

O GÊNERO TEXTUAL EDITORIAL EM REVISTAS CULTURAIS E O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EM FLE:

Cinthia Souza BEZERRA¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira (FLE) para alunos da graduação em Letras, habilitação em língua francesa, através do gênero textual editorial em revistas culturais francesas. Ao escolhermos o gênero editorial, visávamos, ao mesmo tempo, propor um gênero de interesse para os alunos de Letras e, também, um trabalhar um gênero propício para o ensino da argumentação, que é uma operação de linguagem importante para esses alunos. Para tanto, exporemos, primeiramente, o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, (1999, 2006, 2008), no qual se insere a pesquisa. Em seguida, apresentaremos a metodologia para análise de textos e por fim, alguns exemplos de uma sequência didática elaborada para o ensino desse gênero textual no contexto universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais, FLE, Argumentação

RÉSUMÉ : Cet article vise à présenter les résultats d'une recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)

¹ Universidade de São Paulo.
Graduanda em Letras
(Francês e Português).
E-mail: cinthiasbe@gmail.
com

pour les étudiants en Lettres, option langue française, à travers le genre éditorial des magazines culturels français. Lorsque nous avons choisi le genre éditorial, nous avons pour but de proposer un genre d'intérêt pour les étudiants de Lettres e, en même temps, travailler un genre propice à l'enseignement de l'argumentation, une opération langagière importante pour ces étudiants. Pour ce faire, nous allons d'abord exposer le cadre théorique de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), sur lequel nous sommes basés. Ensuite, nous présenterons la méthodologie pour l'analyse des textes et, finalement, quelques exemples d'une séquence didactique créée pour l'enseignement de ce genre textuel dans le contexte universitaire.

MOTS-CLÉS : Genres textuels, FLE, Argumentation

Introdução

Este artigo visa a apresentar os resultados de uma pesquisa de iniciação científica que tinha o objetivo geral de estudar o gênero textual editorial em revistas de temáticas culturais para o ensino de FLE, propondo, em seguida, uma sequência didática (SD) para ensiná-lo, visando ao ensino da argumentação. Ressaltamos que, embora a sequência seja inserida dentro do contexto de aprendizado de uma língua estrangeira, o trabalho com gêneros textuais permite, ao aluno, apropriar-se de capacidades que, na verdade, são práticas sociais. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004/2007). Dessa forma, acreditamos que a produção de editoriais em língua estrangeira pode contribuir para que seus aspectos contextuais, discursivos e linguísticos sejam mobilizados também em outras situações de comunicação, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna.

Nossa pesquisa objetivava responder às seguintes questões: i) quais conteúdos podem ser ensinados através do gênero textual editorial em revistas culturais?; ii) qual SD poderá ser proposta para o ensino da argumentação para alunos de francês na graduação em Letras?. Para tanto, após termos selecionado as revistas - *Le Magazine Littéraire* e *Transfuge* - coletado dez editoriais do período de fevereiro a junho de 2012, analisamos o *corpus* seguindo o modelo de análise proposto por Bronckart (1999/2012). Terminadas as análises, conhecíamos as características do gênero. Dessa forma, foi possível elaborar a SD, que visava sobretudo o ensino da argumentação. A SD não foi aplicada em sala de aula, contudo acreditamos que, se o fosse, poderia contribuir positivamente para o aprendizado do francês e mais especificamente da argumentação.

Fundamentação teórica

A pesquisa realizada insere-se dentro do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) tal como apresentado por Bronckart (1999/2012). O ISD aponta para o papel fundador da linguagem na conduta humana. Bronckart (1999/2012) propõe que os textos são unidades comunicativas globais cujas características composicionais dependem da situação de interação na qual são elaboradas, bem como do processo sócio-histórico no qual estão inseridas. Os textos, por sua vez, organizam-se em gêneros, que representam diferentes “modos de fazer”, “espécies” de textos (BRONCKART, 1999/2012, p. 72), ou, ainda, configurações de escolhas que se encontram estabilizadas pelo uso (BRONCKART, 2006, p. 143).

Na perspectiva do ISD, o gênero textual não se caracteriza somente como unidade de ensino, mas também como um meio para que o aprendiz domine as capacidades de linguagem. Nesse sentido, o gênero textual é visto como um megainstrumento didático:

[...] o gênero é um instrumento para agir em situações linguageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um *instrumento cultural*, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 44).

Para analisar os diferentes textos pertencentes aos gêneros, Bronckart (1999/2012) propõe a análise da arquitetura interna dos textos, em três níveis: o primeiro é composto pela infraestrutura geral do texto e dividido entre plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências; o segundo nível é composto por três mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, elementos fundamentais para o estabelecimento da coerência temática e, por fim, o terceiro nível da arquitetura textual que é composto pelos mecanismos enunciativos, representados pelas modalizações e pelas vozes do texto, os quais contribuem para o entendimento dos posicionamentos enunciativos, assim como para a compreensão das avaliações sobre os conteúdos temáticos do texto.

