

## UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO INTERCULTURAL EM AULAS DE FLE:

*Séquence didactique du genre rapport d'expérience*

## UNE PROPOSITION POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERCULTUREL EN COURS DE FLE:

*Séquence didactique du genre rapport d'expérience*



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

### FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 30/06/2025

Aprovação do trabalho: 8/06/2026

Publicação do trabalho: 14/08/2026

Pauline Le Talludec  

[pauline.lt@usp.br](mailto:pauline.lt@usp.br)

Universidade de São Paulo

### COMO CITAR

LE TALLUDEC, Pauline. UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO INTERCULTURAL EM AULAS DE FLE: Sequência didática do gênero rapport d'expérience. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 106-122, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1771>.

### Resumo

Os objetivos deste artigo são apresentar uma sequência didática do gênero textual escrito *rapport d'expérience*, ou relato de experiência, e demonstrar como o componente intercultural pode ser trabalhado em aulas de língua estrangeira, especificamente o francês, de modo articulado com as sequências didáticas e com os objetivos propriamente linguísticos do ensino de uma língua estrangeira. No caso da sequência didática que será apresentada neste artigo, os objetivos linguísticos são os tempos verbais do passado: o passado composto (*passé composé*) e o pretérito imperfeito (*imparfait*). Para tal, apresentaremos as etapas da pesquisa que originaram o artigo, sendo elas: a análise de um manual didático de francês como língua estrangeira, *Cosmopolite 3* (Hirschsprung; Tricot, 2018); a elaboração de atividades didáticas, organizadas segundo o dispositivo da sequência didática; e uma discussão com professores dos cursos extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) sobre a aplicabilidade da sequência em suas aulas. Mostraremos, neste artigo, os resultados obtidos quanto à elaboração da sequência didática do gênero *rapport d'expérience*, articulando-a ao ensino do componente intercultural, baseando-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1996), especificamente nas noções de capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), de engenharia didática (Dolz, 2016), e de sequências didáticas (Schneuwly; Dolz, 2011), além dos estudos sobre o componente intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Puren, 2014; Windmüller, 2015). Como conclusão, defenderemos que nossa abordagem está em pleno acordo com as questões atuais referentes à didática das línguas na vertente do interacionismo sociodiscursivo, de um lado, e à abordagem cultural do ensino das línguas, de outro lado, e que, de modo a proporcionar um ensino-aprendizagem global de uma língua, é relevante que os pressupostos do ISD sejam articulados aos pressupostos de uma abordagem cultural do ensino de línguas.

**Palavras-chave:** FLE; intercultural; sequência didática.

### Abstract:

Les objectifs de cet article sont ceux de présenter une séquence didactique du genre de texte écrit *rapport d'expérience*, et de démontrer comment la composante interculturelle peut être travaillée dans des cours de langue étrangère, spécifiquement le français, de façon articulée aux séquences didactiques et aux objectifs proprement linguistiques de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le cas de la séquence didactique qui sera présentée dans cet article, les objectifs linguistiques sont les temps verbaux du passé : le passé composé et l'imparfait. Pour ce faire, nous présenterons les étapes de la recherche qui sont à l'origine de cet article, ces étapes étant : l'analyse d'un manuel didactique de français comme langue étrangère, *Cosmopolite*

3 (Hirschsprung; Tricot, 2018) ; l'élaboration d'activités didactiques, organisées selon le dispositif de la séquence didactique ; et une discussion avec les professeurs des cours extracurriculaires de français du Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) à propos de l'applicabilité de la séquence dans leurs cours. Nous montrerons, dans cet article, les résultats obtenus par rapport à l'élaboration de la séquence didactique du genre *rapport d'expérience*, en l'articulant à l'enseignement de la composante interculturelle, en nous appuyant sur les postulats théoriques et méthodologiques de l'interactionisme sociodiscursif (ISD)(Bronckart, 1996), spécifiquement sur les notions de capacités langagières (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), d'ingénierie didactique (Dolz, 2016), et de séquences didactiques (Schneuwly; Dolz, 2011), en plus des études sur la composante interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères (Puren, 2014; Windmüller, 2015). En guise de conclusion, nous défendons que notre approche est en accord avec les questions actuelles liées à la didactique des langues dans la perspective de l'interactionisme sociodiscursif, d'un côté, et à l'approche culturelle de l'enseignement des langues, d'un autre côté, et que, de façon à offrir un enseignement-apprentissage global d'une langue, il est pertinent que les postulats de l'ISD soient articulés aux postulats d'une approche culturelle de l'enseignement de langues.

