

# GÊNEROS TEXTUAIS E ESCRITA CRIATIVA: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

## *TEXTUAL GENRES AND CREATIVE WRITING: POSSIBLE INTERSECTIONS IN THE TEACHING AND LEARNING OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE*

Suélen Maria Rocha<sup>1</sup>

Eliane Gouvêa Lousada<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir a importância do conceito de modelo didático para o ensino-aprendizagem do francês por meio de gêneros textuais e apresentar a análise de um relato de viagem, como ponto de partida para a elaboração do modelo didático. Exporemos a justificativa e as motivações desse trabalho; em seguida, apresentaremos o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, seguido de uma reflexão sobre o “estilo” ligada à noção de gênero textual e sua inserção no ensino e na aprendizagem do FLE. Para exemplificar o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008), analisaremos um texto prototípico do gênero relato de viagem. Por fim, apontaremos algumas sugestões didáticas para a escrita criativa a partir do gênero estudado.

**Palavras-chave:** relato de viagem; escrita criativa; modelo didático; gênero textual; interacionismo sociodiscursivo.

**ABSTRACT:** This paper aims at discussing the importance of the notion of “didactic model” to the teaching and learning of French as a second language (FSL). It also aims at presenting the analysis of a “travelogue” as the starting point of the didactic model of this genre. We will present the justification and the motivations of this work; after that, we will present the theoretical framework of sociodiscursive interactionism, followed by a reflection on the notion of style related to the concept of textual genre, as well as its use in the teaching and learning of FSL. In order to show the model of analysis of texts suggested by Bronckart (1999, 2006, 2008), we will show the analysis of a text belonging to the genre travelogue. Finally, we will suggest some activities to teach creative writing within the textual genre travelogue.

**Key-words:** travelogue; creative writing; didactic model; textual genre; socio-discursive interactionism

---

<sup>1</sup> Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), mestranda do programa de pós graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, bolsista CAPES, [suelen.rocha@usp.br](mailto:suelen.rocha@usp.br)

<sup>2</sup> Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), professora doutora da área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, [elousada@usp.br](mailto:elousada@usp.br)

## INTRODUÇÃO

A didática das línguas, ao estudar os fenômenos de ensino e aprendizagem de uma língua, seja materna, estrangeira ou língua segunda, observa as relações existentes entre o professor, o aluno, o objeto de ensino e os seus instrumentos de mediação do ensino-aprendizagem (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2009). Dito isso, a questão central da didática das línguas está voltada para os saberes a ensinar, os modos de fazer e as transformações das capacidades de linguagem dos alunos. Nas últimas décadas, os objetos de ensino têm tido como referência os gêneros textuais que, por sua vez, são as materializações das práticas linguageiras situadas. As pesquisas centradas no ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais abrangem tanto o campo da didática da língua materna (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; MARCUSCHI et al., 2010; MACHADO, 2002, 2009), quanto o campo da didática de línguas estrangeiras (LOUSADA, 2010; CRISTOVÃO, 2009, 2010). Essas discussões sobre os objetos a ensinar, dentre eles os gêneros textuais, foram incorporadas pelos documentos oficiais que prescrevem o trabalho da instituição escolar e dos professores. Para exemplificar, podemos mencionar tanto os Parâmetros curriculares nacionais (PCN) dedicados à língua materna, o Programa Nacional do Livro Didático – Língua estrangeira Moderna (PNLD-LE<sup>3</sup>), quanto o QECR (Quadro europeu comum de referência para as línguas). Todos eles, em sua proposta, privilegiam, sobretudo, as práticas sociais como objeto de ensino.

O quadro teórico que adotamos, o interacionismo sociodiscursivo (ISD), atribui papel fundamental à linguagem, materializada em textos, para o desenvolvimento humano. Corrente das Ciências Humanas, concebido por pesquisadores da Universidade de Genebra (BRONCKART, 1999), inspirado nos trabalhos de Vigotski, o ISD defende a ideia de que o desenvolvimento dos indivíduos só é possível no seio das atividades sociais, em um “meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo linguageiros” (MACHADO, 2009). A partir da teoria do ISD, vários estudos estão sendo desenvolvidos sobre o ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais, na Suíça (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), Portugal (COUTINHO, 2007) e no Brasil (CRISTOVÃO, 2002, 2009; MACHADO, 2009; LOUSADA, 2002, 2010; NASCIMENTO, 2009; BUENO, 2011). Como os gêneros textuais são fenômenos socio-históricos, culturalmente marcados e incarnam as atividades humanas, sua apropriação e domínio são de extrema importância para que o indivíduo possa agir no mundo, como afirma Bronckart (1999, p.103) “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Daí a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira.

Dentro do contexto de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras é difícil de ignorar a presença do QECR, visto que a maioria dos métodos de ensino das línguas es-

<sup>3</sup> Outro documento prescritivo, que já existia antes dos PCNs, é a grade que serve de avaliação para o programa nacional do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por avaliar os livros didáticos de todas as disciplinas do ensino básico, fundamental e médio, com o objetivo de melhor guiar a escolha do livro para cada série do ensino. Contudo, até o ano de 2010, não havia o PNLD para língua estrangeira. Em 2011, foi publicado o *PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*, trazendo apenas o programa da língua inglesa e espanhola.

