

5

A Produção Textual no Curso de Letras-Francês: Uma Comparação das Capacidades de Linguagem Requeridas em Disciplinas de Língua Francesa e Literatura Francófona

Jaci Brasil Tonelli e Eliane G. Lousada
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Resumo / Resumen / Abstract

Este capítulo apresenta uma análise comparativa das capacidades de linguagem requeridas pelas produções textuais solicitadas por duas disciplinas, uma de Língua e outra de Literatura, cursadas no mesmo semestre por graduandos em Letras-Francês. As análises dos textos foram realizadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2012, 2019), que propõe um modelo de análise para os textos e os conceitos de modelo didático (De Pietro et al., 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003) e de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993). Os resultados indicam que há um descompasso entre o que é solicitado nas aulas de literatura e nas aulas de língua, por conseguinte, os graduandos têm dificuldades para mobilizar as capacidades de ação e discursivas necessárias para a produção textual requerida pela disciplina de literatura, na qual não há atividades que visem ao ensino do gênero textual.

Este capítulo presenta un análisis comparativo de las capacidades de lenguaje requeridas por las producciones textuales solicitadas por dos disciplinas, una de lengua y otra de literatura, cursadas durante el mismo semestre por graduandos en Letras-Francés. Los análisis de los textos fueron realizados con base en el Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2012, 2019), que propone un modelo de análisis para

los textos y los conceptos de modelo didáctico (De Pietro et al., 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003) y de capacidades de lenguaje (Dolz et al., 1993). Los resultados indican que hay un desajuste entre lo que es solicitado en las clases de literatura y en las clases de lengua; por consiguiente, los graduandos tienen dificultades para movilizar las capacidades de acción y discursivas necesarias para la producción textual requerida por la disciplina de literatura, en la cual no hay actividades que persigan la enseñanza del género textual.

This chapter presents a comparative analysis of the language skills required for the textual productions requested by two disciplines, language and literature, studied during the same semester by graduates in French Letters. The analyzes of the texts were carried out based on Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999/2012, 2019), which proposes a model of analysis for the texts and concepts of the didactic model (De Pietro et al., 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003) and of language skills (Dolz et al., 1993). The results indicate that there is a mismatch between what is requested in literature classes and in language classes; therefore, graduates have difficulties mobilizing the action and discursive skills necessary for the textual production required by the literature discipline, where there are no activities that pursue the teaching of the textual genre.

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma análise das capacidades de linguagem requeridas de alunos no segundo semestre da habilitação de Letras-Francês, procurando comparar o que é solicitado na disciplina de língua francesa e na disciplina de literatura francófona. Essa análise visa a contribuir, de forma mais ampla, para a reflexão sobre a formação do graduando em Letras-Francês que é oferecida na habilitação na Universidade de São Paulo (USP-Brasil). Para tanto, descreveremos os gêneros textuais solicitados pelos professores de um curso de graduação em Letras (habilitação em Francês) e apresentaremos uma análise das produções dos graduandos, propondo uma comparação entre o que é exigido pelos professores e o que é efetivamente produzido pelos alunos. Dessa forma, acreditamos que poderemos contribuir para uma discussão sobre os desafios de produção textual dos graduandos.

Para atingir nossos objetivos, faremos uma análise comparativa das capacidades de linguagem (Dolz et al., 1993; Lousada et al., 2017; Machado, 2009) necessárias à produção de gêneros textuais requeridos por duas disciplinas obrigatórias, uma de língua e outra de literatura, ministradas no mesmo semestre no curso de Letras-Francês, com vistas a descrever pontos em comum e divergências com relação às capacidades de linguagem requeridas em cada

disciplina. O interesse de tal comparação reside no fato de que os alunos relatam, como constatado em estudos anteriores (Lousada, Bueno, & Dezutter, 2019) que analisaram respostas de universitários a um questionário sobre gêneros textuais produzidos durante a graduação, o descompasso existente entre as exigências dos professores em disciplinas de língua e de literatura, mesmo quando se trata de disciplinas cursadas no mesmo semestre. Por serem disciplinas necessárias para a formação em Letras, aprender a escrever textos adequados para ambas é um dos objetivos que se busca nesse contexto formativo. Nosso estudo procura compreender como se dá essa aprendizagem, além de trazer reflexões mais amplas sobre a formação do estudante de Letras, que tem que aprender, no mesmo curso de graduação, uma maneira de escrever que é típica dos estudos universitários, mas difere muito segundo a disciplina de referência, Linguística ou Literatura (Ferreira & Lousada, 2016).

O capítulo traz um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento cujo objetivo geral é estudar, de maneira longitudinal, a produção escrita de alunos do curso de Letras-Francês, buscando analisar suas dificuldades e acompanhar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à redação de gêneros textuais que circulam na esfera dos estudos universitários (Lousada & Dezutter, 2016). A originalidade da pesquisa reside no fato de propor um estudo, ao longo do percurso da graduação, que acompanhe os alunos em sua aprendizagem da escrita na esfera universitária e reúna os conteúdos ligados às disciplinas língua francesa e literatura francófona, de ordem declarativa e procedimental, ligada à aprendizagem da língua (Courtillon, 2003). Durante a graduação em francês, há momentos em que são aprendidos conteúdos declarativos, como conceitos e noções mais abstratas, que é o caso da aprendizagem da literatura; já em outros momentos, os conteúdos são procedimentais, ligados ao saber-fazer.