**Mots-clés:** FLE; interculturel; séquence didactique.

## Introdução

A pesquisa que originou este artigo teve como objetivo observar de que modo o componente intercultural é mobilizado no ensino-aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira (FLE). Para tal, o uso que se faz do componente intercultural no manual de FLE *Cosmopolite 3* (Hirschsprung; Tricot, 2018), referente ao nível B1, foi analisado. Em seguida, após a análise, propusemos uma sequência didática a fim de complementar o manual e aprofundar o estudo do intercultural, sendo o gênero escolhido o *rapport d'expérience*, isto é, o relato de experiência.

A escolha do manual se deu em função de sua utilização nos cursos extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Já a escolha do nível B1 se deu em função do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL), que defende que é nesse nível que os estudantes adquirem independência na língua e conseguem interagir sozinhos na maioria das situações de comunicação (QECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Assim, o nível B1 é tido como o mínimo necessário para que estudantes de francês possam dar início a processos de mobilidade acadêmica, objetivo de muitos dos alunos dos cursos extracurriculares da FFLCH-USP.

Uma vez inseridos nos programas de mobilidade acadêmica, os estudantes se deparam constantemente com situações que envolvem interações com pessoas de outras línguas e culturas, e, por isso, o conhecimento do componente intercultural é importante, pois para que a comunicação seja bem sucedida, as possíveis incompreensões decorrentes de contatos iniciais entre pessoas de culturas diferentes devem ser levadas em conta e administradas pelos interlocutores, fato que só ocorre se houver conhecimento do intercultural. Em outras palavras, para que a situação comunicativa atinja seu objetivo, as diferenças culturais não podem ser obstáculos, sendo, portanto, necessário conhecer essas diferenças (Windmüller, 2015).

Tendo isso em vista, a análise do componente intercultural no manual *Cosmopolite 3* (Hirschsprung; Tricot, 2018) foi feita visando a identificar lacunas em relação ao intercultural, para que se pudesse preenchê-las com atividades complementares. As atividades propostas tiveram como base a engenharia didática, a qual, entre outras funções, propõe atividades e dispositivos adaptando os conhecimentos linguísticos, discursivos e comunicativos ao ensino (Dolz, 2016).

Um desses dispositivos, já amplamente utilizado em aulas de língua no contexto brasileiro, é a sequência didática, constituída por uma série de atividades centradas em torno de um gênero textual específico. Através dessas atividades, o domínio do gênero e da situação de comunicação com a qual ele se relaciona são visados (Dolz; Schneuwly, 2011), bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagem

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

dos alunos (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), de modo que o “falar com” – a atividade privilegiada pelo componente intercultural (Puren, 2014) –, possa ser realizada com êxito.

Assim, o que proporemos neste artigo é apresentar a sequência didática do gênero textual escrito *rapport d'expérience*, ou relato de experiência, por nós desenvolvida, com o intuito de demonstrar como o componente intercultural pode ser trabalhado em aulas de língua estrangeira, especificamente o francês, de modo articulado com as sequências didáticas e com os objetivos propriamente linguísticos do ensino de uma língua estrangeira.

