des nouvelles générations.

Devant cette constatations nous demandons votre intervention auprès du maire de São Paulo pour présenter une suggestion de création d'un Festival francophone dans notre ville.

La initiative sera très intéressante pour ~~intégrer~~ l'intégration de la culture Française e Brésilienne.

Veuillez ~~accepter~~ croire à l'assurance de ma considération distinguée.

Cordialement.

[signature que de son prénom]

____/____/____
São Paulo, le 20 juin 2018

Monsieur, le Consul, Brieuc Pont
186 av. Paulista
São Paulo, SP

Objet: Festival Francophone

Le Brésiliens apprécie beaucoup les activités culturelles inspi qui déroule tiennent pendant l'année en France.

Au Brésil il y a plusieurs événements culturels, toutefois il faut penser des formes pour ~~so~~ attirer l'attention des nouvelles générations. Devant cette constatation nous demandons votre intervention auprès du maire de São Paulo pour présenter une suggestion de création d'un Festival francophone dans notre ville. La initiative sera très intéressante pour intégrer l'intégration de la culture Française e Brésilienne.

Veuillez accepter croire à
l'assurance de ma considération distinguée.

PF de Diana, original manuscrita, p. 2

____/____/____

Cordialement.

Leopoldine

AMERICAN EXPRESS

APENDICE E - Análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI à PF

Leonora

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES DE AÇÃO		Leonora		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos	Cidadã brasileira que aprecia a cultura francesa. 0,5⁵⁰	Cidadã brasileira que, tendo vivido na França, admira diversos aspectos da cultura francesa. 1,0	Mudança no posicionamento enunciativo: de simples cidadã brasileira apreciadora da cultura francesa a cidadã brasileira admiradora de diversos aspectos culturais franceses que foram por ela vivenciados durante sua estadia na França.
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas não-governamentais ou instituições voltadas aos interesses públicos	M. Briec Pont 0,5	M. le Consul 1,0	Mudança do vocativo epistolar: passou do vocativo denominador apenas do sujeito, enquanto indivíduo, para o vocativo denominador da função sócio-política desse sujeito.
Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas.	Solicitar o apoio de M. Briec Pont para a divulgação da cultura musical brasileira na França por meio de um festival. 0,5	Solicitar ao Cônsul francês, em parceria com o prefeito de São Paulo, a implantação, nas escolas de bairro da cidade, de uma feira de troca de livros e de materiais escolares usados durante a volta às aulas. 1,0	Mudança de demanda, baseada em sua vivência no exterior: passa da demanda de promoção de um festival de ritmos musicais brasileiros na França (demonstração de cultura geral – ação para a informação) à demanda de implantação de uma iniciativa socioeducativa de preservação e reuso de recursos inspirada em novos costumes franceses (promoção de mudanças sócio-comportamentais baseadas em mudanças de costumes na França – ação para transformação).
Lugar social	Sites midiáticos, de organizações não-governamentais, de blogs pessoais e de fóruns de discussão disponíveis na internet.	Carta escrita por iniciativa pessoal, no lugar social de cidadã brasileira. 0,5	Carta escrita por iniciativa pessoal, no lugar social de cidadã brasileira, ao Cônsul da embaixada da França em São Paulo. 1,0	Mudança na percepção do lugar social de autor e destinatário: a autora deixa claro o papel sócio-político de seu destinatário, com a expressão vocativa “M. le Consul” e o endereço do destinatário “Ambassade française”, além de mudar o estilo de sua escrita, que passa a ser mais precisa, melhor argumentada e mais formal.

⁵⁰ Em ambas as produções (PI e PF), para cada sub-categoria, de cada capacidade de linguagem, do quadro de análise das produções, foram atribuídos: 1 ponto, no caso de domínio ou desenvolvimento da sub-categoria da capacidade de linguagem; 0,5 ponto, no caso de domínio ou desenvolvimento parcial da sub-categoria; e 0 pontos,

Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2008 a 2018.	Não mencionado na carta. 0,0	São Paulo, le 20 juin 2018 1,0	Mudança na precisão do momento histórico em que a carta é escrita.
---------	--	--	--	--

no caso de não-domínio ou não desenvolvimento da sub-categoria. Para acessar as discussões sobre essa pontuação, ver item 4.4. *Síntese das análises do desenvolvimento das capacidades de linguagem da PI à PF das alunas participantes* desta dissertação.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES DISCURSIVAS		Leonora		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Plano global dos conteúdos temáticos e layout	Coordenadas do autor da carta, à esquerda.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Coordenadas do destinatário, à direita.	Não há. 0,0	Há o nome e o endereço da instituição em que o destinatário exerce a função de Cônsul, mas sem o nome destinatário. 1,0	Sim, a PF apresenta as coordenadas do destinatário.
	Local e data.	Não há. 0,0	Há local e data, mas são colocados acima das coordenadas do destinatário. 1,0	Sim, a PF apresenta data e local em que a carta foi escrita.
	Número de referência da carta.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve, mas o contexto de produção proposto não exigia que a carta tivesse um número de referência (não se tratava de uma demanda legal, em que poderia haver uma disputa judicial).
	Assunto da carta, mais ao centro.	Não há. 0,0	“Object – Foire aux livres” 0,5	Sim. A PF apresenta o assunto da carta, ainda que de forma alusiva e pouco clara.
	Vocativo.	“M. Briec Pont” 0,5	“Monsieur Consul” 1,0	Sim. Houve mudança na maneira em que a autora se dirige ao destinatário da PF, colocando em evidência sua função sócio-política.
	Introdução do assunto da carta.	Há uma introdução do assunto da carta, mas que é pouco clara. “Nous n’avons pas au Bresil un jour pour fêter la musique » 0,5	Há uma introdução do assunto da carta que é um pouco melhor expressa. “Après habites quelques temps ... J’aimerais bien avoir cette initiative ... » 1,0	Sim. O assunto da carta é introduzido de maneira mais clara na PF, segundo uma sequência que faz mais sentido para o leitor (apresentação da autora e exemplo da vivência no exterior que gostaria de ver implantada nas escolas de São Paulo).

	Apresentação do problema.	O problema é apresentado de maneira pouco precisa, em meio a elogios aos talentos musicais do povo brasileiro : “Manque au notre pays une divulgation et aussi un soutien (...) de tous les ritmes de Bresil” 0,5	O problema é apresentado no final, junto com o reforço da demanda: « introduire ... une façon de stimule nos élèves à preserve et conserve les materiaux scolaire » 1,0	Sim. A apresentação do problema é feita de maneira um pouco mais clara e precisa na PF, ainda que feita na expressão de encerramento da carta.
	Desenvolvimento argumentado da problemática do texto por meio de: - argumentos; - contra-argumentos; - argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios)	Não há argumentos de autoridade. Há, no entanto, argumentos e contra-argumentos de ligação , que aproximam elementos que se valorizam mutuamente, como é o caso da: - comparação : “Nous n’avons pas au Bresil un jour pour fêter la musique, comme vous avez en France”; - da definição : “Les pays, Bresil, est immense, as population doué pour la musique; les compositeurs et musiciens sont capables de jouer quelques ritmes avec beaucoup de competence.”; - e da noção de desperdício : “Manque au notre pays une divulgation et aussi um soutien que vienne de loin” 0,5	Não há argumentos de autoridade. Há, no entanto, argumentos e contra-argumentos de ligação : - exemplo : a demanda é feita à partir do relato usado como exemplo “j’aimerais bien avoir <u>cette initiative</u> dans lese coles des quartier à São Paulo”; - comparação : nunca houve em São Paulo uma iniciativa igual a da França: “pour introduire une idée tout à fait nouvelle », « J’aimerais bien avoir cette initiative » ; - causa e consequência : a promoção desse evento poderia educar as crianças sobre a importância de preservar seus materiais “une maniere ou façon de stimule nos élèves à preserve et conserve les materiaux scolaire.” 1,0	Sim. A PF apresenta mais argumentos quase-lógicos (exemplo, comparação, causa-consequência) do que a PI, e que são <u>mais suscetíveis de alcançar a adesão do destinatário (o cônsul francês)</u> à demanda da autora. A PF mostra que a autora levou em consideração seus conhecimentos sobre o destinatário na escolha das estratégias argumentativas de seu texto.

	Posicionamento claro diante da problemática	Há um posicionamento pouco claro , pois não é apresentado em uma sequência de ideias que o favoreça: “Nous n’avons pas au Bresil un jour pour fêter la musique”; “Manque au notre pays une divulgation et aussi um soutien”.	Há um posicionamento mais claro diante da problemática, pois é melhor colocado na sequência temática do texto, logo após a apresentação da autora, de sua vivência no exterior e do exemplo que gostaria de ver aplicado no Brasil: “J’aimerais bien avoir cette initiative dans le quartier de São Paulo.	Sim. O posicionamento da autora diante da problemática é mais claro na PF. Além de ser apresentado em uma sequência que faz mais sentido para o leitor, seu posicionamento também é mais marcado quando a autora usa a expressão “J’aimerais bien”, pois ela se implica mais na demanda pelo uso da 1ª pessoa do singular e de uma modalização apreciativa.
		0,5	1,0	
	Expressão de um pedido argumentado.	Há um pedido de apoio, mas que é colocado no final, não ficando clara a relação da demanda com os argumentos apresentados. Inicialmente a demanda é colocada de maneira sutil, como uma sugestão, “un soutien que vienne de loin, peut-être, votre pays”, para ser reforçada ao final da carta, “une bresilienne d’âme française que conte sur vous pour votre soutien.”	Sim: “J’aimerais bien avoir cette initiative dans les écoles du quartier de São Paulo. <u>Je conte sur vous, avec le maire, de notre ville pour introduire une idée tout à fait nouvelle</u> »	Sim. Na PF, ao reforçar a demanda e argumentar que se trata de uma ideia inovadora: “Je conte sur vous, avec le maire, pour introduire une idée <u>tout à fait nouvelle</u> ».
		0,5	1,0	
	Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.	Não há.	Não há.	Não houve porque o contexto de produção proposto não faz menção à uma eventual disputa judicial.
		0,0	0,0	

