

LETRAMENTOS EM CENA

**Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa
Mônica Mano Trindade Ferraz
Regina Celi Mendes Pereira
As organizadoras**

ideia

LETRAMENTOS EM CENA

*Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa
Mônica Mano Trindade Ferraz
Regina Celi Mendes Pereira*
As organizadoras

Ideia - João Pessoa - 2017

[SUMÁRIO](#)

Todos os direitos reservados às organizadoras.
A responsabilidade sobre textos e imagens são dos respectivos autores.

Editoração/Capa
Magno Nicolau

L48 *Letramentos em Cena* / Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa,
Mônica Mano Trindade Ferraz, Regina Celi
Mendes Pereira (Organizadoras). - João Pessoa:
Ideia, 2017.
638p.:il.
ISBN 978-85-463-0249-9
1. Linguística 2. Educação 3. Ensino

CDU 801


EDITORA

www.ideiaeditora.com.br
ideiaeditora@uol.com.br

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa – Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL - UFPB) e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING - UFPB). Professora da Universidade Federal da Paraíba, onde atua, principalmente, na área da Fonologia (teoria, aquisição, variação e ensino) e da Sociolinguística. Email: julienepedrosa@yahoo.com

Mônica Mano Trindade Ferraz – Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora na Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e líder do Grupo de Pesquisa Semântica, léxico e cognição da UFPB. Atua nas áreas da Semântica e da Linguística Aplicada, desenvolvendo os projetos de pesquisa: *Estudos Lexicais – da discussão teórica à aplicação e Semântica e Ensino*. Email: monicatrin@hotmail.com

Regina Celi Mendes Pereira é Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/2005), atua no programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING (UFPB). É bolsista de produtividade em pesquisa 2 do CNPq, líder do GELIT/CNPq, coordena o grupo Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), é membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER/USP), editora da Revista Prolíngua e coordena a sub-sede da Cátedra UNESCO de Leitura e Escrita. Email: reginacmps@gmail.com

AS AÇÕES E O FUNCIONAMENTO DO LABORATÓRIO DE LETRAMENTO ACADÊMICO: ATENDIMENTO INDIVIDUAIS COMO INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA

Arthur Marra, Universidade de São Paulo
Jaci Brasil Tonelli, Universidade de São Paulo
Ana Paula Dias, Universidade de São Paulo

RESUMO: Neste artigo, buscamos apresentar as ações do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLA) criado em 2011 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O LLA apoia-se nos estudos desenvolvidos por Bazerman (2012), Russell (1995) e Hyland (2002) no que diz respeito aos estudos relacionados à escrita acadêmica e nas pesquisas realizadas por Lousada & Dezutter (2016) sobre os textos que circulam nas esferas universitária e acadêmica. Neste artigo, temos o intuito de expor seu contexto de criação, seus objetivos e o quadro teórico adotado no que diz respeito ao letramento para, em seguida, descrever os atendimentos individuais para o letramento acadêmico em língua francesa, uma das ações do laboratório. Além disso, visamos a explicar quem são os monitores e como é feito seu treinamento. Por fim, expomos dois desses atendimentos feitos em 2016 e 2017 para ilustrar como o LLA promove o desenvolvimento da escrita acadêmica em francês dos universitários da Universidade de São Paulo. As análises dos atendimentos apresentados no artigo apontam para uma melhoria nos textos dos alunos usam esse serviço, o que pode ser constatado pelo desenvolvimento de suas capacidades de linguagem relacionadas aos textos que circulam em contexto universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Laboratório de Letramento Acadêmico; Letramento acadêmico; Escrita acadêmica; Capacidades de linguagem.

1. Introdução

Este artigo visa a apresentar as ações do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLA) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, detalhar como são feitos os atendimentos personalizados e quais seus resultados por meio da descrição de dois atendimentos realizados em 2016 e 2017.

A criação do LLA se deu como uma maneira de oferecer um serviço qualificado que possa atender às dificuldades de escrita dos alunos inseridos nas esferas dos estudos universitários e da carreira acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016) ensinando a escrita acadêmica em língua materna e estrangeira no curso de Letras e em outros cursos das demais faculdades da USP.

O trabalho com a escrita desenvolvido no LLA vai ao encontro de pensamentos como o de Hyland (2002), que afirma que para ser letrado, não é necessário dominar habilidades transferíveis, mas conhecer as práticas sociais específicas que circulam no meio em que se está inserido. Outros pesquisadores como Bazerman (2012) e Russell (1995), mesmo não usando o termo *letramento acadêmico*, também produzem estudos que se interessam pelo ensino da escrita na universidade, focando-se sobretudo nas situações sociais em que os textos são produzidos e criticando abordagens de ensino, como a GWSI, *general writing skill instructions*, que acreditam ser possível ensinar a escrever sem que haja um enfoque em algo específico.

Para trabalhar nessa perspectiva, os monitores que orientam os atendimentos do LLA são pessoas que já realizaram parte da graduação, ou estão desenvolvendo pesquisas ligadas ao letramento acadêmico. Como graduandos ou graduados passaram pelo mesmo percurso que os

alunos aos quais são oferecidas as monitorias individuais, conhecem as dificuldades de escrita, e buscam saber as expectativas dos professores.