Nesse sentido, nossa pesquisa se assemelha a outras que vêm sendo realizadas sobre a aprendizagem da escrita ao longo de um período amplo de estudo, como é o caso de Bazerman et al. (2018), que relatam experiências de acompanhamento do desenvolvimento da escrita em diferentes contextos (escolar, universitário, profissional). No entanto, nossa pesquisa difere dessas, pois: trata da língua francesa; abrange a aprendizagem da língua estrangeira; se preocupa com uma situação de aprendizagem de conteúdos disciplinares em que as disciplinas de referência, linguística e literatura, não compartilham o mesmo modo de escrever (Ferreira & Lousada, 2016); ainda não há pesquisas longitudinais que investiguem a produção escrita durante todo o percurso universitário do estudante de Letras do ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo. Embora, em nossa pesquisa, analisemos os textos produzidos pelos estudantes durante os quatro anos da graduação em Letras-Francês,

neste artigo limitar-nos-emos a apresentar as análises dos dados de apenas um semestre.

Para realizar a comparação, analisamos textos produzidos pelos alunos do quarto semestre do curso de Letras-Francês da USP para as disciplinas *Francês II* e *Introdução à literatura francesa*, oferecidas concomitantemente. Essas disciplinas ocorrem quando os estudantes estão no segundo semestre de língua francesa, já que, na habilitação em línguas estrangeiras na USP, os alunos fazem um ciclo básico, no qual não há aprendizagem de uma LE, antes de escolherem uma delas para a habilitação. Apresentaremos de forma mais detalhada esse contexto e a forma de coleta de dados na próxima seção.

Contexto e Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2017, momento em que os universitários estavam no quarto semestre da graduação. Como dissemos, durante os dois primeiros semestres eles cursam o Ciclo Básico, que visa à formação geral do aluno de Letras, e, a partir do terceiro semestre, inicia-se as aulas da habilitação escolhida.

No caso da habilitação em francês, no terceiro semestre da graduação, os universitários são introduzidos à língua francesa (disciplina *Francês I*) e estudam conteúdos linguísticos e comunicativos equivalentes ao nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência. No quarto semestre, além da disciplina de língua, *Francês II*, é oferecida a primeira disciplina de literatura francesa, *Introdução à literatura francesa*, ministrada em português a partir de leituras de textos literários em francês.

Diante da imensa quantidade de textos que são redigidos pelos alunos a cada semestre, optamos por escolher um gênero representativo de cada semestre para análise. Para tanto, fizemos entrevistas semidirigidas com os professores da habilitação em francês, com o objetivo de identificar quais gêneros poderiam ser mais representativos da aprendizagem desejada em cada disciplina e a cada semestre. Com base nesse levantamento e em algumas considerações que expomos abaixo, optamos pela escolha de dois gêneros representativos do segundo semestre da habilitação em Francês.

Na disciplina de *Francês II*, foram solicitadas diversas produções textuais ao longo do semestre que não tinham o objetivo de avaliar os alunos, com exceção de uma delas, o resumo (*résumé*). Justamente, o resumo também era a única produção textual pertencente à esfera dos estudos universitários; portanto, selecionamos o **resumo** de dois capítulos de um livro teórico sobre estratégias de aprendizagem em francês para nossa análise relativa à disciplina de língua francesa. Para preparar os alunos para a produção do resumo, du-

rante o curso foi ministrada uma aula sobre esse gênero textual; além disso, a professora tem uma parceria com o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC¹) da FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) que tem por objetivo auxiliar os alunos na escrita. A realização de um atendimento no LLAC vale 1 ponto na nota do resumo, ou seja, se o aluno não o realiza, sua produção poderá obter, no máximo, 9/10. Essa parceria dá subsídios para que os alunos reforcem o conhecimento, visto em aula, sobre as especificidades do gênero a ser produzido e ajuda-os na escrita do texto.

Na disciplina de *Introdução à literatura francesa*, foi solicitada a produção de apenas um texto ao longo do semestre, pertencente ao gênero **antologia** de poemas, contendo uma introdução de uma página e 7 ou 8 poemas seguidos de comentários. A nota semestral foi dada de acordo com o desempenho do aluno na escrita da introdução da antologia e na apresentação oral da temática escolhida para ela, realizada em sala. Dessa forma, tomamos a “introdução a uma antologia de poemas” como a produção escrita solicitada por essa disciplina.

No segundo semestre de 2017, coletamos 18 resumos e 18 introduções a uma antologia de poemas. No entanto, selecionamos apenas alguns dos textos coletados para a análise neste capítulo. Para a seleção, optamos por escolher os textos dos alunos que tinham escrito o resumo em francês, de forma a permitir a comparação com a introdução a uma antologia de poemas; então, selecionamos os únicos sete resumos escritos em francês e as sete introduções a uma antologia correspondentes aos mesmos alunos.

Como mencionamos, o objetivo da análise foi identificar as capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, & Bronckart, 1993) requeridas para a produção de cada gênero, para, em seguida, comparar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos na produção do resumo e da introdução a uma antologia de poemas e verificar seus pontos em comum e seus pontos de divergência, de forma a propor uma reflexão sobre o percurso do aluno de Letras-Francês que cursa paralelamente essas duas disciplinas.