trangeiras baseia-se no quadro europeu, assim como os exames DELF e DALF<sup>4</sup>. Tanto esse documento, quanto o documento oficial brasileiro, que prescreve a elaboração de material, o Programa Nacional do Livro Didático – Língua estrangeira Moderna (PNLD-LEM), preconizam o ensino das quatro habilidades, a saber: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. Embora saibamos disso, nossas reflexões e experiências a partir da prática pedagógica mostram que a produção escrita vem sendo negligenciada pelos livros didáticos para o ensino de língua francesa. Também em relação ao ensino de língua materna, pesquisas realizadas no âmbito da análise do trabalho do professor em sala de aula concluíram que, além do material didático ser deficiente quanto à proposta de gêneros textuais escritos, há também uma resistência em relação a determinados gêneros devido ao desconhecimento destes pelo professor (BUENO, 2011). O mesmo problema foi observado no livro didático de língua estrangeira *Alter Ego*<sup>5</sup>, adotado pelos cursos extracurriculares de francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), onde realizamos nossa pesquisa. Uma breve análise das propostas de produções textuais em final de unidade do livro didático *Alter Ego* foi feita e constatamos que algumas propostas do manual não correspondiam a um gênero, ou pediam uma produção escrita sem ter realmente trabalhado o gênero anteriormente. Alguns exemplos no livro são: escrever o início de um artigo, redigir argumentos de uma campanha de promoção de esporte/saúde, dentre outras. Observamos também que algumas atividades didáticas do livro não apresentavam um texto prototípico do gênero textual no qual o aluno pudesse basear-se no momento de redigir seu texto, tendo em vista que, muitas vezes, a proposta de produção escrita solicitava um gênero diferente daquele apresentado na unidade do livro didático.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem do FLE, muitos alunos têm dificuldades de escrita, como pudemos observar desde que iniciamos nosso trabalho nesse contexto<sup>6</sup>. A grande maioria deles, ao se verem na situação de produzir um texto próprio, acaba por copiar estruturas do manual ou da Internet, desistindo, portanto, de enfrentar as etapas inerentes ao processo de produção escrita, fato que prejudica ainda mais seu processo de aprendizagem. Os mesmos problemas foram encontrados por outros autores no caso da língua materna, como por exemplo, Dolz, Gagnon e Toulou (2008), que sugerem que a escrita dos alunos é, na maioria das vezes, muito pouco estruturada, apresentando muitos problemas nas suas capacidades de linguagem.

É nessa problemática que se insere o presente artigo: no quadro de nossa pesquisa de mestrado, propomos a utilização dos gêneros textuais como uma maneira de trabalhar a produção escrita dos alunos dos cursos extracurriculares de francês. Porém, fazemos isso do ponto de vista do desenvolvimento do estilo dos alunos-autores, procurando trabalhar a produção escrita pelo viés da criatividade dos alunos e visando, assim, a minimizar o recurso à cópias do livro e/ou de sites da internet.

<sup>4</sup> Diploma de estudos em língua francesa (DELF) e diploma aprofundado de língua francesa (DALF).

<sup>5</sup> Livro didático utilizado pelos cursos extracurriculares de francês da FFLCH/USP, nosso contexto de pesquisa.

<sup>6</sup> As autoras são, respectivamente, professora e coordenadora dos Cursos Extracurriculares de francês da FFLCH-USP.

Para tanto, trabalhamos com um gênero da ordem do relatar, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 102), mais especificamente o gênero relato de viagem. Esse gênero foi escolhido, pois tínhamos o objetivo de trabalhar a dimensão do “estilo” do autor ligada à problemática dos gêneros textuais em língua estrangeira, favorecendo a produção escrita criativa. Sendo assim, refletimos sobre quais seriam os gêneros em que o estilo do autor apareceria com mais frequência e chegamos à conclusão de que, nos contextos de produção menos coercitivos, que permitam produções textuais mais livres, haveria um maior espaço para a inserção estilo individual. Além disso, o gênero relato de viagem foi escolhido, pois acreditamos que ao falar de si, os alunos poderiam produzir um texto mais expressivo, deixando transparecer melhor a questão do estilo e da criatividade do enunciador-produtor, o que poderia motivá-los e redigir um texto com maior autonomia.

Partindo desse contexto inicial, para o presente artigo, optamos por apresentar a análise de um texto pertencente ao gênero relato de viagem, com o objetivo de demonstrar os níveis de análise do ISD, necessários para a construção posterior do modelo didático. Ao final do artigo, daremos algumas sugestões didáticas para que o professor possa trabalhar a escrita criativa com seus alunos.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para atingirmos nosso objetivo, vamos nos basear em dois quadros teóricos: o interacionismo sociodiscursivo e as orientações do QCER para a perspectiva voltada para a ação. Ao adotarmos a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, MACHADO, 2009), reconhecemos, portanto, a importância de ensinar gêneros textuais, pois o indivíduo age num grupo social por meio de textos, que, por sua vez, se organizam em gêneros; concluímos, pois, que o ensino por meio de gêneros textuais atua no desenvolvimento da atividade comunicativa no sentido mais amplo do termo já que, segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 43) os gêneros textuais são “a incarnação das práticas languageiras”. Fortemente inspirada nos trabalhos de Vigotski, essa perspectiva teórico-metodológica se justifica pelo diálogo entre duas correntes, ou seja, entre o interacionismo social de Vigotski e os estudos da linguagem, inspirados em vários autores e reelaborados por Bronckart. O ISD considera, assim, a interação e a linguagem como fundamentais para o agir humano, bem como para o seu desenvolvimento.

Em seguida, tomaremos como base, no que diz respeito à didática do FLE, a perspectiva acional, em que o aluno é, antes de tudo, considerado como um ator social que deve agir num determinado contexto histórico-social, tendo como principal tarefa mobilizar estrategicamente um conjunto de competências que esteja a sua disposição para a realização de uma tarefa languageira ou não (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, 15).