Desse modo, baseados também em uma perspectiva vigotskiana, aqueles envolvidos com o laboratório entendem que a redação acadêmica pode ser ensinada por um par mais desenvolvido, o monitor, em um atendimento individualizado com o aluno que busca o serviço do LLA. Esse trabalho se dá pelo diálogo entre o monitor e o aluno através de questionamentos que fazem surgir conflitos e novas situações desafiadoras com o objetivo de criar instrumentos, antes inexistentes para o aluno, para que ele possa se apropriar desse novo ao tentar resolver as contradições e se desenvolver.

Para apresentar as ações do LLA, exporemos um breve contexto a respeito de sua criação e de seus objetivos, o quadro teórico adotado por nós, em seguida, descreveremos os atendimentos individuais, uma das ações desenvolvidas pelo laboratório, explicaremos quem são os monitores e como é feito seu treinamento e finalizaremos com a descrição de dois atendimentos.

2. Breve contexto de criação e objetivos do Laboratório

Em 2011, o Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras foi criado pelas Profas. Dras. Marília Mendes Ferreira e Eliane G. Lousada das áreas de inglês e francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com o objetivo de “preparar os alunos para novos contextos de comunicação na qual a língua materna e a estrangeira convivem e o registro escrito é fundamental para a divulgação do conhecimento acadêmico” (FERREIRA; LOUSADA, 2016, p. 129).

O domínio da língua, sobretudo dos gêneros textuais da língua escrita, é fundamental para o sucesso dos alunos no contexto do ensino superior. Em língua materna, essa necessidade é experimentada pelos alunos ao terem que escrever “trabalhos finais”, resumos, resenhas, dentre outros tipos de texto para as disciplinas obrigatórias que cursam e, em língua estrangeira, devido à crescente internacionalização das universidades, o mesmo ocorre quando os alunos cursam disciplinas no exterior. Além disso, os alunos da graduação em Letras realizam produções textuais em língua estrangeira como parte de seu percurso universitário, seja nas disciplinas de língua, literatura, teoria literária ou tradução.

Contudo, não há espaços em que se ensine a escrever, seja em língua materna, seja em língua estrangeira na USP, como apontam Ferreira e Lousada (2016). As autoras afirmam ainda que os alunos chegam aos cursos superiores sem ter experiência com os gêneros que ali circulam e frequentemente possuem apenas uma experiência de escrita restrita ao que se pede nos exames de vestibular e devem aprender a escrita acadêmica sozinhos (FERREIRA; LOUSADA, 2016).

Os objetivos do Laboratório, descritos em artigo¹ elaborado por suas fundadoras, são os seguintes: a) criar uma infraestrutura física e com material humano qualificado para o ensino sistematizado da redação acadêmica; b) oferecer tutorias² de escrita acadêmica nessas línguas para discussão e conseqüente aperfeiçoamento de seus textos; c) oferecer oficinas sobre habilidades específicas do letramento; d) proporcionar formação profissional ao monitor em relação ao ensino da escrita acadêmica e na correção de textos; e) constituir-se num espaço de estudo, reflexão e teorização sobre o ensino do letramento em línguas materna e estrangeira e de descrição do discurso acadêmico em diferentes áreas do conhecimento para oferecer suporte teórico às tutorias; f) oferecer cursos de capacitação a professores da rede regular de ensino para o trabalho com a escrita; g) oferecer consultorias sobre formas de promoção do letramento acadêmico a docentes de diferentes áreas do saber.

¹ Cf. FERREIRA; LOUSADA, 2016, p.134-135.

² Em nosso artigo optamos pela nomenclatura atendimento, mas o termo tutoria também pode ser encontrado para descrever essa ação do Laboratório.

Podemos citar, dentre as ações já realizadas pelo LLA em língua francesa, a proposição e o oferecimento, desde 2015, de um curso de Extensão Universitária voltado para a produção de gêneros textuais ligados ao contexto universitário, “Gêneros textuais acadêmicos: produção de textos orais e escritos em francês para participação no contexto universitário”; a realização de atendimentos individualizados desde 2012; o desenvolvimento de parcerias com disciplinas da graduação em Letras visando a elaborar sequências didáticas voltadas ao ensino do gênero textual a ser produzido como forma de avaliação final.

Se consideramos as ações do Laboratório para a língua inglesa e a língua portuguesa, podemos elencar ainda a promoção de palestras e workshops com especialistas.

Levando isso em conta, o surgimento do Laboratório de Letramento Acadêmico inicia uma tentativa de atuar nas deficiências de letramento acadêmico dos alunos da USP, auxiliando-os de maneiras variadas a se apropriar do discurso acadêmico, melhorar sua escrita e ter melhor desempenho na graduação. Neste artigo, nos deteremos de maneira mais aprofundada em uma das ações do LLA: os atendimentos individualizados.