Quadro Teórico-Methodológico

Para realizar a análise dos textos, apoiamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2012, 2019), que, inserindo-se na orientação epistemológica do Interacionismo Social (Vygotski, 1997), tem por objetivo estudar o papel específico da linguagem no desenvolvimento das pessoas. Com esse intuito, os pesquisadores do Intera-

1 Criado em 2011 pelas Profas. Dras. Marília Ferreira (inglês) e Eliane Lousada (francês): <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>

cionismo Sociodiscursivo (ISD) construíram um modelo de análise de textos e propuseram algumas noções fundamentais para as pesquisas em Didática das Línguas: modelo didático (De Pietro et al., 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003), sequência didática (Dolz et al., 2001) e capacidades de linguagem (Dolz et al., 1993). Neste estudo, servimo-nos sobretudo das noções de “modelo didático” e “capacidades de linguagem”, que apresentaremos a seguir.

O modelo didático (De Pietro et al., 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003) pode ser compreendido como um espaço de cristalizações e elaborações didáticas, ligado à engenharia didática. Ele caracteriza-se por descrever um gênero textual a ser ensinado e aprendido, apontando seus objetos potenciais para o ensino, fornecendo as bases para a elaboração de sequências didáticas. Neste capítulo, usamos essa noção apenas para compreender as características dos gêneros solicitados pelos professores.

Para elaborar o modelo didático de um gênero textual são usados quatro conjuntos de dados (De Pietro & Schneuwly 2003): as *práticas sociais de referência*, das quais é feito um detalhamento dos elementos que aparecem regularmente ou ocasionalmente nos textos empíricos, sendo constitutivos do gênero; a *literatura sobre o gênero*, ou seja, como os especialistas o descrevem; as *práticas linguageiras dos alunos*, apontando sobretudo quais aspectos do gênero textual podem ser difíceis de serem aprendidos; as *práticas escolares*, que informam quais são as maneiras de se ensinar esse gênero textual. Com base nessas informações, o modelo didático será composto de: 1. definição do gênero; 2. parâmetros do contexto comunicativo; 3. conteúdos específicos; 4. estrutura textual global; 5. operações de linguagem e suas marcas linguísticas (De Pietro & Schneuwly, 2003).

Com vistas a detalhar as capacidades de linguagem (Dolz et al., 1993) necessárias à produção dos gêneros textuais requeridos pelos professores, elaboramos seus modelos didáticos, usando a proposta de De Pietro e Schneuwly (2003), assim como o modelo da arquitetura textual (Bronckart, 1999/2012) para efetuar as análises contextuais, discursivas e linguístico-discursivas. O modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999/2012, 2019) parte de um levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção textual para propor, em seguida, uma análise em três níveis: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos.

Para descrever o contexto de produção textual, Bronckart (1999/2012) propõe levantar hipóteses sobre o contexto de produção físico e sociossubjetivo no qual o gênero textual é produzido, descrevendo o enunciador, destinatário, objetivo da interação, local social e momento da produção. No nível da infraestrutura geral do texto, observamos primeiramente o plano global dos conteúdos temáticos, apresentando quais são os conteúdos mobilizados e em qual ordem,

para, em seguida, identificar os tipos de discurso (Bronckart, 1999/2012) presentes: o discurso teórico (expor autônomo), discurso interativo (expor implicado), o relato interativo (narrar implicado) ou a narração (narrar autônomo). Nesse nível também são descritos os tipos de sequências presentes no texto: narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, explicativa, e dialogal.

Já no nível dos mecanismos de textualização, analisamos como se dão a conexão, a coesão nominal e a verbal. Por fim, no nível dos mecanismos enunciativos, observamos as avaliações formuladas sobre um ou mais aspectos do conteúdo temático trazido e quais instâncias se responsabilizam tanto pelo conteúdo temático quanto pelas avaliações (Bronckart, 1999/2012). Nesse nível são descritos o uso de modalizações, que podem ser lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas, a gestão das vozes e o(s) posicionamento(s) enunciativos adotados.

A noção de capacidades de linguagem tem sido usada de maneira profícua em inúmeras pesquisas que se filiam ao ISD, como, por exemplo: Machado (2009), Dias e Lousada (2018), Bueno e Zani (2019), entre outras. Essas pesquisas nos permitiram aprofundar a noção e propor estudos complementares, como, por exemplo, a transferência de capacidades de linguagem (Dias & Lousada, 2018). Segundo a proposta inicial de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as capacidades de linguagem se dividem em: capacidades de ação, relacionadas à habilidade do produtor do texto em representar para si a situação de produção: quem escreve, para quem e com qual objetivo; capacidades discursivas, ligadas aos conteúdos mobilizados, sua organização e os tipos discursivos e de sequência usados; as capacidades linguístico-discursivas, relacionadas à textualização, que podem ser exemplificadas no uso de coesão nominal e verbal, conexão, modalizações e gerenciamento de vozes. As capacidades de linguagem encontram correspondência no modelo de análise textual de Bronckart (1999/2012), que utilizamos para analisar os textos produzidos pelos alunos. Sendo assim, as capacidades de ação estão relacionadas com a mobilização de elementos do contexto de produção do texto; as capacidades discursivas estão relacionadas com a infraestrutura geral do texto e as capacidades linguístico-discursivas agrupam os mecanismos de textualização e enunciativos. A divisão em capacidades de linguagem, bem como o modelo de análise textual, propõem uma divisão dos fenômenos e dos aspectos que subjazem à produção textual apenas com finalidades didáticas e descritivas. Na concepção do ISD, compreende-se que esses fenômenos e aspectos agem conjuntamente na produção textual, sempre de forma dialógica, ou seja, levando em conta a situação de produção, o local social, o enunciador, o destinatário e os objetivos.