Todavia, anteriormente a essa análise, Bronckart (1999/2012) propõe a análise do contexto de produção, que, de acordo com o autor, “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (1999/2012, p. 93). O contexto de produção se divide em dois planos, o físico e o sociossubjetivo. Segundo Bronckart (1999/2012), o contexto físico pode ser entendido pelo fato de que todo texto é resultado de um “comportamento verbal” situado num tempo e espaço, tal contexto pode ser definido por quatro parâmetros:

- lugar de produção, ou seja, o local físico onde o texto é produzido;
- o momento de produção, isto é, a duração de produção do texto;
- o emissor, ou a pessoa que concretamente produz o texto;
- o receptor, ou a pessoa que concretamente recebe o texto.

Quanto ao contexto sociossubjetivo, o autor afirma que todo texto inscreve-se num quadro de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo, esse contexto também pode ser definido em quatro parâmetros:

- lugar social, isto é, em qual ambiente de interação o texto é produzido;
- enunciador, ou qual o papel social do emissor na produção do texto (jornalista, professor, funcionário, etc);
- destinatário, ou qual o papel social do receptor (leitor, aluno, patrão, etc);
- objetivo, ou seja, quais as intenções do enunciador na interação.

Detalharemos um pouco mais a análise da arquitetura textual, concernente ao primeiro nível (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências). O plano global dos conteúdos temáticos refere-se à forma como o texto é organizado e pode ser compreendido como um resumo do texto, e ainda, a organização dos textos está diretamente relacionada com os tipos de discursos e sequências encontrados. No que concerne aos discursos, Bronckart (1999/2012) afirma que:

[...] a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais. [...]. Por convenção, chamamos os mundos representados pelos agentes humanos de **mundo ordinário** e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de **mundos discursivos**. (BRONCKART, 1999/2012, p. 151, grifo do autor.)

Os mundos discursivos são constituídos de operações que explicitam as coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático de um texto. As coordenadas podem ser consideradas disjuntas do mundo ordinário (eixo do NARRAR), isto é, quando o conteúdo temático de um texto se refere ao passado ou futuro, ou conjuntas ao mundo ordinário (eixo do EXPOR), ou seja, quando num texto coincidem as coordenadas que organizam o mundo discursivo e o mundo ordinário. Os eixos do NARRAR e EXPOR ainda podem ser caracterizadas como implicados, ou seja, contendo marcas dêiticas remetendo à situação de produção, ou autônomos em relação ao ato de produção. Dessa forma,

os tipos de discurso podem ser: disjunto e implicado (relato interativo), disjunto e autônomo (narração); conjunto e implicado (discurso interativo), conjunto e autônomo (discurso teórico) (BRONCKART, 1999/2012). Cabe explicar que, na perspectiva do ISD, quando falamos de implicado e autônomo, estamos tratando da implicação ou autonomia em relação ao ato de produção, isto é, um texto implicado apresenta marcas que, para serem compreendidas, exigem o estudo das condições de produção, enquanto um texto autônomo não exige o conhecimento sobre suas condições de produção, pois seu conteúdo temático é justamente autônomo ao plano de ação da linguagem.

Quanto às sequências, Bronckart (1999/2012) retoma os trabalhos de Adam (1992) e apresenta as sequências como uma forma de planificação mais convencional que se desenvolve no interior dos textos. Classificadas por Adam (1992), citado por Bronckart (1999/2012), em sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, Bronckart (1999/2012) acrescenta ainda a sequência injuntiva e o script, como outras formas de planificação presentes nos textos. Em nossas análises, esperávamos encontrar, sobretudo, a sequência argumentativa, pelo fato de o editorial ser um gênero textual tipicamente argumentativo. Contudo, como mostraremos posteriormente nas análises, nem todos os textos apresentaram a estrutura prototípica da sequência argumentativa, a saber, a fase de premissas, em que se coloca uma constatação inicial; seguida de uma fase de argumentos, que orientam para uma determinada conclusão; uma fase de contra-argumentos, caracterizando restrições ou concessões à orientação construída até o momento e por fim, uma conclusão, que integra os efeitos de argumentos e contra-argumentos (BRONCKART, 1999/2012). Dessa forma, para complementarmos nossa análise, utilizamos também outras teorias sobre argumentação, como, por exemplo, o modelo dialogal (HAMBLIN, 1970 *apud* PLANTIN, 2008). Essa perspectiva prioriza os estudos sobre argumentação num quadro mais amplo da enunciação, desenvolvendo a noção de “pergunta argumentativa”, a qual se caracteriza pela oposição entre o discurso e o contradiscurso, primordiais dentro da atividade argumentativa.

Segundo Plantin (2008), são os conceitos de polifonia e intertextualidade que permitem alcançar o caráter dialógico da argumentação, facilmente identificado no diálogo, mas não no discurso monolocal. Segundo o autor (PLANTIN, 2008, p. 65): “Na teoria da polifonia, o “foro interior” é visto como um espaço dialógico, no qual uma proposição é atribuída a uma “voz”, diante da qual o locutor se situa.”.