Para tal, este artigo se estrutura da seguinte forma: abordaremos, a seguir, nossos pressupostos teóricos, tanto em relação ao ensino da interculturalidade quanto em relação ao ensino de línguas a partir de gêneros textuais, buscando relacioná-los, e aprofundando-nos nos conceitos de engenharia didática e de sequência didática; em seguida, descreveremos a metodologia da pesquisa que originou este artigo, e, para finalizar, apresentaremos algumas atividades que compuseram a sequência didática por nós desenvolvida, evidenciando suas relações com o ensino do intercultural.

### Pressupostos teóricos

Para a realização da pesquisa – que envolveu as etapas de análise do componente intercultural, de elaboração de atividades didáticas complementares com o dispositivo da sequência didática, e de discussão com professores dos cursos extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-USP –, nós nos baseamos em duas vertentes da didática de línguas. A primeira estuda a relação entre ensino de língua e cultura, como o fazem Puren (2014) quanto ao ensino da competência cultural e de seus componentes, e Windmüller (2015) em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras concomitantemente ao ensino da cultura. A segunda vertente, a do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1996), está atrelada à didática das línguas por se preocupar com os processos de ensino-aprendizagem de línguas e por compreendê-los como motor de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, como veremos adiante. Nesse sentido, nos baseamos sobretudo nas noções e conceitos de gênero de texto (Bronckart, 1996), de engenharia didática (Dolz, 2016), de sequências didáticas (Schneuwly; Dolz, 2011) e de capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). Embora utilizemos duas vertentes da didática de línguas, acreditamos que elas são complementares, como tentaremos evidenciar a seguir.

Segundo os teóricos do ISD, ao se comunicar, o indivíduo se adapta à situação de comunicação, e ao fazê-lo, produz um texto oral ou escrito de uma determinada maneira, segundo as especificidades da situação à qual está submetido; são diversas as situações de comunicação, e, assim, diversas as formas que esses textos tomam. Todavia, verifica-se que, em contextos similares de produção de textos orais ou escritos, as formas que esses textos adquirem são semelhantes, ou seja, surgem regularidades; essas regularidades, somadas ao contexto de produção, definem as características dos gêneros textuais (Dolz; Schneuwly, 2011).

Entretanto, como ressalta Windmüller (2015), para que os objetivos da comunicação sejam atingidos e ela seja realizada com sucesso, além do conhecimento da língua em si, outros aspectos a ela relacionados também são importantes, como as variantes linguísticas, os códigos paraverbais e referenciais culturais específicos (Windmüller, 2015). Com isso, a autora conclui que é necessário contemplar todos esses mecanismos e articulá-los visando a um ensino-aprendizagem completo, que, de fato, leve o aluno a lidar da melhor maneira possível com as situações de comunicação para as quais se prepara e às quais estará sujeito futuramente, nos momentos dos contatos interculturais (Windmüller, 2015).

Logo, aliar a perspectiva dos gêneros textuais à perspectiva do ensino do intercultural não apenas é possível de ser realizado, como também nos parece importante de ser feito. Partindo-se do princípio de que são as situações de comunicação que moldam a forma que os textos – escritos ou orais – tomarão, pode-se dizer que os elementos interculturais presentes nessas situações de comunicação também exercerão uma influência sobre os textos. Além disso, visto que é por meio dos textos que há comunicação, ou seja, que conteúdos diversos são veiculados, pode-se concluir que é nos textos, também, que os conteúdos culturais são veiculados. Portanto, em vistas de um ensino-aprendizagem global, que leve em consideração os diferentes aspectos que constituem as línguas, articular gêneros textuais e componente intercultural se mostra como uma possibilidade.