Para realizar o modelo didático do resumo, servimo-nos do que foi elaborado por Dias (2017), adaptando-o para nosso contexto. Sendo assim, levamos em conta as práticas escolares de nosso contexto, por meio das entrevistas

realizadas com os professores. Como coletamos os textos dos alunos após o término do semestre e pelo fato de nossa pesquisa não focalizar o ensino dos gêneros, não analisamos as práticas linguageiras específicas dos alunos de nosso contexto. Porém, pela natureza de nossa pesquisa, tínhamos dados sobre o que os alunos eram capazes de escrever no semestre anterior e isso nos serviu de apoio para a elaboração dos modelos didáticos. Já para o modelo didático da antologia, analisamos textos que circulam nas práticas sociais de referência, consultamos a literatura sobre o gênero e também procuramos conhecer as práticas escolares, por meio das entrevistas realizadas com os professores. Da mesma forma que para o resumo, não analisamos as práticas linguageiras dos alunos, mas tínhamos dados sobre o que os alunos eram capazes de escrever no semestre anterior e isso foi levado em conta. A seguir, descrevemos os modelos didáticos dos gêneros, para que possamos compreender as capacidades de linguagem requeridas para redigi-los.

Os Modelos Didáticos: Résumé e Introdução a uma Antologia de Poemas

Descreveremos, primeiramente, os modelos didáticos do *résumé*² e da introdução a uma antologia; em seguida, compararemos as capacidades de linguagem exigidas por esses dois gêneros.

Para elaborar o modelo didático do *résumé*, tomamos por base o trabalho de Dias (2017), que elaborou o modelo didático desse gênero a partir da análise de 20 *résumés* disponíveis em sites de livraria, *résumés* de obras, do que dizem os especialistas, das práticas escolares e das práticas linguageiras dos alunos. Para o modelo didático aqui descrito, usamos, ainda, a ficha de instruções fornecida pela professora para solicitar esse gênero textual. Já para o modelo didático da introdução a uma antologia de poemas, analisamos as 15 menores introduções de antologias em francês disponíveis na biblioteca da FFLCH no mês de agosto de 2018, pois o professor da disciplina disse aos alunos que a introdução deveria ter ao menos três parágrafos, cada um com cerca de 5 linhas, o que resulta em um texto de cerca de uma página, portanto, bastante reduzido. Procuramos, dessa forma, analisar um corpus o mais próximo possível do que foi solicitado pelo professor.

2 O *résumé* em francês não é igual ao resumo em português. Segundo os especialistas (Charnet & Robin-Nipi, 1997; Cotentin-Rey, 1995), ao escrever um *résumé*, o produtor age como o autor do texto resumido não usando expressões como “segundo o autor”, além de manter a mesma ordem de conteúdos do texto de base e representar apenas um quarto do texto resumido. A partir deste momento, utilizamos o termo “*résumé*” em francês.

Na instrução dada pela professora de Francês II, os alunos tinham a descrição de uma situação de comunicação: “Écrivez un résumé du livre, en vous basant sur les deux premiers chapitres, pour un site qui présente des livres pour la lecture. (portugais ou français, maximum 25 lignes)”. A instrução indica o número máximo de linhas e dá aos alunos uma situação possível na qual um *résumé* pode ser produzido, ajudando-os a imaginar o contexto de produção sociossubjetivo. O objetivo do texto a ser produzido é apresentar o livro, sem emitir opinião sobre ele, e o enunciador é uma pessoa que trabalha em site que apresenta livros, dispondo de um certo conhecimento sobre a obra (Dias, 2017, p. 85). Tendo em vista a situação de comunicação proposta, ele escreve para alguém interessado em livros; mas não é possível esquecer que também tem como destinatário a professora que vai avaliá-lo, pois, estando em ambiente universitário, a situação de produção se assemelha a uma situação escolar (Schneuwly & Dolz, 1999). Observemos, ainda, que a professora determinou duas línguas possíveis para a escrita: português ou francês. Na entrevista semidirigida, ela explicou que, como se trata de alunos com nível A1/A2 do QECR, muitas vezes eles não têm nível linguístico para escrever em francês, o que os leva, frequentemente, a utilizarem tradutores automáticos. Portanto, ela optou por deixar a escolha da língua livre para os alunos.

No que se refere aos conteúdos temáticos a serem mobilizados, Dias (2017, pp.89-90) afirma que, primeiramente, há uma contextualização, seguida da apresentação do tema da obra ou de sua intriga. No *résumé*, o tipo de discurso predominante é o discurso teórico, ou seja, o expor autônomo. Já no que se refere às sequências mobilizadas, Dias (2017, p. 90) as descreve como esquematizações (expositivas e/ou informativas), nas quais o livro resumido é apresentado de forma neutra.