3. Quadro teórico adotado pelo LLA

O trabalho realizado no LLA se apoia nos conceitos de letramento acadêmico e em suas relações com os gêneros textuais. Kleiman (2006) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2006, p. 19). Existem diferentes letramentos que atendem aos diferentes contextos existentes, temos, por exemplo, o letramento escolar e o letramento acadêmico (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016). O letramento escolar está ligado às práticas de leitura e escrita que os alunos aprendem na escola (KLEIMAN, 2007), já o letramento acadêmico está ligado às práticas de produção escrita e oral desenvolvidas no contexto acadêmico.

No LLA, buscamos que o letramento acadêmico seja desenvolvido por meio da aprendizagem da produção dos gêneros textuais mais frequentemente pedidos pelos professores. Isso se dá por meio de ações como aulas ou atendimentos individualizados.

Há diversos estudos que trabalham com a noção de gêneros textuais centrando-se na produção de textos escolares e acadêmicos em língua materna (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a, 2004b, 2005; PEREIRA, 2012; PEREIRA e BASÍLIO, 2014) e também em língua estrangeira (FEAK, 2013, GRUIMARÃES-SANTOS, 2013; LOUSADA e SILVA, 2014; LOUSADA, ROCHA e GUIMARÃES-SANTOS, 2015). A maioria dos autores acima citados se vale da noção de gênero textual tal como é definida por Bronckart (1999, 2005, 2006) e acredita que a produção de textos orais e escritos pode ser ensinada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2014).

No entanto, quando nos voltamos para o meio universitário constatamos que, na maioria das universidades brasileiras, não há o ensino da produção de gêneros acadêmicos, como afirmam Pereira e Basílio (2014):

A realidade das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras, normalmente comprometidas com uma grande demanda de disciplinas de conteúdo teórico, tem reservado pouco tempo ao trabalho com a produção textual, tanto na perspectiva do saber-fazer, voltado para o ensino-aprendizagem dos alunos do curso, quanto na perspectiva da transposição didática, esta última voltada para os estudantes da educação básica, futuros alunos dos licenciados. (PEREIRA; BASÍLIO, 2014, p. 230).

Apesar de não se trabalhar com a escrita acadêmica na maioria das universidades, o domínio dos gêneros produzidos nesse contexto é exigido aos alunos, desse modo, o aluno se vê com “a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado” (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005b, p. 91).

Se a produção de gêneros textuais acadêmicos em língua materna é importante, a produção desses gêneros em língua estrangeira, diante do processo de internacionalização vivido pelas principais instituições de ensino superior brasileiras, tem se tornado cada vez mais importante para os graduandos e pós-graduandos, visto que eles podem realizar parte de seus estudos em uma instituição estrangeira. Para isso, no entanto, devem não apenas conseguir se comunicar em outro idioma, mas produzir nesse mesmo idioma os gêneros pedidos nesses contextos internacionais de ensino. Vemos, portanto, que a produção de gêneros textuais acadêmicos em língua materna e em língua estrangeira é necessária e que o trabalho com a produção desses gêneros na universidade tem sido cada vez mais indispensável. No caso do curso de Letras, nosso contexto inicial, é importante ressaltar que os alunos que passam pela formação em língua estrangeira (francês, inglês etc.) devem ao mesmo tempo aprender essa língua e desenvolver a escrita acadêmica nela, visto que as avaliações, sejam provas ou trabalhos, são frequentemente pedidas na língua em questão, o que se configura como um duplo trabalho para os alunos. Se sabemos, então, que os alunos entram na universidade com pouca experiência em produzir outros textos que não os pedidos pelas instituições dos vestibulares, esse trabalho se torna especialmente difícil para aqueles que entram no curso de Letras sem conhecimento prévio no idioma.

Buscando tornar os alunos aptos a produzir os gêneros acadêmicos, o principal objetivo do LLA é o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) essenciais na produção desses gêneros, já que uma vez desenvolvidas tais capacidades, os alunos podem valer-se delas para produzir outros gêneros. Ou seja, ao aprender a produzir um resumo de texto teórico, o universitário desenvolve aspectos da capacidade discursiva ligados à organização textual que podem ser mobilizados quando ele for produzir uma resenha ou parte de um capítulo de pressupostos teóricos de uma dissertação.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), dividem as capacidades de linguagem em três: as capacidades de ação, ligadas à mobilização das representações da situação de produção, adaptando-se à ela; as capacidades discursivas, relacionadas à organização dos conteúdos, a escolha dos tipos de discurso e dos tipos de sequências; e às capacidades linguístico-discursivas, ligadas às operações linguístico-discursivas: a mobilização dos mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão), dos mecanismos enunciativos (modalizações e gerenciamento de vozes) e as escolhas lexicais.

Podemos dizer que os gêneros podem funcionar como instrumentos psicológicos, tal como definido por Vigotski (1917/1997). Segundo o autor, os instrumentos psicológicos mediam as ações do homem sobre o seu psiquismo permitindo-o atuar sobre suas atividades psíquicas (FRIEDRICH, 2012), assim, tais instrumentos auxiliam-no a resolver problemas que ele não consegue de maneira autônoma. Ao trabalhar com os gêneros acadêmicos os alunos desenvolvem capacidades de linguagem necessárias para a produção desses gêneros, por isso podemos dizer que os gêneros funcionam como instrumento psicológico.