## 1 A engenharia didática e o dispositivo da sequência didática

A noção de didática das disciplinas é geralmente compreendida como sendo o discurso relativo às práticas e às reflexões sobre as disciplinas escolares (Cuq, 2003), o que significa que podemos falar em didática da matemática, didática das línguas, ou de quaisquer outras disciplinas escolares desde que haja um discurso e uma reflexão sendo produzidos sobre as práticas específicas dessas disciplinas. Em relação à didática das línguas, Cuq (2003) afirma que ela se encontra, atualmente, entre o campo das ciências da educação e o campo das ciências da linguagem, mas que cada vez mais ela se coloca como uma disciplina autônoma, visto que tem se organizado de maneira independente, possuindo três níveis principais: o nível metadidático, em que são produzidos os conceitos e o sistema conceitual coerente para a disciplina; o nível metodológico, em que são definidos os parâmetros teóricos do ensino e da aprendizagem e produzidos seus princípios de ação; e o nível técnico, em que se elabora um conjunto de práticas e em que as tecnologias disponíveis podem ser utilizadas (Cuq, 2003).

Além disso, segundo Dolz (2016), a didática das línguas tem a tarefa de organizar intervenções para resolver os problemas de ensino por meio de três funções principais: conceber projetos e ferramentas para melhorar o funcionamento de uma atividade; introduzir inovações nas atividades; e dirigir, coordenar e gerir os projetos. Com base nessas funções, o termo de “engenharia didática” foi introduzido no campo da didática das línguas, sendo importante destacar, entretanto, que foi no contexto da didática da matemática, no início dos anos de 1980, que essa noção surgiu como forma de abordar duas questões principais: as relações entre a pesquisa e a ação sobre o sistema de ensino, e o papel das realizações didáticas em classe (Artigue, 1988).

O termo “engenharia didática” foi escolhido pois verificou-se uma semelhança entre o trabalho no âmbito da engenharia e o trabalho no âmbito da didática: em ambos os casos, para realizar um projeto, os trabalhadores baseiam-se em conhecimentos científicos de uma determinada área, mas, ao mesmo tempo, trabalham sobre problemas e objetos mais complexos do que aqueles já estudados pela ciência, tendo que lidar com esses problemas e objetos não somente com o aparato teórico já existente, mas também de maneira prática, valendo-se de todos os meios disponíveis, e submetendo esse trabalho, posteriormente, a um controle científico (Artigue, 1988).

Assim, pode-se dizer que a noção de engenharia didática, introduzida pela didática da matemática e incorporada e adaptada à didática das línguas, tem como principais objetivos e funções

conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender,  
coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos

suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (Dolz, 2016, p. 240-241).

A engenharia didática, no âmbito da didática das línguas, toma as situações de comunicação como ponto central da aprendizagem de línguas, sendo elas a base para que os alunos aprendam a falar, escrever e ler (Dolz, 2016). Logo, conforme afirma Dolz (2016), o aluno deve participar da atividade e das tarefas, de preferência que façam sentido para ele, a fim de que haja um desenvolvimento da linguagem, sendo esse desenvolvimento relativo às capacidades de linguagem dos alunos.