	Expressão de encerramento.	“Cordialement” 0,5	« Veuillez agréer, Monsieur le Consul, l’expression de toute ma considération » 1,0	Sim. Emprego de expressão de encerramento mais tradicionalmente usada em cartas formais a destinatários de cargos de decisão, gestão.
	Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.	Sim. “[nome completo], une bresilienne d’âme française, que conte sur vous pour votre soutien.” 1,0	Apenas o sobrenome da autora da carta é colocado. 1,0	Não houve menção à função exercida porque a autora não representa nenhum organismo institucional.
	Referência aos documentos comprobatórios em anexo.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve, mas não seria obrigatório nesse caso, devido ao contexto de produção proposto no enunciado da produção.
Tipos de discurso	Relato interativo: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador.	Fatos futuros, sem implicação do enunciador: « (...) ce jour <u>será</u> chanté em France. (...) <u>A</u> <u>vouz</u> Monsieur Brieuc Pont, <u>de</u> <u>réfléchir</u> à ça.” 0,5	Fatos passados: “Après habites quelques temps en France (...) <u>je me suis devenu</u> (...)”; Fatos futuros: “ <u>Je conte sur vous</u> (...) <u>pour</u> introduire une idée tout à fait nouvelle (...) » 1,0	Sim. Na PF, a autora relata sua vivência no exterior (fato passado), com exemplo, para contextualizar sua demanda (fato futuro), sendo que na PI, faz menção apenas ao futuro.
	Discurso teórico: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador.	« <u>Les pays, Bresil, est</u> immense (...) <u>sa population doué</u> pour la musique (...) <u>les compositeurs et musiciens sont</u> capables de (...) ; 1,0	« Au debut de l’anné scolaire (...) <u>la plus part des élèves apporte</u> les matériaux (...) » 1,0	Não cabe. A autora domina esse discurso.
	Discurso interativo: fatos presentes com implicação do enunciador.	“ <u>Je suis</u> bresilienne (...) que <u>vous avez</u> dans votre pays (...). <u>Nous n’avons pas</u> au Bresil (...)” ; 1,0	« <u>J’aimerais bien</u> avoir cette initiative dans les ecoles des quartier à São Paulo. (...) « <u>Je conte sur vous</u> (...) » 1,0	Não cabe. A autora domina esse discurso.
Tipos de sequências	Sequências argumentativas: <u>Premissas</u> , em que se propõe	Argumento 1 : « Je suis bresilienne, très attache à la culture française et aussi a toutes	Argumento 1 : « Après habites quelques temps en France (...) je me suis devenu une admiratrice de la	Sim. Apesar de a sequência argumentativa não ser a tradicional em ambas as produções (premissa, argumento, contra-argumento e

	<p>uma constatação de partida; <u>Argumentos</u>, elementos que orientam para uma conclusão provável - lugares comuns, regras gerais, exemplos; <u>Contra-argumentos</u>, que operam uma restrição à orientação argumentativa; <u>Conclusão</u>, integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.</p>	<p>les manifestations populaire que vous avez dans votre pays » ; Argumento 2: « Nous n'avons pas au Bresil un jour pour fêter la musique, comme vous avez en France. » Argumento 3 : « Les pays, Bresil, est immense (...) sa population doué pour la musique ; les compositeurs et musiciens sont capables de jouer quelques ritmes avec beaucoup de competence. » Premissa: "Manque au notre pays une divulgation et aussi un soutien (...) pour un festival de tous les ritmes de Bresil. » Conclusão : não há.</p>	<p>culture française (...) » ; Argumento 2 : Au début de l'anne scolaire (...) materiaux en bon etat pouvait apporter." Premissa : « J'aimerais bien avoir cette initiative dans les ecoles des quartier à São Paulo ». Argumento 3 e 4, que integram a conclusão: 3) « une idée tout à fait nouvelle » ; 4) « une maniere ou façon de stimule nos élèves à preserve et conserve les materiaux sacolaire. » Conclusão : sim, « Je conte sur vous ... conserver les materiaux scolaire. » 1,0</p>	<p>conclusão), a sequência argumentativa da PF segue uma lógica que facilita a recuperação do sentido construído na carta pelo leitor, favorecendo sua adesão. Além disso, na PF, a autora usa de conclusão argumentativa, pois consegue integrar os efeitos dos argumentos apresentados em uma ideia nova.</p>
	<p>Script (acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem intriga narrativa ou tensão) Esquematisações (constitutivas da lógica natural – definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal)</p>	<p>Esquematisações: "je suis bresilienne (...) Les pays, Bresil, est immense (...) sa population doué pour la musique ; les compositeurs et musiciens sont capables de jouer (...) » 0,5</p>	<p>Script : "Après habites quelques temps en France (...) Au debut de l'anne scolaire elementaire (...) Un jour avant de debut des classes (...) » 1,0</p>	<p>Sim. Houve o emprego de script na PF que ajuda a <u>apresentar e a situar a autora da carta</u>, contribuindo para as justificativas de sua demanda e a sua possível aceitação.</p>

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES LINGUISTICO-DISCURSIVAS		Leonora		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Coesão verbal	Tempos do passado	Não há. 0,0	3 ocorrências de tempos passados: passé composé , “je me suis devenu”; plus-que-parfait , “les personnes que avait interê » ; imparfait , « pouvait apporter » 1,0	Desenvolvimento no emprego de diferentes tempos do passado para situar o leitor no assunto da carta.
	Voz passiva	Não há. 0,0	1 ocorrência: “Une selection prepare e pour la famille et aussi les étudiants. » 1,0	Desenvolvimento no uso de uma estrutura mais complexa .
	Tempo presente	8 ocorrências, sendo 3 com o verbo “être” e 3 com o “avoir”. 1,0	2 ocorrências: “la plus part des eleves apporte”; “Je conte sur vous ». 1,0	A diminuição no emprego de tempo presente coincide com o aumento do uso de tempos do passado e da voz passiva, e pode indicar desenvolvimento no domínio do uso de diferentes tempos verbais no discurso .
	Subjuntivo (para expressar expectativas futuras)	1 ocorrência : « un soutien que vienne de loin » 0,5	Não há. 0,0	Não houve.
	Tempos do futuro (para expressar perspectivas futuras)	2 ocorrências : 1 ocorrência de « futur antérieur » (« ce jour là sera chanté en France »); 1 ocorrência de estrutura que remete ao futuro (“A vouz Monsieur Briec Pont, de reflechir à ça.” 0,5	Há emprego de 2 estruturas que remetem ao futuro : “J’aimerais bien avoir cette initiative dans les ecoles des quartier à São Paulo”; “Je conte sur vous (...) pour introduire (...)” 1,0	Há um desenvolvimento no uso de estruturas que remetem ao futuro , apesar de não conterem tempos verbais do futuro, que pode indicar mudança para o domínio de um discurso mais complexo .

Conexão	Conectores lógicos	1 ocorrência: “comme” 1,0	1 ocorrência: “Après” 1,0	Não houve.
	Marcadores temporais	1 ocorrência: “ce jour là” 0,5	3 ocorrências : “Au debut de l’année”, “dans le’ dernière année », « Un jour avant » 1,0	Desenvolvimento no emprego de marcadores temporais , para apresentar o assunto da carta por meio de um exemplo vivido.
Modalização	Modalizações lógicas	1 ocorrência : “un soutien que vient de loin, peut-être , votre pays » 0,5	Não houve. 0,0	Não há.
	Modalizações apreciativas	2 ocorrências : “ très attaché ”, “avec beaucoup de compétence ” 1,0	2 ocorrências : « J’aimerais bien », « une idée tout à fait nouvelle » 1,0	Não houve, pois apresentou domínio.
	Modalizações deônticas	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não há.
Vozes	Discurso direto	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Discurso relatado	1 ocorrência, em que a autora relata o próprio pensamento na 3ª pessoa: “[nome completo], une bresilienne d’âme française, que conte sur vous pour votre soutien.” 0,5	Não há. 0,0	Não houve.

Campo lexical	Léxico relacionado a assuntos de interesse público explorados na temática geral da carta.	10 ocorrências : « culture française », « manifestatio ns populaire », « fêter », « musique », « brésilienne » , « peuples », « festival », « France » 1,0	13 ocorrências : « Foire aux livres », « culture française », « jeunes étudiants », « ecoles des quartier », « préserver », « conserver », « matériaux scolaire », « São Paulo » 1,0	Não houve emprego de léxico novo relacionado à temática.
Outros	Uso de pontos de exclamação ou letras maiúsculas para expressar visualmente descontentamento.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.