No nível da textualização, a conexão do *résumé* é caracterizada pelo uso de organizadores textuais como *d’abord*, *enfin*, de conectores aditivos (*et*), adversativos (*mais*) e conclusivos (*donc*), sendo que, geralmente, as frases são curtas e a pontuação é uma das principais responsáveis pela conexão (Dias, 2017, p. 91). Já a coesão nominal se dá pelo uso de retomadas pronominais (*il/elle*, *qui*), de pronomes possessivos e de retomadas nominais acompanhadas de demonstrativo (*ce livre*). Há, portanto, um esforço para evitar a repetição de palavras. Pode haver a presença de nomes dos autores do livro resumido ou de retomadas nominais fazendo referência a eles (*l’écrivain*).³ Ainda segundo Dias (2017), a maioria dos verbos dos *résumés* está no pre-

3 Isso ocorreu nos exemplares analisados pela autora, embora, na literatura sobre o gênero “*résumé*”, o nome dos autores não apareça, já que o autor do *résumé* se coloca na posição enunciativa do autor do texto.

sente do indicativo, mas há também verbos no infinitivo e no pretérito, em número bem menor.

Por fim, no nível dos mecanismos enunciativos, Dias (2017) encontrou diversos exemplos de asserções, forma usada para ressaltar o valor de verdade do que é dito. Na maioria dos *résumés*, a pesquisadora não encontrou modalidades apreciativas, já que o produtor do texto não exprime sua opinião sobre a obra resumida: é uma característica desse gênero (Cotentin-Rey, 1995; Dias, 2017, p. 92). Já com relação às vozes, Dias (2017) afirma não haver citações explícitas de trechos da obra resumida, podendo haver frases curtas entre aspas; porém, nos textos analisados existem frases como “l’auteur explique”, nas quais são usados verbos *dicendi* para introduzir conteúdos da obra resumida, contrariando o que especialistas do gênero dizem (Cotentin-Rey, 1995, p.7).

O resumo é um gênero textual bastante presente nas práticas escolares brasileiras, sendo solicitado no Ensino médio e também no Ensino superior (Lousada, Bueno, & Dezutter, 2019) para verificar se o aluno compreende o texto de base, pois é capaz de resumir-lo. No caso dos alunos de Francês II, eles tiveram uma aula sobre o gênero durante o semestre e também dispuseram de atendimentos individuais com os monitores do LLAC para esclarecer suas dúvidas. De acordo com informações obtidas por meio de entrevista com a professora responsável e de análise do programa do curso, alguns dos conteúdos trabalhados em Francês II são a reutilização do presente do indicativo e as retomadas nominais e pronominais. No *résumé*, espera-se justamente que os alunos utilizem esses conteúdos, o que justifica a escolha do gênero.

Quanto à introdução a uma antologia, observemos que há uma irregularidade na maneira de nomear essa parte de uma antologia de poemas: ela pode ser chamada de “*préface*” ou “*avant-propos*”. Adotamos o termo “introdução” por ser o mais frequente no corpus analisado: onze ocorrências nos quinze textos analisados.

Quando levantamos hipóteses sobre o contexto sociossubjetivo da antologia de poemas, percebemos que a produção do gênero está ligada a escolhas que geram a necessidade de defender as decisões tomadas: o autor da introdução que, na maior parte dos casos, também é autor da coletânea, justifica as escolhas feitas para compor a antologia. Percebemos, ainda, por marcas textuais e por buscas sobre os autores, que eles são especialistas em poesia, ou poetas; e o destinatário mais frequente são especialistas e/ou interessados em poesia. O objetivo principal é apresentar as escolhas realizadas; conseqüentemente, o produtor do texto defende e justifica as decisões que tomou para compor o tema e o corpus da antologia.

No que se refere à infraestrutura geral, esse gênero tem uma organização do plano global dos conteúdos bastante fluida. Os conteúdos recorrentes são a

apresentação da temática, a sua explicação e justificativa das escolhas, podendo ou não haver um detalhamento da coletânea de poemas.

Os tipos discursivos mobilizados são o discurso teórico e o discurso interativo. O produtor do texto alterna o uso dos dois tipos discursivos, mantendo o expor, ora implicado, ora autônomo. As sequências textuais predominantes são as explicativas e argumentativas, algumas vezes de maneira incompleta, sem todas as fases. Há um efeito argumentativo global (Melão, 2014), produzido pelo acúmulo de argumentos ao longo dos parágrafos.

Para dar conexão à “introdução de uma antologia”, são usados conectores argumentativos variados (oposição, concessão, adição, causa, consequência) e sequenciais. Os asteriscos e a pontuação também têm papel importante, pois funcionam como um meio para separar partes do texto e gerenciar a progressão dos conteúdos.

As escolhas lexicais mantêm a coesão nominal, que se dá pelo uso de retomadas nominais ou pronominais, ou pela repetição de palavras-chave, como poesia, poema ou o tema da antologia. Já no que se refere ao posicionamento enunciativo adotado pelos produtores de texto, há uma predominância do uso do “*je*” para explicar as escolhas realizadas, mesmo que alguns autores usem o “*nous*”. Mas também é recorrente o uso de “*cette anthologie*”, “*ce livre*”, “*cet ouvrage*” para a apresentação dos objetivos. Em onze das antologias analisadas há ao menos uma dessas fórmulas, mesmo quando o produtor do texto usa também o “*je*” para falar de suas escolhas, o que nos mostra que um uso não impede o outro.