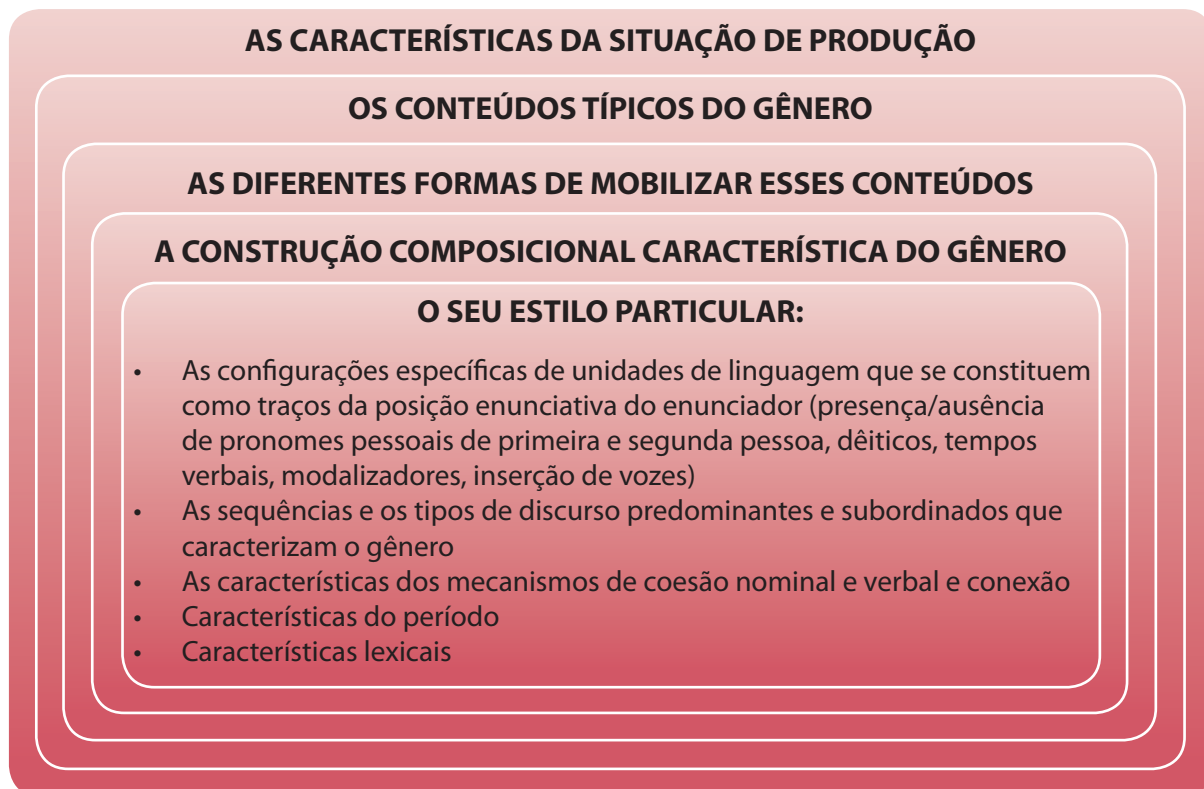
Para que o trabalho possa ser realizado na perspectiva do ISD, aluno deverá passar por uma sequência de *módulos de aprendizagem*, com vistas a proporcionar uma situação favo-

rável ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem para que, em seguida, o aluno tenha condições de produzir um gênero em uma situação de comunicação determinada. As capacidades de linguagem que o aluno poderá desenvolver são três: 1) *a capacidade de ação*, que se refere à mobilização das características do contexto de produção; 2) *a capacidade discursiva*, que envolve a organização dos conteúdos temáticos, dos tipos de discurso e das sequências textuais que o produtor mobiliza para construir seu texto e 3) *a capacidade linguístico-discursiva*, responsável pelos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual (vozes, modalizações, coesão, coerência etc) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Os módulos de aprendizagem citados acima podem ser traduzidos por sequências didáticas (SDs), cuja definição se encontra nos trabalhos de Schnewly e Dolz (2010, p. 43): trata-se de “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação.” As SDs tornam-se, pois, um espaço potencial de desenvolvimento, possibilitando que o aluno possa se apropriar dos gêneros sócio-historicamente construídos.

Segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008), para a elaboração adequada de uma sequência didática de um gênero determinado, se faz necessário, antes de tudo, ter um modelo didático desse gênero, bem como conhecer as fontes de dificuldades da escrita dos alunos. Dentre as dificuldades encontradas, o autor nos cita sete: *motivacionais, enunciativos, procedurais, textuais, linguísticas, ortográficos e sensorio-motores*. Ao conhecer essas dificuldades que transparecem no processo de aprendizagem da escrita de seus alunos e ao apropriar-se do modelo didático do gênero, o professor poderá intervir no processo de aprendizagem de seus alunos por meio da sequência didática. Como o objetivo do nosso artigo é refletir sobre o ponto de partida para conceber o *modelo didático*, explicaremos a seguir sua função e os procedimentos de sua construção.

Sendo uma etapa que precede a elaboração de uma SD, o modelo didático pretende descrever o conjunto de características constitutivas de textos pertencentes ao gênero para fins de ensino-aprendizagem (DE PIETRO et al, 1996/1997, CRISTOVÃO; MACHADO, 2009), objetivando guiar a construção das sequências didáticas, a fim de que os alunos dominem as características genéricas do gênero ensinado. Para tanto, se faz necessário analisar um conjunto de textos pertencentes ao gênero escolhido, com base no modelo de análise do ISD concebido por Bronckart (1999) e conforme esquema abaixo inspirado nos trabalhos de De Pietro et al. (1996/1997) e de Machado e Cristovão (2009):



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

O espaço potencial de desenvolvimento propiciado pelo ensino de gêneros textuais apoia-se no conceito proposto por Vigotski (2007, p. 94) chamado de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), que estabelece uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o estudioso russo, o desenvolvimento pode ser entendido de duas formas: *Desenvolvimento real*, aquele que já foi adquirido/consolidado pelo indivíduo e o chamado *Desenvolvimento potencial*, que são as capacidades do mesmo em processo de aquisição. O que nos interessa aqui é a ZPD, ou melhor, a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ele realiza em colaboração com o seu grupo social e/ou com os instrumentos<sup>7</sup> disponíveis no meio social. Nesse sentido, este trabalho pretende refletir sobre a criação de ZPDs para o desenvolvimento da escrita criativa, propiciando condições aos alunos de se apropriarem de gêneros textuais, pensando em estratégias pedagógicas que auxiliem

<sup>7</sup> Para melhor entender o conceito de instrumento de Vigotski, sugerimos a leitura do livro de Janette Friedrich, recentemente traduzido para o português, intitulado "Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento". São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

o trabalho na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, visando a seu desenvolvimento real. As estratégias pedagógicas podem ser materializadas em sequências didáticas favoráveis para guiar a aprendizagem e o desenvolvimento das competências pretendidas.

Vigotski (1998), estudando a formação de conceitos nos indivíduos, ressalta que, se o meio ambiente não desafiar e/ou estimular seu intelecto, o seu processo de desenvolvimento poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Daí, pois, a importância da construção de uma sequência didática que motive o aluno a participar ativamente do projeto proposto pelo professor. Isso é possível quando se elaboram sequências didáticas focadas em um determinado gênero, uma concepção proposta por Schnewly e Dolz (2010, p. 35-60) e retomada, no quadro do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, por Lousada (2010), Cristovão (2009, 2010), entre outros. Os autores consideram as sequências didáticas uma importante ferramenta no processo de aprendizagem de gêneros, que pode ser “encarado como um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento dos três tipos de capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas, as linguísticas-discursivas” (LOUSADA, 2010, p. 83). Ao final da sequência elaborada, imagina-se que, a partir dos vários elementos explorados pela SD, “os alunos estarão conscientes da presença dos aspectos linguísticos nesse gênero de texto e poderão usá-lo com maior ou menor êxito e correção na elaboração de seus próprios textos” (LOUSADA, 2010, p. 92), ou ainda “quanto maior for o conhecimento de gêneros diversos, mais possibilidades terá o agente de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações.” (CRISTOVÃO, 2010, p. 107).

A atividade de produção escrita através de gêneros textuais, enquanto uma habilidade a ser desenvolvida pelo aluno, é um desafio no ensino/aprendizagem, já que o aluno iniciante e/ou intermediário de língua estrangeira, desmotivado pela pouca bagagem linguística e discursiva, ou ainda pelo pouco domínio dos gêneros textuais, vê a escrita como um obstáculo e não como um meio de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Contudo, é preciso reverter esse quadro, encontrando estratégias didáticas que possam motivar os alunos, de forma a conscientizá-los sobre os benefícios que estas podem trazer à aprendizagem da produção escrita criativa.

Nossa proposta de pesquisa é estudar a produção escrita dos alunos por um viés mais criativo, estimulando o desenvolvimento do estilo individual que poderá ser desenvolvido após o domínio do gênero textual a ser trabalhado. Dentro dessa perspectiva, ressaltamos que, ao assegurar-lhes o domínio de determinado gênero, poderemos levar os alunos a uma maior liberdade na sua produção, inserindo, dessa forma, a dimensão do estilo individual. Segundo Bronckart (2000, p. 11)

A liberdade linguageira não é incompatível com a preexistência de contratos, ou mais precisamente, a preexistência de modelos é a condição mesma do exercício dessa liberdade: é preciso conhecer e dominar as regras padrões de organização dos textos e dos discursos, para poder em seguida transgredi-las de maneira pertinente e motivada, e contribuir, dessa forma, à evolução permanente das formas linguageiras (Tradução nossa).<sup>8</sup>

Partindo da ideia de Bronckart, podemos entender melhor a necessidade de criar condições favoráveis ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos nossos alunos, de modo que eles possam dominar as características genéricas do gênero estudado e, a partir da tomada de consciência pelos alunos dos elementos inerentes ao gênero, eles estarão mais bem preparados a produzir um texto “transgressor”, de forma que a inserção do estilo individual contribuiria tanto para o seu desenvolvimento em língua estrangeira, quanto para a evolução permanente das formas linguageiras.

A realização desse trabalho de desenvolvimento da escrita criativa através da inserção do estilo individual só se torna possível, uma vez que tomemos consciência da complexificação e da diversificação<sup>9</sup> dos instrumentos que o professor deverá desenvolver para que eles possam mediar com eficácia a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. O descompasso existente entre as discussões científicas sobre a teoria e a prática propriamente dita nos faz refletir sobre a formação docente nos dias atuais. Infelizmente as pesquisas constatarem que, depois que os PCNs estabeleceram que o ensino do português fosse feito com base nos gêneros textuais, muitos professores adotaram essa perspectiva tal como se fazia com a gramática, ou seja, ensinando o gênero por um viés fortemente normativo, trazendo uma visão mecanicista para ensino dos gêneros (FIORIN, 2006). Ao se apropriar dos estudos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, é preciso que o discurso pedagógico compreenda bem o que está subentendido na definição de gênero para Bakhtin (1979, p. 265), quando este diz que os gêneros são enunciados relativamente estáveis compostos por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Um enunciado *relativamente estável* aponta para uma infinidade de estilos que podem aparecer nos gêneros, portanto, o gênero não é fixo, rigidamente normativo. Aliás, ele marca a voz do enunciador dentro do texto que, nas palavras de Brait (2005, p. 79):

[...] está fundado, necessariamente, na *relação* e, portanto salvaguardando o lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que se defrontam para constituir a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura.

Autoria e assinatura também são denominadas por estilo individual, que, segundo Brandão (2005) é um elemento desestabilizador do enunciado. Uma vez que o locutor escolhe o gênero adequado, ele pode se valer de escolhas linguísticas e discursivas que marcarão sua expressividade no texto, “é nesse espaço que ele pode também fazer emergir sua individualidade, seu estilo próprio, tornando sua a palavra alheia.” (BRANDÃO, 2005, p. 23)

<sup>8</sup> [...] la liberté langagière n'est pas incompatible avec la préexistence de contraintes, ou plus précisément que la préexistence de modèles est la condition même de l'exercice de cette liberté: il faut connaître et maîtriser les règles standards d'organisation des textes et des discours, pour pouvoir ensuite les transgresser de manière pertinente et motivée, et contribuer ainsi à l'évolution permanente des formes langagières

<sup>9</sup> Os termos “complexificação” e “diversificação” dos instrumentos da profissão docente aqui empregados foram utilizados por Bernard Schneuwly durante sua conferência de encerramento do Colóquio Linguagem e TRABALHO DOCENTE, evento realizado entre os dias 1 e 2 de jun/2012 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



Faraco (2009) aponta também que Bakhtin afirma com insistência que o texto estético não é um mero artefato, uma coisa em si, ou ainda uma mera reprodução de um mundo, descolado do seu contexto socio-histórico. Bem ao contrário, o texto, materializado pela linguagem “está enraizado na história e na cultura, tira daí seus sentidos e valores, absorve em si a história e a cultura, transpondo-as para um outro plano axiológico.” (2009, p. 101).

Essa afirmação converge com o conceito aqui adotado, que se refere ao conceito de aprendizagem elaborado por Vigotski (2007) em que a construção e o desenvolvimento do ser psicológico individual só é possível num ambiente social determinado e na interação com o outro dentro das diversas esferas e níveis da atividade humana.

Cabe, finalmente, ressaltar, que, em nossa pesquisa de mestrado, se faz necessário recorrer a autores que se dedicam à temática do estilo nos textos, notadamente, autores como Faraco (2009), Brait (2005) Brandão (2005, 2010). Acreditamos que o que esses estudiosos afirmam sobre a questão do estilo pode ser integrado à nossa reflexão, pois, como afirma Lousada (2010, p. 02), “é importante salientar que o ISD é uma teoria em construção, estando constantemente sujeito a revisões, descobertas, recursos a outros autores.”

## 2 A SITUAÇÃO DE ENSINO

A escolha do gênero textual foi norteada, primeiramente, com base nos três princípios didáticos, apontados por Dolz e Schneuwly (2010, p. 70), ou seja, o *princípio da legitimidade* – que leva em conta os saberes de referência; o *princípio de pertinência* – que diz respeito às finalidades e aos objetivos da instituição e, por fim, o *princípio de solidarização* – que se refere a modelização didática dos saberes de referência.

A razão pela qual selecionamos um gênero da ordem do *relatar* e deve ao fato de que esses gêneros aparecem mais frequentemente nos níveis do curso extracurricular que são objeto deste estudo; além disso, os gêneros do relatar são práticas bastante reconhecidas, uma vez que circulam com bastante frequência na nossa sociedade, e por isso mesmo, aparecem no QECR como competência a ser desenvolvida pelo aprendiz. O gênero da ordem do “relatar” é, de uma maneira geral, uma representação das experiências vividas, situadas no tempo. Dentre eles, podemos citar: o relato de experiência vivida, o relato de viagem, o diário, o testemunho, a anedota, a biografia, o curriculum vitae, a crônica social etc. Para o presente artigo, apresentaremos a análise de um texto representativo do gênero relato de viagem, um gênero em que os alunos falam de si e de suas experiências de viagem. Essa escolha foi motivada, pois acreditamos que ao falar de si, os alunos poderão produzir um texto mais expressivo, deixando transparecer melhor a questão do estilo e da criatividade do enunciador-produtor.

Depois de escolhido o gênero a trabalhar com os alunos, organizamos um curso denominado “Prática de escrita criativa em FLE”, com duração de 45 horas, fomentado pelo Serviço

de Cultura e Extensão da FFLCH-USP e que foi ministrado em fevereiro de 2012. Nesse curso, aproximadamente 20 alunos a partir do nível IV<sup>10</sup> do curso extracurricular de francês inscreveram-se no curso. O público que frequentou as aulas era composto, na sua maioria, por alunos de terceira idade, graduandos e pós-graduandos da Universidade. A proposta foi formar um grupo piloto para aplicar as sequências didáticas elaboradas e, em seguida, coletar e analisar as produções textuais iniciais e finais dos alunos<sup>11</sup>. Após as análises feitas, poderemos identificar possíveis melhorias que poderão ser feitas na sequência didática, tendo em vista que aplicaremos novamente a SD em um novo grupo.

### 3 O MODELO DIDÁTICO

Para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, se faz necessário, antes de tudo, a construção do modelo didático do gênero eleito, que segundo De Pietro (1996/1997, p. 108) é um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero. Dessa forma, ele visa a uma síntese das características ensináveis do gênero, a fim de orientar as intervenções dos professores na elaboração de suas sequências didáticas.

A seguir elencaremos as etapas para a construção do modelo didático (MACHADO, 2009, CRISTOVÃO, 2009, 2010; SCHNEUWLY, DOLZ, 2010):

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

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

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

Com todos os textos analisados, se faz necessário fazer uma síntese dessas análises, resgatando as unidades linguísticas recorrentes dentre os textos. Para tanto, sugerimos o modelo de quadro síntese do gênero “quarta capa” feito por Cristovão (2010):

<sup>10</sup> Nível IV dos cursos extracurriculares de francês equivale ao nível A2/B1 do QECR.

<sup>11</sup> Neste momento estamos analisando as produções textuais dos alunos.

Gênero	Objetivo	Plano textual global	Tipos de discurso e de sequência	Coesão nominal	Coesão verbal	Vozes	Escolha lexical
--------	----------	----------------------	----------------------------------	----------------	---------------	-------	-----------------

O quadro poderá agrupar as características do estilo genérico do relato de viagem, ou seja, a dimensão relativamente normativo-prescritiva do gênero, uma vez que a síntese das análises revelará as regularidades do texto, ou ainda, sua forma prototípica. Segundo Canvat (apud Brandão, 2005, p. 26 )

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

A partir da seleção dos objetos de ensino, o professor poderá trabalhar com o estilo genérico, ou seja, com o reconhecimento e com o conhecimento das características genéricas do relato de viagem, trazendo em sala de aula, num primeiro momento, textos autênticos prototípicos.

Em seguida, após ter trabalhado o texto prototípico, o professor solicitará uma produção textual, em que esperamos dos alunos um domínio dessas características “regulares” do gênero que foram objeto de ensino. Num segundo momento, ou mais precisamente, numa segunda proposta de produção textual, o professor poderá trazer um texto mais criativo, com marcas de estilo individual, com o objetivo de motivar os alunos a produzir um texto mais expressivo.

## 4 MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD

O modelo de análise do ISD de Bronckart (1999) propõe um procedimento metodológico descendente, que parte da caracterização da situação de produção de linguagem no seio das atividades sociais para uma análise dos mecanismos e dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelo enunciador. Para ilustrar como fazer a análise de textos para compor o modelo didático, apresentaremos a análise de um texto do gênero relato de viagem. No entanto, como já mencionamos, é importante lembrar que, para a construção do modelo didático, será necessário analisar vários textos do mesmo gênero. O que apresentamos a seguir é, portanto, apenas um ponto de partida para a elaboração do modelo didático.

### 4.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E SITUAÇÃO DE AÇÃO DA LINGUAGEM

O texto selecionado para análise foi encontrado em um blogue de um viajante francófono<sup>12</sup>. Esse blogue está hospedado no site francês <http://www.uniterre.com>, em que são reunidos vários blogues de viajantes que relatam sua experiência de viagem. Podemos levar-

<sup>12</sup> O blogue pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm>

tar a hipótese de que o texto foi produzido no momento da viagem, de forma que o viajante pudesse compartilhar com seu leitor potencial suas experiências vividas durante a estada no país estrangeiro. Os relatos escritos são comumente acompanhados de fotos e vídeos, o que leva o leitor a atestar a veracidade dos relatos. O site [www.uniterre.com](http://www.uniterre.com) reúne uma centena de blogues relacionados a relatos de viagens de falantes francófonos, em que os leitores podem inserir comentários e notas de 0 a 10 nos blogues visitados. Os mantenedores do site também classificam os blogues conforme o número de acessos “Top 100 des carnets les plus consultés<sup>13</sup>” e os “coups de coeur<sup>14</sup>”. Essas informações são de grande importância, uma vez que o locutor se preocupará com a apresentação do blogue como um todo, incluindo assim, a maneira de escrever, bem como com a formatação do site.

Os leitores potenciais dos blogues desses relatos de viagem são provavelmente os familiares e os amigos do viajante, mas também podemos afirmar que um leitor interessado em conhecer lugares do mundo através da Internet poderá visitá-los com muita curiosidade.

#### 4.2 INFRAESTRUTURA GERAL, TIPOS DE DISCURSO<sup>15</sup> E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

A infraestrutura geral do texto compreende o nível do plano geral, cuja apreensão é feita no processo de leitura e que pode ser identificado num resumo dos conteúdos temáticos. No caso do texto aqui selecionado para análise, o conteúdo temático refere-se a situações vivenciadas pela pessoa, relacionadas a um momento específico de sua vida, que, no caso, trata-se de acontecimentos importantes/ específicos ocorridos durante a viagem a lugares diversos. O viajante relata sua experiência vivida no Egito, e mais precisamente na cidade do Cairo, na rua, no museu. O texto apresenta a seguinte infraestrutura geral: nos primeiros parágrafos, ou no título, aparece uma referência do espaço em que o autor viveu a experiência: *Le Caire. Égypte.*

Nos parágrafos seguintes há um relato de um ou vários dias vivenciados nos espaços referidos no texto. A descrição e a apreciação dos lugares e/ou das pessoas são frequentes, como podemos ver abaixo:

*Je fais ma première aquarelle devant le musée Copte.  
Ma première nuit au Caire, je l'ai passée dans la rue.  
J'ai dormi sous un porche, dans le quartier musulman.*

As expressões sublinhadas acima referem-se aos espaços que foram cenários da experiência vivida pelo indivíduo.

O gênero relato de viagem apresenta, no geral, um conteúdo temático estável, ou seja, o autor insere em seu texto marcas linguísticas de tempo e espaço para situar o texto, para, em seguida, relatar ao seu interlocutor a experiência vivida. Contudo, como se trata de um

<sup>13</sup> Top 100 dos cadernos mais consultados (tradução nossa).

<sup>14</sup> Os favoritos (tradução nossa).

<sup>15</sup> Tipos de discurso são, segundo Bronckart (1999), segmentos constitutivos de um gênero que são em número limitado. São eles: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. É somente no nível desses segmentos que podemos identificar as regularidades de organização e de marcação linguística presentes num gênero.

gênero em que se fala de si, nele aparecerão propriedades singulares que marcarão o estilo individual de quem escreve. Com a intenção de influenciar o seu leitor, o autor tentará produzir um texto singular que permita ao seu leitor sentir e viver um pouco a experiência por ele relatada. Detalharemos mais a análise dos elementos do estilo individual quando tratarmos dos “mecanismos enunciativos”.

Ainda na infraestrutura geral dos textos, percebemos que eles são construídos predominantemente pelo relato interativo, que, segundo Bronckart consiste num tipo de discurso marcado por dois tempos dominantes, o passado composto e o imperfeito, marcas de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc), mas também porque possui frases não declarativas; marcas dêiticas de pronomes referentes à primeira e segunda pessoas do singular e do plural que reenviam diretamente para os protagonistas da interação verbal, bem como a presença dominante de anáforas pronominais.

Apesar da maioria dos relatos de viagem utilizar os tempos no passado, o texto nos chamou a atenção por empregar também o tempo presente. Nesse relato de viagem, a intenção do autor é possivelmente fazer com que nos aproximemos de sua experiência vivida, pois o momento da leitura coincide com os fatos, ou ainda, a intenção seria de afirmar a veracidade daquilo que está sendo contado: “*Je suis ici depuis deux jours et je fais ma première aquarelle*”. Há também verbos no presente para introduzir um comentário para informar o leitor sobre um fato: “*C’est la période du ramadan*”. Ou, ainda, para trazer um comentário de valor apreciativo sobre os lugares visitados: “*L’établissement est plutôt tranquille et le patron accueillant; Les sarcophages sont magnifiques*”. Dessa forma, podemos dizer que o relato de viagem se organiza em um misto de relato e de discurso interativo.

As sequências textuais são cinco: a sequência narrativa, a sequência descritiva, a sequência argumentativa, a sequência injuntiva e a sequência explicativa. No nosso *corpus* de análise, observamos duas sequências de planificação: a descritiva e a narrativa. Mas a sequência recorrente é a narrativa, que consiste numa forma típica de organização dos acontecimentos, de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, contendo um começo, um meio e um fim. Nem sempre esse tipo de sequência apresenta aos leitores a tensão, o conflito e a resolução, como é o caso do texto que estamos analisando, pois não há uma intriga dos acontecimentos evocados. Nesse caso, Bronckart (1999) fala em grau zero da sequência narrativa. O autor apenas compartilha suas experiências, inserindo algumas sequências descritivas, como por exemplo: “*Dans l’après-midi, j’ai visité le célèbre musée égyptien. Un énorme fouillis d’objets* » ; « *Les sarcophages sont magnifiques* » ; *j’ai été reveillé par un vieil arabe qui installe sa boutique.* »

O que podemos constatar dessa breve análise da situação de ação de linguagem e da infraestrutura geral dos textos é o caráter dialógico do relato interativo. O relato de viagem não é mais um diário íntimo, ele é compartilhado com o outro e numa escala ainda maior quando pensamos nas redes sociais da internet. Um blogue pode ser visitado por qualquer pessoa e em qualquer lugar do mundo, o que muda a forma de se apropriar do gênero em questão. As preocupações no momento de escrever são tanto de ordem estética, quanto de

ordem estrutural, pois seu objetivo é provocar efeitos de sentido naquele que lê seu texto. Por esse motivo, o autor mobilizará mecanismos discursivos e linguísticos de seu estilo individual para construir sua imagem face ao seu leitor, graças ao caráter maleável de seu contexto de produção.

#### 4.3 MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Compostos pelo sistema de conexão, de coesão verbal e nominal, os mecanismos de textualização são responsáveis pela garantia da progressão do conteúdo temático. Elementos que explicitam relações de continuidade, de ruptura ou de contraste contribuem para a coerência do assunto do texto.

Para não propor um análise exaustiva, o que seria impossível neste artigo, optamos por expor os elementos de conexão mais recorrentes no texto. Advérbios de tempo marcam a segmentação das partes do texto e, por isso, asseguram a sua progressão.

*Depuis deux jours et je fais ma première aquarelle.*

*Ma première nuit au Caire.*

*Dans l'après-midi, j'ai visité le célèbre Musée.*

No trecho destacado, notamos que a progressão dos acontecimentos na sequência narrativa é assegurada por meio dos articuladores temporais, ou seja, pelos advérbios acima destacados em negrito.

##### 4.3.1 COESÃO NOMINAL

O texto retoma sujeitos ou objetos por meio de cadeias anafóricas bastante interessantes. Muitas vezes o autor retoma o referente não por um simples pronome, mas sim por uma unidade que reformula, bem como traz informações ao leitor. As anáforas, além de evitar a repetição num texto, informam e reformulam as unidades para seu leitor.

Sendo assim, o autor do texto utiliza-se dos recursos anafóricos para retomar as unidades em direção a uma recategorização dessas unidades, expandindo e ampliando a sua importância no texto. Com o processo anafórico de retomadas, sobretudo, adjetivadas, a unidade focada abre caminho em direção a novos sentidos.

*Le Caire. Egypte*

*Je fais ma première aquarelle **devant le Musée Copte.***

*J'ai été réveillé par **un vieil arabe** qui installe **sa** boutique.*

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

*J'ai visité **le célèbre Musée égyptien.** **Un énorme fouillis d'objets.***

A última frase merece destaque, pois o recurso anafórico utilizado pelo autor traz consigo uma opinião, já que retoma na frase seguinte a expressão “le célèbre musée égyptien” de forma a se posicionar com relação ao local referido. As escolhas lexicais feitas pelo autor também denotam um posicionamento enunciativo ao qualificar o museu.

### 4.3.2 COESÃO VERBAL

Os tempos verbais do texto estão majoritariamente no *passé composé*<sup>16</sup>. No início do texto, o enunciador emprega também verbos no presente do indicativo (*présent*), o que traz um efeito de proximidade temporal. O momento da escrita, claro, não se passa ao mesmo tempo das ações, contudo, esta maneira de escrever traz um efeito de proximidade entre os fatos narrados e o leitor, pois o tempo da leitura “coincide” com o tempo das ações. Os outros tempos verbais no *présent* que aparecem em seguida marcam um comentário do autor, que quase sempre é marcado pela apreciação, neste caso positiva, do lugar:

*L'établissement est plutôt tranquille et le patron accueillant.  
Les sarcophages sont magnifiques.*

### 4.4 MECANISMOS ENUNCIATIVOS

O nível dos mecanismos enunciativos contribui para a coerência pragmática do texto. É um recurso utilizado pelo enunciador para inserir avaliações e comentários sobre o conteúdo temático. Nele, encontramos julgamentos, opiniões e sentimentos.

No trecho abaixo, o sentimento é expresso por meio do verbo “émouvoir”:

*J'ai été ému comme beaucoup de gens, devant le masque funéraire de Toutankhemon*

Interessante notar que há a presença de uma modalização lógica, que permite avaliar elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios e/ou conhecimentos. Essa modalização foi feita pelo uso de uma estrutura impessoal implícita “il est”, vejamos:

*Impossible de tout voir en une seule journée*

Aqui, trata-se de uma modalização colocada logo após um fato atestado, ou seja, no museu há tantos objetos que não é possível visitá-lo num só dia. O enunciador apoia-se em fatos concretos para, em seguida trazer seu comentário.

O estudo aqui apresentado teve por objetivo mostrar como analisar textos segundo o quadro teórico do ISD para uma posterior elaboração do modelo didático do gênero estudado. Sendo uma das etapas da transposição didática, o modelo pretende guiar as práticas de ensino do gênero e as intervenções dos professores. É importante lembrar que o modelo didático não precisa ser teoricamente puro, ele poderá recorrer a outros autores, a outras teorias para melhor descrever o gênero eleito para fins didáticos e melhor apontar as dimensões ensináveis desse gênero.

<sup>16</sup> Equivalente ao nosso pretérito perfeito.

## 5. SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA UMA ESCRITA CRIATIVA EM CLASSE DE FLE<sup>17</sup>

O ensino da produção escrita criativa em FLE, a partir dos gêneros textuais, passa primeiramente pelo reconhecimento das características genéricas dos textos, observando os elementos do contexto e os recursos discursivos e linguístico-discursivos mobilizados pelo autor para que, num segundo momento, o aluno possa se apropriar do gênero estudado. Após ter trabalhado os diferentes níveis do folhado textual com seus alunos, servindo-se de textos prototípicos do gênero, o professor poderia trazer em sala de aula um texto mais criativo, a fim de abordar as diferenças existentes entre o primeiro texto e o segundo, discutindo com os alunos o motivo pelo qual o segundo texto é mais expressivo que o outro. Assim, tal análise serviria ao propósito de desenvolver a criticidade do aluno, pois ele estaria observando os diferentes estilos que um mesmo gênero pode conter.

Outra maneira possível de trabalhar a escrita criativa com os alunos é mudar o gênero, sem mudar a temática e o tipo de discurso, pois esperamos que os alunos mobilizem as mesmas capacidades de linguagem para produzir outro gênero da ordem do “relatar”. Como exemplo, poderíamos pedir para o aluno escrever uma carta postal a um amigo, depois a um colega de trabalho, a um(a) namorado(a), aos pais, para conscientizá-los de que a mudança do contexto de produção pode alterar o estilo de escrita.

Um outro trabalho possível seria criar um blogue para a classe, em que os relatos de viagens escritos pelos alunos seriam expostos, inscrevendo os objetivos da aprendizagem dentro de um projeto maior de longo prazo. Dessa forma, os alunos teriam um objetivo de escrita mais dialógico ao inseri-lo numa atividade social de importância e relevância nos dias de hoje que é a participação nas redes sociais. Com esse recurso tecnológico, os alunos poderiam compartilhar suas variadas produções, tanto a inicial, quanto a intermediária e a final.

Em suma, acreditamos que, ao sensibilizar os alunos sobre as características do gênero relato de viagem e de sua situação de produção, eles terão melhores condições de produzir além do estilo genérico que caracteriza tal gênero, textos mais criativos, com inserção do estilo individual. Além disso, também apostamos que os alunos transfiram as capacidades de linguagem adquiridas para outros gêneros que exigem a mobilização dessas mesmas capacidades desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTINE, Mikhail. Les genres du discours. In : Esthétique de la création verbale. Traduit du russe par Alfreda Aucouturier. Éditions Gallimard : Paris, 1984, p. 263-308.

BRAIT, Beth. Estilo. In : *Bakhtin, conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79-102.

<sup>17</sup> As sugestões didáticas que apresentamos neste artigo serão incorporadas à sequência didática que aplicaremos em nosso contexto de ensino e de coleta de dados, sendo objeto de análise em nossa pesquisa de mestrado.



BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. In: *52º Seminário do GEL*, 2004, Campinas. Estudos Lingüísticos XX-XIV, 2005. p. 14-27. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidadohelenabr.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em 10 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. *Estilo, Gêneros do discurso e implicações didáticas*. Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA em outubro/2005. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand003.pdf> . Acesso em 30 de ago 2011.

BRASIL/MEC/SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível no site: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo : EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Contraintes et libertés textuelles. Actes du Colloque L'écriture à contraintes*. Grenoble: 25-27 maio, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Mercado de Letras: São Paulo, 2008.

BUENO, Luzia. A carta de leitor e a escrita : letrando professores para darem poder de ação aos alunos. In: *Apresentação de Sessão coordenada do 18º INPLA*. São Paulo – PUC: 21-25 jun, 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Didier, 2000.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Parábola: São Paulo, 2010, p. 105-116.

\_\_\_\_\_. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; DIAS, Renildes (orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-345.

DE PIETRO, Jean-François; ERARD, Serge & KANEMAM-POUGATCH, Massia. *Un modèle didactique du débat : de l'objet social à la pratique scolaire*. *Enjeux*, v. 39-40, 1996-1997, p. 100-129, 1996-1997.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, & TOULOU, Simon. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnets de sciences de l'éducation, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. & DECÂNDIO, Fabrício Roberto. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopez (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 19-50.

FARACO, Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006, p. 60-76.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Parábola: São Paulo, 2010, p. 81-94.

\_\_\_\_\_. *A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos*. II EPED (Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP – Abordagens metodológicas em estudos discursivos), Disponível em: [http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADA-artigo\\_ago\\_2010.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADA-artigo_ago_2010.pdf). Acesso em 05 out 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Parábola: São Paulo, 2010, p. 19-38.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. *A formação social da mente*. 7. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1984 [2007].

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1987 [1998].

## ANEXO

TEXTO: relato de viagem <http://croquisetvoyages.free.fr/site.htm> Acesso em 05 out 2011