Veronica

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

CAPACIDADES DE AÇÃO		Veronica		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos	Cidadã paulistana, conhecedora e apreciadora da língua e da cultura francesa. 1,0	Cidadã paulistana, conhecedora e apreciadora da língua e da cultura francesa. 1,0	Não cabe: já domina a capacidade.
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas não-governamentais ou instituições voltadas aos interesses públicos	Cônsul francês de São Paulo, M. Briec Pont 1,0	Cônsul francês de São Paulo, M. Briec Pont 1,0	Não cabe: já domina a capacidade.
Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas.	Solicitar a criação de um festival francófono em São Paulo para dinamizar as atividades culturais francófonas da cidade. 1,0	Solicitar a criação de um festival de música francófono em Tiradentes para, ao mesmo tempo, estimular atividades em torno da língua e cultura francesas e movimentar a economia da cidade. 1,0	Não cabe : já domina a capacidade.
Lugar social	Sites midiáticos, de organizações não-governamentais, de blogs pessoais e de fóruns de discussão disponíveis na internet.	Carta escrita por iniciativa individual, no papel social de cidadã brasileira. 1,0	Carta escrita por iniciativa individual, no papel social de cidadã brasileira. 1,0	Não cabe : já domina a capacidade.
Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2008 a 2018.	06 de junho de 2018 1,0	20 de junho de 2018 1,0	Não cabe : já domina a capacidade.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

CAPACIDADES DISCURSIVAS		Veronica		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Plano global dos conteúdos temáticos e layout	Coordenadas do autor da carta, à esquerda	Sem coordenadas da autora. 0,0	Sem coordenadas da autora. 0,0	Não.
	Coordenadas do destinatário, à direita	Sem coordenadas do destinatário 0,0	Sem coordenadas do destinatário. 0,0	Não.
	Local e data.	Local e data, em § separados: “São Paulo Le 06 juin 2018” 0,5	Local e data, juntos no mesmo §: “S. Paulo, le 20 juin 2018” 1,0	Sim. Emprego mais usual da fórmula usada em cartas para indicar local e data na 2ª carta.
	Número de referência da carta.	Sem número de referência da carta. 0,0	Carta sem número de referência. 0,0	Não.
	Assunto da carta, mais ao centro.	“Object (sic): La création d’un festival francophone à SP. 0,5	Houve correção ortográfica da palavra “object”: « Objet : Festival Francophone à Tiradentes » 1,0	Sim. Correção ortográfica da 1ª para a 2ª carta: “Object” > “Objet”.
	Vocativo, à esquerda.	Marcou dúvida quanto ao emprego da preposição “à” diante do nome do cônsul ao colocá-la entre parênteses; separou o cargo por traço e não por vírgula: « - (À) M. Briec Pont – le Consul de France » 0,5	Não empregou preposição diante do nome do cônsul e acrescentou a cidade de seu posto : « M. Briec Pont, le Consul de France à S.P. » 0,5	Não. Confusão entre a fórmula usada no vocativo e a usada para indicar o destinatário. As possibilidades seriam: <u>Vocativo</u> - “Cher M. Briec Pont”, “M. le Consul de France (à S. Paulo)”, “M. Pont”; <u>Destinatário</u> - “À M. Briec Pont”, “À M. le Consul de France”.
	Introdução do assunto da carta.	« La création d’un Festival francophone à S. Paulo est de mise. (...) en l’écouter à travers des artistes. » 1º e 2º § 0,5	“Tiradentes est une ville (...) des oeuvres littéraires) française. » § 1º e 2º. 1,0	Sim. A introdução da 2ª carta traz uma descrição sucinta e objetiva da cidade de Tiradentes que agrega força persuasiva à demanda, salientando o valor cultural e histórico da arquitetura da cidade. Já a 1ª carta traz a demanda e o objetivo apenas.

	Apresentação do problema.	O problema (o porquê da necessidade de dinamizar as atividades culturais da cidade) não é explicitado no texto, embora possa ser inferido pelo destinatário, o cônsul francês. 0,5	Não há um problema evidenciado no texto, mas subentende-se que a cidade carece de atividades culturais. 0,5	Não. Os enunciados propostos para ambas as produções sugeriam a escrita de uma carta de solicitação apenas, sem protesto. Isso talvez explique a não apresentação de um problema explícito nas produções.
	Desenvolvimento argumentado da problemática do texto por meio de: - Argumentos; - Contra-argumentos; - Argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios,	Quatro argumentos são apresentados em 4§: Argumento 1: dinamizar a cultura francesa em SP. § 2 Argumento 2: possibilidade de maior contato e prática do francês por meio de atividades artísticas. § 4 Argumento 3 : eventual interesse de investidores no retorno financeiro que o evento lhes proporcionaria. § 4 Argumento 4 (de autoridade): proposta alinhada à atual política de Macron para a promoção da língua e cultura francesa no mundo. § 3 1,0	Apresentação de três argumentos em 3§: Argumento 1: as características históricas e socioculturais de Tiradentes permitem à cidade a recepção favorável de um festival de música francesa (dois 1os §). Argumento 2: o festival teria o potencial de movimentar a economia da cidade. Argumento 3: promoção da língua e da cultura francófonas. 1,0	Não cabe: apresenta bom domínio dessa capacidade. As duas cartas apresentam argumentos semelhantes ou complementares e que são satisfatórios. Em ambas as produções, a escolha e a ordem de apresentação dos argumentos possibilitam garantir a probabilidade de o destinatário se mobilizar para atender às demandas feitas. Tanto a PI quanto a PF possuem argumentos em comum, como a promoção da língua e da cultura francesa e a movimentação econômica que essa promoção acarretaria, mas cada qual traz argumentos específicos. Na PF, por exemplo, sua especificidade argumentativa é o fato de Tiradentes ser uma cidade com características históricas e culturais preservadas - o que pode interessar ao cônsul, pois a França tem tradicionalmente grande interesse pela preservação de seu patrimônio histórico-cultural. Já a especificidade argumentativa da PI é o fato de o Presidente Macron ter como meta

				de seu atual governo a promoção da língua e cultura francesa no mundo. Dessa forma, a autora das cartas usa de estratégias argumentativas que levam em conta o conhecimento que possui do destinatário (pathos) e do objeto de sua demanda (logos), o que favorece a construção da sua imagem enquanto produtora da carta (ethos), aumentando, assim, as chances de seu pedido ser levado em consideração pelo destinatário.
	Posicionamento claro diante da problemática	A expressão em negrito na frase “La création d’un Festival francophone à S. Paulo est de mise » marca o posicionamento da autora da carta sobre a importância da sua demanda. § 1	A autora se posiciona favorável à criação de um festival francófono em Tiradentes ao descrever a cidade positivamente: “ville très charmante avec une gastronomie superbe ”, “de gens cultivées et intéressées aux arts”, “beaucoup d’hôtes sympas”. 1,0	Sim. Há maior posicionamento da autora ao descrever a cidade por boas apreciações.
	Expressão de um pedido argumentado.	Não há reforço da demanda que a explicita e a sintetiza argumentativamente. 0,0	Há um reforço da demanda na expressão de encerramento: “Veuillez agréer, M. le Consul, mon (sic) suggestion et l’expression de mes sentiments distingués.” 0,5	Sim, mas pouco usual para o gênero: o reforço da demanda não é feito em uma conclusão, como seria o esperado, mas na expressão de encerramento.
	Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.	Não há menção a instituição jurídica para dirimir questões legais. 0,0	Não há referência à instituição jurídica à qual submeter disputa legal. 0,0	Não. Por se tratar de cartas de solicitação apenas, sem protesto ou reclamação, não haveria necessidade de indicar uma instituição jurídica para

				intermediar disputas legais.
	Expressão de encerramento.	Expressão de encerramento incompleta, o que é sinalizado pela própria autora por pontos de suspensão: “Je vous prie de ... en l’assurance de mes salutations distinguées” 0,5	Expressão de encerramento completa, com uso de vocativo : “Veuillez agréer, M. le Cónsul, mon (sic) suggestion et l’expression de mes sentiments distingués. » 1,0	Sim. A PF mostra desenvolvimento da autora em relação à PI, no que diz respeito ao uso de expressões de encerramento, pois usa, dessa vez, uma outra variedade da expressão de encerramento, completa, incluindo nela uma referência a sua demanda com o uso de “mon (sic) suggestion” após “Veuillez agréer”.
	Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.	Assinatura apenas com o primeiro nome e sem função social ou institucional: “Vera” 0,5	Assinatura do nome completo, sem função social ou institucional: “Vera Pedron Peres”. 1,0	Sim. A PF apresenta o nome completo da autora, contrariamente à PI, onde consta apenas seu primeiro nome. Isso mostra o uso de um registro mais formal de linguagem na PF, o que é mais adequado para a situação do gênero, evidenciando um melhor conhecimento do gênero na PF.
	Referência aos documentos comprobatórios em anexo.	Não há referência a documentos comprobatórios em anexo. 0,0	Não há referência a documentos comprobatórios em anexo. 0,0	Não.
Tipos de discurso	Relato interativo: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não.
	Discurso teórico: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador.	Sujeito na 3ª pessoa e verbos no presente : “ Cette initiative <u>a</u> pour objectif”, « Dans l’année où le Président Macron propose » 1,0	Sujeito na 3ª pessoa e verbos no presente: « Tiradentes <u>est</u> une ville », « Elle accapare ». 1,0	Não.
	Discurso interativo: fatos presentes com implicação do enunciador.	Sujeito em 1ª pessoa e verbo no presente, com pronome pessoal referente ao	Uso de adjetivos possessivos, indicando implicação do enunciador: “ mon	Não.