Os textos produzidos no contexto universitário podem ser classificados, segundo os pesquisadores Lousada e Dezutter (2016), em duas esferas, são elas a esfera dos estudos universitários e a esfera da carreira acadêmica. Para classificar os textos em uma esfera ou em outra, é preciso considerar o estatuto de quem os produz e os objetivos dos textos produzidos.

Na esfera dos estudos universitários estão os textos produzidos, sobretudo, pelo estudante de graduação, para o aprendizado dos conteúdos específicos daquele curso de graduação e se organizam em duas categorias: os textos de formação, como resumos, trabalho final etc., ou seja, textos voltados à formação universitária; e os textos de formação profissional, como o relatório de estágio, o plano de aula, o diário de bordo etc., que visam a fazer com que os alunos aprendam uma profissão diferente da de pesquisador (LOUSADA; DEZUTTER, 2016). Ambos são submetidos a uma avaliação de um professor.

Na esfera da carreira acadêmica estão os textos produzidos pelo pesquisador, seja ele um estudante de pós-graduação ou um professor universitário. Nela, estão os textos científicos que têm por objetivo a divulgação da pesquisa, como o projeto de pesquisa, o relatório, o artigo científico etc., esses textos têm como objetivo compartilhar os conhecimentos desenvolvidos na

pesquisa e promover o avanço dos conhecimentos. Ainda na esfera da carreira acadêmica temos os textos profissionais produzidos pelo professor-pesquisador com vistas a contribuir para o funcionamento da vida acadêmica, como a avaliação de artigos científicos e de resumos para congresso, arguição em banca etc., (LOUSADA, DEZUTTER, 2016). Geralmente, o aluno de pós-graduação circula entre as duas esferas, como pode ser visto na figura abaixo.

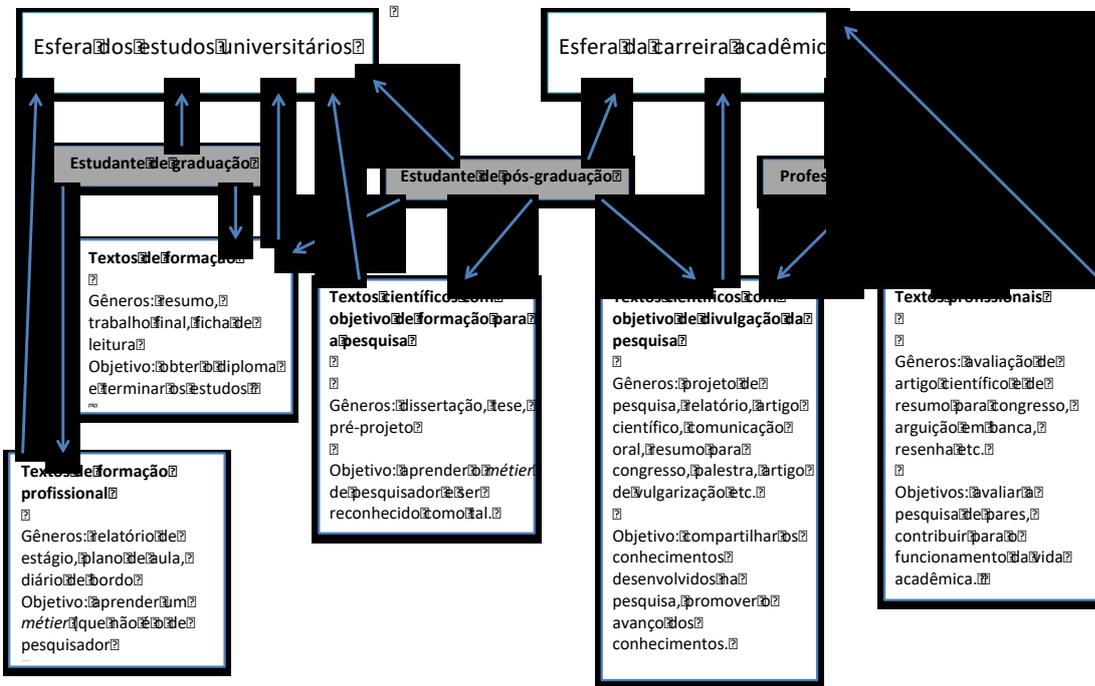


Figura 1: Esfera dos estudos universitários e da carreira acadêmica (LOUSADA, DEZUTTER, 2016).

4. O funcionamento do laboratório

4.1 Uma das ações do LLA: Atendimentos³ individualizados de escrita acadêmica

Os atendimentos individualizados do Laboratório de Letramento Acadêmico se dão de duas maneiras: nos horários pré-estabelecidos de monitoria, nos quais os monitores estão disponíveis, ou por meio de um horário agendado pelo aluno por *e-mail*. Os atendimentos podem ocorrer presencialmente ou via internet, através do Skype.

O aluno pode trazer a produção textual na qual está trabalhando com o objetivo de discutir os pontos delicados com o monitor ou vir ao atendimento para tirar dúvidas sobre o gênero textual a ser produzido, ou ainda pode realizar um *brainstorm* com o monitor para a elaboração de um plano ou a clarificação da ideia a ser desenvolvida.