Os autores das “introduções” usam algumas estratégias argumentativas para justificar e explicar suas escolhas, dentre elas estão o uso de modalizações lógicas e apreciativas. Os textos possuem ainda muitos adjetivos; eles são usados principalmente para caracterizar a poesia, o tema escolhido e os autores. Por fim, alguns autores recorrem a uma linguagem mais literária, com o uso de imagens, de metáforas, por exemplo, para defender suas escolhas.

A “introdução a uma antologia de poemas” é um gênero bastante novo para os graduandos: é, provavelmente, a primeira vez que vão elaborar tanto uma antologia quanto sua introdução, sendo essa uma dificuldade a ser considerada. Além disso, durante o semestre não houve uma aula sobre o gênero; o professor apresentou a proposta de produção textual oralmente e no dia em que os alunos apresentaram o tema escolhido para a coletânea de poemas, fez comentários para dar um direcionamento para a justificativa do tema e a escolha dos poemas. A preocupação pedagógica do professor ao pedir esse gênero textual era fazer com que os alunos entrassem em contato com a produção literária francófona (informação obtida por meio de entrevista). Apenas alguns dos graduandos realizaram atendimentos individuais com os monitores

do LLAC para esclarecer suas dúvidas sobre a “introdução de uma antologia de poemas”, pois esses atendimentos não foram encorajados pelo professor, como foi o caso do Francês II.

Ao comparar as capacidades de linguagem requeridas pelos dois gêneros, levamos em conta os modelos didáticos dos gêneros descritos acima, assim como as especificidades das instruções de elaboração dadas pelos professores. Há dois pontos em comum entre os dois gêneros pedidos no mesmo semestre: ambos mobilizam o discurso teórico, característica frequente nos textos que circulam na esfera dos estudos universitários, e demandam estratégias de coesão nominal, como o uso de sinônimos, para evitar a repetição de palavras e assegurar a progressão temática.

No que se refere às capacidades de ação, geralmente, a introdução de uma antologia é elaborada por um especialista que detalha e justifica suas escolhas; dessa forma, o aluno precisa ser capaz de representar para si mesmo essa situação de produção, um pouco longe de sua realidade de estudante de Letras. Já o *résumé* não tem essa especificidade, sendo um gênero que os universitários comumente produzem. Além disso, o contexto de produção proposto pela professora ao pedir o texto é relativamente familiar aos graduandos, assim como o ato de resumir.

Com relação às capacidades discursivas, os universitários devem mobilizar sequências argumentativas na introdução a uma antologia, o que demanda maior capacidade de se exprimir em LE do que a sequência denominada “esquematização”⁴ (Bronckart, 1999/2012) requerida pelo *résumé*. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas requeridas pelo *résumé* são menos elaboradas. Por exemplo, há menor exigência do uso de conectores do que na introdução a uma antologia, pois, como dissemos, a conexão é estabelecida, geralmente, pela pontuação. No entanto, ambos demandam o uso de estratégias de coesão nominal (pronomes, sinônimos, retomadas nominais etc.) como já apontado. Sendo assim, concluímos que a introdução da antologia exige maior desenvolvimento das capacidades de linguagem, pois tem maior caráter argumentativo, já que o produtor do texto deve justificar suas escolhas.

Análises dos Dados Coletados

Como mencionamos, apesar de o número total de alunos inscritos nas disciplinas durante o segundo semestre de 2017, período no qual foi feita coleta de dados, ser maior, analisaremos apenas as produções textuais de sete uni-

4 Trata-se de uma sequência na qual os conteúdos são apenas expostos sem que haja necessidade de emprego de estratégias de argumentação.

versitários, pois esses foram os alunos que redigiram os *résumés* em francês. A seguir, descreveremos de maneira sintética as análises das produções dos alunos divididas em dois grupos: primeiramente, os textos de Bernardo, que parece ter mais dificuldades; no segundo grupo, temos uma análise global dos textos de Adriana, Chloé, Fred, Inês, Italo e Vera.⁵

Bernardo não mobiliza adequadamente as capacidades de ação na escrita de nenhum dos dois gêneros. Tanto no *résumé* quanto na introdução a uma antologia, Bernardo compreende mal a situação de produção e elabora um texto que não atende aos critérios do gênero textual solicitado. No caso do *résumé*, insere apreciações: “Le livre est très intéressent(sic) pour les étudiantes ainsi pour les professeurs. Par(sic) les étudiantes, c’est très bon pour organiser ces(sic) études”(Résumé de Bernardo), característica típica da resenha e não do *résumé*; já no caso da introdução a uma antologia, ele elabora apenas dois parágrafos: no primeiro, apresenta o tema, o erotismo em Baudelaire e nos poetas malditos, e, no segundo, afirma que “on **analysera** trois types d’érotisme” (Introdução Antologia - Bernardo -grifo nosso), como se apresentasse uma análise de poemas e não uma antologia. Nos dois textos, Bernardo não é capaz de representar para si as situações de produção, o que faz com que não mobilize as capacidades discursivas e linguístico-discursivas esperadas para os dois gêneros. Em suas produções textuais, há problemas na mobilização dos conteúdos temáticos, pois ele acrescenta conteúdos como a apreciação no *résumé* e a análise literária na introdução da antologia, e também nos mecanismos enunciativos mobilizados, já que insere modalizações apreciativas em um resumo, como neste excerto: “Par (sic) les professeurs c’est un livre essentiel pour developper (sic) des stratégies plus efficaces”(Résumé de Bernardo), o que não é típico desse gênero.