		interlocutor: “ Je vous prie de ” 1,0	(sic) sugestion”, “ mes sentiments” 1,0	
Tipos de sequências	Sequências argumentativas (premissas, argumentos, contra-argumentos, conclusão)	<p><u>Premissa</u>: “La création d’un festival francophone à S. Paulo est de mise. »</p> <p><u>Argumento 1</u>: « Cette initiative (...) pourrait dynamiser l’aculture française à S. Paulo »</p> <p><u>Argumento 2</u>: « Cela donnerai un remboursement très élevé aux investisseurs »</p> <p><u>Conclusão</u>: sim, mas não colocada ao final da carta (§ 3º).</p> <p>0,5</p>	<p><u>Premissa</u>: « Tiradentes (...) serait un lieu spécial pour (...) un festival de musique (...) française.” § 1º e 2º</p> <p><u>Argumento 1</u>: « Tiradentes est une ville très charmante avec une gastronomie superbe. » § 1</p> <p><u>Argumento 2</u>: « Ce serait une manière d’accroître des ressources financières bénéfiques pour la ville (...) »</p> <p><u>Conclusão</u>: sim, mas ordenada de maneira que dificulta a construção do sentido (§ 2º e 3º)</p> <p>0,5</p>	Não. Apesar de ambas as cartas apresentarem premissa, argumentos e conclusão, uma reformulação da ordem de apresentação dos argumentos, assim como do uso de possíveis contra-argumentos, contribuiria para o efeito argumentativo de ambas as produções.
	Sequências narrativas e descritivas	Não há. 0,0	Há sequências descritivas que valorizam as características da cidade de Tiradentes nos § 1º e 2º e agregam força argumentativa à demanda da carta. 1,0	Sim. A descrição apreciativa da cidade de Tiradentes pode favorecer a demanda.
	Sequências explicativas	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS		Veronica		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Coesão verbal	Tempos do passado	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não.
	Voz passiva	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não.
	Tempo presente	Há 4 ocorrências : “ <u>est</u> de mise”, “ <u>a</u> pour objectif”, “ <u>propose</u> um élargissement », « qui <u>jouent</u> du jazz », « qui <u>est</u> très connue » 1,0	Há 2 ocorrências : « est une ville », « Elle accapare ». 0,5	Não.
	Subjuntivo (para expressar expectativas futuras)	Há 1 ocorrência : “ pour que le Consulat (...) et la mairie <u>pensaient</u> (sic) à ça. » 0,5	Não há ocorrências. 0,0	Não.
	Tempos do futuro (para expressar perspectivas futuras)	3 ocorrências de futuro do pretérito : “la population <u>pourrait</u> ”, “cela <u>serait</u> ”, “Des musiciens (...) <u>pouvaient</u> (sic) émuler», « cela <u>donnerai</u> (sic)» 1,0	2 ocorrências do mesmo verbo no futuro do pretérito: « ce serait ». 0,5	Não.
Conexão	Conectores lógicos	2 ocorrências “pour que”, “qui” 0,5	Não há ocorrências. 0,0	Não.
	Marcadores temporais	« Dans l’année où » 0,5	Não há ocorrências. 0,0	Não.
Modalização	Modalizações lógicas	Há 3 ocorrências : “la population <u>pourrait</u> s’exercer”, “cela <u>serait</u> une opportunité”, “des musiciens (...) <u>pouvaient</u> (sic) émuler» 1,0	2 ocorrências : « ce serait » 0,5	Não.

	Modalizações apreciativas	2 ocorrências : “qui est très <u>connue</u> ”(?), “remboursement très haut (sic) » 0,5	6 ocorrências : « une ville <u>très charmante</u> avec une gastronomie <u>superbe</u> », « une ville <u>très petite</u> », « hôtels <u>sympas</u> », « un lieu <u>spécial</u> », « ressources financières <u>bénéfiques</u> » 1,0	Sim. Houve um aumento importante e relevante do uso de modalizações apreciativas.
	Modalizações deônticas	“est de mise” 0,5	Não há ocorrências. 0,0	Não.
Vozes	Discurso direto	Não há ocorrências. 0,0	Não há ocorrências. 0,0	Não.
	Discurso relatado	Há 1 ocorrência: “le Président Macron <u>propose</u> ” 0,5	Não há ocorrências. 0,0	Não.
Campo lexical	Léxico relacionado a assuntos de interesse público explorados na temática geral da carta.	Há 9 ocorrências : “Festival francophone”, “culture française”, “population”, « mairie », « S. Paulo », « public », « artistes », « théâtre », « cinéma » 1,0	Há 11 ocorrências : « Festival Francophone », « Tiradentes », « ville », « gastronomie », « arts », « architecture historique », « hôtels », « oeuvres littéraires », « ressources financières », « mouvement culturel », « cultures » 1,0	Sim. Houve maior uso de palavras do campo lexical relacionado a assuntos de interesse público: 3 ocorrências a mais.
Outros	Uso de pontos de exclamação ou letras maiúsculas para expressar visualmente descontentamento.	Uso de parênteses para qualificar a artista citada : “la chanteuse ZAZ (qui est très connue)”. 1,0	Uso de parênteses para indicar uma ideia que surgiu no momento da enunciação: “(ou peut-être avec la présence de la gastronomie et des oeuvres littéraires) » 1,0	Não.

Arlete

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

CAPACIDADES DE AÇÃO		Arlete		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos	Estudante brasileira de francês interessada na realização, em São Paulo, de um festival de queijos, talvez acompanhado de vinhos, que permitiria aos aprendizes de francês conhecer melhor língua e a cultura francesas. 0,5	Estudante brasileira de francês, interessada em promover o trabalho artesanal dos queijeiros no Brasil, por meio de um festival de queijos, de inspiração francesa, que também divulgaria a língua e a cultura francesas. 1,0	Mudança no posicionamento enunciativo: na PI, a autora busca apenas a promoção da língua e da cultura francesas; na PF, ela busca também a divulgação do trabalho artesanal dos queijeiros no Brasil. É possível que a autora, durante a escrita da PF, tenha levado em consideração os possíveis interesses político-econômicos do destinatário da carta, o cônsul francês, e não apenas os seus interesses próprios, enquanto aprendiz de língua francesa.
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas não-governamentais ou instituições voltadas aos interesses públicos	Atual Consul francês, M. Briec Pont. 1,0	Atual Consul francês, M. Briec Pont. 1,0	Não houve.
Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas.	Solicitar a realização de um festival de queijos franceses, talvez acompanhado de vinhos, em São Paulo, visto que não há na cidade um evento semelhante, e com o propósito de divulgar a língua e a cultura francesas. 0,5	Solicitar a realização de um festival de queijos e vinhos franceses em São Paulo, visto que não há na cidade um evento semelhante, com o propósito de promover o trabalho artesanal dos queijeiros no Brasil e divulgar a língua e a cultura francesas. 1,0	Houve aumento no número de objetivos, que contemplam ambas as partes (solicitante e solicitado) : na PF, o festival de queijos e vinhos permitiria promover o trabalho artesanal dos queijeiros franceses (objetivo político-econômico) e não apenas a divulgação da língua e da cultura francesas (objetivo mais pessoal da autora, aprendiz da língua).

Lugar social	Sites midiáticos, de organizações não-governamentais, de blogs pessoais e de fóruns de discussão disponíveis na internet.	Carta escrita à mão a ser entregue ao Consul francês, em São Paulo. 1,0	Carta escrita à mão a ser entregue ao Consul francês, em São Paulo. 1,0	Não houve.
Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2008 a 2018.	6 de junho de 2018 1,0	12 de setembro de 2018 1,0	Não houve.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

CAPACIDADES DISCURSIVAS		Arlete		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Plano global dos conteúdos temáticos e layout	Coordenadas do autor da carta, à esquerda.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Coordenadas do destinatário, à direita.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Local e data.	Sim. No início, à esquerda. 1,0	Sim, no início, à direita. 1,0	Não houve.
	Número de referência da carta.	Não há e não cabe para a situação. 0,0	Não há e não cabe para a situação. 0,0	Não houve e não cabe.
	Assunto da carta, mais ao centro.	Sim, mais à esquerda. Porém, o assunto não é especificado: a autora indica apenas que se trata de uma carta de solicitação. 0,5	Sim, à esquerda. Porém, o assunto não é especificado: a autora indica apenas que se trata de uma carta de solicitação. 0,5	Não houve.
	Vocativo.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Introdução do assunto da carta.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve. A ausência da introdução do assunto da carta prejudicou sua compreensão e as chances de adesão do interlocutor.
	Apresentação do problema.	Apresentado no 1º §: “nous n’avons aucun festival français à São Paulo” 0,5	Apresentado no 1º §: “nous n’avons aucun festival français à São Paulo” 0,5	Não houve.
	Desenvolvimento argumentado da problemática do texto por meio de: - argumentos; - contra-argumentos; - argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios)	Não há argumentos de autoridade. Argumento 1: não há no Brasil um festival de inspiração francófona (1º §) Argumento 2: o Brasil, por estar em contínua crise econômica, não teria recursos financeiros para	Não há argumentos de autoridade. Argumento 1: não há no Brasil um festival de inspiração francófona (1º §) Argumento 2: o Brasil, por estar em crise econômica, não teria recursos financeiros para	Houve desenvolvimento promovido pela reformulação linguístico-textual feita na PF e que contribui no efeito argumentativo: - a crise econômica brasileira deixa de ser contínua para ser pontual, <u>melhorando a imagem construída do país</u> e as chances de

	<p>promover um festival francófono (2º §).</p> <p>Argumento 3: um festival de queijos e vinhos permitiria difundir a língua e a cultura francesas, no que diz respeito à produção artesanal dos produtos alimentícios típicos dessa cultura (queijo e vinho).</p> <p>0,5</p>	<p>promover um festival francófono sem apoio (2º §).</p> <p>Argumento 3: um festival, inspirado no festival de queijos e vinhos francês, mas com queijos e vinhos produzidos por artesãos no Brasil, permitiria difundir a língua e a cultura francesas e fazer conhecer os produtos artesanais locais.</p> <p>1,0</p>	<p>conseguir apoio financeiro solicitado;</p> <p>- o festival de queijos e vinhos deixa de beneficiar apenas a difusão da língua e cultura francesas e passa a integrar a promoção do trabalho artesanal de produtores de queijos e vinhos no Brasil, <u>casando interesses franco-brasileiros que podem ser de maior interesse do cônsul.</u></p>
Posicionamento claro diante da problemática	<p>O posicionamento é claro “nous n’avons aucun festival français à São Paulo”, mas abrupto e, por isso mesmo, perde seu sentido (sua clareza), pois é colocado no 1º §, logo após a apresentação da autora.</p> <p>0,5</p>	<p>O posicionamento é claro “nous n’avons aucun festival français à São Paulo”, mas abrupto e, por isso mesmo, perde seu sentido (sua clareza), pois é colocado no 1º §, logo após a apresentação da autora.</p> <p>0,5</p>	<p>Não houve. Foi comprometido por não haver uma introdução do assunto da carta.</p>
Expressão de um pedido argumentado.	<p>Sim. Embora o pedido seja feito sem uma boa apresentação da situação que motivou a demanda, a autora usa o fato de saber que o cônsul passou sua infância no Brasil e a crise econômica do país, talvez como recursos para torná-lo simpático a sua causa.</p> <p>0,5</p>	<p>Sim. A autora mantém boa parte do texto da PI, mas faz pequenas reformulações, que contribuem para a clareza da demanda: “um festival de fromages., <u>accompagnés de vins</u>”; “dans le Brésil en et est <u>en crise économique</u> et on n’a n’a pas d’argent. pour le faire <u>sans soutien.</u>”</p> <p>1,0</p>	<p>Houve desenvolvimento promovido por algumas reformulações linguístico-textuais que contribuem para a clareza do pedido.</p>
Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.	<p>Não houve e não cabe para a situação.</p>	<p>Não houve e não cabe para a situação.</p>	<p>Não houve.</p>