Após o atendimento, tanto o monitor quanto o aluno respondem a um questionário que visa a melhor conhecer os objetivos do aluno e o tipo de atendimento fornecido.

Os atendimentos são divulgados aos alunos de graduação de várias maneiras: *e-mail*, *facebook* etc. No caso dos graduandos em Letras, da habilitação em língua francesa, o LLA é apresentado juntamente com o curso e os horários de monitoria são divulgados pelos professores e pelos monitores no início de cada semestre.

Durante o ano de 2016, o LLA realizou 33 atendimentos em língua francesa, sendo que dois alunos realizaram 3 atendimentos ao longo do ano, dentre esses atendimentos 90% foram graduandos. A maior parte dos atendimentos concentra-se nos meses de abril, novembro e dezembro, o que nos indica que a monitoria é mais procurada nos meses mais próximos às datas de finalização do semestre.

³ O termo *tutoria* também pode ser encontrado para descrever essa ação do Laboratório.

Dentre os objetivos dos alunos ao realizar o atendimento, o mais frequentemente citado é “desenvolver a escrita acadêmica”. Por outro lado, segundo os monitores, os tipos de ajuda mais frequentemente oferecidas são a organização do texto e revisão do texto (correções gramaticais), mesmo que um dos objetivos principais dos atendimentos seja o de tornar os alunos capazes de revisar seu texto e se auto-corriger.

4.2 Os monitores e o treinamento

O LLA conta com monitores que realizam os atendimentos aos alunos e tais monitores se dividem em dois grupos: i) alunos da pós-graduação que desenvolvem pesquisas relacionadas à área de escrita acadêmica; ii) alunos da graduação que realizam pesquisa de iniciação científica na área ou que participam de projetos de pesquisa e extensão universitária. Os alunos da graduação são bolsistas da universidade e, assim como os monitores pós-graduandos, participam das reuniões de formação e realizam atendimentos individuais. Ressaltamos, no entanto, que apenas os monitores pós-graduandos realizam os atendimentos para a pós-graduação.

Para ser um monitor do laboratório é preciso passar por um treinamento, que se dá em três etapas, na primeira o novo monitor deve observar atendimentos realizados pelos monitores mais experientes de modo a aprender como são feitos os atendimentos. Na segunda etapa, o monitor em treinamento realiza atendimentos sob a supervisão dos monitores mais experientes para, na terceira etapa, realizar atendimentos de maneira autônoma.

Quando possível, os monitores entram em contato com os professores das disciplinas para saber quais são os conteúdos e/ou gêneros trabalhados e suas expectativas em relação ao que o aluno deve produzir.

5. Atendimentos individualizados

Descreveremos a seguir dois atendimentos realizados, um deles em novembro de 2016 com uma aluna chamada Ana⁴ e outro realizado em janeiro de 2017⁵ com uma aluna chamada Carmem. O primeiro contato do monitor com os alunos se dá sempre através de perguntas que possam ilustrar para o monitor o contexto em que o aluno está inserido e o objetivo do texto que tem que produzir.

Através do formulário aplicado ao final do atendimento, sabemos que Ana, que veio ao LLA em novembro, cursa a graduação, como 90% dos alunos que vêm até o Laboratório, ela ingressou na universidade em 2013 e faz a habilitação em francês desde 2014. Esse foi seu segundo atendimento e seu objetivo principal, segundo indicado por ela, era organizar seu texto que deveria ser entregue como prova para a disciplina de Poesia Francesa I, obrigatória para os graduandos da habilitação em francês.

No caso de Ana, o professor da disciplina que estava cursando aplicou uma prova sobre análise de poesia, mais precisamente sobre *ballades*⁶, forma fixa de poesia francesa da Idade Média, e, insatisfeito com o resultado dos textos, pediu aos alunos que os refizessem em casa.

O texto que Ana trouxe ao Laboratório estava escrito em francês e tinha dois parágrafos em que ela desenvolvia três temas: o formato da balada tradicional no primeiro parágrafo; a diferença do poema analisado em relação às baladas tradicionais no final do primeiro parágrafo e no início do segundo; o resumo do poema em questão no final do último parágrafo.

Primeiramente, costumamos proceder da seguinte maneira: fazemos uma leitura do texto em que trabalhamos visando levantar os trechos ou expressões que trazem problemas de compreensão, visto que se trata de alunos que estão escrevendo em uma língua estrangeira que ainda estão

⁴ Para manter o anonimato dos participantes, os nomes aqui apresentados são fictícios.

⁵ Em decorrência de uma greve, o segundo semestre de 2016, iniciou-se no final de agosto, com isso algumas datas de entrega de trabalhos finais foram em janeiro de 2017.