Passando para a análise das produções dos outros seis alunos, observaremos, primeiramente o *résumé*. Percebemos que os outros seis graduandos produzem textos com as características do gênero textual solicitado e, então, atendem às exigências da professora. Assim, eles mobilizam em seus textos as capacidades de linguagem requeridas, já que são capazes de: representar para si a situação de produção; produzir um *résumé* que apresenta o conteúdo temático esperado para o gênero (apresenta o livro e seu conteúdo); mobilizar o discurso teórico e a esquematização, além de fazer uso do presente e de frases curtas. Também são mobilizados poucos conectores lógicos e sequenciais, tal como descrito no modelo didático.

Os *résumés* elaborados possuem alguns erros linguísticos, sobretudo no que se refere à conjugação de verbos no presente, às elisões e às contrações de

5 Os nomes dos alunos foram trocados por pseudônimos.

preposições e artigos, características da língua francesa. Notamos também a repetição de palavras, como estratégia, pesquisa, tipologia, etc., indicando que eles ainda possuem dificuldades para realizar uma cadeia anafórica que evite essas repetições. Lembramos, no entanto, que os universitários estão cursando o segundo semestre da habilitação em língua francesa e esses são conteúdos em processo de aprendizagem.

Já na introdução a uma antologia, algumas das características do gênero não estão presentes, como a presença de um enunciador claramente marcado pelo uso de “eu”, enquanto outros aspectos tomam a forma “escolar”⁶ do gênero. Levantamos essa hipótese, pois há marcas nas produções textuais que indicam que o professor é destinatário da argumentação para justificar a escolha do tema, como nesse excerto da introdução de Fred: “Le poème de Jacques Prévert a été montré en classe pour (sic) le professeur”.

Nas antologias que circulam nas práticas sociais de referência, os autores justificam suas escolhas para especialistas ou para um público interessado em poesia, enquanto que os graduandos, geralmente, defendem a escolha do tema pensando no professor da disciplina como destinatário e chegando mesmo a mencioná-lo, como no excerto acima.

As produções também indicam que os graduandos já desenvolveram parcialmente as capacidades de linguagem necessárias para mobilizar os conteúdos que precisam ser ditos, como a justificativa da escolha, ou seja, demonstram ser capazes de mobilizar as capacidades discursivas referentes aos conteúdos temáticos do gênero.

Alguns graduandos mobilizam o discurso interativo em suas introduções (Inês e Fred), implicando-se na justificativa e na apresentação do tema, usando dois tipos de discurso para tornar suas introduções mais argumentativas, pois usam o discurso interativo para apresentar a escolha do tema ou a dificuldade de fazê-la:

L’auteur [Freud] a défini le rêve, génériquement, comme une manifestation de l’inconscient et c’est justement ce que *nous observons* dans la poésie.

J’ai observé trois principaux manifestations des rêves dans poèmes avec cette thématique. Il y a quelques poèmes qu’(sic) ont fait une définition, en général lyrique, de rêve, par exemple

6 Estamos usando o termo “escolar” para nos referirmos aos estudos de Schneuwly e Dolz (1999) sobre as práticas escolares, mas poderíamos chamar esses textos de “universitários”, no sentido de que, ao entrarem na universidade, eles sofrem transformações para adequarem-se a esse contexto.

le poème de Pierre-Louis Matthey. [. . .] C'est intéressant comment les trois possibilités établissent un dialogue avec les souhaits d'une subjectivité humaine eu (sic) donc l'inconscient—d'une personne ou d'un collectif. (Introdução Antologia - Inês - grifos nossos)

Cette anthologie est un recueil de poèmes français sur l'ivresse. *J'ai choisi* ce thème pour deux motifs: Primer (sic), c'est un sujet intéressant. *Je voulais* quelque chose original et différent (sic) et *je savais* que les français, les poètes principalement, aiment le vin, ainsi *j'aurais* beaucoup des (sic) options de poèmes pour rechercher(sic). (Introdução Antologia - Fred - grifos nossos)

Além disso, nesses excertos vemos que Inês usa adjetivos, característica presente nas antologias que circulam nas práticas sociais de referência e Fred mobiliza modalizações apreciativas. Há também a presença, em alguns dos textos, como os de Vera e Italo, de sinônimos para evitar a repetição de palavras, ou seja, há indícios da mobilização de capacidades linguístico-discursivas ligadas à essa operação de linguagem (a coesão nominal), que, no caso de estudantes de uma LE em nível A2, está em processo de aprendizagem.

Conclusões

A partir das análises, pudemos perceber que seis dos sete alunos têm mais facilidade de se colocar na situação de produção do *résumé*. Essa situação de produção é mais comum e recorrente para eles, pois provavelmente não é a primeira vez que produzem um *résumé*, apesar de demonstrarem algumas dificuldades em fazê-lo em LE. Portanto, concluímos que, para a produção do *résumé*, a maior parte dos alunos mostra bom domínio das capacidades de ação e discursivas. Suas maiores dificuldades estão nas capacidades linguístico-discursivas, devido ao nível linguístico que possuem (A2); mesmo assim, podemos dizer que o texto que produzem e os erros que cometem são apropriados para o nível esperado na disciplina Francês II.