		0,0	0,0	
	Expressão de encerramento.	Sim: “Je vous remercie”. Mas não é a usual para uma carta formal. 0,5	Sim: “Je vous remercie”. Mas não é a usual para uma carta formal. 0,5	Não houve.
	Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.	Apenas assinatura com nome e sobrenome, mais à direita. 1,0	Apenas assinatura com nome e sobrenome, à direita. 1,0	Não houve.
	Referência aos documentos comprobatórios em anexo.	Não há e não cabe para a situação. 0,0	Não há e não cabe para a situação. 0,0	Não houve e não cabe.
Tipos de discurso	Relato interativo: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador.	Fatos passados: - 1 ocorrências com implicação: « j’étais » (1º §), Fatos futuros: não há. 0,5	Fatos passados: - 1 ocorrências com implicação: « j’étais » (1º §), Fatos futuros: não há. 0,5	Não houve.
	Discurso teórico: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador.	6 ocorrências : “le Brésil <u>est</u> ”, “São Paulo <u>n’a</u> pas” (2º §), « <u>c’est</u> », « <u>est</u> important », « qui <u>font</u> », qui <u>accompagnent</u> » (3º §) 1,0	5 ocorrências : “le Brésil <u>est</u> ”, “São Paulo <u>n’a</u> pas” (2º §), « <u>c’est</u> », « <u>est</u> important », « qui <u>font</u> ». 1,0	Não houve.
	Discurso interativo: fatos presentes com implicação do enunciador.	5 ocorrências : « Je <u>suis</u> », « J’ <u>etude</u> », « nous <u>n’avons</u> » (1º §), « je voudrais demander » (2º §), « je <u>pense</u> » (3º §), « Je vous <u>remercie</u> » (expressão final) 1,0	5 ocorrências : « Je <u>suis</u> », « J’ <u>etude</u> », « nous <u>n’avons</u> » (1º §), « je voudrais demander » (2º §), « je <u>pense</u> » (3º §), « Je vous <u>remercie</u> » (expressão final) 1,0	Não houve.
Tipos de sequências	Sequências argumentativas: <u>Premissas</u> , em que se propõe uma constatação de partida; <u>Argumentos</u> , elementos que orientam para uma conclusão provável - lugares comuns, regras gerais, exemplos; <u>Contra-argumentos</u> , que operam uma	Premissa: não há nenhum festival francês em São Paulo (1º §). Argumento 1: São Paulo não tem recursos para financiar esse tipo de evento por causa da <u>contínua</u> crise econômica brasileira (2º §).	Premissa: não há nenhum festival francês em São Paulo (1º §). Argumento 1: São Paulo não tem recursos para financiar esse tipo de evento por causa da <u>atual</u> crise econômica brasileira (2º §).	Houve desenvolvimento ao trocar o adjetivo “contínua” por “atual” para qualificar a crise brasileira, na PF: descrever a crise como algo pontual pode aumentar as chances de adesão do cônsul à demanda. Houve também mudança no beneficiários do

	restrição à orientação argumentativa; <u>Conclusão</u> , integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.	Argumento 2: é importante divulgar a língua e a cultura francesas <u>aos estudantes</u> por meio, por exemplo, da cultura da queijaria e dos vinhos. Conclusão: a difusão da língua e da cultura francesas é importante para os estudantes brasileiros. (§ 3º) 0,5	Argumento 2: é importante divulgar a língua e a cultura francesas por meio, por exemplo, da <u>cultura da fabricação de queijos e vinhos</u> , mas <u>no Brasil</u> . Conclusão: a difusão da língua e da cultura francesas contribui para o conhecimento dos queijeiros no Brasil. (§ 3º e 4º) 1,0	evento a ser promovido. Na PI, esses beneficiários seriam os estudantes de francês; já na PF, seriam também os produtores brasileiros de queijos e vinhos. Ou seja, o festival daria a conhecer a arte da fabricação de queijos e vinhos, mas também poderia favorecer a divulgação e a venda desses produtos, que seria de interesse tanto para a França quanto para o Brasil , e coerente com o papel diplomático do cônsul.
	Script (acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem intriga narrativa ou tensão) Esquematisações (constitutivas da lógica natural – definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal)	Não há script. Há 1 ocorrência de esquematização (cadeia causal) : “le Brésil est toujours en crise économique et São Paulo n’a pas d’argent pour faire ce tipe de festival” (2º §) 0,5	Não há script. Há 1 ocorrência de esquematização (cadeia causal) : “dans le Brésil en et en crise économique et São Paulo n’a n’a pas d’argent . pour le faire sans soutien .” (2º §) 0,5	Não há.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS		Arlete		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Coesão verbal	Tempos do passado	2 ocorrências: « j'étais » e « a vecu ». 0,5	2 ocorrências: « j'étais » e « a vecu ». 0,5	Não há.
	Voz passiva	Não há. 0,0	1 ocorrência: « fromages, <u>accompagnés</u> de vins » (2º §) 0,5	Mudança no uso do verbo "accompagner", do presente para uma estrutura passiva/adjetiva
	Tempo presente	10 ocorrências : « Je suis », « J'étude », « n'avons », « est », « n'a pas », « je pense », « c'est », « est », « font », « accompagnent » 0,5	8 ocorrências : « Je suis », « j'étude », « n'avons », « est », « n'a pas », « Je pense », « c'est », « font ». 0,5	Não há.
	Subjuntivo (para expressar expectativas futuras)	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não há.
	Tempos do futuro (para expressar perspectivas futuras)	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não há.
	Conectores lógicos	4 ocorrências: « qui » (3x), « parce que » 0,5	4 ocorrências: "qui" (2x), "parce que", "enfim" 0,5	Não há.
Conexão	Marcadores temporais	1 ocorrência: "dès que" 0,5	1 ocorrência: "dès que" 0,5	Não há.

Modalização	Modalizações lógicas (julgamentos sobre o valor de verdade – certo, possível, provável, improvável)	3 ocorrências, com advérbios de negação e frequência, que intensificam o valor de verdade - <u>2 certeza</u> : « nous n'avons aucun festival français à São Paulo » e « le Brésil est toujours en crise économique » ; - <u>1 improbabilidade</u> : « São Paulo n'a pas d'argent pour faire ce tipe de festival » 0,5	3 ocorrências, com advérbios de negação, que intensificam o valor de verdade - <u>2 certeza</u> : « nous n'avons aucun festival français à São Paulo » e « dans le Brésil en est en crise économique » ; - <u>1 improbabilidade</u> : « São Paulo n'a pas d'argent pour . le faire sans soutien » 1,0	Mudança no posicionamento enunciativo. A <u>supressão de "toujours"</u> da frase "le Brésil est toujours en crise économique", na PF, pode aumentar as chances de adesão à demanda, pois torna a crise pontual e não contínua. Ou seja, a autora levou em conta os efeitos de que sua frase teria no destinatário, em função de sua posição social.
	Modalizações apreciativas (julgamentos subjetivos – bom, mau, estranho)	2 ocorrências, introduzidas por expressão de opinião e reforçadas por advérbios de intensidade e repetição: « Je pense que c'est très important pour diffuser la langue et la culture française » « pour les étudiants est important aussi » 0,5	1 ocorrência, introduzidas por expressão de opinião e reforçadas por advérbios de intensidade: « Je pense que c'est très important . diffuser la langue et la culture française . Pour les travailleurs ou les artisans qui font les fromages au Brésil » 1,0	Não houve.
	Modalizações deônticas (julgamentos baseados em valores socialmente compartilhados – permitido, proibido, necessário, desejável)	Não há ocorrências. 0,0	Não há ocorrências. 0,0	Não houve.

Vozes	Discurso direto	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Discurso relatado	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
Campo lexical	Léxico relacionado a assuntos de interesse público explorados na temática geral da carta.	8 ocorrências : « français », « festival », « fromage », « vin », « Consulat Français », « culture », « artisans », « étudiants » 1,0	7 ocorrências : « français », « festival », « fromage », « vin », « Consulat Français », « culture », « artisans » 1,0	Não houve.
Outros	Uso de pontos de exclamação ou letras maiúsculas para expressar visualmente descontentamento.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.

Camila

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES DE AÇÃO		Camila		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos	Estudante de língua francesa desejosa de mais atividades culturais relacionadas ao francês. 0,5	Estudante de língua francesa desejosa de mais atividades culturais relacionadas ao francês. 0,5	Não houve mudança.
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas não-governamentais ou instituições voltadas aos interesses públicos	Consul francês de São Paulo, M. Briec Pont 0,5	Consul francês de São Paulo, M. Briec Pont 0,5	Não houve mudança.
Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas.	Sugerir a inclusão da gastronomia, da música, do cinema, das artes em geral, de origem francesas, à Virada Cultural de São Paulo. 0,5	Sugerir a inclusão da gastronomia, da música, do cinema, das artes em geral, de origem francesas, à Virada Cultural de São Paulo. 0,5	Não houve mudança.
Lugar social	Sites midiáticos, de organizações não-governamentais, de blogs pessoais e de fóruns de discussão disponíveis na internet.	Carta manuscrita dirigida ao cônsul francês de São Paulo no lugar social de estudante brasileira de francês. 1,0	Carta manuscrita dirigida ao cônsul francês de São Paulo no lugar social de estudante brasileira de francês. 1,0	Não houve mudança.
Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2008 a 2018.	A carta não tem data. 0,0	« São paulo, le 11 septembre 2018 » 1,0	Sim. A aluna colocou a data na sua produção final.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