⁶ Poema formado de estrofes de mesma métrica terminadas por um verso que se repete e uma estrofe menor no final.

aprendendo. Ao fazer essa leitura, não resolvemos todos os problemas gramaticais do texto, já que não temos como objetivo específico a revisão gramatical, mas realizamos uma revisão para compreensão daquelas passagens que não estão claras, sempre perguntando ao aluno autor do texto o que ele quis dizer naquele trecho em questão. No atendimento feito com Ana, podemos apontar dois exemplos:

La ballade est une forme fixe de lyrisme courtois de la fin du Moyen Âge composée de trois coupes [...]
Cette ballade, peut être comparée à un drame, dans cela la première strophe est une introduction[...]

Quadro 1 - Exemplos de inadequações identificadas na etapa de revisão para compreensão

Ao questionar a aluna sobre as palavras acima, obtivemos como resposta que a primeira palavra deveria ser *couplets* e que havia escrito como apresentado na tabela por falta de atenção. Em relação à segunda linha da tabela, questionamos qual seria sua intenção ao escrever o que está em negrito e novamente através de sua resposta propusemos a utilização do pronome relativo *dont*, explicando para a aluna as razões dessa escolha. Essas correções foram realizadas a lápis por ela mesma em seu próprio texto no momento em que conversamos sobre elas. Como resultado, obtivemos o seguinte:

La ballade est une forme fixe de lyrisme courtois de la fin du Moyen Âge composée de trois coupes couplets [...]
Cette ballade, peut être comparée à un drame, dans cela dont la première strophe est une introduction[...]

Quadro 2 - Exemplos de correções na etapa de revisão para compreensão

Em seguida, passamos para a etapa de organização do texto, objetivo da aluna. O processo do atendimento se dá sempre de maneira dialogada, momento em que ouvimos os alunos e em que os monitores propõem modificações, de maneira a deixar claro que as sugestões ali feitas, sobretudo de estilo, devem ser acatadas somente se o autor do texto entender e concordar com elas.

Ao iniciar esta parte, perguntamos para a aluna quais eram as indicações passadas pelo professor da disciplina e quais temas seriam julgados pertinentes para o desenvolvimento daquele texto. Através de suas respostas, perguntamos a aluna se ela costumava elaborar previamente à escrita a estrutura ou um plano de seu texto. Por conta de sua resposta negativa, elaboramos conjuntamente um plano global do texto, de modo a esquematizar quais seriam as partes de seu texto e quais seriam os temas abordados em cada parágrafo, o que foi apreciado pela aluna. Procuramos indicar também que ao tratar da diferença do poema em relação às baladas tradicionais, a aluna poderia agrupar em um parágrafo único as informações que havia deixado em dois parágrafos distintos, o que traria melhor estrutura para seu texto. O resultado pode ser visto no quadro abaixo, no qual indicamos em negrito os temas que já estavam no texto inicial:

Informações a respeito do autor do poema e do contexto histórico
Características principais do autor
Formato da balada tradicional
Definição do tema do trabalho
Diferença do poema em questão em relação às baladas tradicionais
Resumo do poema
Delimitação do tema
Conclusão e retomada

Quadro 3 - Esquematização do plano global do texto

Para finalizar o atendimento, questionamos como seria feita a conexão de seu texto, visto que agora que sua estrutura estava pronta, a aluna deveria pensar em como passaria de um parágrafo ao outro sem que seu texto ficasse com passagens bruscas. A aluna indicou o conhecimento de alguns conectores, mas por apresentar certa dificuldade, sugerimos que ela buscasse por outros para evitar a repetição. Terminamos o atendimento acessando então a aba *Links úteis*⁷ do site do

⁷ <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/node/13>

Laboratório e o Tópico 6⁸ do Moodle do Laboratório para encontrar fontes confiáveis na internet para que ela pudesse entrar em contato com outros conectores e utilizasse aqueles que fossem adequados ao gênero textual⁹.

Em relação à avaliação do atendimento pela aluna, podemos dizer que Ana indicou que as explicações dadas pelo monitor foram claras, que ela aprendeu algo durante o atendimento e que ela recomendaria a monitoria para outros alunos. Além disso, Ana realizou no mês seguinte outro atendimento, o que nos mostra a pertinência do trabalho do Laboratório.

Já Carmen procurou o atendimento do LLA em janeiro para ajudá-la na elaboração do trabalho final da disciplina *Introdução à literatura francesa*. Essa aluna estava cursando Francês IV, quarta disciplina obrigatória de língua da habilitação em francês, ou seja, estava no terceiro ano da graduação em Letras, enquanto que a disciplina *Introdução à literatura francesa* é uma disciplina oferecida, idealmente, aos alunos que cursam Francês II, ela é a primeira matéria de literatura da habilitação em língua francesa.

O trabalho final dessa disciplina consistia em um pastiche de uma das obras autobiográficas trabalhadas ao longo do semestre pela professora. Por se tratar de um texto mais literário do que acadêmico, a monitora iniciou o atendimento, realizado por Skype¹⁰, questionando a aluna sobre qual autor ela estava usando como base para seu pastiche. Carmen havia escolhido *La vie d'Henry Brulard* de Stendhal, como modelo. Segundo a aluna, dentre as características dessa obra estão o uso de datas, como em um diário, de digressões e de desenhos feitos pelo próprio autor.