O modelo dialogal propõe três papéis argumentativos: o proponente, o oponente e o terceiro, sendo o último eliminado na teoria dialética clássica. Porém, como afirma Plantin (2008), a forma prototípica da situação argumentativa se dá pela interação de um discurso do proponente e um contradiscurso do oponente, mediado por um terceiro. Ainda segundo o autor (PLANTIN, 2008, p.78), “o Terceiro podem ser o apático e o indeciso, mas também aquele que recusa dar assentimento tanto a uma como a outra das teses em presença e mantém a dúvida aberta”, desse modo ocupando o lugar da dúvida, dentro da noção de pergunta argumentativa.

É necessário, ainda, diferenciar os actantes (papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro) dos atores (indivíduos concretos da comunicação), pois um mesmo ator pode ora desempenhar o papel de proponente, ora o de oponente, como também, ocupar o lugar da dúvida.

O segundo nível da arquitetura textual diz respeito aos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão, marcada pelos organizadores textuais, contribui para a articulação das grandes ideias do texto. Os mecanismos de conexão permitem a progressão dos conteúdos temáticos do texto. Já os mecanismos de coesão nominal garantem a introdução e retomada de termos, através, por exemplo, das anáforas ou catáforas. E por fim, os mecanismos de coesão verbal que propiciam um efeito de progressão, através de tempos e modos verbais.

O terceiro nível da arquitetura textual abrange as modalizações e vozes do texto. As modalizações servem para transmitir os comentários ou avaliações sobre determinados elementos do conteúdo temático e as vozes do texto são entidades que assumem ou a quem se atribuem a responsabilidade do enunciado, podendo ser tanto a voz do narrador ou do expositor do texto ou outras vozes (vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor empírico do texto).

A análise do corpus, segundo o modelo da arquitetura interna dos textos de Bronckart, nos permitiu elaborar o modelo didático (MD) (De PIETRO et al., 1997) do gênero textual, essencial para a transposição didática do gênero, para trazê-lo como objeto de estudo na sala de aula, pois “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007, p. 81). Sendo assim, o modelo didático é empregado para descrever essa variação permitindo o trabalho com o gênero textual. O MD possui duas grandes características: orienta a intervenção pedagógica e evidencia os conteúdos ensináveis a partir dos quais as sequências didá-

ticas (SD) podem ser elaboradas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004/2007). A construção do MD segue ainda três princípios, o de pertinência, que diz respeito ao contexto de ensino; o de legitimidade, concernente aos saberes elaborados por *experts*; por fim, o de solidarização, referente à coerência entre saberes e objetivos visados.

Como dissemos anteriormente, o MD guiará a elaboração da SD, que, ainda segundo os mesmos autores, deve ser modular, isto é, composta, inicialmente, por uma *apresentação da situação*, na qual os aprendizes entram em contato com o gênero textual a ser trabalhado, seguida de uma *produção inicial* (PI) do gênero em questão, a qual permitirá ao professor identificar as necessidades dos aprendizes, suas competências e dificuldades reais. Em seguida, a segunda etapa da SD são os *módulos* compostos por atividades que permitam trabalhar o gênero de modo sistemático. Por fim, a última etapa da SD consiste na *produção final* (PF), momento no qual os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos.

Baseamo-nos também no conceito de capacidades de linguagem (DOLZ, BRONCKART, PASQUIER, 1993), ou seja, nas capacidades necessárias para a produção de um gênero de texto. As capacidades de linguagem envolvem inúmeras operações, como: adaptar-se às características do contexto (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). Nessa perspectiva, é através da sequência didática (SD) que tais capacidades podem ser mobilizadas e desenvolvidas.

Metodologia

Nossos objetivos de pesquisa, como apresentados na Introdução, eram apreender os conteúdos ensináveis através do gênero editorial em revistas culturais para, posteriormente, elaborar uma SD para seu ensino. Para tanto, selecionamos duas revistas de temática cultural (*Le Magazine Littéraire* e *Transguge*) e coletamos textos pertencentes ao gênero editorial. Foram coletados cinco números de cada revista, totalizando dez editoriais do período de fevereiro a junho de 2012.

Optamos pelo gênero editorial com base no agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004/2007), que, apesar de admitirem a dificuldade em classificar os gêneros textuais, propõem três critérios que permitem tal agrupamento com finalidades educa-

tivas: i) os domínios sociais de comunicação; ii) em seguida a retomada de determinados aspectos tipológicos já presentes em guias e manuais; iii) certa homogeneidade quanto às capacidades de linguagem dominantes nos gêneros. De acordo com o proposto, os editoriais são exemplos de textos pertencentes ao quadro do argumentar (aspecto tipológico), no qual os domínios sociais de comunicação são “discussão de problemas controversos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007, p. 61) e as capacidades de linguagem dominantes são “sustentação, refutação e negociação de tomada de posição” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007, p. 61).