CAPACIDADES DISCURSIVAS		Camila		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Plano global dos conteúdos temáticos e layout	Coordenadas do autor da carta, à esquerda.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve mudança.
	Coordenadas do destinatário, à direita.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve mudança.
	Local e data.	Não há data. Há uma referência ao local no corpo do texto. 0,5	Sim. “ São paulo, le 11 septembre 2018” 1,0	Sim: inclusão de data e local da escrita da carta.
	Número de referência da carta.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve mudança.
	Assunto da carta, mais ao centro.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve mudança.
	Vocativo.	Sim , mas no corpo do texto : “ M. Brieuc pont, j’espère que cette lettre vous trouve bien.” 0,5	Sim , mas separado do corpo do texto, recuado mais à direita e com menção ao cargo do destinatário : “Monsieur le consul de france à são paulo,” 1,0	Houve desenvolvimento no uso de expressão vocativa mais formal , condizente com o contexto de produção da carta, e que foi melhor diagramada no texto.
	Introdução do assunto da carta.	Sim , no 1º e 2º parágrafos: a autora se apresenta como estudante de francês, desejosa que outras pessoas conheçam a língua e com uma ideia para que isso aconteça. 1,0	Como a da PI. 1,0	Não houve mudança.
	Apresentação do problema.	A autora não traz uma problemática clara ligada à sua sugestão . Talvez, implicitamente, a autora entenda que o acesso à língua e cultura francesa seja restrito a poucas pessoas. Nesse caso, a apresentação do problema estaria também nos dois primeiros parágrafos.	Como a da PI.	Não houve mudança.
	Desenvolvimento argumentado da	Argumento 1 : possibilitar que várias	Como o da PI.	Não houve mudança.

	<p>problemática do texto por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - argumentos; - contra-argumentos; - argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios) 	<p>peessoas tenham a oportunidade de conhecer melhor a língua francesa assim como a autora.</p> <p>Argumento 2: incluir as artes da França (gastronomia, música, cinema etc.) na Virada Cultural de SP por meio de escolas que ensinam o idioma e restaurantes que sevem pratos franceses.</p> <p>Argumento de autoridade: não há.</p> <p>0,5</p>	0,5	
	Posicionamento claro diante da problemática	<p>Não há uma problemática clara, marcada textualmente, devido talvez ao tom sugestivo que a autora imprime a sua demanda de favorecer o acesso à língua e cultura francesas. O leitor pode subentender que esse acesso é restrito a poucos. O posicionamento da autora, nesse caso, seria mais de agente, com o propósito de apontar soluções, essas sim, bem marcadas ao longo do texto.</p> <p>0,5</p>	Como o da PI.	Não houve mudança.
	Expressão de um pedido argumentado.	<p>Sim. O pedido de favorecer o acesso à língua e cultura francesas se baseia no fato de a autora ser estudante de francês, gostar dessa língua e, talvez, se sentir privilegiada por isso.</p> <p>1,0</p>	Como o da PI.	Não houve mudança.
	Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.	<p>Não há.</p> <p>0,0</p>	<p>Não há.</p> <p>0,0</p>	Não houve mudança.

	Expressão de encerramento.	Sim. “Cordialement” 0,5	Sim, mais adequado ao gênero: “”Veuillez accepter, m. Le consul, tout emma sincère reconnaissance” 1,0	Desenvolvimento quanto ao uso de expressão de encerramento formal , mais adequada ao contexto de produção do gênero.
	Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.	Há assinatura de dois prenomes. 0,5	Assinatura dos dois prenomes com letra cursiva . 1,0	Desenvolvimento quanto à assinatura final feita em letra cursiva , mais adequada ao gênero.
	Referência aos documentos comprobatórios em anexo.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
Tipos de discurso	Relato interativo: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador.	1 ocorrência de fato passado: “J’ai eu une idée” 2º § 2 ocorrências de futuro do pretérito (conditionnel) ou futuro simples: “j’aimerais si” (1º §), « je vous demanderai » (5º §) 0,5	As mesmas ocorrências da PI. 0,5	Não houve mudança. 3 ocorrências no total.
	Discurso teórico: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador.	3 ocorrências de tempo presente atemporal: “il y a” (2x), “restaurants qui <u>servent</u> » 1,0	As mesmas ocorrências da PI. 1,0	Não houve mudança. 3 ocorrências no total.
	Discurso interativo: fatos presentes com implicação do enunciador.	7 ocorrências: “j’espère”, “Je suis”, “l’aime bien », « Nous avons » (2x), « j’ai » 1,0	8 ocorrências: “j’espère”, “Je suis”, “l’aime bien », « Nous avons » (2x), « j’ai », « je me place » 1,0	Houve mudança: de 7 para 8 ocorrências no total, sendo o <u>discurso interativo</u> o mais predominante.
Tipos de sequências	Sequências argumentativas: <u>Premissas</u> , em que se propõe uma constatação de partida; <u>Argumentos</u> , elementos que orientam para uma conclusão provável - lugares comuns, regras gerais, exemplos; <u>Contra-argumentos</u> , que operam uma restrição à	Premissa (formulada como objetivo ou demanda): dar oportunidade para que várias pessoas conheçam melhor a língua francesa (1º e 2º §) - talvez porque poucas pessoas tenham condições de aprender ou ter contato com esse idioma (hipótese nossa). Argumento 1 (pragmático, baseado na	A mesma da PI, com exceção da conclusão , em que, além de afirmar ter outras ideias, também se coloca à disposição para demonstrá-las: “je me place à votre disposition pour vous les montrer”	Houve mudança na conclusão , pois a autora busca, possivelmente, aguçar a curiosidade do cônsul, e obter deste uma audiência, ao dizer que possui outras ideias e que está disposta a demonstrá-las pessoalmente. Do ponto de vista argumentativo, sua

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS		Camila		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Coesão verbal	Tempos do passado	1 ocorrência: “J’ai eu” 0,5	Idem à PI. 0,5	Não houve mudança.
	Voz passiva	1 ocorrência: pourraient être utilisées” 0,5	Idem à PI. 0,5	Não houve mudança.
	Tempo presente	12 ocorrências : « j’espère », « trouve », « Je suis », « l’aime », « je pense », « Nous avons » (2x), « c’est », « Il y a » (2x), « servent », « J’ai ». 0,5	13 ocorrências : « j’espère », « trouve », « Je suis », « l’aime », « je pense », « Nous avons » (2x), « c’est », « Il y a » (2x), « servent », « J’ai », « je me place » 0,5	Houve pouca mudança com apenas uma ocorrência de tempo presente a mais .
	Subjuntivo (para expressar expectativas futuras)	4 ocorrências : “aient”, “se réalise”, “soit ajouté », « donne ». 0,5	Idem à PI. 0,5	Não houve mudança.
	Tempos do futuro (para expressar perspectivas futuras)	5 ocorrências em que há confusão formal entre futuro simples e futuro do pretérito na 1ª pessoa do singular: “j’aimerai”, “pourraient” (3x), “demanderai” 0,5	6 ocorrências , com correção do futuro do pretérito na 1ª pessoa e emprego do imperativo com intenção futura: “j’aimerais”, “pourraient” (3x), “demanderai”, “Veuillez accepter” 0,5	Mudança na forma do futuro do pretérito na 1ª pessoa do singular, que foi corrigida , e no emprego do imperativo para expressar demanda a ser atendida futuramente.
Conexão	Conectores lógicos	12 ocorrências : “et” (4x), “donc”, “que”(2x), “enfin », « qui » (2x), « pour qui », « pour que » 0,5	14 ocorrências : « et » (3x), « donc », « qui » (5x), « pour que » (3x), « enfin », « Finalement », 1,0	Aumento no número de ocorrências , com o emprego de “Finalement”, para encerrar a carta, e a correção do uso “qui”/”que”.

	Marcadores temporais	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve mudanças.
Modalização	Modalizações lógicas (julgamentos sobre o valor de verdade – certo, possível, provável, improvável)	5 ocorrências Possibilidade (4 ocorrências) : « J’ai eu une idée que je pense <u>peut être</u> intéressante pour que ça se réalise. » ; « Il y a (...) quelques écoles (...) que <u>pourraient</u> (2x) le faire à bon marché » ; « d’autres idées qui <u>pourraient</u> ». Probabilidade (1 ocorrência) : « Nous avons déjà la « virada cultural », que <u>doit être</u> de votre connaissance » 0,5	6 ocorrências Possibilidade (4 ocorrências) : « J’ai eu une idée que je pense <u>peut être</u> intéressante pour que ça se réalise. » ; « Il y a (...) quelques écoles (...) que <u>pourraient</u> (2x) le faire à bon marché » ; « d’autres idées qui <u>pourraient</u> ». Probabilidade (1 ocorrência) : « Nous avons déjà la ‘virada cultural’, que <u>doit être</u> de votre connaissance » ; Certeza (1 ocorrência) : “Je me place à votre disposition pour vous les monter » 0,5	Pouco aumento no número de ocorrências, de 5 para 6, com destaque para o número de ocorrências de expressões de possibilidade e probabilidade .
	Modalizações apreciativas (julgamentos subjetivos – bom, mau, estranho)	Apreciação positiva (4 ocorrências) : « Je suis étudiante de langue française et <u>l’aime bien</u> » ; « une idée (...) que peut être <u>intéressante</u> » ; « à <u>bon marché</u> » ; « j’aimerai si » 0,5	Apreciação positiva (4 ocorrências) : « Je suis étudiante de langue française et <u>l’aime bien</u> » ; « une idée (...) que peut être <u>intéressante</u> » ; « à <u>bon marché</u> » : « <u>toute ma sincère reconnaissance</u> » 0,5	Não houve aumento nas ocorrências, sendo todas as apreciações positivas .
	Modalizações deônticas (julgamentos baseados em valores socialmente compartilhados – permitido, proibido, necessário, desejável)	Desejável (1 ocorrência) : « <u>je vous demanderai</u> » 0,5	Desejável (1 ocorrência) : « <u>je vous demanderai</u> » ; 0,5	Pouco aumento no número de ocorrências, de 3 para 4, sendo todas expressões de desejo .