A elaboração de uma antologia e de sua introdução prevê que o autor seja um especialista e essa situação de comunicação molda algumas características do gênero, como o uso do “eu” e a justificativa de suas escolhas para um público de especialistas ou de interessados em poesia. Na versão “escolar/universitária” do gênero, produzida no contexto que analisamos, os alunos defendem a escolha do tema tendo o professor como destinatário; portanto, trata-se de um gênero cuja situação de produção é mais difícil de ser compreendida

e imaginada pelos alunos. Isso deixa-os muitas vezes confusos em relação a como escrever o texto, fazendo-os, inclusive, produzir frases difíceis de serem compreendidas.

Decorrem da incompreensão da situação de produção e do próprio gênero esperado, já que, como dissemos, ele não foi objeto de estudo nas aulas da disciplina, as dificuldades na mobilização das capacidades discursivas, pois os alunos não sabem organizar seu texto conforme o esperado; também, das capacidades linguístico-discursivas, pois os alunos não conseguem escolher modos de se posicionar no texto. Nesse sentido, concluímos que há uma grande diferença, para os alunos, na produção dos dois gêneros requeridos nas duas disciplinas, uma de língua e outra de literatura. Para a disciplina de língua, o gênero já é conhecido dos alunos, a situação de produção é clara; eles têm uma aula sobre o gênero textual, aprendem sua organização textual e têm incentivo para os atendimentos no LLAC. A maior dificuldade está restrita aos aspectos linguístico-discursivos, porém, isso é esperado para o nível linguístico dos alunos. Já para a disciplina de literatura, os alunos têm que mobilizar capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas que não dominam e que não foram trabalhadas no curso; portanto, os alunos têm menos possibilidades de produzir a introdução à antologia de poemas como o que é esperado para o gênero. Outra reflexão que podemos fazer é que, como na graduação em Letras e em LE os estudantes têm que aprender a língua para estudar as disciplinas de Literatura, eles precisam desenvolver as aprendizagens de ordem procedimental para poderem aprender os conteúdos de ordem declarativa.

Com este estudo, pudemos compreender melhor as dificuldades dos graduandos em Letras-Francês da USP e, também, entender as razões pelas quais eles acreditam que há um “descompasso” entre o que é ensinado/aprendido e exigido nas disciplinas de Língua e Literatura, mesmo quando cursadas concomitantemente. Também pudemos mostrar, por meio de uma análise dos textos produzidos pelos alunos em uma situação concreta, o que as pesquisadoras Ferreira e Lousada (2016) afirmam ao dizerem que os alunos de Letras têm que aprender, durante a graduação, gêneros textuais próprios a duas disciplinas de referência que não compartilham o mesmo modo de escrever: Linguística e Literatura. Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades de escrita dos graduandos em Letras e, também, para a melhoria dos programas de ensino, das formas de avaliação e de ensino na universidade, além de demonstrar a importância de auxílios à escrita no ensino superior, seja concretizados nas próprias disciplinas, seja por meio de estruturas de apoio como o LLAC.

Referências Bibliográficas

- Bazerman, C., Applebee, A., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J. V., Matsuda, P. K., Murphy, S., Wells Rowe, D., Schleppegrell, M., & Campbell Wilcox, K. (2018). *The lifespan development of writing*. National Council of Teachers of English.
- Bronckart, J-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. EDUC. (Original work published 1999)
- Bronckart, J-P. (2019). *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Éditions Mardaga.
- Bueno, L., & Zani, J. B. (2019). O ensino de um gênero textual oral e a elaboração de uma ferramenta didática. *Entretextos*, 19(1), 43-63.
- Contentin-Rey, G. (1995). *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*. CLE International.
- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- De Pietro, J-F, Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1997). Un modèle didactique du “débat”: De l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39/40, 100-129.
- De Pietro, J-F, & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: Un concept de l’ingénierie didactique. *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dias, A. P. S. (2017). *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture* [Unpublished master’s thesis]. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-122349>
- Dias, A. P. S., & Lousada, E. G. (2018). O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transparência de capacidades de linguagem. *Diálogo das Letras*, 7(2), 10-25. <https://doi.org/10.22297/dl.v7i2.3203>
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (Org.). (2001). *S’exprimer en français. Séquences didactiques pour l’oral et l’écrit*. Corome.
- Dolz-Mestre, J., Pasquier, G., & Bronckart, J.-P. (1993). L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? *Études de Linguistique Appliquée*, 89, 25-35.
- Ferreira, M., & Lousada, E.G. (2016). Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, 69(3), 125-140. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>
- Lousada, E. G., Bueno, L., & Dezutter, O. (2019). Gêneros textuais na universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses. In E. L. Nascimento, V. L. L. Cristovão, & E. G. Lousada (Eds.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios* (pp. 113-135). Pontes.
- Lousada, E. G., & Dezutter, O. (2016). La rédaction de genres universitaires: Pratiques et points de vue d’étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l’université*, 21(01).
- Lousada, E. G., Dezutter, O., & Zavaglia, A. (2017) Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire. *Scripta*, 21(43), 65-85. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p65>

- Machado, A. R. (2009). Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In L. S. Abreu-Tardelli, & V. L. L. Cristovão (Eds.), *Linguagem e Educação—O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais*. Mercado de Letras.
- Melão, P. (2014). *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: O desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais*. [Unpublished master’s thesis]. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-08102014-165506>
- Schneuwly, B., & Dolz-Mestre, J. (1999) Gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (Maio/Julho/Agosto), 1-16.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.