Na primeira leitura do texto de Carmem, concentramo-nos no nível das frases, discutindo com a aluna o que ela gostaria de dizer em momentos em que as frases não estavam claras, por problemas de vocabulário ou sintaxe.

Em um segundo momento, conversamos sobre as características que o texto deveria ter para ser considerado um pastiche de *La vie d'Henry Brulard*¹¹, com isso sugerimos que ele deveria ter itens, buscando assemelhar-se a um diário, assim como conter digressões. Na imagem abaixo, é possível ver que foram sugeridas inserções de datas e também a reescrita de algumas frases.

⁸ <http://moodle.redealuno.usp.br/moodle/course/view.php?id=892>

⁹ O texto em questão era uma prova, na qual a aluna deveria elaborar uma breve análise de um poema articulando sua análise com um excerto de um texto teórico e podendo trazer outros materiais para enriquecer sua análise.

¹⁰ No caso de atendimentos realizados por Skype, o aluno envia o arquivo com o texto para que o monitor utilize o compartilhamento de tela e faça as sugestões por meio da barra de revisão.

¹¹ Disponível para consulta em <https://archive.org/details/viedehenribrular02stenuoft>

Date XXXXX mai

Voici une brève note d'une personne raisonnable. Les sensibles gardaient de petits rassemblements de XXXX, de petits moments objectivés dans des choses absolument ordinaires et inutiles, pour d'autres, bien sûr. Après tout, je donnerais tout ce que je dois aux autres/ au monde, à l'exception d'une boîte métallique de chocolats que j'ai gagnée et aujourd'hui est plein de cartes et billets, des billets de cinéma, des cartes postales, des coupures de journaux et des billets d'avion qui me représentent beaucoup plus que le diplôme (encadré) qu'un jour sera sur le mur de ma salle de séjour.

Je garde de petits moments et je suis sûre que comme je faisais partie d'eux, ils vivent en moi. J'y ai pensé aujourd'hui, quand j'ai ouvert mon portefeuille et j'ai trouvé des vestiges du réveillon de la Saint-Sylvestre de l'année écoulée, 2015. Sept graines de grenadine, entourées d'un emballage blanc et d'un ruban doré. Sept souhaits dans une sympathie qui est devenu tradition dans la famille. "Un amour inoubliable." Ce souhait a pris cinq mois pour se réaliser, mais ça n'a pas d'importance, V* était là pour moi. La personnification d'un beau souhait pour la nouvelle année.

Cet amour a commencé d'une manière plus incertaine et lointaine que tous les autres que j'avait déjà vécu : par l'Internet. Mais comme nous avons étudié dans la même faculté, bien que dans de différents cours, nous nous sommes rencontrés quelques jours après avoir faire connaissance sur internet / nous avons fixé une rencontre quelques jours après avoir faire connaissance sur internet : dans un café à la fac de lettres. Puis on s'est rencontré plusieurs fois : dans un bar, au cinéma, dans un parc, jusqu'à ce que je réalisais à quel point je le voulais auprès moi/ proche moi. Je me souviens de la première fois où nous nous sommes rencontrés, c'était suite à mon dernier cours de la journée, à la fac d'histoire. Pendant le cours je n'arrivais pas à me concentrer, j'avais hâte de le rencontrer. Il était exactement comme je l'ai imaginé : il marchait lentement, il aimait bien le thé et il était curieux et très drôle. V* était très drôle et attentif.

Date juin

Date aout

Mais le pays était dans le chaos en 2016, certains ont dit que la faute était de/à la présidente, d'une grande crise, de l'attitude des hommes politiques, des Jeux olympiques, de la population brésilienne, de mauvaise gestion et donc notre université est allé en grève. D'une certaine manière, tout cela nous a touchés. Et la distance était si grande que pour un moment, je pensais que l'oublier serait la meilleure option. J'ai vécu un sentiment que je n'avait jamais ressenti. L'obligation d'oublier quelqu'un, qui devrait être sur votre côté, sans aucune raison.

« Ça y est ? C'est la fin, alors ? » Je ne pouvais pas le regarder dans les yeux. Je ne pouvais pas penser aux choses pour dire. Je ne veux pas parler. J'étais dans la position que je ne voulais pas être. À la

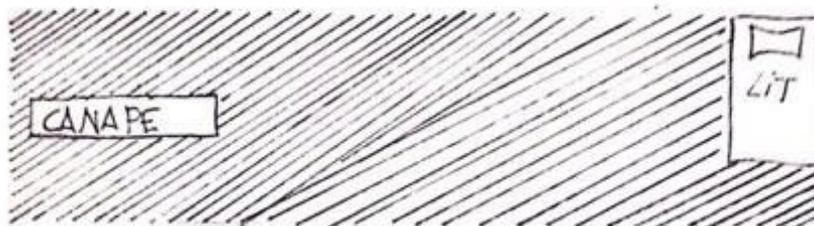
Imagem 1 – texto comentado pela monitora

Pela imagem do arquivo com as marcas de revisão, podemos ver que a monitora fez sugestões ligadas à organização textual, para que o texto se assemelhasse a um diário. Ademais as escolhas lexicais feitas pela aluna foram discutidas, algumas delas são as palavras em marcador verde.