Vozes	Discurso direto	Não há ocorrências. 0,0	Não há ocorrências. 0,0	Não houve mudança.
	Discurso relatado	Não há ocorrências. 0,0	Não há ocorrências. 0,0	Não houve mudança.
Campo lexical	Léxico relacionado a assuntos de interesse público explorados na temática geral da carta.	12 ocorrências: “virada cultural”, “france”, gastronomie”, “musique”, “cinema”, arts”, “são Paulo”, “écoles”, “peuple”, “culture”, “restaurants”, “maire” 0,5	16 ocorrências: “Monsieur le consul (2x) de france” “virada cultural”, “france”, gastronomie”, “musique”, “cinema”, arts”, “são Paulo” (2x), “écoles”, “peuple”, “culture”, “restaurants”, “maire” 1,0	Aumento no número de ocorrências, de 12 para 16.
Outros	Uso de pontos de exclamação ou letras maiúsculas para expressar visualmente descontentamento.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve mudanças.

Diana

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

CAPACIDADES DE AÇÃO		Diana		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Enunciador	Cidadãos insatisfeitos ou representantes políticos dos cidadãos	Cidadã brasileira interessada e preocupada com o desenvolvimento sócio-cultural e econômico de diferentes nações. 1,0	Cidadã brasileira apreciadora de atividades culturais. 1,0	Não. Há um domínio dessa capacidade, apesar de a aluna se posicionar melhor enunciativamente na PI do que na PF.
Destinatário	Órgãos administrativos oficiais, instituições públicas não-governamentais ou instituições voltadas aos interesses públicos	Cônsul francês alocado em São Paulo, Brasil. 1,0	Cônsul francês alocado em São Paulo, Brasil. 1,0	Não cabe.
Objetivo	Protestar contra uma medida oficial adotada ou a ser adotada, solicitando outras medidas.	Propor a criação de um festival, como o Festival de Avignon, destinado ao público brasileiro, que participa pouco de eventos culturais. 1,0	Pedir a intervenção do cônsul, junto ao prefeito de São Paulo, para sugerir a criação de um Festival francófono na cidade que seja atrativo para as novas gerações. 1,0	Não cabe. No entanto, o objetivo é melhor apresentado na PI do que na PF.
Lugar social	Sites midiáticos, de organizações não-governamentais, de blogs pessoais e de fóruns de discussão disponíveis na internet.	Correio do consulado francês em São Paulo. 1,0	Correio do consulado francês em São Paulo. 1,0	Não cabe.
Período	Exemplares dos textos cobrem o período de 2008 a 2018.	18 de junho de 2018 1,0	20 de junho de 2018 1,0	Não cabe.

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação

CAPACIDADES DISCURSIVAS		Diana		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Plano global dos conteúdos temáticos e layout	Coordenadas do autor da carta, à esquerda.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Coordenadas do destinatário, à direita.	As coordenadas do destinatário estão à esquerda. 1,0	Coordenadas do destinatário à esquerda. 1,0	Não houve.
	Local e data.	À direita, acima das coordenadas do destinatário. 1,0	À direita, acima das coordenadas do destinatário. 1,0	Não houve.
	Número de referência da carta.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve e não cabe.
	Assunto da carta, mais ao centro.	Assunto da carta à esquerda. 1,0	Assunto da carta à esquerda. 1,0	Não houve.
	Vocativo.	À esquerda, explicitando a função do destinatário. 1,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Introdução do assunto da carta.	Não há uma introdução explícita do assunto, mas implícita, por meio da explicação do que motivou a escrita da carta, que se estende pelos 3 primeiros parágrafos. 1,0	Não há uma introdução explícita, mas implícita e pouco desenvolvida. 0,5	Não houve. O assunto foi apresentado implicitamente em ambas as cartas, sendo que na PI o assunto é desenvolvido mais claramente do que na PF.
	Apresentação do problema.	Sim, no 3º e 4º §: a pouca participação dos brasileiros desfavorecidos em eventos culturais. 1,0	Sim, no 2º §: buscar maneiras de atrair o interesse das novas gerações para eventos culturais. 0,5	Não houve.
	Desenvolvimento argumentado da problemática do texto por meio de:	Não há contra-argumentos ou argumentos de autoridade.	Não há contra-argumentos ou argumentos de autoridade.	Não houve. Os argumentos usados são em maior número e

	<ul style="list-style-type: none"> - argumentos; - contra-argumentos; - argumentos de autoridade (estudos, pesquisas, documentos comprobatórios) 	<p>Há o emprego de 4 argumentos de ligação (que aproximam elementos que se valorizam mutuamente), baseados na estrutura do real:</p> <p>2 argumentos de causa-consequência, no 2º e 4º §:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover arte e cultura repercute no desenvolvimento sócio-cultural e econômico das nações; - tornar arte e cultura francófonas mais populares e acessíveis dinamizaria a cultura francesa no Brasil. <p>1 argumento de direção (aponta para uma mudança), no 3º§: brasileiros desfavorecidos participam pouco de atividades culturais e poderiam se beneficiar da riqueza da cultura francófona.</p> <p>1 argumento de superação (entrevê a possibilidade de avanço), no 5º §: uma simples ideia que poderia se tornar um grande projeto.</p> <p>1,0</p>	<p>Há 3 argumentos de ligação baseados na estrutura do real:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 pragmático (pode ser aceito pelo senso comum): os brasileiros apreciam as atividades culturais da França. - 2 de causa-consequência: há atividades culturais, mas que precisam ser mais atrativas para os jovens (2º §); a criação de um festival francófono aproximaria as culturas francesa e brasileira (4º §). <p>0,5</p>	<p>apresentam melhor escolha e desenvolvimento na PI do que na PF.</p>
	Posicionamento claro diante da problemática	<p>Sim, pelo uso de modalizações lógicas, “l’art est bel et bien une alternative”, “étant donné la faible participation ... je vous propose ... yant comme modèle”</p> <p>1,0</p>	<p>Sim, o uso do articulador lógico “toutefois”, no 2º §, deixa claro o posicionamento da autora diante da problemática, embora necessitasse ser mais desenvolvida.</p> <p>0,5</p>	<p>Não houve. O posicionamento da autora diante da problemática é mais marcado linguisticamente na PI do que na PF.</p>

	Expressão de um pedido argumentado.	Sim, no 5º parágrafo: “Cette proposition ... peut se transformer dans un grand projet. Alors, je vous demande votre engagement ... » 1,0	Sim, no 3º parágrafo, com o uso de uma anáfora encapsuladora que sintetiza tudo o que foi apresentado anteriormente como prova da necessidade da demanda : « Devant cette constatation nous demandons votre intervention ...” 0,5	Não houve. O pedido é linguisticamente melhor argumentado na PI do que na PF, por meio de modalização lógica “peut se transformer”, chamando a atenção para um benefício futuro (argumento de superação).
	Referência à instituição jurídica para a qual se possa submeter eventual disputa legal.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve e não cabe.
	Expressão de encerramento.	Sim, mas com 2 fórmulas que são empregadas em situações de produção diferentes: “Veuillez, Monsieur le consul, accepter l’expression de mon profond respect” é usada em cartas formais, como a que foi escrita; “Cordialement” é mais comum em e-mails formais. Mas a autora teria de empregar apenas uma delas. 0,5	Sim, com duas expressões de encerramento que são usadas em situações de produção diferentes: “Veuillez croire à l’assurance de ma considération distinguée.”, usada em cartas formais; “Cordialement”, usada em e-mails formais. 0,5	Não houve. Uso incomum de duas expressões de encerramento em ambas as produções, uma adequada ao gênero e outra, não.
	Assinatura com a função exercida e o organismo institucional que representa.	A autora assina com o seu apelido, sem referência a seu papel social. 0,5	A autora assina com seu primeiro nome, sem referência a seu papel social. 0,5	Não houve. Uso inadequado da assinatura em ambas as produções.
	Referência aos documentos comprobatórios em anexo.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
Tipos de discurso	Relato interativo: fatos passados ou futuros com implicação do enunciador.	Sim, 4 ocorrências de fatos futuros, sem implicação do enunciador : « qui se <u>déroulera</u> ”, 1º§; “Le <u>but c’est de ... l’initiative peut dynamiser</u> ”, 4º § ; « qui <u>peut se</u>	Sim, 5 ocorrências de fatos futuros, sem implicação do enunciador : « il faut <u>penser des formes pour attirer l’attention</u> », 2º § ; « <u>pour présenter</u> », 3º § ; « L’initiative	Não houve.

		transformer dans un grand projet» 5º § 1,0	sera très intéressant pour l'intégration ...», 4º §. 1,0	
	Discurso teórico: texto com tempo presente atemporal sem implicação do enunciador.	Sim, 6 ocorrências : « Un mois qui <u>offre</u> ... où tous <u>peuvent</u> avoir », 1º § ; « ... l'art <u>est</u> une", 2º § ;; « Cette proposition <u>n'est</u> qu'une idée ... », 5º §. 1,0	Sim, 2 ocorrências : « Le Brésiliens <u>apprécie</u> ... », 1º § ; « Au Brésil il y <u>a</u> », 2º §. 0,5	Não houve.
	Discurso interativo: fatos presentes com implicação do enunciador.	Sim, 6 ocorrências : « <u>Je viens</u> de regarder ... », 1º § ; « ... <u>m'attire</u> l'attention ... <u>je crois</u> que... », 2º § ; « <u>je vous propose</u> ... », 3º § ; « <u>je vous demande</u> ... », 5º § « <u>Veuillez ... accepter</u> ... », expressão final. 1,0	Sim, 2 ocorrências : « <u>nous demandons</u> », 3º § ; « <u>Veuillez ... croire</u> », expressão final. 0,5	Não houve.
Tipos de sequências	Sequências argumentativas: <u>Premissas</u> , em que se propõe uma constatação de partida; <u>Argumentos</u> , elementos que orientam para uma conclusão provável - lugares comuns, regras gerais, exemplos; <u>Contra-argumentos</u> , que operam uma restrição à orientação argumentativa; <u>Conclusão</u> , integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.	Argumento 1: um festival seria uma boa maneira de promover o desenvolvimento social, cultural e econômico da cidade (2º §). Premissa: a população brasileira participa pouco de atividades culturais (3º §). Argumento 2: a riqueza do repertório clássico francês (3º §). Argumento 3: o objetivo seria o de dinamizar (divulgar) a cultura francesa no Brasil, tornando-a acessível (4º §). Argumento 4: uma simples ideia, mas que pode se transformar em um grande projeto (5º §). Conclusão : uma proposta que pode vir a ser um grande projeto. (5º §) 1,0	Argumento 1: os brasileiros apreciam as atividades culturais promovidas ao longo do ano na França (1º §). Premissa: é preciso renovar as atividades culturais no Brasil para que sejam mais atrativas para os jovens (2º §). Contra-argumento (objetivo): a iniciativa seria interessante para a integração das culturas brasileira e francesa. Conclusão: iniciativa interessante para a integração das culturas francesa e brasileira. (4º §) 0,5	Não houve. A PI apresenta mais argumentos do que a PF, e que são linguisticamente e argumentativamente melhor desenvolvidos na PI do que na PF.