Consideramos também o que afirma Cristovão (2002), pois, segundo a autora, o tema escolhido para trabalhar com o gênero textual deve considerar a dimensão psicológica, ou seja, motivar o interesse dos alunos. Portanto, entre outras dimensões como a cognitiva, social e didática, optamos por editoriais culturais por acreditar que esse tema possa interessar aos estudantes de Letras, ou seja, ele poderia atender as dimensões psicológicas.

Para a análise dos textos, como apresentamos na seção anterior, utilizamos o modelo da arquitetura interna dos textos proposto por Bronckart (1999/2012). Após a análise do corpus, chegamos ao MD do gênero editorial em revistas culturais, que nos guiou, posteriormente, na elaboração de uma SD para o ensino desse gênero textual.

Resultado das análises

Nesta seção, exporemos o MD do gênero textual editorial em revistas culturais e, para isso, apresentaremos a análise do contexto de produção; seguido da análise da arquitetura interna dos textos (plano global, tipos de discursos e sequências), dos mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal) e dos mecanismos enunciativos (modalizações e vozes).

Vale ressaltar que, enquanto *Le Magazine Littéraire* trata somente de literatura, a revista *Transfuge* aborda os temas de literatura e cinema. Vejamos o contexto de produção das revistas.

Contexto físico de produção:

- a. Emissor: Joseph Macé-Scaron (*Le Magazine Littéraire*); Vincent Jaury (*Transfuge*);
- b. Receptor: Leitores de revistas culturais, leitores em geral;

c. Lugar de produção: Suporte eletrônico, site. As duas revistas possuem também suas versões impressas;

d. Momento de produção: De fevereiro a junho de 2012.

Contexto sociossubjetivo:

a. Enunciador: Editor da revista (*Le Magazine Littéraire*); Redator-chefe (*Transfuge*);

b. Destinatários: Interessados nas temáticas abordadas ou profissionais da área, leitores específicos das revistas;

c. Lugar Social: Revistas especializadas sobre temáticas culturais;

d. Objetivos: Informar os leitores sobre o cenário cultural atual, no que concerne à literatura e cinema, sem necessariamente apresentar neutralidade sobre a informação, isto é, no texto do editorial, o autor se posiciona, podendo até provocar seu leitor.

Após essa etapa, iniciamos a análise da arquitetura interna dos textos. Quanto à infraestrutura geral do texto, em nossas análises dos editoriais, a organização dos conteúdos temáticos está relacionada, sobretudo, com o tipo de sequência que organiza o texto – a sequência argumentativa. De modo geral, os textos são organizados da seguinte forma: há um título que remete diretamente ao tema principal, em sequência, indicações sobre data, o autor, o número da revista. O editorial geralmente se inicia por uma introdução, apresentação do tema a ser abordado, seguido de uma proposição inicial, que levará a argumentos e contra-argumentos para, enfim, termos uma conclusão. Entretanto, mostraremos, posteriormente, que essa organização característica da sequência argumentativa não está presente em todos os editoriais, eles também apresentam outras formas de organização (três dos dez editoriais analisados).

Em relação aos tipos de discurso, o tipo predominante nos textos analisados é o discurso interativo, pertencente à ordem do EXPOR. Do ponto de vista das unidades linguísticas que marcam os discursos e nos permitem diferenciá-los, o discurso interativo se caracteriza pela presença de frases não declarativas (interrogativas, imperativas, exclamativas), como, por exemplo:

(1.) “Alors, à quoi ressemble le cerveau de l’homme occidental du XXI^e siècle? Un cerveau sans presque plus de littérature à l’intérieur? **Qui sait?**” (*Transfuge* °55)

(2.) “**Venons-en** à la nouvelle qui donne son titre au recueil” (Le Magazine Littéraire, nº518); “**Allez** voir des comédies françaises” (Transfuge nº56);

(3.) “Effacement de *Transfuge*, une nouvelle fois, **devant ce succès !**” (Transfuge, nº57).

Ele se caracteriza ainda pela presença de unidades que remetem aos objetos acessíveis aos interactantes, ao espaço ou ao tempo da interação (ostensivos, dêiticos espaciais, dêiticos temporais), como em “**Voilà** bien un drôle d’animal” (Le Magazine Littéraire, nº516), “**Ce mois-ci** dans *Le Magazine Littéraire*, deux thèmes si proches” (Le Magazine Littéraire, nº519). E, também, pela presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural, que remetem aos protagonistas da interação verbal: “**Je** ne m’étendrai pas ici sur ce constat implacable” (Transfuge, nº55).

O discurso interativo ainda se caracteriza por outras unidades, que são, porém, parcialmente discriminativas, é o caso, por exemplo, da presença do pronome definido “on” funcionando como pronome de primeira pessoa do singular ou plural, por exemplo, “**On** avait tout misé en septembre dernier” (Transfuge, nº55).

Os verbos presentes nos textos analisados estão predominantemente no tempo presente. As análises também demonstraram uma alta densidade verbal, característica própria do discurso interativo, como aponta Bronckart (1999/2012).