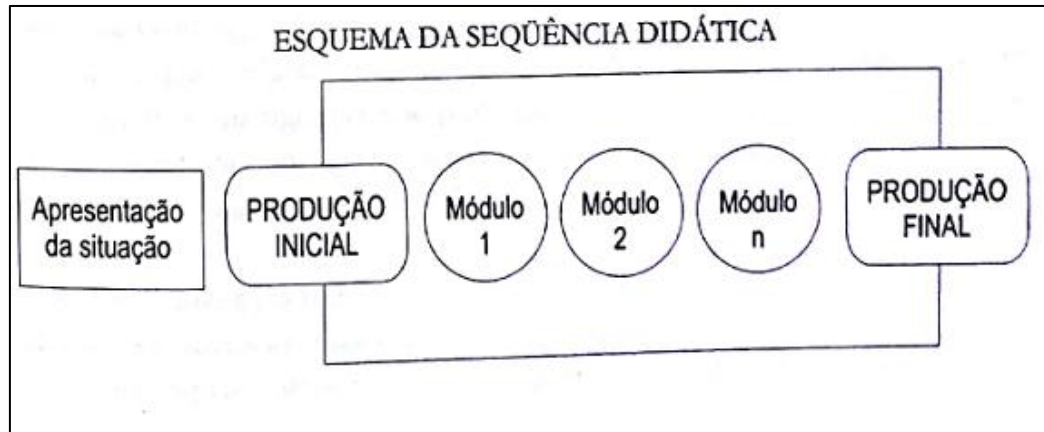
Já em relação ao dispositivo da sequência didática, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) assinalaram que as sequências didáticas são um modo de ensino das capacidades de linguagem, o qual se dá em quatro etapas principais : 1) o desenvolvimento de novas capacidades de ação, que acontece quando os alunos são confrontados a novas situações de interação, refletindo sobre suas características e sobre as influências que elas podem ter na produção textual; 2) o desenvolvimento de capacidades discursivas específicas, que ocorre quando o ensino se dá a partir de um tipo discursivo específico e quando ele propõe atividades que favoreçam a aprendizagem das capacidades discursivas próprias ao tipo discursivo em questão; 3) a generalização das capacidades linguístico-discursivas, que ocorre com atividades de análise e produção textual em que se estudam certos aspectos comuns a diferentes tipos discursivos, numa perspectiva de abstração-generalização; e 4) a integração das diferentes capacidades, com o objetivo final de que o aluno possa integrar o que aprendeu em unidades textuais adaptadas a determinadas situações de interação.

O princípio apresentado por Schneuwly e Dolz (2011) é o de que é possível ensinar a produção textual – oral ou escrita – sistematicamente, mas que isso deve ser realizado a partir de gêneros textuais, relacionando-os às situações de comunicação às quais estão atrelados. Assim, a estratégia, ou dispositivo elaborado para tal tarefa, é a sequência didática, que se caracteriza por ser um “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 82) que tem como finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 83).

Como pode ser visto na figura 1 abaixo, a estrutura de base de uma sequência didática é composta por quatro partes: 1) a apresentação da situação de comunicação; 2) a primeira produção relativa ao gênero de texto em estudo; 3) os módulos, nos quais são trabalhados os problemas que surgiram na primeira produção com certos instrumentos para que os alunos possam superá-los; e 4) a produção final, que permite aos alunos mobilizarem, em um único texto, os diferentes elementos que foram trabalhados separadamente ao longo dos módulos.



Figura 1 – A estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 83)

O dispositivo da sequência didática, então, por utilizar os gêneros textuais, possibilita ao estudante aprimorar suas capacidades de linguagem, isto é, as habilidades necessárias para a realização de um texto – oral ou escrito – em determinadas situações de interação, conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). As capacidades de linguagem se dividem em três categorias: 1) as capacidades de ação, relativas à produção de ações languageiras adaptadas aos diversos contextos sociais; 2) as capacidades discursivas, relativas aos tipos de discurso presentes em determinados gêneros textuais; e 3) as capacidades linguístico-discursivas, relativas às unidades linguísticas pertinentes ao gênero. Desse modo, as atividades que compõem a sequência didática levam o estudante a refletir sobre os diversos elementos que compõem o gênero em estudo, o que permite que haja o desenvolvimento das capacidades de linguagem e que, conseqüentemente, o aluno aprenda a língua. (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993)

## 2 Metodologia

A primeira etapa da pesquisa foi a análise do componente intercultural no livro didático *Cosmopolite 3* (Hirschsprung; Tricot, 2018), que se organiza em dossiês temáticos, subdivididos em lições. Cada um dos dossiês foi analisado minuciosamente, sendo avaliados: os gêneros textuais utilizados como suporte dos exercícios; o enunciador; o destinatário; o lugar físico; o lugar social; o conteúdo intercultural; e os recursos tecnológicos utilizados. Por fim, foi feita uma avaliação geral do dossiê, julgando a pertinência e necessidade de complemento, considerando, para isso, o público dos cursos extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-USP.

No quadro 1 a seguir, temos um exemplo de como realizamos a análise do manual didático. Para este artigo, selecionamos a análise do dossiê 2 pois as atividades que apresentaremos em seguida complementam esse dossiê. Além disso, selecionamos apenas as duas primeiras lições (são quatro no total) pois nosso intuito é ilustrar uma possível forma de análise de um manual didático e do componente intercultural, e não de apresentar a nossa análise em detalhe.

Quadro 1 – Análise das lições 1 e 2 do dossier 2 do manual didático

|               | Leçon 1                                                                                                                | Leçon 2                                                                                                                     |                                                                                                                                            |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Genre         | Lettre de réclamation                                                                                                  | Document audio – conversation                                                                                               | Article                                                                                                                                    |
| Enonciateur   | Takashi Kato, une femme japonaise qui est allée en France.                                                             | Une personne malade                                                                                                         | Assurances médicales                                                                                                                       |
| Destinataire  | Service client TFR box                                                                                                 | Standardiste de SOS Médecins France.                                                                                        | Etrangers résidents en France                                                                                                              |
| Lieu physique | France                                                                                                                 | France                                                                                                                      | France                                                                                                                                     |
| Lieu social   | -                                                                                                                      | Site internet <a href="http://www.sosmedecin-france.fr">www.sosmedecin-france.fr</a>                                        | Site <a href="http://www.jechange.fr">www.jechange.fr</a>                                                                                  |
| Interculturel | Comparaison entre les manières de faire une lettre de réclamation en France et au pays d'origine de l'étudiant (ex 7). | Recherche sur les différents moyens de se soigner aux urgences en France et comparaison avec le pays de l'apprenant (ex 5). | Identification des différentes possibilités de remboursement des soins pour les francophones qui viendraient au pays de l'étudiant (ex 8). |
| Technologie   | -                                                                                                                      | Site                                                                                                                        | Site                                                                                                                                       |

Fonte: elaboração própria

A partir desse excerto de análise, é possível verificar que, embora haja um trabalho com o intercultural, ele se apresenta, geralmente, sob forma de reflexão e discussão sobre as diferenças culturais a partir de uma determinada situação. Todavia, não é solicitado aos alunos que produzam textos escritos ou orais como se estivessem nessa situação, para que possam refletir sobre as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, desenvolver suas capacidades de linguagem. Ou seja, o intercultural é trabalhado no manual de maneira separada dos gêneros de texto em estudo, configurando-se apenas como uma informação à parte, e não integrando o ensino da língua enquanto tal. A figura 2 a seguir apresenta as atividades que trabalham com o intercultural nas lições 1 e 2 do livro:

Figura 2 – Atividades sobre o componente intercultural no manual

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dossier 2<br>Leçon 1<br>Activité 7 – p. 31 |  <p>En petits groupes. Comparez la démarche de Takashi avec les manières de faire une réclamation dans votre pays. Rédigeriez-vous une lettre dans cette situation ? Feriez-vous une autre démarche ? Laquelle ? Pourquoi ?</p> |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dossier 2<br>Leçon 2<br>Activité 5 – p. 32 |  <p>a. Par deux. Faites une recherche pour trouver les différents moyens de se soigner en urgence en France.</p> <p>b. Partagez avec la classe.</p> <p>c. Comparez avec votre pays.</p>                                   |
| Dossier 2<br>Leçon 2<br>Activité 8 – p. 33 |  <p>En petits groupes.</p> <p>a. Identifiez les différentes possibilités de remboursement des soins pour des francophones qui viendraient dans votre pays.</p> <p>b. Faites la liste de ces différentes possibilités.</p> |

Fonte: Hirschsprung; Tricot (2018)

Após a análise, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, a de elaboração de atividades complementares com o fim de ampliar o trabalho com o intercultural. Essas atividades se organizaram no dispositivo da sequência didática. Nesta contribuição, apresentaremos a sequência didática elaborada em complemento ao dossiê 2, cujo tema era mudar-se para um país estrangeiro.

Apesar da realização das sequências didáticas, elas não foram implementadas. Todavia, pelo fato de que esta pesquisa leva em conta os pressupostos da engenharia didática, a qual prevê a realização “de pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades” (Dolz, 2016, p. 240-241), na última etapa da pesquisa foi feita e gravada uma reunião via Zoom com dez professores dos cursos extracurriculares de francês do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-USP, durante cerca de uma hora, para discutir a pertinência e a aplicabilidade das atividades e sugestões para seu aprimoramento. As atividades foram aprovadas pelos professores, que confirmaram a sua pertinência e possibilidade de serem utilizadas nos cursos.

### 3 A sequência didática do gênero *rapport d'expérience*

Antes de tudo, é importante entender o que é o gênero *rapport d'expérience*, ou relato de experiência. Como o nome já diz, é um gênero textual em que uma pessoa, que viveu uma dada experiência, faz um relato do que viveu, oralmente ou por escrito, com o intuito de ajudar outras pessoas que tenham a intenção de viver essa mesma experiência no futuro. Os relatos podem ser múltiplos, relativos a diferentes vivências; entretanto, na nossa proposta, nós nos concentramos no relato de experiência de alunos de intercâmbio, isto é, que foram a um país estrangeiro a estudos, de modo a que o componente intercultural fosse posto em evidência. Assim, os diferentes aspectos mencionados pelos autores dos relatos selecionados foram: a vida cotidiana, alojamentos, dinheiro, saúde, telecomunicação, vida universitária, lazeres, e sugestões no geral.

Para exemplificar como se deu a elaboração das atividades que compuseram a sequência didática, vamos apresentar a seguir algumas delas, seguindo a estrutura geral das sequências didáticas, isto é, a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.



O primeiro momento de uma sequência didática é a apresentação da situação de comunicação em que o gênero se realiza, atentando para o contexto e alguns de seus elementos constitutivos. Assim, além de evidenciar a relação entre situação de comunicação e gênero textual, também buscamos estabelecer um vínculo entre o estudante e a situação, a fim de desenvolver as capacidades de ação, como se vê no quadro 1 abaixo.

Quadro 2 – Atividades de apresentação da situação de comunicação

### **I. Échauffement**

1. En binômes, répondez aux questions.

a) Avez-vous déjà voyagé à l'étranger ? Si oui, où êtes-vous allé ? Si non, avez-vous envie de le faire ? Où aimeriez-vous aller ?

b) Combien de temps êtes-vous resté ? Où (dans un logement universitaire, chez une famille, chez des amis, dans un hôtel...) ?

c) Si vous pouviez faire un échange dans un pays francophone, où iriez-vous ? Pourquoi ?

d) Quand quelqu'un passe une période à l'étranger, il est courant d'écrire sur cette expérience. Avez-vous déjà lu ou écrit un texte sur une expérience à l'étranger ? Où ?

Fonte: elaboração própria

O segundo momento de uma sequência didática é a produção inicial, cujo objetivo é observar as representações que os estudantes têm da situação de comunicação e do próprio gênero, visando a compreender quais pontos representam os problemas reais dos alunos, e por isso importantes de serem trabalhados no decorrer dos módulos – sempre nos limites que o próprio gênero impõe (Dolz; Schneuwly, 2011). A produção inicial permite ao professor definir com o que deve trabalhar e, assim, adaptar as atividades com o intuito de capacitar os alunos a produzirem textos orais e escritos nessas condições (Dolz; Schneuwly, 2011). A produção inicial pode ser simplificada, como fizemos, e como pode ser visto abaixo, no quadro 2.

Quadro 3 – Atividade de produção inicial

### **II. Production écrite**

1. Imaginez que vous avez fait un séjour d'études à l'étranger. Rédigez un court texte pour faire part de votre expérience.