	<p>Script (acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem intriga narrativa ou tensão)</p> <p>Esquematisações (constitutivas da lógica natural – definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal)</p>	<p>Script: 1 ocorrência. Referência ao período em que o Festival de Avignon vai acontecer “du 6 au 29 juillet” com a expressão “Je viens de regarder”, um passado recente que desencadeia o raciocínio da carta.</p> <p>Esquematisações: 4 ocorrências.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>definição</u> “un mois qui offre des opportunités ... tous peuvent avoir accès à la culture » (1º §) ; - <u>cadeia causal</u> : « Cet événement m’attire l’attention car ... » (2º §), « Étant donné la faible participation ... je vous propose ... » (3º §), - <u>enunciado de regras</u> : « Le but c’est de ... » (4º §) <p>1,0</p>	<p>Não há script.</p> <p>Esquematisações: 5 ocorrências.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>definições</u> : « Les Brésiliens apprécient ... » (1º §), « Au Brésil il y a... » (2º §); - <u>enunciado de regras</u>: « il faut penser » (2º §); - <u>cadeia causal</u> : « Devant cette constatation nous vous demandons votre intervention ... pour ... » (3º §), « La initiative sera très intéressante pour ... » (4º §) <p>0,5</p>	<p>Não há. A PF apresenta praticamente o mesmo número de ocorrências de script e esquematisações, sendo que na PF não há script, além de as esquematisações serem muito mais sumárias do que na PI.</p>
--	---	--	--	---

Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas da PI à PF do gênero carta de protesto e solicitação				
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS		Diana		
		Produção inicial	Produção final	Desenvolvimento
Coesão verbal	Tempos do passado	1 ocorrência de passé récent: “Je viens de regarder” (1º §) 0,5	Não há ocorrências. 0,0	Não houve.
	Voz passiva	Não há. 0,0	Não há ocorrências. 0,0	Não houve.
	Tempo presente	7 ocorrências de verbos no presente, que indicam neutralidade ou tempo presente da carta: “offre”, “attire”, “crois”, “propose”, “est” (2x), “demande” 1,0	4 ocorrências , indicando generalidade, tempo presente, existência: “apprécie”, “tiennent”, “il y a”, “demandons”. 0,5	Não houve. Há maior número de ocorrências de tempo presente na PI, que é mais longa que a PF.
	Subjuntivo (para expressar expectativas futuras)	Não há ocorrências. 0,0	Não há ocorrências. 0,0	Não houve.
	Tempos do futuro (para expressar perspectivas futuras)	4 ocorrências: <u>1 ocorrência de futur simple:</u> “se déroulera”; <u>3 ocorrências do verbo modal « pouvoir »</u> que expressa probabilidade (futura): “peuvent avoir accès », « peut encore dynamiser », « peut se transformer » 1,0	3 ocorrências de 2 estruturas que remetem ao futuro e 1 futur simple: « il faut penser des formes pour », « intervention pour présenter », « La initiative sera ... pour ». 1,0	Não houve e não cabe: o emprego de tempos do futuro ou estruturas que remetem ao futuro está adequado para o gênero.
Conexão	Conectores lógicos	10 ocorrências: “qui” (3x), “où”, “car”, “Étant donné”, “d’autre côté”, “Le but c’est de”, « Alors » 1,0	1 ocorrência: « toutefois » 0,5	Não houve. <u>Maior número de ocorrências de conectores lógicos na PI</u> do que na PF: 10 ocorrências contra apenas 1.
	Marcadores temporais	1 ocorrência: “Du 6 au 29 juillet” 0,5	1 ocorrência: « pendant l’année ». 0,5	Não houve.

Modalização	Modalizações lógicas (julgamentos sobre o valor de verdade – certo, possível, provável, improvável)	4 ocorrências : - 2 <u>possibilidade</u> : « tous peuvent avoir accès à une culture », « l'art est bel et bien une alternative pour » ; - 2 <u>provável</u> : « L'initiative peut encore dynamiser », « une idée qui peut se transformer ». 1,0	3 ocorrências : - 2 <u>certo</u> : « Les Brésiliens apprécient ... les activités culturelles ... en France », « Au Brésil il y a plusieurs événements culturels... » ; - 1 <u>provável</u> : « La initiative sera très intéressante pour... » 0,5	Não houve.
	Modalizações apreciativas (julgamentos subjetivos – bom, mau, estranho)	5 ocorrências : « faible », « richesse », « plus populaires », « plus accessibles », « moins favorisés » 1,0	1 ocorrência : « très intéressante » 0,5	Não houve. Há maior ocorrência de modalizações apreciativas na PI do que na PF: 5 ocorrências contra apenas 1.
	Modalizações deônticas (julgamentos baseados em valores socialmente compartilhados – permitido, proibido, necessário, desejável)	1 ocorrência , sendo a criação de um festival francófono é socialmente desejável/necessária: « je vous propose la création d'un festival yant comme modèle celui d'Avignon." (3º §). 1,0	1 ocorrência : « <i>il faut</i> penser des formes pour attirer l'attention des nouvelles générations. » 0,5	Não houve. A ocorrência na PI foi mais complexa e elaborada do que na PF.
Vozes	Discurso direto	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
	Discurso relatado	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
Campo lexical	Léxico relacionado a assuntos de interesse público explorados na temática geral da carta.	10 ocorrências : « programmation », « Festival », « artistes », « culture », « évènement », « art », « participation », « spectacles », « répertoire », « engagement » 1,0	6 ocorrências : « activités », « évènements », « culturels » (2x), « festival », « culture » 0,5	Não houve. Há maior número de ocorrências na PI.

Outros	Uso de pontos de exclamação ou letras maiúsculas para expressar visualmente descontentamento.	Não há. 0,0	Não há. 0,0	Não houve.
--------	---	--------------------	--------------------	------------

APÊNCICE F – Questionário

QUESTIONARIO

A) INFORMAÇÕES GERAIS

1. Nome: _____
2. Contato: _____
3. Idade: _____
6. Cidade onde mora: _____
7. Grau de instrução:

☐ 2º grau – Ensino médio ☐ Superior cursando
☐ Superior completo ☐ Pós-graduação cursando ☐ Pós-graduação completa
8. Área de formação: _____
11. Além do francês você fala outros idiomas? ☐ Sim ☐ Não
12. Quais? _____
13. Atualmente, você está estudando outro idioma? ☐ Sim ☐ Não
14. Qual? _____

B) RELACIONAMENTO COM O FRANCÊS

1. Por que você estuda francês?

2. Quantas horas semanais você dedica ao estudo do francês (sem contar as aulas)? _____
3. Em qual das habilidades linguísticas você considera ter mais facilidade?

☐ Compreensão Oral ☐ Compreensão Escrita ☐ Produção Oral ☐ Produção Escrita
4. Em qual das habilidades linguísticas você considera ter mais dificuldade?

☐ Compreensão Oral ☐ Compreensão Escrita ☐ Produção Oral ☐ Produção Escrita
5. Você gosta de escrever em português? ☐ Sim ☐ Não
6. E em francês? ☐ Sim ☐ Não
7. Que textos você costuma escrever em português?

E em francês?

C) RELACIONAMENTO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

1. Quais ferramentas de comunicação e informação tecnológica você usa no seu dia-a-dia?

() telefone fixo

() sms

() telefone móvel

() whatsapp

() smartfone

() e-mail

() tablet

() Facebook

() computador de mesa

() outra(s) : _____

() computador portátil

2. Em que situações você usa essas ferramentas e por quê?

3. Em uma escala de 0 a 10, qual seria a sua habilidade para usar essas ferramentas? Justifique sua resposta.

D) IMPRESSÕES SOBRE AS AULAS PARA DESENVOLVER A ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DE CARTAS DE SOLICITAÇÃO E PROTESTO EM FRANCÊS

1. Em geral, o que você achou da sequência de atividades para argumentar por meio de uma carta formal?

2. Você observou desenvolvimento na sua escrita argumentativa em francês da produção inicial para a final? Explique.

3. De qual ou de quais atividades você mais gostou? Por quê?

4. De qual ou quais atividades você menos gostou? Por quê?

ANEXO B - Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____ Data: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Telefone: _____ RG: _____ CPF: _____

Nome do pesquisador principal: Suélen Maria Rocha; Eliane Gouvêa Lousada

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq); Grupo de pesquisa ALTER (CNPq)

Você está sendo convidada (o) 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 e compreender o trabalho educacional.
2. Procedimentos: gravações de áudio e/ou vídeo; e/ou coleta de textos escritos pelos participantes (relatórios, diários etc).
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – métier – de professor.
5. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
6. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
7. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao banco de dados do grupo ALTER-AGE (núcleo USP), cuja responsável zelar 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 (transcritas ou em versão áudio ou vídeo) poderão ser usadas em publicações, apresentações orais e em cursos de formação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.
7. 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-AGE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador