

A Aprendizagem do Gênero Textual Resumo por Estudantes de Letras-Francês: Um Dispositivo Didático a Serviço do Letramento Acadêmico

Eliane Gouvêa **LOUSADA***
Jaci Brasil **TONELLI****

* Mestra e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq, além de coordenadora do GT de Gêneros textuais/discursivos da Anpoll (2017-2020) e do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP para a língua francesa. Docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e do PPG-LETRA; foi professora da graduação e do mestrado em Estudos Franceses na Universidade de Guelph, Canadá, onde ainda atua como Professora Visitante e orientadora. Tem experiência e publicações nas áreas letramento acadêmico, gêneros textuais, material didático, formação e desenvolvimento de professores pelo viés do trabalho docente. Contato: elianelousada@uol.com.br.

** Mestra em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos pela Universidade de São Paulo (2016); atualmente é doutoranda pelo programa LETRA na mesma instituição e integra a equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico. Tem interesse em ensino de língua francesa, letramento acadêmico em francês e português e em leitura e produção de textos em contexto universitário. Contato: jaci.tonelli@gmail.com.

Resumo:

Neste artigo, temos por objetivo apresentar o trabalho com a produção escrita em francês durante um semestre da graduação em Letras, visando a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos para a produção do gênero textual resumo. De forma mais específica, apresentamos o trabalho feito com os alunos com as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, ligadas, sobretudo, às operações de linguagem relacionadas ao processo de sumarização das ideias de um texto (MACHADO, 2010) e do evitamento de repetições, porém a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, mostrando o dispositivo concebido, as produções dos alunos e discutindo o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico. Nosso estudo apoia-se no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e seus desdobramentos para a Didática das Línguas, por meio dos conceitos de modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003), sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Os resultados mostram que os alunos desenvolveram as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, sobretudo as ligadas ao ato de resumir, realizando retomadas nominais e pronominais, o que indica a pertinência do dispositivo para a aprendizagem tanto do gênero resumo quanto do conteúdo do texto resumido, ilustrando a função epistêmica da escrita e a perspectiva de “escrever para aprender” (GERE, 2019).

Palavras-chave:

Produção Escrita. Sinopse. Resumo. Sumarização.

A Aprendizagem do Gênero Textual Resumo por Estudantes de Letras-Francês: Um Dispositivo Didático a Serviço do Letramento Acadêmico

Eliane Gouvêa Lousada; Jaci Brasil Tonelli

INTRODUÇÃO

Neste artigo, temos por objetivo apresentar o trabalho com a produção escrita em língua francesa durante um semestre da graduação em Letras-Francês, visando a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, em LE, para a produção do gênero textual resumo. Para tanto, adotamos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006), que propõe um modelo de análise textual que pode ser utilizado para elaborar atividades didáticas para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Também dentro do quadro teórico do ISD, utilizamos as orientações da engenharia didática (DOLZ, 2016) para elaborar uma sequência de atividades para o ensino desse gênero, partindo da compreensão do gênero textual, seu contexto de produção, sua organização textual e estudando, em LE, os aspectos linguísticos que o caracterizam. Na perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999), o trabalho com gêneros textuais visa ao desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), porém, neste artigo, daremos destaque ao trabalho com as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, concentrando-nos em uma proposta de ensino de operações de linguagem que permitem realizar o ato de resumir. Para colocar em prática essa perspectiva, servimo-nos de estudos sobre o processo de sumarização das ideias de um texto (MACHADO, 2010) e sobre o evitamento de repetições, porém compreendidos de um ponto de vista interacionista, ou seja, levando em conta o contexto de produção dos textos. Nessa perspectiva, expomos o dispositivo concebido e as produções dos alunos, discutindo o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC)¹ no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

O ensino da produção escrita em língua estrangeira no âmbito dos estudos universitários é um tema que vem sendo pesquisado com mais frequência ultimamente, como consequência do interesse pelo Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2014; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016; PEREIRA, 2018), em língua materna (PEREIRA, 2014, 2018), mas também em língua estrangeira, impulsionado pela internacionalização das universidades (SILVA; LOUSADA, 2014; FERREIRA; LOUSADA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Dentre esses estudos, muitos baseiam-se na perspectiva dos pesquisadores em Didática das Línguas da Universidade de Genebra, que propõem a aprendizagem da produção de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). No Brasil, muitos trabalhos têm sido realizados nessa perspectiva, tanto no ensino da produção escrita em LM (PEREIRA, 2014; ABREU-TARDELLI; APÓSTOLO; SILVEIRA, 2019), quanto em LE (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; LOUSADA; TONELLI, 2019).

Como têm apontado inúmeros autores anglófonos (BAZERMAN, 2015), brasileiros (PEREIRA, 2014), entre outros, os estudantes têm dificuldades de escrita quando inseridos no contexto universitário, o que, muitas vezes, afeta seu desempenho em diferentes disciplinas. Isso acontece, pois, frequentemente,

¹ Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP (<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>).

esses alunos não foram preparados para produzir os gêneros textuais específicos do contexto universitário. Em pesquisa recente², comparamos os gêneros produzidos por estudantes canadenses-francófonos e brasileiros, no ensino médio e na universidade, e constatamos que a dificuldade em produzir gêneros específicos do contexto universitário não ocorre apenas em disciplinas linguísticas, que tenham relação direta com a escrita, mas em todas as disciplinas (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019).

No contexto universitário, a produção escrita tem um papel preponderante, sobretudo por dois aspectos: i. a função avaliativa dos textos escritos, já que os graduandos são avaliados, na maior parte das disciplinas, sobretudo em um curso de Letras, por meio de produções escritas, sendo a forma escrita da língua bastante valorizada (BROSSARD, 2004) nesse contexto; ii. o caráter epistêmico da escrita. Blaser (2007, p. 59) ressalta a importância dessa função da escrita, apoiando-se na definição dada a essa noção por Chartrand, Blaser e Gagnon (2006). Para esses pesquisadores, assim como para outros autores (BOTA, 2018) que também se baseiam, em primeira instância, em Vygotski (1997), a função epistêmica da escrita é definida como o papel que a escrita desempenha na apropriação e na coconstrução de conhecimentos e de habilidades disciplinares.

Como sabemos, muitos professores universitários solicitam textos escritos para verificar se os alunos aprenderam os conteúdos ensinados, seja em aulas de língua, como é o caso da experiência aqui descrita, seja, no caso da graduação em Letras, nas aulas de literatura ou em disciplinas ligadas à Licenciatura (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019). No segundo caso, estamos diante da perspectiva de “escrever para aprender” e não “aprender a escrever” (GERE, 2019), já que, segundo essa autora, ao escrever, na universidade, para realizar os diversos trabalhos solicitados pelos professores, os alunos aprendem os conteúdos disciplinares. Em nosso caso, como veremos a seguir, apesar de se tratar de uma aula de língua francesa, os alunos tiveram que fazer o resumo de dois capítulos do livro *Les stratégies d'apprentissage*, de Paul Cyr. Enquanto estudantes de Letras, esse livro é importante em sua formação, para que aprendam sobre estratégias para aprender línguas, o que pode ajudá-los durante a graduação, como alunos, e, futuramente, como professores. Para tal, os alunos escreveram um resumo para aprender sobre essa temática, como sugere Gere (2019).

Assim, a elaboração de produções escritas é vista como um meio de aprofundar reflexões iniciadas em sala e contribui para reforçar a aprendizagem, já que a escrita possui tanto caráter epistêmico, que permite a apropriação de conhecimentos e a construção de saberes, quanto caráter heurístico, que favorece a descoberta e a criação. Blaser, Lampron e Simard-Dupuis (2015, p. 51) ressaltam a importância dessas funções no contexto escolar, em todos os níveis de ensino, apresentando como responsabilidade dos docentes a tarefa de propor atividades de escrita visando ao potencial epistêmico, em situações de escrita que favoreçam o aprendizado e a formalização de saberes. Assim, ao final do percurso universitário, por terem experimentado suficientemente o potencial epistêmico e heurístico da escrita, os alunos desejam continuar a utilizá-lo em sua vida. É nesse sentido que a produção de resumos na disciplina Francês II pode ser compreendida como uma atividade formadora que favorece a aprendizagem e a formalização de saberes.

Para mostrar esse percurso, apresentamos, primeiramente, os pressupostos teóricos que orientaram nosso estudo e descrevemos o contexto do curso universitário; em seguida, expomos as atividades de produção escrita propostas aos alunos da disciplina Francês II³ e as análises de algumas de suas produções, ilustrando como o ensino-aprendizagem do gênero resumo e do ato de resumir em uma LE ocorreram nesse contexto.

² O projeto internacional “O desenvolvimento das competências em letramento acadêmico, uma chave para o sucesso universitário” (CAPES-DFATD) mostrou o descompasso entre os gêneros textuais produzidos no ensino médio e durante a graduação (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019).

³ Equivalente ao nível A1.2 do Quadro Comum Europeu de Referência (CECR, Conseil de l'Europe, 2001).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Dentro da abordagem do ISD, no contexto do ensino de língua francesa, sobretudo materna, os pesquisadores da Unidade Didática da Universidade de Genebra propuseram o trabalho com gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001; DOLZ; GAGNON; VUILLET, 2016) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Essa proposta foi adotada no Brasil para o ensino de língua materna, como pode ser constatado em diversos estudos (MACHADO, 2010; BUENO, 2011; PEREIRA, 2014), e também para línguas estrangeiras (CRISTOVÃO, 2010; XXXXX, 2010). Em nosso estudo, servimo-nos dessa abordagem para o trabalho com gêneros textuais acadêmicos e, portanto, apresentamos alguns conceitos, tais como: modelo didático do gênero, capacidades de linguagem, além de novas experiências que estão sendo desenvolvidas pelos pesquisadores genebrinos, por exemplo, os itinerários para a escrita.

O modelo didático (MD), proposto por De Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch (1996/1997) e retomado por De Pietro e Schneuwly (2003), é um conceito ligado à engenharia didática. Ele visa à descrição de um gênero textual a ser ensinado e aprendido, detalhando seus objetos potenciais para o ensino; dessa forma, ele dá as bases para a elaboração de sequências didáticas.

São usados quatro conjuntos de dados para a elaboração de um modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003): nas práticas sociais de referência, ou seja, com base na análise linguística e discursiva, são identificados os elementos que aparecem regularmente ou ocasionalmente nos textos empíricos, sendo constitutivos do gênero; a literatura sobre o gênero; as práticas linguageiras dos alunos, que descrevem principalmente os aspectos do gênero textual que podem ser difíceis de ser aprendidos por um certo grupo de alunos; e por fim, as práticas escolares, ou seja, as formas 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). Essas características também podem ser apresentadas na forma de: i) base de orientação, que descreve os objetivos do gênero, os parâmetros da situação de comunicação e os conteúdos temáticos mobilizados; ii) planificação, dividida em macroplanificação e microplanificação; iii) textualização, composta da descrição da coesão verbal, da coesão nominal, dos mecanismos de conexão, do léxico, dos marcadores de modalização e de posicionamento enunciativos mais frequentes nesse gênero textual (DOLZ; GAGNON; VUILLET, 2016).

Para identificar as características do gênero textual resumo, objeto de nosso estudo, utilizamos o modelo da arquitetura textual (BRONCKART, [1999] 2012), pois ele nos permite fazer as análises contextuais, discursivas e linguístico-discursivas dos textos, permitindo realizar os itens 4, 5 e/ou ii) e iii) mencionados no parágrafo acima. Esse modelo de análise textual foi proposto por Bronckart ([1999] 2012, 2006, 2019) e baseia-se no levantamento de hipóteses sobre o contexto físico e sociossubjetivo de produção dos textos. Em seguida, são realizadas análises enunciativo-discursivas em três níveis: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos.

As características dos gêneros textuais que detalhamos acima e que compõem o MD estão integralmente articuladas ao conceito de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993). Estas estão divididas, apenas para fins didáticos, em três: capacidades de ação, relacionadas à habilidade do produtor do texto em representar para si a situação de produção, ou seja, compreendendo quem escreve, para quem e com qual objetivo e mobiliza essa compreensão ao realizar a textualização; capacidades discursivas, que mostram a habilidade de mobilizar os conteúdos temáticos, sua organização e os tipos discursivos e de sequência usados; capacidades linguístico-discursivas, relacionadas à textualização, ou seja, o uso de coesão nominal e verbal, conexão, modalizações e gerenciamento de vozes ao elaborar

um texto oral ou escrito. Na concepção do Interacionismo sociodiscursivo, compreende-se que esses fenômenos e aspectos ocorrem de maneira conjunta na produção textual e sempre de forma dialógica.

O trabalho com os gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem pode ser realizado por meio da aplicação de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001), que vêm sendo utilizadas em muitos trabalhos na Suíça e no Brasil. Mais recentemente, alguns pesquisadores (COLOGNESI, DOLZ, 2017) têm se interessado por outras maneiras de propor o trabalho com gêneros textuais, por exemplo, por meio da aplicação de itinerários de escrita (COLOGNESI, 2015). Esse dispositivo de ensino foi elaborado em uma perspectiva de progressão da produção textual e está centrado no ensino-aprendizagem de gêneros textuais escritos. Ele une as características dos “chantiers d’écriture” e dos ateliers de escrita: o primeiro traz melhorias para os saberes escolhidos por meio de ações propostas pelo professor para tratar aspectos específicos do gênero textual a ser estudado; já o segundo promove uma melhora global do texto, em decorrência dos debates e comentários que os pares fazem sobre as produções dos outros alunos (COLOGNESI, DOLZ, 2017, p. 181).

De acordo com Colognesi e Dolz (2017, p. 182), o dispositivo “itinerários de escrita” se materializa em três etapas, que são consideradas como suas alavancas: as ações do professor que abordam aspectos específicos do gênero a ser aprendido, a avaliação pelos pares e a metacognição. As ações do professor podem ser compostas de atividades centradas em obstáculos inerentes aos gêneros textuais a serem produzidos, tratando ao menos uma questão linguageira necessária para a produção desejada, na apresentação de textos modelos do gênero estudado para que seja elencada a sua organização geral. Já a avaliação pelos pares se dá por meio de releituras colaborativas que apontam aspectos positivos do texto e modificações a serem realizadas. Esses dois tipos de atividades se alternam durante as aulas. Por fim, as mediações cognitivas são realizadas ao longo de todo o processo para que os produtores de texto (scripteurs, no artigo) questionem-se e explicitem seus atos, estratégias, seu progresso etc. Essas outras formas de trabalhar a produção de diferentes gêneros textuais parece interessante, pois faz parte de uma engenharia didática (DOLZ, 2016) que se adapta aos variados contextos de ensino-aprendizagem.

Em nosso caso, elaboramos um dispositivo de ensino da produção escrita em ambiente universitário, que guarda semelhanças com a sequência didática e com os “itinerários”, pois propusemos uma série de ações e atividades para a aprendizagem do gênero resumo, porém trabalhando mais de um gênero textual e propondo diversas atividades de escrita e de reflexão, como relataremos a seguir. Nesse sentido, nosso dispositivo procurou colocar em prática uma “Engenharia Didática” (DOLZ, 2016), considerando o contexto em que foi implantado.

Por levar em conta o contexto do ensino da produção escrita na universidade, demos destaque ao processo de sumarização ou de redução da informação semântica, apontado por Machado (2010) como importante no processo de leitura. Partindo de propostas de outros autores, Machado (2010) propõe repensar essas abordagens baseadas na linguística textual (SPRENGER-CHAROLLES, 1980), porém dentro de um quadro interacionista sociodiscursivo. Para tanto, Machado (2010) propõe utilizar os processos possíveis de sumarização de um texto, de forma diferente do que foi proposto pela linguística textual, pois considera o conceito de gênero de texto, que pressupõe que se leve em conta o contexto de produção dos textos, ou seja: quem produz o texto? Para quem? Com qual objetivo? Quando? Onde? Levando em conta essas questões, vemos que, a partir de um mesmo texto de base, diferentes resumos podem ser propostos se levarmos em conta as condições de produção dos textos (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004⁴). Por exemplo, se pensarmos em um resumo de livro infantil feito pelo mesmo enunciador para um site para crianças e em um site para adultos, veremos que o resumo

⁴ Neste livro, o trabalho com o resumo é interessante, pois mostra como, em função de diferentes contextos de produção (outros enunciadores, destinatários e objetivos), diferentes resumos são produzidos.

do mesmo livro será diferente. No primeiro, o objetivo é criar o interesse de crianças pela história/temática do livro, ao passo que, para os adultos, o objetivo é criar um interesse pela temática do livro em relação ao seu potencial formador para o filho, incitando, ou não, a compra. O resumo também poderia ser diferente, considerando enunciadores, diferentes locais sociais, diferentes momentos etc. Nessa perspectiva, Machado (2010) entende as contribuições da linguística textual como possíveis estratégias a serem desenvolvidas pelos alunos para auxiliar na produção de textos, porém, sem esquecer que a situação de interação, ou seja, o contexto de produção, é essencial para determinar as características do resumo a ser produzido. Segundo a autora, esses estudos são pertinentes para contribuir para os processos de compreensão e produção textual com base em gêneros, que são importantes, a nosso ver, no contexto universitário (MACHADO, 2010). Ela aponta a existência de dois tipos de estratégias importantes para o processo de sumarização: a de generalização, por meio da qual se substitui vários termos por um que nomeia uma classe comum representando-os; e a de construção, que assegura a substituição de uma sequência de proposições por uma só proposição que se pode inferir delas (MACHADO, 2010, p. 152-153), sempre articulados às características do contexto de produção textual, que podem dar características completamente diferentes aos textos.

Ainda com relação ao ensino da produção escrita no contexto universitário, com o objetivo de apoiar e garantir o bom desempenho dos universitários, trabalhamos em uma perspectiva que entende a necessidade de oferecer auxílios à escrita (FERREIRA; LOUSADA, 2016; LOUSADA, GUIMARÃES-SANTOS, 2018), inspirados no que é proposto nos Writing Centers⁵ em universidades anglófonas e que foram retomados no Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP.

CONTEXTO DO ESTUDO

A graduação em Letras da Universidade de São Paulo inicia-se com o Ciclo Básico, composto de 8 disciplinas sobre linguística, estudos em língua portuguesa, literatura e estudos clássicos, oferecidas durante o primeiro ano. Seu objetivo é oferecer as bases para os estudos subsequentes.

Após esse primeiro ano, o graduando pode escolher uma habilitação, em língua estrangeira ou em linguística, de acordo com suas notas no Ciclo Básico, já que cada habilitação tem um número limitado de vagas. Por exemplo, a habilitação em língua francesa tem 100 vagas, divididas em período matutino e noturno. No entanto, os 850 alunos que ingressam a cada ano na Faculdade de Letras podem cursar a habilitação em língua portuguesa.

Os estudos em língua francesa começam, portanto, no terceiro semestre da graduação e nenhum conhecimento prévio do idioma é requerido dos alunos. Em Francês I, os alunos aprendem a se apresentar, descrever seu cotidiano, realizar diálogos ligados a atividades quotidianas, com o objetivo de alcançar o nível A1.1 do CECR⁶. Já em Francês II, o foco está na aprendizagem de como contar eventos passados, mas também são estudados conteúdos como: falar de seus planos para o futuro e evitar repetições, realizando retomadas nominais e pronominais etc. Esse último conteúdo de ordem linguístico-discursiva é essencial nos estudos universitários, pois ele permeia a produção de grande parte dos textos acadêmicos escritos. Por essa razão, optamos por trazer uma reflexão sobre seu ensino para este artigo. Os gêneros previstos para serem trabalhados nesse nível são: sinopse de filme, email informal, notícia insólita e relato de viagem, além de outros gêneros que podem variar em cada semestre. Além disso, é solicitada a produção do resumo de um texto sobre estratégias de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a formação dos alunos e futuros professores em relação a teorias advindas da didática. Dentre os gêneros

⁵ Como o Sweetland Center for Writing na Universidade de Michigan, por exemplo: <https://lsa.umich.edu/sweetland>.

⁶ Quadro Comum Europeu de Referência, Conseil de l'Europe, 2001.

trabalhados, note-se que há operações de linguagem semelhantes entre a sinopse de filme e o resumo do livro, pois, em ambos, o domínio do processo de sumarização é esperado.

No intuito de desenvolver a produção escrita em francês, na disciplina Francês II, são propostas diversas atividades de produção escrita com objetivos diferentes, o que demonstra a intenção de conceber dispositivos apropriados ao contexto de ensino. Para tanto, colocamos em prática o uso do Moodle, plataforma de aprendizado online, usada como ambiente virtual de aprendizagem e apoio às aulas presenciais. Nele são inseridas informações e exercícios complementares e também as atividades de produção escrita a serem feitas em autonomia.

Na próxima seção, detalhamos como se deu o trabalho com o processo de sumarização e com as maneiras de se evitar repetições em um texto, concentrando-nos nos gêneros textuais sinopse de filme e resumo de livro.

O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NA DISCIPLINA FRANCÊS II

Concebemos um dispositivo didático, na disciplina Francês II, que tem por objetivo desenvolver a produção escrita por meio do trabalho com, no mínimo, cinco diferentes gêneros textuais escritos, articulando atividades em sala de aula e outras na plataforma Moodle. Neste artigo, daremos destaque às atividades para trabalhar com os gêneros sinopse⁷ de filme e resumo de livro, que propiciam a aprendizagem do ato de resumir, por meio das seguintes atividades:

- Estudo desses gêneros textuais e de seus aspectos mais importantes em sala de aula, começando por atividades sobre o contexto de produção desses gêneros, essencial para refletir, em seguida, sobre a macro e a microplanificação, ou seja, sobre a organização textual e, finalmente, para selecionar as unidades linguísticas pertinentes para a textualização. Nesse momento, são observados, por exemplo, as maneiras de se resumir as informações de um texto maior, bem como os mecanismos para evitar repetições.
- Elaboração, em sala de aula e em grupos, de sinopses de filme, em francês, e atividades que se assemelham aos “itinerários”, em que os alunos socializam seus textos, refletindo e discutindo sobre os textos produzidos por outros grupos, por meio de atividades metacognitivas.
- Redação, em casa, de uma sinopse de filme escrita individualmente, via plataforma *Moodle*. Esses textos são corrigidos e devolvidos aos alunos e têm valor 0.1 na média final, independentemente da quantidade de erros ou acertos, pois essa forma de avaliação visa à valorização da prática da escrita, encorajando os alunos a escreverem mais, mesmo que cometam erros.
- Elaboração, em casa, de um resumo de dois capítulos de um livro teórico⁸ sobre estratégias de aprendizagem, temática que também é trabalhada na disciplina com os alunos. Embora os capítulos sejam lidos em francês, o resumo pode ser escrito em francês ou em português; um dos objetivos da solicitação do resumo é que os alunos aprendam conteúdos sobre as estratégias de aprendizagem, o que pode ser útil em todo seu percurso de aprendizagem da língua francesa, dentro da perspectiva de “escrever para aprender” (GERE, 2019). Para produzir esse texto, os alunos tiveram uma aula sobre como redigir o resumo em francês. Tratou-se de uma aula em que os alunos observaram resumos em francês, discutiram sobre o gênero e fizeram pequenas produções, ou seja, tratou-se de uma abordagem praxiológica (BULEA BRONCKART;

⁷ A sinopse pode ser considerada como um resumo curto, o que nos permite compará-la com o gênero resumo.

⁸ *Les stratégies d'apprentissage* de Paul Cyr, publicado em 1998.

BRONCKART, 2010) do trabalho com o gênero. Além disso, a professora efetuou uma parceria com o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) para a realização de atendimentos individuais.

- Atendimento no LLAC, equivalente a 1 ponto na nota, o que significa que o aluno que não realizou o atendimento obteve, no máximo, nota 9. Nos atendimentos, os alunos podiam trazer um esboço do texto, suas dúvidas etc., beneficiando-se do auxílio das monitoras para melhor compreender o gênero, o contexto de produção etc.
- Escrita de uma sinopse e de um resumo, mas em contexto de avaliação, ou seja, com nota. Um dos textos solicitados nesse momento final foi o resumo de dois capítulos do livro de Paul Cyr sobre estratégias de aprendizagem.

Por meio dessas atividades variadas de produção textual, visávamos ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em língua francesa, ou seja, capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. No que diz respeito às capacidades discursivas, trabalhamos o ato de resumir, ou seja, o processo de sumarização e, também, as maneiras para evitar repetições, que são operações de linguagem importantes para a produção do gênero *resumo*. O dispositivo como um todo foi pensado para a produção do gênero *resumo* dentro de dois contextos de produção específicos: primeiramente, para uma sinopse a ser produzida para um *site* que apresenta resumos de filmes e para o resumo dos capítulos do livro para um *site* que apresenta livros para a leitura de alunos universitários. Portanto, o trabalho inicial com esses contextos de produção foi importante para a produção textual final, que dependia dessa compreensão.

Além disso, em sala de aula, foram trabalhados gêneros textuais orais e escritos em compreensão, como *trailer* de filmes, reportagens, por exemplo etc., para colocar os alunos em contato com a língua em uso, em contextos em que os aspectos discursivos e linguísticos para produzir resumos são requeridos. Em algumas dessas atividades de compreensão, foi solicitado aos alunos que resumissem os conteúdos, trabalhando, assim, o processo de sumarização, porém sempre levando em conta o contexto de produção. Foram propostas também atividades de produção oral que mobilizaram aspectos linguísticos, discursivos e de adequação à situação de comunicação, para preparar os alunos para a produção da sinopse de filme e do resumo de livro. Para o trabalho com as operações languageiras voltadas a sintetizar e resumir, alguns aspectos como a coesão nominal foram trabalhados, sobretudo formas para se evitar repetições, aspecto linguístico-discursivo considerado como importante para a elaboração de gêneros como a sinopse e o resumo, ambos exigidos no curso. Para dar apoio às atividades para produzir resumos, os alunos realizaram exercícios propostos pela *Grammaire des Premiers Temps*, livro adotado para Francês I e II, e, na plataforma *Moodle*, foram disponibilizados exercícios *online* sobre as temáticas estudadas em sala de aula. Essas ações tinham como objetivo levar os alunos a estudar e reforçar aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais, dentre outros, ainda mais por se tratar do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, que não é dominada pelos alunos. Finalmente, destacamos que, em vários momentos da aprendizagem, tanto em sala de aula, com a socialização das produções escritas da sinopse de filme e posterior avaliação pelos colegas, quanto com o atendimento no LLAC, foram propostas atividades metacognitivas para que os alunos conhecessem melhor o gênero e compreendessem melhor seu funcionamento, de forma consciente.

Todas essas atividades constituem o percurso para a aprendizagem do gênero resumo em Francês II, voltado sobretudo ao desenvolvimento de operações languageiras para evitar repetições e retomar elementos, além do relato de fatos passados, que não descrevemos neste artigo⁹. Diante do trabalho realizado, compreendemos que esse percurso está mais próximo dos “itinerários” para a escrita do que

⁹ O trabalho com as operações languageiras relacionadas a relatar fatos passados foi apresentado em Lousada e Amorim, 2014.

da sequência didática, pois: não partiu de uma produção inicial, embora tenham sido solicitadas várias produções intermediárias de resumos em contextos variados; propõe o trabalho com vários gêneros e atividades diversas, incluindo as metacognitivas, para a produção textual.

No quadro abaixo, mostramos o trabalho realizado com os gêneros textuais solicitados ao longo do semestre e que requerem a mobilização do ato de resumir: a sinopse e o resumo. Mostramos e as atividades realizadas para ensinar a produzir esses gêneros, assim como as características do trabalho formativo para acompanhar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, sabendo que a sinopse foi o primeiro gênero a ser trabalhado, e o resumo, embora tenha sido objeto de atividades no meio do semestre, foi solicitado como produção textual para avaliação apenas no final do semestre.

Quadro 1 – Gêneros textuais solicitados, atividades realizadas e suas características

Gênero	Atividades propostas	Características do trabalho com cada atividade
Sinopse	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do gênero e da situação de produção em sala de aula. Atividades sobre o gênero em sala de aula. - Produção escrita em sala de aula, com feedback dos outros grupos. - Produção escrita via Moodle, com indicações que incitam a reflexão sobre a língua e o gênero, valendo 0,1 na nota final. - Prova 1, com possibilidade de discutir sobre os erros em monitorias do LLAC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussões com a classe inteira e em grupos, procurando conscientizar os alunos sobre o contexto de produção do gênero, suas características etc. Os alunos produzem sinopses em grupo e leem os textos dos outros grupos. - As produções escritas inseridas no Moodle são corrigidas pelos monitores da turma (alunos mais avançados), de forma a promover uma reflexão sobre o gênero. - Os erros das produções escritas (nas provas) quanto ao gênero são discutidos com a professora ou em monitorias.
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do gênero e da situação de produção em sala de aula. - Atividades sobre o gênero em sala de aula. - Atendimento individual no LLAC, com possibilidade de discutir sobre o gênero e sobre os erros. - Produção escrita (resumo em uma página de dois capítulos de um livro) submetida para avaliação com nota de 0 a 10. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussões com a classe inteira e em grupos, procurando conscientizar os alunos sobre o contexto de produção do gênero, suas características etc. - A discussão com o monitor do LLAC ocorre antes da entrega da versão final e o aluno recebe 1 ponto pelo 1º atendimento, porém pode voltar mais de uma vez. - A correção e o feedback quanto ao gênero são dados pelo professor.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para realizar as atividades descritas acima, servimo-nos de um levantamento das características dos gêneros, como no MD, e descritas a partir das capacidades de linguagem solicitadas para a produção dos alunos e que deveriam ser desenvolvidas ao longo das atividades. No quadro abaixo, detalhamos as características desses gêneros textuais relacionadas às capacidades de linguagem necessárias para produzi-los.

No quadro acima, vemos que há várias semelhanças entre sinopse de filme e resumo de livro, no que diz respeito às capacidades de linguagem necessárias para produzi-los. É sobretudo no que diz respeito ao ato de resumir e sintetizar, como operação de linguagem, que esses dois gêneros têm mais pontos em comum. Como ambos os gêneros compartilham o fato de exigir que os alunos dominem o processo de sumarização e que sejam capazes de evitar repetições, eles foram escolhidos como alguns dos gêneros principais a serem trabalhados em Francês II. Apesar de compartilharem o ato de resumir, esses gêneros têm contextos de produção diferentes, o que determina várias de suas características. Isso foi amplamente discutido com os alunos, de forma que possam adaptar-se a outras situações de produção de resumos na universidade.

Quadro 2 – Gêneros textuais solicitados e capacidades de linguagem

Gênero	Capacidades de ação (CA)	Capacidades discursivas (CD)	Capacidades linguístico-discursivas (CLD)
Sinopse de filme	Jornalista, distribuidora ou produtora de filmes escreve um resumo do filme para que as pessoas decidam ou não se querem vê-lo. O texto é publicado em um site ou revista especializado/a.	Texto curto, organizado de forma a relatar os acontecimentos principais do filme, resumindo-os, sintetizando-os e seguindo a ordem dos fatos, porém sem revelar o final.	Uso de verbos no presente e elementos anafóricos para assegurar a coesão nominal sem repetir os nomes dos personagens.
Resumo de livro	Jornalista, editor que escreve um resumo do livro para que as pessoas decidam se querem lê-lo ou não. O texto é publicado em um site ou revista especializado/a.	Texto curto, organizado de forma a resumir os conteúdos principais do texto de base, sintetizando-os. O cuidado em não revelar o final se aplica conforme o tipo de livro.	Uso de verbos no presente e elementos anafóricos para assegurar a coesão nominal sem repetir os nomes dos autores ou outros termos frequentes no texto original. Inserção de vozes do autor do texto de base, de forma explícita ou implícita.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, veremos uma análise comparativa da sinopse de filme, proposta no início do semestre, e do resumo, produzido no final do semestre. Nossa análise busca verificar o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas ligadas ao ato de resumir entre a produção dos dois gêneros, no início e no final do semestre. Selecionamos as sinopses e resumos a serem analisados da seguinte forma: identificamos, primeiramente, os alunos que produziram os resumos em francês, já que esse gênero podia ser escrito tanto em português quanto em francês, segundo o nível linguístico dos alunos; buscamos as sinopses que tinham sido escritas em francês, como as de todos os outros alunos. Sendo assim, mostraremos, na próxima seção, as análises de sinopses e resumos de cinco alunos.

ATENDIMENTOS NO LLAC

O auxílio à escrita é um serviço de tutoria ou monitoria que consiste em um encontro entre o monitor do Laboratório de Letramento Acadêmico e um ou dois alunos, quando é possível esclarecer dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido e/ou o monitor ler seu texto e comentá-lo. Os monitores do LLAC fizeram uma formação para poder exercer essa atividade e alguns deles realizam, inclusive, pesquisas de mestrado e/ ou doutorado no campo dos estudos em letramento acadêmico.

Nesse contexto, há uma parceria com a disciplina Francês II, na qual os alunos são convidados a usar os serviços do LLAC e, se o fizerem, garantem um ponto da nota referente à produção textual trazida para o atendimento. No atendimento, dentre as principais dúvidas dos alunos sobre o gênero a ser produzido estavam a escolha dos conteúdos temáticos a serem mobilizados nos resumos. Eles questionaram as monitoras sobre como poderiam escolher os temas mais relevantes para o resumo a ser feito, o que nos mostra que, de fato, a seleção entre conteúdos essenciais e menos importantes é essencial para a escrita do resumo. Além disso, os alunos estavam em dúvida e solicitaram a confirmação de que nesse gênero textual não era preciso inserir uma apreciação sobre a obra resumida. Para ajudá-los quanto a isso, as monitoras discutiram sobre os gêneros textuais resumo e resenha e sobre seus contextos de produção.

Para esclarecer as dúvidas sobre quais eram os conteúdos mais relevantes, durante os atendimentos, a monitora sugeria a realização de um resumo oral do texto lido com a seguinte situação de

produção: enquanto aluno da graduação, eles tinham que resumir o conteúdo do texto para um colega da faculdade de Letras de uma outra habilitação, com o objetivo de explicar para ele o que são as estratégias e aprendizagem e tendo como tempo máximo 5 minutos. Ao se colocarem nessa situação, os estudantes compreendiam quais ideias do texto-base eram as mais essenciais para compor um resumo, pois sabiam para quem estavam escrevendo, com qual objetivo, em qual local social etc.

Ressaltamos, ainda, que alguns alunos inscritos em Francês II, que não escreveram seus resumos em francês e por isso não tiveram suas produções analisadas neste artigo, ao realizar seus atendimentos, além de esclarecer dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido, também usaram o serviço do LLAC para fazer perguntas sobre o texto a ser resumido, pois tiveram dúvidas quanto ao vocabulário ou à estrutura das frases ao ler um texto teórico em francês. Nessa situação, vemos o quanto o ato de resumir e o processo de sumarização que ele implica são importantes para a leitura com compreensão e, assim, aderimos, novamente, à perspectiva “escrever para aprender” (GERE, 2019). Esse aspecto reforça a importância de espaços em que os alunos possam se sentir seguros para esclarecer dúvidas sobre os mais variados aspectos da produção textual em contexto universitário, uma vez que para escrever resumos a compreensão do texto de base é crucial.

ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Para nossas análises, procuramos identificar se os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) com o trabalho proposto no dispositivo que implementamos. Embora tenhamos observado o desenvolvimento das três capacidades de linguagem, neste artigo, por questões de espaço, daremos destaque ao desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, por meio das estratégias para resumir. Acreditamos, como dissemos, que é importante refletir sobre as contribuições de alguns estudos, no quadro da linguística textual, sobre os processos de sumarização e sua articulação à perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo que considera que a produção textual é completamente dependente do contexto no qual ela se realiza, ou seja, levando em conta o enunciador do texto, o destinatário, o objetivo, o local social e o momento.

Como aponta Machado (2010), no processo de leitura com compreensão o leitor faria um processo de sumarização, retendo as informações básicas e retirando as acessórias. Como mencionamos anteriormente, esse processo está submetido à compreensão do contexto de produção textual, ou seja, entender quem escreve, para quem, com qual objetivo em qual local social e quando, já que o resumo pode variar quanto aos conteúdos temáticos mobilizados e as escolhas linguístico-discursivas (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). É esse processo que consideramos como essencial no ato de resumir e que procuramos trabalhar em nosso estudo. Machado (2010) ressalta, ainda, que, para reter as informações essenciais e retirar as secundárias, é necessário usar estratégias de apagamento e substituição. Boa parte dessas estratégias se concentra na generalização, ou seja, nas substituições de vários termos por outro que os englobe. Essas estratégias ocorrem no plano das retomadas nominais, ou seja, no plano da coesão nominal.

Além disso, como dissemos, era objetivo linguístico-discursivo do semestre trabalhar as estratégias para evitar repetições, por meio de retomadas nominais e pronominais. Sendo assim, escolhemos a categoria da coesão nominal para efetuar nossas análises neste artigo, mostrando como os alunos aprendem a realizar as retomadas nominais e pronominais e, em alguns casos, como isso contribuiu para o processo de sumarização.

Antes de passarmos às análises, lembramos que a sinopse foi o primeiro gênero a ser produzido e este tinha que ser escrito em francês. Já o resumo foi escrito no final do semestre e, por ser um gênero

complexo para alunos do segundo semestre em francês, podia ser entregue em português ou francês. Portanto, para nossa análise, selecionamos as sinopses e resumos dos cinco estudantes, nomeados E1, E2, E3, E4, e E5, que elaboraram o resumo em francês.

E1, em sua sinopse sobre o filme *La môme*, mobiliza anáforas pronominais (*elle, son, sa*) para evitar a repetição do nome da personagem do filme. Sua sinopse tinha 199 palavras e a palavra *elle* foi usada 7 vezes para falar da personagem principal e uma anáfora nominal *grande femme française* também foi usada. Percebemos então que não há muita variedade de formas anafóricas usadas, embora o uso da anáfora *grande femme française* revele um certo grau de complexidade no processo de generalização, pois usa dois atributos para caracterizar o personagem.

L'histoire de vie d'Édith Piaf, connue en France pour «La Môme», est une grande aventure dramatique et musicale. Le film commence à partir d'enfance à Belleville, où **elle** vit avec une famille pas fonctionnelle: **sa mère, qui** chante dans la rue et a des problèmes avec alcool, et **son père, qui** est un artiste toujours absent. Donc **elle** habite avec **sa grand-mère** au bordel. Quand **elle** est jeune, **elle** commence à chanter dans les rues de Paris et, rapidement, puisqu'**elle** a une voix forte et pas commun, **elle** devient la plus populaire chanteuse en France au XX^e siècle. Pendant **elle** réussit dans la musique, **sa vie** est remarquée par les tragédies: un accident de voiture, que (sic) **lui** cause les douleurs horribles pendant toute la vie; la passion pour un boxer américain, que (sic) se finit subitement; la dépendance d'alcool et de la morphine. De «La Vie en Rose» à «Non, je ne regrette rien», en passant pour «L'hymne à l'amour», nous pouvons connaître et sentir la vie d'**une grande femme française qui** a enchanté le monde avec sa musique. Pour son rôle comme Piaf, Marion Cotillard a gagné le Oscar, le Bafta et le César de meilleure actrice en 2008.

[Excerto da sinopse de E1 (grifos nossos)]

Já no resumo do livro feito por E1, há a repetição da palavra *stratégies* quatro vezes no primeiro parágrafo, mas, nos parágrafos seguintes, E1 usa diferentes palavras para falar dos estudos sobre ensino-aprendizagem visando a evitar repetições (*recherches, études, courant*). Podemos perceber que há um desenvolvimento na mobilização das capacidades linguístico-discursivas, apesar de ainda haver muita repetição de referentes. Em parte, a repetição do termo *stratégies* é esperada, pois se trata do título do livro e o assunto principal deste. Mesmo assim, em alguns momentos, essa repetição parece poder ser evitada.

Depuis les années 1970, on observe l'accroissement de l'intérêt pour trouver les meilleures manières de permettre aux apprenants l'acquisition d'une L2. Par conséquent, **plusieurs recherches** sont arrivées et **elles** ont centralisé sur l'apprenant leurs discussions. **Les premières recherches** remarquaient que l'efficacité de la méthode dépendait du travail des enseignants. Alors, **plusieurs courants** ont commencé à réfléchir sur la didactique d'apprentissage en L2. Ensuite, **des recherches** ont considéré l'autonomie des apprenants, en s'intéressant sur leurs caractéristiques comme l'âge, la motivation et la personnalité.

En 1975, les **études** de Stern et Rubin ont analysé le comportement et les traits sur les caractéristiques du bon apprenant de L2 afin de découvrir si leurs outils pouvaient aider les élèves qui avaient les difficultés d'apprentissage.

[Excerto do resumo de E1 (grifos nossos)]

Por outro lado, nas produções de E2, vemos que, já na sinopse, ele mobiliza anáforas nominais e pronominais, marcadas em negrito:

Philippe est un riche propriétaire d'hôtel **qui** est quadraplégique donc **il** besoin (sic) d'aide d'**un soignant**. C'est quand il embauche **Driss, un homme qui** n'a pas d'intérêt ni d'expérience avec ce type de travail, mais que (sic) **le** regarde (sic) comme une personne normale, même avec **son** handicap. Malgré le dur début **ils** arrivent à une amitié spéciale.
[Sinopse de E2 (grifos nossos)]

O estudante 2 usa diversos tipos de anáforas pronominais em sua sinopse: *il, le, que*; no entanto, o uso o pronome relativo *qui* ainda tem uso instável, já que utilizou uma vez corretamente e outra incorretamente.

Em seu resumo, E2, usa uma anáfora pronominal (*elle*) e também elabora uma anáfora nominal para evitar a repetição de «estratégias», chamando-as de «conceito»: «L'auteur fait mention aux travaux d'autres chercheurs pour exposer **le concept** et les types de techniques au cours des dernières décennies» (Excerto do resumo de E3, grifos nossos). Vemos, portanto, que esse estudante é capaz de mobilizar as anáforas nas duas produções, sendo que, no resumo, ele encontra formas de renomear o tema do livro resumido para evitar repetições.

O estudante 3 mobiliza diversas anáforas em sua sinopse, evitando repetições e produzindo uma sinopse com vários elementos coesivos pronominais e nominais, como pode ser visto abaixo:

Mon inconnu
Raphael connaît l'amour de sa vie, Olivia, quand **ils** étaient deux adolescents encore au collège. **Ils** se marient et **ils** vivent une grande histoire d'amour. **Raphael** devient un célèbre écrivain de romans de science-fiction, alors qu'**Olivia** laisse tomber **sa** potentielle carrière musicale pour **le** suivre et pour être à côté de **lui**. Un jour, soudain, **il** se réveille et toute **sa** vie a changé. **Il** est maintenant un professeur médiocre, tandis que **sa femme** est devenue une pianiste de renommée et reconnue dans le monde entier. En plus, **elle** ne **le** reconnaît même plus... Raphael doit, alors, reconquérir Olivia.
[Sinopse de E3 (grifos nossos)]

Já em seu resumo, o estudante 3 usa prioritariamente anáforas nominais, por exemplo *recherches, travaux, approche* para evitar repetições e fazer com que seu texto avance. No excerto abaixo, vemos a mobilização do pronome demonstrativo *celle*, o que atesta um maior domínio na substituição de referentes, por meio de pronomes menos usuais. Além disso, o aluno demonstra um outro tipo de processo de sumarização: o de construção, no qual ele substitui toda a história das estratégias contada no livro, pela frase: as classificações das estratégias se tornaram mais refinadas e precisas ao longo do tempo, o que atesta seu domínio do ato de resumir.

Les classifications des stratégies sont devenues plus raffinées et précises au fil du temps. **Les typologies** plus complètes comprennent : **celle** d'Oxford (1985, 1990), la plus longue et connue dans le domaine de l'enseignement des langues ; ensuite, **celle** de Rubin (1989), plus analytique et descriptive ; enfin, **celle** de O'Malley et Chamot (1987, 1990), la plus synthétique.
[Excerto do resumo de E3 (grifos nossos)]

Ao produzir sua sinopse, E4 mobiliza diversas anáforas pronominais para fazer seu texto avançar e evitar repetições. Ao propor uma generalização, o aluno propõe um termo genérico (*la chose*), mostrando que ainda não domina formas mais complexas de retomadas nominais.

Intouchables

Philippe, un monsieur **qui** a des très bonnes conditions, mais **qui** est tétraplégique, a besoin de quelqu'un pour l'assister le jour-à-jour. C'est quand **Driss**, un jeune homme marginalisé par **ses origines, sa façon de vivre et son lieu d'habitation** (la banlieu (sic) de Paris), **qui** n'a aucune formation pour être assistant, **le** devient, car **il** voit **Philippe** comme une personne comme toutes les autres, pas comme un handicapé **qui** doit être traité de façon différente. Au début, **ils** sentent la différence sociale qui existe entre **eux**, mais au long des mois et des moments passés ensemble, plein d'aventures et de moments drôles et d'autres pas tellement se passent et **ils** deviennent amis. Une amitié improbable, faite par hasard, devient **la chose** qui change leurs vies.
[Sinopse de E4 (grifos nossos)]

Por outro lado, no resumo, o estudante 4 repete a palavra *stratégie*: não há uso de anáforas nominais ou pronominais para substituir esse termo, mas ele mobiliza anáforas pronominais para evitar a repetição do nome dos pesquisadores citados. Como dissemos, o fato de não substituir o termo *stratégies d'apprentissage* não chega a comprometer o texto, pois se trata de uma palavra-chave, objeto da obra estudada. Ainda assim, quando alguns alunos demonstram terem construído formas complexas para substituí-lo, consideramos que há maior domínio dessa capacidade de linguagem. Por outro lado, esse aluno utiliza o termo *ouvrage* para referir-se ao livro lido, o que mostra que tem domínio das generalizações como forma de sintetizar as informações.

Aux États-Unis, la psychologie cognitive a beaucoup influencé, ce qui a originé (sic) une classification des stratégies en trois types : métacognitives, cognitives et socioaffectives, faite par **O'Malley et Chamot** (1990). Dans **cet ouvrage**, **ils** renforcent la distinction entre « acquisition » et « apprentissage », mais réfutent que l'apprentissage formel ne contribue pas à l'acquisition. **Ils** disent aussi qu'il existe une différence entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication.
[Excerto do resumo de E4 (grifos nossos)]

Na sinopse de E5, podemos ver a mobilização de elementos coesivos como pronomes possessivos e anáforas nominais para contar o resumo do filme. Destacamos a capacidade de síntese do aluno na primeira frase, que contém a descrição dos principais elementos do filme.

Le prénom

Une discussion chaleureuse à propos du choix de prénom pour **le fils de Vincent** parmi un **groupe des amis** va démarrer plusieurs révélations qui vont rendre **les invités** du rire au plaisir très rapidement. Tous les genres de blagues sont mises en place, dès les politiques, culturelles et surtout sur la petite bourgeoisie parisienne. **Les amis de Vincent** sont en colère à cause de **son choix** et vont essayer d'utiliser tous les arguments raisonnables pour **le** faire changer d'avis, **il** semble ne pas avoir du bon jugement pour choisir le prénom de **son fils**. Les opinions vont se partager et déclencher des déclarations épouvantables. C'est une comédie assez marrante qui rassemble beaucoup d'humeur et intelligence.
[Sinopse de E5 (grifos nossos)]

Em seu resumo, E5 encontra elementos coesivos para evitar a repetição da palavra *estratégia*, atribuindo a ela o valor de *termo*, além de substituí-la por pronomes. A palavra *terme* é generalizadora, no sentido de que ela atribui uma categoria a *stratégies*, contribuindo para o processo de sumarização. Embora haja a repetição de *stratégies* três vezes no excerto abaixo, como dissemos, isso não chega a ser comprometedor, pois se trata de uma palavra-chave.

Dans ce livre l'auteur précise ce qui est compris comme **stratégie** actuellement. **Le terme** est devenu d'usage commun dans les études universitaires et dans les recherches sur l'apprentissage des langues secondes (L2) et **il** fait référence non seulement à **des stratégies**, mais des techniques qui ont comme objectif atteindre (sic) une cible de façon efficace. En ce qui concerne des langues (sic), **les stratégies** consistent en un processus de traitement de l'information **qui** va rendre les apprenants capables d'acquérir, intégrer et réutiliser la langue.

[Excerto do resumo de E5 (grifos nossos)]

Se compararmos as produções dos alunos, vemos que E2, E3 e E5 têm um bom domínio da coesão nominal, evitando as repetições com anáforas mais complexas, que denotam generalização ou com um sistema de pronomes mais elaborado. Já E1 e E4 têm maior dificuldade em evitar as repetições, embora também o façam, mas de forma menos variada e com construções mais simplificadas. De forma geral, a comparação entre as sinopses e os resumos dos alunos mostra que houve desenvolvimento da organização textual, já que o ato de resumir, sintetizar, se realiza de forma mais pertinente para o gênero no resumo.

Em nosso estudo, observamos que houve um desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, tanto de ação quanto discursivas e linguístico-discursivas. Porém, atendo-nos ao foco deste artigo, vamos discutir o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas e discursivas. Primeiramente, observamos um desenvolvimento das capacidades discursivas, já que os resumos tinham uma organização textual mais pertinente para o gênero do que as sinopses, mostrando um melhor domínio do ato de resumir. Isso ocorreu, pois houve um desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, sobretudo no emprego das formas para evitar as repetições, já que o uso de pronomes com função de sujeito (*il, elle, ils, elles*) são mais frequentes na sinopse e menos no resumo; este foi produzido posteriormente, e tais pronomes foram substituídos por um sistema de pronomes mais complexo e, também, por generalizações e construções que, além de evitar repetições, contribuem para o processo de sumarização do texto lido. Embora essa maior complexidade das formas de evitar repetições se deva, em parte, às coerções exigidas pelo gênero em questão (a sinopse é um gênero escrito mais informal, se comparado ao resumo produzido na esfera universitária), acreditamos que esse maior refinamento do sistema de pronomes, das formas para evitar repetições e para resumir, sintetizar, se deu pelo trabalho com essas operações de linguagem, com atividades de reflexão sobre o gênero sobre as operações de linguagem e sobre a língua, tanto em sala de aula, com o auxílio dos colegas e da professora, quanto nas correções dos textos entregues pelo *Moodle* e, também, nos atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico, com o auxílio dos tutores.

Dentre os alunos cujos textos analisamos todos compareceram ao atendimento, no entanto apenas um deles, o estudante 5, trouxe uma versão preliminar do resumo a ser entregue. Os outros quatro estudantes esclareceram dúvidas sobre o gênero a ser produzido. Ao participarem dos atendimentos do LLAC, os alunos preenchem um formulário que tem por objetivo investigar o papel da tutoria para a produção do texto trazido por eles para discussão. Analisamos as respostas a esse formulário, de forma a compreender a percepção deles sobre o papel do LLAC em suas produções textuais. O formulário é composto de 14 questões, porém, neste artigo, traremos apenas as respostas a três dessas questões.

Uma questão procurou investigar se os alunos acreditaram que a consulta ao LLAC os ajudou na escrita do texto. Os cinco alunos responderam que estavam de acordo ou totalmente de acordo com essa afirmação. Uma outra questão procura investigar o que foi trabalhado no atendimento [*Cochez les phrases qui vous semblent vraies. «Dans cette consultation, nous avons travaillé les aspects suivants...»*], propondo uma série de opções que podem ser escolhidas ao mesmo tempo. Quatro alunos afirmam que, durante o atendimento, foram trabalhados: reconhecimento das características do gênero a ser produzido, escolha de conteúdos,

aspectos discursivos e linguísticos pensando no destinatário. Três alunos afirmam ter trabalhado na organização do texto, escolha de conteúdos pertinentes para o gênero textual.

Uma outra questão procura compreender se os alunos, após o atendimento, se sentem capazes de realizar as mesmas operações da pergunta acima [*Cochez les phrases qui vous semblent vraies. «Après avoir fait cette consultation, je me sens capable de ...»*]. Quatro alunos disseram se sentir capazes de escolher conteúdos pertinentes para esse gênero textual e organizar seu texto. Três alunos afirmaram que se sentem capazes de fazer escolhas pensando no destinatário e revisar seu texto sozinhos.

Embora não tenhamos feito uma análise de todas as respostas dos alunos, por questões de espaço, podemos inferir, pelas breves indicações que apresentamos, que o LLAC parece ter tido um papel importante na produção textual, tendo contribuído, na maior parte dos casos, para a aprendizagem dos alunos.

Somando-se a isso, vale a pena destacar o papel da avaliação formativa, representado pelas formas de correção das produções escritas (0,1 ponto a mais na média final para cada texto inserido no Moodle, sem ligação com erros ou acertos) e pelo estímulo oferecido para os alunos que frequentaram o LLAC, que obtiveram 1 ponto de sua média final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos apresentar o trabalho com a produção escrita em língua francesa durante um semestre da graduação em Letras-Francês, visando a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, em LE, para a produção do gênero textual *resumo*. Para tanto, expusemos o trabalho sobre as operações de linguagem relacionadas ao processo de sumarização das ideias de um texto (MACHADO, 2010) e do evitamento de repetições, porém adotando essas estratégias de um ponto de vista interacionista sociodiscursivo. Assim, relatamos o dispositivo utilizado em uma turma de Francês II, por meio de atividades em sala de aula e na plataforma Moodle, que guarda semelhanças com a proposta de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001) e, também, de itinerários de escrita (COLOGNESI; DOLZ, 2017), mas que é, acima de tudo, um dispositivo concebido para um contexto específico de ensino, como proposto pela Engenharia Didática (DOLZ, 2016). Além de mostrar o dispositivo concebido e a análise das produções dos alunos, pudemos discutir, também, o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Assim, a variedade das atividades que propusemos e dos espaços em que elas se realizaram (em sala de aula, na plataforma Moodle e no LLAC) enquadra nosso dispositivo em uma Engenharia Didática (DOLZ, 2016) do ensino da produção escrita e se assemelha aos Itinerários propostos por Colognesi e Dolz (2017), no sentido de que ele combina atividades e estratégias para que os alunos reflitam sobre os textos produzidos e desenvolvam suas capacidades de linguagem, por meio de uma gama variada de espaços de aprendizagem e de interlocutores (professor, monitores da disciplina e tutores do LLAC). Esse dispositivo propiciou o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, como vimos, com foco nas capacidades discursivas e, principalmente, linguístico-discursivas, representadas pelo processo de sumarização e pelas formas de evitar repetições.

Porém, para além da aprendizagem do processo de sumarização e de formas para evitar repetições, podemos dizer que houve aprendizagem do próprio conteúdo do livro a ser resumido. Em outras palavras, ao lermos os resumos dos alunos, vemos que eles usam frequentemente os processos de generalização e de construção para condensar dois capítulos em apenas uma página. Para tanto, os alunos sintetizam a história das classificações das estratégias de aprendizagem em uma frase (*Les classifications des stratégies sont devenues plus raffinées et précises au fil du temps*), resumem a abrangência desse campo também em uma frase (*Le terme est devenu d'usage commun dans les études universitaires et dans les recherches sur l'apprentissage*

des langues secondes (L2)), além de outros procedimentos que utilizam com êxito para retirar as informações supérfluas, guardando o essencial, mas sempre tendo em vista o destinatário e o objetivo do texto. Para fazer isso, sabemos que não basta um domínio das capacidades discursivas e linguístico-discursivas; é preciso, primeiramente, uma leitura com compreensão, como aponta Machado (2010), sem a qual as ideias reformuladas não seriam as mesmas do livro original. Nesse sentido, podemos dizer que estamos na perspectiva de “escrever para aprender”, como defendido por Gere (2019), e nos aproximamos dos autores que apontam a função epistêmica que pode ter a escrita.

Portanto, podemos concluir que a experiência com esse dispositivo didático, que prevê:

- a associação de dois gêneros: o ensino-aprendizagem do gênero sinopse, no início do semestre, como uma forma de sensibilização ao processo de sumarização e de evitamento de repetições, seguido do gênero *resumo*, um gênero escrito mais formal, mas que demanda o domínio de operações de linguagem semelhantes, no final do semestre;
- uma série de atividades de reflexão sobre o gênero e sobre a língua, entre os dois momentos, desenvolvidas em diferentes espaços: primeiramente em aula, com trocas com outros alunos; em seguida, na plataforma *Moodle*; e, finalmente, no Laboratório de Letramento Acadêmico;
- o auxílio de diferentes interlocutores, seja os outros alunos, em sala de aula, o professor, na correção dos textos inseridos no *Moodle* ou os tutores do LLAC;
- incentivos para a produção escrita, por meio de atribuição de pontos pelo esforço da escrita (0,1 para os textos inseridos no *Moodle*), ou 1 ponto para a presença no Laboratório de Letramento Acadêmico;
- a inserção na perspectiva do “escrever para aprender” outros conteúdos e na função epistêmica da escrita, se mostra como uma alternativa interessante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para produzir o gênero *resumo* e do próprio ato de resumir, ambos de extrema importância para os alunos universitários.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C.; SILVEIRA, V. M. Artigo científico: caminhos metodológicos para a elaboração de um modelo didático. In: NASCIMENTO, E.; CRISTOVÃO, V. L.; LOUSADA, E. G. (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019. p. 137-165.

BAZERMAN, C. *Teoria da ação letrada*. São Paulo: Parábola, 2015.

BLASER, C. *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. 2007. Tese (Doutorado em Didática) – Université Laval, Québec, 2007. Disponível em: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19039>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BLASER, C.; LAMPRON, R.; SIMARD-DUPUIS, É. Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, v. 3, p. 51-63, 2015. Disponível em: <https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BOTA, C. *Pensée verbale et raisonnement*. Les fondements langagiers des configurations épistémiques. Berne: Peter Lang, 2018.

- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, [1999] 2012.
- BROSSARD, M. *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14157>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BUENO, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- BULEA BRONCKART, E.; BRONCKART, J. -P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.
- CHARTRAND, S.-G.; BLASER, C.; GAGNON, M. Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, v. 28, n. 2, p. 275-293, 2006.
- COLOGNESI, S. Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Psicológicas e da Educação) – Université de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015.
- COLOGNESI, S; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 177-199.
- CRISTOVÃO, V. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, p. 209-221, set./dez. 2016.
- DE PIETRO, J.-F. ; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003.
- DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, n. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français*. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Bruxelles-Genève: Corome, 2001.
- DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 89, p. 25-35, 1993.
- DOLZ, J; GAGNON, R.; VUILLET, Y. L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, v. 13, n. 3, p. 1-20, 2016.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, v. 1, p. 237-260, 2016.
- FERREIRA, M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.

- GERE, A. R. *Developing Writers in Higher Education - A Longitudinal Study*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2019.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- LOUSADA, E. G.; AMORIM, R. Produção escrita e desenvolvimento da atividade linguageira “relatar”: uma experiência com alunos universitários por meio da plataforma Moodle. *Gragoatá*, v. 19. n. 36, p. 105-134, 2014.
- LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; DEZUTTER, O. Gêneros textuais na Universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. G. (org.). *Gêneros de texto/ discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019. p. 113-135.
- LOUSADA, E. G.; GUIMARÃES-SANTOS, L. O ensino da escrita acadêmica como segunda língua: um projeto piloto no Canadá. In: FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. (org.) *Redação Acadêmica - múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras*. São Paulo: Humanitas, 2018. p. 247-272.
- LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B. Letramento acadêmico: ações, pesquisa e formação em contexto universitário. In: PEREIRA, R.C.M.; PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T. (org.). *Letramentos em cena: teorias e vivências*. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 55-78.
- MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 149-162.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. *Raído*, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018.
- PEREIRA, R. C. M. *Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2014.
- PEREIRA, R. C. M. *Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina*. João Pessoa: EDUFPB, 2018.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. *Horizontes*, v. 32, n. 1, p. 73-87, 2014.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. Le résumé de texte. *Pratiques*, v. 26, p. 9-90, 1980.