Nos editoriais analisados, encontramos ainda outros segmentos de dois tipos de discursos: discurso teórico e misto de relato interativo com narração. Esse último apresenta ocorrências do passado simples que, em francês é o tempo verbal típico de narrativas. Sendo assim, pudemos observar que as classificações não servem para fixar e encerrar o texto em categorias, mas, sim, caracterizá-lo a fim de compreender o porquê dessa organização. Esses tipos de discurso foram mobilizados quando o autor desejava contar algo para dar suporte para sua argumentação.

Concernente ao tipo de sequências, como dito, nem todos os editoriais apresentaram todas as fases prototípicas da sequência argumentativa. Eis dois exemplos do que acabamos de apontar: um editorial no qual encontramos todas as fases da sequência e outro que não se caracteriza pela sequência argumentativa, configurando-se como uma lista de conselhos.

Quadro 1: Exemplo de uma sequência argumentativa prototípica

<p>Premissas</p>	<p>“[...] À quoi ressemble l’homme du XXI^e siècle? [...] un diagnostic de notre époque: cerveau hyper technicisé, rempli de chiffres, de statistiques (échec de Bourdieu), d’obsession de rentabilité, obnubilé par la société (devenue notre Dieu comme dirait Sollers), captivé par le gain, bouffé par le capitalisme. Je ne <i>m’étendrai pas ici su ce constat implacable [...] un point qu’il faudra trancher de façon sérieuse un jour bientôt: l’agonie de la littérature.”</i></p>
<p>Argumentos:</p>	<p>“Alors, à quoi ressemble le cerveau de l’homme occidental du XXI^e siècle? [...] un cerveau avec moins de littéraire au sens de l’invention, au sens de l’imagination, au sens de l’irrationnel, au sens de l’invisible, sûrement, au vu de ces quelques mois à observer la production littéraire (voir notre article « La nouvelle gueule de la littérature française » p. 28) Alexis Jenni au Goncourt (livre documentant l’histoire de France depuis 1945,) Jayne Mansfield 1967 au Femina (documentant la vie de la star), ou plus récemment la consécration par la critique ce livre d’Anne Wiazemsky, <i>Une année studieuse</i>, témoignage pur et dur de ses relations avec Jean-Luc Godard. Là, il y a dérive de la critique à consacrer ce livre alors qu’il n’est ni littéraire ni littérature, mais intéressant car représente un vrai symptôme de notre rapport à la littérature.</p>
<p>Contra-argumento</p>	<p>“Agonie du littéraire oui, de la littérature non.”</p>
<p>Novos argumentos (da restrição)</p>	<p>“Ne nous réjouissons pas si vite cependant car la littérature a du plomb dans l’aile.”</p>
<p>Conclusão</p>	<p>“Le littéraire n’est quasiment plus, la littérature se débat, notre cerveau 2.0 s’affole.” (Transfuge n°55).</p>

Quadro 2: Exemplo de um editorial em forma de conselhos

Premissa (ou constatação do problema)	“Il faut bien dire, mon bon monsieur, la France va mal. Se sent mal , en tout cas [...]
Argumentos (ou causas do problema)	“ Si vous n’en pouvez plus de voir Flanby (Hollande) et notre actuel Nain de président, [...] le succès d’Intouchables, l’insuccès du film de RAZ [...] si vous n’en pouvez plus du monde qui vous entoure , alors voilà ce qu’il vous faut”.
« Rémedios »	“ 1er remède: Allez voir des comédies françaises [...]; 2e remède: Trois romans [...] pas assez connus en France et pourtant excellents”; 3e remède: Allez voir de près l’anthologie de la poésie érotique, Éros émerveillé”
Conclusão (conselho geral)	“ Ordonnance: un poème anti-sinistrose tous les soirs, avant de se coucher, vous verrez ça mieux. En attendant bonnes lectures, bons visionnages, et gardez le moral”. (Transfuge, n° 56).

No exemplo do quadro 2, apresentamos, como dissemos, um editorial em forma de conselhos para solucionar um problema. Dessa forma, temos uma premissa ou constatação do problema, seguido de argumentos ou causas desse problema. Seguindo a lógica da sequência argumentativa, esperávamos que argumentos e contra-argumentos fossem apresentados, o que ocorre, no entanto, são “remédios” para o problema constatado, e, finalmente, a conclusão, ao invés de integrar argumentos e contra-argumentos gerando uma tese, que seria, na verdade, um conselho geral. Esse exemplo nos mostra como os textos são dinâmicos e indica também outras estratégias possíveis utilizadas pelo autor para garantir o efeito desejado. Trataremos mais desse aspecto, quando abordarmos as análises com base no modelo dialogal da argumentação.

Dando continuidade a nossas análises, passamos para o segundo nível de análise do folhado textual, isto é, os mecanismos de textualização. Em primeiro lugar, trataremos da macroconexão do texto, ou seja, a conexão entre as grandes ideias do texto, essa se dá, sobretudo por meio de conectivos, por exemplo, “**Mais** si l’âge d’or de la comédie américaine est bien réel, le cas français est plus compliqué. [...] **En tout cas**, si vous vous sentez un peu fatigués, nous vous donnons une liste” (Transfuge, n°56). Também encontramos conectivos no interior dos parágrafos, sobretudo por tratar-se de textos argumentativos, “Il

y a dérive de la critique à consacrer ce livre **alors** qu'il n'est ni littéraire ni littérature, **mais** intéressant **car** représente un vrai symptôme" (Transfuge, n°55)".

Quanto à coesão nominal, encontramos várias séries coesivas, tanto nominais quanto pronominais, como, por exemplo : *écrivains, ces voyants de notre époque, ces relegués aux catacombes, ils; Sarkozy, notre ancien Président*. A coesão verbal é dada nos textos pelo predomínio de verbos no presente, que indicam a simultaneidade em relação à duração do ato de produção, não num momento "físico" de produção, mas sim de uma duração representada.

Em relação aos mecanismos enunciativos, quanto às vozes presentes no texto, encontramos elementos que nos mostraram a voz do autor empírico do texto e, também, vozes de personagens e vozes sociais, o que mostraremos na próxima seção. No que diz respeito às modalizações, encontramos, principalmente, modalizações lógicas, alguns exemplos: "Pas toutes, **bien sûr**, beaucoup de déchets" (Transfuge, n° 56), "**C'est sûr** les chiffres sont là" (Transfuge, n°57) . Como aponta Bronckart (1999/2012), a escolha das modalizações parece ser relativamente independente dos tipos de discursos. A frequência de determinadas unidades em um texto parece estar mais relacionada ao gênero textual em si, isto é, um gênero específico pode demandar, por exemplo, modalizações apreciativas, mas não modalizações lógicas.

A argumentação dialogada

Como dissemos na fundamentação teórica, além do modelo de análise do ISD, nos baseamos no modelo dialogado da argumentação para a análise dos textos. Os editoriais analisados apresentaram os dois elementos que, de acordo com Plantin (2008), proporcionam a argumentação dialogada, isto é, a polifonia e a intertextualidade. Os textos são, de fato, polifônicos, pois o discurso dos autores traz "vozes" de especialistas da área de literatura e cinema. Quanto à intertextualidade, que "abaixa o papel do locutor, que passa a ser apenas uma instância de reformulação de discursos já ocorridos alhures, que o dizem mais do que ele os diz." (Plantin 2008, p.66), os editoriais analisados são intertextuais à medida que retomam discursos já estabelecidos anteriormente. Alguns textos do *corpus* analisado nos mostraram a seguinte configuração quanto aos papéis actanciais, o enunciador do texto propõe sua "tese" e depois a questiona, assim sendo, ocupa os lugares de proponente e oponente alternadamente, isto é, como afirma Plantin (2008), o mesmo ator pode desempenhar diferentes papéis

actanciais. Esse movimento relaciona-se ainda com a noção de pergunta argumentativa, pois opõe justamente o discurso e o contradiscurso, que geram, por consequência, a pergunta argumentativa. Cabe ainda dizer que, o discurso do oponente não está explícito no texto, entretanto podemos acreditar que esse papel é ocupado pelo público da revista, por se tratar de uma revista especializada em literatura para leitores interessados no tema e, possivelmente, conhecedores do mesmo, que podem discordar desse ponto de vista.

O papel da dúvida também é ocupado pelo enunciador do texto em nosso corpus. A partir da questão, o enunciador organiza argumentos para respondê-las e, por fim, chegar à conclusão de que será uma resposta à pergunta. Vale ressaltar que a própria escolha da forma com que se configura a pergunta já apresenta a inclinação do enunciador para determinados argumentos e por consequência sua resposta.

É interessante abordar outra estratégia que ocorre em um dos editoriais analisados: a dúvida é colocada na capa da edição *“La littérature française plus rétrograde que jamais?”*. Sendo assim, temos uma ideia da tese que o proponente irá defender, mas ele ainda a retoma no título do editorial: *“Cette vieille dame qu’il faut noyer”* e também em sua conclusão *“Oui, noyons cette vieille dame, dans la Seine”*. Contudo, propô-la para seu público pode ser colocar-se em risco e incomodar seriamente seu interlocutor, dessa forma a pergunta também se apresenta como uma forma de amenizar, diminuir a força da proposição. Além disso, podemos estabelecer uma relação com os paradoxos da argumentação (PLANTIN, 2008), pois “buscar contraditores é uma estratégia argumentativa” (PLANTIN, 2008, p. 73), isto é, o proponente, na realidade, busca gerar um contradiscurso, “o ato de se opor elaborando um “contradiscurso” gera uma pergunta que, por retroação, legitima os discursos que respondem a ela” (PLANTIN, 2008, p.73), ou seja, o proponente usa a estratégia de provocar seu oponente para que, dessa forma, seu discurso de resposta ganhe força e seja validado.

A sequência didática

Como dissemos na introdução, depois de elaborado o MD do gênero textual, elaboramos uma SD, no nosso caso, a ser aplicada a alunos da graduação em francês, cursando Francês V¹. Com nossa SD, temos o objetivo de fazer com que os alunos possam compreender e produzir editoriais em francês, mas, almejamos, sobretudo, que através da compreensão e produção desses editoriais, os alunos desenvolvam capacidades de linguagem que os permitam desenvolver a argu-

¹ Na Graduação em Letras-habilitação Francês da FFLCH-USP, o Francês V equivale ao nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

mentação em francês, tanto em relação a aspectos contextuais, quanto em relação a sua organização discursiva e às unidades linguísticas empregadas. A SD elaborada contemplou todas as fases, segundo a proposta de Schneuwly e Dolz (2004/2007), contudo apresentaremos, nesta seção, apenas alguns exemplos de exercícios.

Propomos a seguinte atividade no momento de apresentação da situação com o objetivo de trabalhar as práticas sociais concernentes à leitura de revistas:

1. En groupes, discutez des questions suivantes:
 - a. Quels magazines ou journaux lisez-vous en portugais?
 - b. Et en français?
 - c. Lesquels préférez-vous? Pourquoi?



(le professeur ouvre des sites et/ou montre des magazines aux étudiants)

2. Toujours en groupes de deux, faites les activités ci-dessous.

Associez les images aux "rubriques" et justifiez.

- a. Sommaire
- b. Editorial
- c. Entretien



Indication au prof sur comment découvrir

L'éditorial: Il y a l'indication de l'auteur "Par Joseph Macé-Scaron";
 Le sommaire: L'organisation de la page, l'indication des pages où se trouvent chaque contenu du numéro;
 L'entretien: La photo et aussi la parole de l'interviewé (les guillemets)

Question pour la classe: De quel type de magazine pensez-vous qu'il s'agit?
 Comment le savez-vous?

Para entrarmos no nosso gênero específico, propomos, primeiramente, uma atividade que aborde o contexto de produção e o lugar que o editorial ocupa dentro de uma revista, assim como os primeiros elementos quanto à sua organização geral.

En groupe de deux/trois, répondez aux questions ci-dessous:

1. Lisez-vous des magazines culturels?
2. Observez le texte suivant et discutez des questions ci-dessous avec votre voisin: (CE; PO – en groupes de deux)
 - a. Où ce texte a-t-il été publié?
 - b. Qui l'a écrit?
 - c. A quelle rubrique de magazine pouvez-vous l'associer?
 - d. A quel type de lecteur veut le producteur du texte s'adresser?
3. Quel est l'ordre des éléments du texte:
 - () le texte
 - () le titre
 - () le prénom de l'auteur
 - () la date



Le professeur fait la mise en commun des réponses et aussi il propose la discussion:

- Lisez-vous des éditoriaux? De quels magazines?
- Connaissez-vous des magazines au Brésil qui abordent des questions culturelles. Lesquels? Les lisez-vous? Pourquoi?

Le professeur suggère la discussion à propos des magazines culturels au Brésil et en France.

- Produção inicial

Production initiale

Par groupe de deux ou trois, discutez des questions ci-dessous:

Após essa etapa, propomos a produção inicial. Por se tratar de uma tarefa mais complexa, antes de se lançar a escrever o texto, uma primeira atividade pede aos alunos que discutam temas que pudessem estar presentes em um editorial de uma revista cultural e quais ideias tais temas permitiriam abordar.

Em um dos módulos propostos, damos ênfase à pergunta argumentativa. Vejamos alguns exemplos de atividades.

Travaux

1. Lisez le titre de l'éditorial:



2. Maintenant, regardez la couverture de ce numéro *Transfuge*. Qui est la vieille qu'il faut noyer?



3. Avec votre voisin, lisez l'éditorial et répondez aux questions ci-dessous:

- Qui l'a écrit ? À qui ? Pourquoi ?
- Où a-t-il été publié ?
- À quel moment ?
- Est-ce que l'éditorial répond la question posée dans la couverture ? Pourquoi la littérature française est-elle citrograde ?

Noter les arguments donnés:

Após essa primeira atividade, os aprendizes realizam a leitura desse editorial e discutem seu conteúdo. Em seguida, para reforçar a discussão sobre o mecanismo da questão, propomos uma atividade de um site chamado “Grandes debates”:

4. Observez ce site “LES GRANDS DÉBATS”. Quel est le débat? Comment est-il lancé?



The screenshot shows the website 'LES GRANDS DÉBATS' with a navigation menu including ARTS, LITTÉRATURE, HISTOIRE, SCIENCES, SOCIÉTÉ, and WEB/NUMÉRIQUE. The main content area features a debate titled 'Comment se débarrasser de Proust?' with a list of participants: Pierre Assolant, Marc Rastetter, Pierre Bergassa, Philippe Frenay, Vincent Ferré, and Philippe Viala. A section titled 'LANCÉMENT DU DÉBAT' asks 'Que faire de Proust cent ans après?' and mentions the date 'le mardi 17 avril 2013'. There are also social media buttons for Facebook and Twitter.

Numa discussão com a classe toda, o professor deve salientar a função da pergunta, mostrar aos aprendizes que não se trata de uma questão de fato, mas sim de um mecanismo para se chegar à conclusão desejável.

Para finalizar a SD, a produção final propunha que eles escolhessem para qual revista gostariam de escrever *Le Magazine Littéraire* ou *Transfuge*, essa escolha já definiria de certa maneira o tema, visto que, uma das revistas trata somente de literatura e a outra trata ainda de cinema. Após essa definição, os aprendizes deveriam refletir inicialmente sobre os assuntos e também propor uma questão polêmica, para a qual se inclinasse suas conclusões.

Considerações Finais

Nossa pesquisa tinha por objetivo analisar textos pertencentes ao gênero editorial retirados de revistas culturais para o ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira na graduação em Letras, a fim de elaborar uma SD para ensiná-lo. Os resultados permitem ilustrar uma perspectiva do ensino de língua estrangeira através de gêneros textuais para o ensino da argumentação em língua francesa.

Sendo assim, a análise apresentada almejou mostrar a construção de um MD para a elaboração de uma sequência potencialmente aplicável a uma turma de francês com o intuito de se ensinar o gênero textual editorial, mas também, a argumentação em língua francesa, em seus aspectos contextuais, discursivos e linguísticos. De acordo com nossa base teórica, tínhamos a intenção de transpor as fronteiras do gênero e propor uma SD que permitisse apropriar-se das capacidades de linguagem, que poderão auxiliá-los na produção de textos argumentativos em língua francesa, mas também em língua materna.

Atualmente, muito se discute sobre o aprendizado de gêneros textuais, principalmente, após a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que, basicamente, sugerem trabalhar o texto através de gêneros textuais, sejam orais ou escritos. No entanto, a reflexão sobre o uso de gêneros textuais para o ensino de língua estrangeira ainda carece de pesquisas empíricas², sobretudo no que diz respeito à aprendizagem do francês por alunos brasileiros. Nesse sentido, nossa pesquisa contribui para outros estudos da área, principalmente os desenvolvidos pelos membros do Grupo ALTER-CNPq³ (GUIMARÃES-SANTOS, 2012; ROCHA, 2014; MELÃO, 2014; OLIVEIRA, 2014; SILVA, LOUSADA, 2014; LOUSADA, 2012).

A importância de nosso estudo se justifica também se pensarmos que a utilização de gêneros textuais para o aprendizado, seja de língua materna ou de língua estrangeira, permite ao aprendiz o contato com tipos de produções as quais realizamos todos os dias, pois de acordo com Marcuschi “nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002). Dessa forma, o ensino através de gêneros textuais propõe que o aprendiz reelabore seus conhecimentos sobre gêneros que já conhece, assim como, desenvolver novos aprendizados sobre gêneros nem sempre tão recorrentes no dia a dia.

2 No âmbito do Inglês como LE, o grupo Linguagem e Educação, liderado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL), reúne alunos de Doutorado, Mestrado, Iniciação Científica e colaboradores. Como linha teórica, o grupo também se apoia no ISD, assim como na nova retórica e estudos da escrita, educação ambiental crítica, letramentos digitais e uso de tecnologias digitais entre outros. As pesquisas do grupo abrangem os seguintes temas: instrumentos de avaliação, instrumentos de ensino (sequências didáticas), trabalho do professor, desenvolvimento profissional docente, intervenção nas diferentes esferas de atividades do professor, literatura, vulnerabilidade social, educação ambiental e cidadania.

3 O grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações) é liderado pela Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (USP). Os integrantes do grupo (alunos de Doutorado, Mestrado e Iniciação Científica) interessam-se pela linha de pesquisa Estudos Linguísticos e Didáticos (uso dos gêneros textuais no ensino de línguas, sobretudo, o francês e o português). As pesquisas do grupo são embasadas, principalmente, nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. (5ª a 8ª séries) Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999/2012.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, Mercado de letras, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. “O gênero quarta-capa no ensino do inglês.” In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & Ensino. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

DECANDIO, F.;DOLZ, J.;GAGNON, R. Produção Escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DE PIETRO, J.-F. et al. Un modèle didactique du débat : de l’objet social à la pratique scolaire. Enjeux, v. 39-40, p.100-129, 1997.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P.L’acquisition des discours: Emergence d’une compétence ou apprentissage de capacité langagières diverses ? In : Etudes de Linguistique appliquée, Paris, n. 92, 23-37., 1993.

GUIMARÃES-SANTOS, L. O gênero *itinéraire de Voyage* para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE. 2012, 260 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, Reinildes; DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 99-123.

MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais como práticas sócio-históricas”. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & Ensino. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

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

PLANTIN, C. A argumentação. História, teorias e perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004/2007.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. Horizontes, v. 32, n. 2, p. 73-87, jan./jun.2014.