Durante o atendimento, a aluna disse que faria a maioria dos ajustes sugeridos e prepararia uma versão manuscrita e com desenhos, tal como na obra de Stendhal, para entregar à professora. Abaixo um excerto dessa versão. É possível ver também a escolha lexical que a aluna efetuou para a frase “notre université est allé en greve”, na quinta linha.

28 AOUT, 2016

Le pays était dans le chaos en 2016. Certains ont dit que la faute était à la présidente, d'une grande crise, de l'attitude des hommes politiques, des jeux olympiques, de la population brésilienne, de mauvaise gestion et donc la réaction de notre université fut de se mettre en grève d'une certaine manière, tout cela nous a touchés. Et la distance était si grande que pour un moment, je pensais que l'oublier serait la meilleure option. J'ai vécu un sentiment que je n'avais jamais ressenti. L'obligation d'oublier quelq'un, qui devrait être sur notre côte, sans aucune raison. Je restai dans mon lit, puis sur le canapé. Je pleurais et je ne vois rien d'autre. chose.



«Ça y est ? C'est la fin, alors ?» Je ne pouvais pas le regarder dans les yeux. Je ne pouvais pas penser aux choses pour dire. Je ne veux pas parler. J'étais dans la position que je ne voulais pas être. A la fin de la journée, j'ai lise un poème qui un ami a écrit :

Imagem 2 - Excerto da versão final entregue pela aluna

Na versão final, podemos observar que ainda existem alguns erros linguísticos, o que é de se esperar, visto que a graduanda está em seu quarto semestre de estudo da língua francesa.

6. Conclusão

Nos atendimentos aos graduandos, vemos a emergência de textos e gêneros textuais ligados à esfera dos estudos universitários. São produções textuais ligadas às aprendizagens necessárias

para a formação enquanto bacharéis em Letras. Nos exemplos aqui explorados, vimos que uma das alunas precisa ser capaz de elaborar uma breve análise literária enquanto a outra deveria ser capaz de perceber as características textuais de um autor e imitá-lo.

Esses aprendizados estão ligados à formação de um profissional da área de Letras e a monitoria do LLA pode ajudar as graduandas a melhor organizar suas ideias, a corrigir e, possivelmente, evitar certos erros linguísticos, sem deixar de fazê-las pensar nas restrições dessas situações de comunicação. Ou seja, os atendimentos permitem que o universitário desenvolva as três capacidades de linguagem e se torne mais hábil para produzir os textos pedidos em contexto universitário.

Mesmo que após o atendimento os alunos ainda produzam textos com erros linguísticos, pois ainda estão aprendendo a língua francesa, os atendimentos permitem que eles desenvolvam as capacidades de ação e discursiva, levando-os, por um lado, a se adequarem melhor a situação de produção, entendendo as escolhas linguísticas que derivam das especificidades do gênero textual a ser realizado, e fazendo-os por outro lado desenvolverem capacidades ligadas à organização dos conteúdos.

7. Referências

BAZERMAN, C. **A rhetoric of literate action: literate action**. Volume 1. Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2013.

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

_____. **Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif**. Congresso Internacional Linguagem e Interação, Unisinos, 2005.

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

CRISTOVÃO, V. L. 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, Florianópolis, 2016.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ?** Études de Linguistique Appliquée, nº 92, p. 23-37, 1993.

FEAK, C. **La rédaction universitaire: vers une formation en français langue seconde**. Major Paper, University of Guelph, 2013.

FERREIRA, M. 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, p. 125-140, 2016

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica**. São Paulo: Mercado de letras, 2012.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **La rédaction universitaire: vers une formation em français langue seconde**. Major Paper, University of Guelph, 2013.

HYLAND, K. **Specificity revisited: how far should we go? English for Specific Purposes** v. 21, 385-395, 2002..

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** [1995]. 9ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz: Signo, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007).

LOUSADA, E.; SILVA, E. C. **O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio**. Horizontes, 2014.

LOUSADA, E ; ROCHA, S. M.; GUIMARAES-SANTOS, L. **Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira**. In: BUENO, Luzia; COSTA- HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LOUSADA, E; DEZUTTER, Olivier. **La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vues d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec**. Le français à l'université, 21º ano, n. 01, 2016.

LOUSADA, E.G.; DEZUTTER, O. **Comment soutenir le développement des compétences en littératie académique en FLE : le cas de la rédaction du résumé et de la note de lecture**. V SLPC, Universidade de São Paulo, 2016. (Comunicação oral).

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

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

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

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

PEREIRA, R. C. M ; BASÍLIO, R. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 229-246.

RUSSELL, D. R. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. In **Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction**. Ed. Joseph Petraglia. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995. p. 51-78. Consultado em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30609014/Russell-Activity-Theory.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474829845&Signature=x34uLqDvCRGYxNR5gVOT1HoQNQ8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DActivity_theory_and_its_implications_for.pdf

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

VYGOTSKI, L. S.. Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance. In : **Pensée et Langage**. Paris : La Dispute, 3 ed., 1934 [1997], pp. 271-413.