Fonte : elaboração própria

O terceiro momento de uma sequência didática são os módulos, nos quais os problemas encontrados nas produções iniciais serão abordados separadamente, de modo a que sejam dados aos alunos os instrumentos necessários para que superem esses problemas (Dolz; Schneuwly, 2011). Nessa parte, é importante utilizar a maior variedade possível de atividades, para que as diversas formas de aprendizagem estejam integradas às sequências, possibilitando a todos os alunos compreenderem as questões abordadas. Dessa forma, nas sequências que propusemos, são vários os tipos de atividades: de compreensão escrita, compreensão oral, compreensão audiovisual, produção escrita, produção oral, produção audiovisual, além de outros tipos de atividades, como dinâmicas, escrita coletiva, atividades em duplas e em grupos, socialização

das produções, entre outros.

Abaixo, trazemos duas atividades do módulo 1, em que trabalhamos aspectos relativos à compreensão do contexto de produção dos textos; e duas atividades do módulo 2, em que pretendemos sensibilizar os alunos às diferenças (inter)culturais e fazê-los relatar uma experiência oralmente, utilizando os tempos verbais adequados (do passado).

#### Quadro 4 – Atividades propostas nos módulos

##### Módulo 1 :

##### I. Compréhension écrite

1. Observez le texte<sup>1</sup> ci-dessous et répondez aux questions.

- De quel genre de texte s'agit-il ?
- Qui l'a écrit ? Qui va probablement le lire ?
- Dans quel but ce texte a-t-il été écrit ?
- Où est-il possible de le trouver ?

2. Lisez le texte et répondez aux questions.

- Quel est le sujet ?
- Quand l'expérience s'est-elle passée ?
- Avec le support de quelle.s organisation.s ?

##### Módulo 2 :

##### I. Compréhension orale

1. Visionnez la vidéo et faites les deux premiers exercices d'écoute proposés par TV5MONDE.

<https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/la-relation-la-regle>

##### I. Production orale

1. En binômes, parlez d'un voyage que vous avez fait, à l'étranger ou pas, en utilisant les temps verbaux que vous avez vus.

- Situez-le: dans quel contexte (universitaire, loisir, travail) ? Où vous êtes allé.e ? Avec qui ? Par quel moyen de transport ? Combien de temps vous êtes resté.e ?
- Avez-vous vécu une bonne expérience ou, au contraire, une mauvaise expérience ? Quels ont été les points positifs et les points négatifs ? Décrivez l'expérience et votre ressenti.

Fonte: elaboração própria

Além disso, ao longo das atividades previstas nos módulos, também nos atentamos a aspectos gramaticais relativos ao gênero. No caso do gênero textual do *rapport d'expérience*, verificamos que há uso abundante de tempos verbais do passado, em especial o passado composto e o imperfeito. Logo, trabalhamos sistematicamente com esse conteúdo gramatical, visando ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos:

<sup>1</sup> Ver anexos.

## Quadro 5 – Atividades gramaticais propostas nos módulos

**III. Point Langue**

1. Écoutez l'audio et associez les deux colonnes.

(<https://www.maret.at/frz/uebungen/cracovie/cracovie.mp3>)

|                         |                                    |
|-------------------------|------------------------------------|
| a) En 1996              | ( ) était Cracovie                 |
| b) Notre première étape | ( ) de l'eau dans mon cou          |
| c) Nous étions          | ( ) le plan de la ville            |
| d) Nous regardions      | ( ) j'ai fait un voyage en Pologne |
| e) Il faisait           | ( ) sur la grande place du marché  |
| f) J'ai senti           | ( ) froid                          |
| g) Tous ses amis        | ( ) discrètement de lui            |
| h) Je me suis approchée | ( ) avaient de bouteilles d'eau    |

2. Séparez les verbes de l'exercice 1 en :

a) Passé composé :

b) Imparfait :

3. Mettez PC pour la phrase qui correspond à l'utilisation du passé composé et I pour celle qui correspond à l'utilisation de l'imparfait :

( ) décrire une scène, une situation, des sentiments au passé

( ) parler d'un événement dans le passé, d'une action ponctuelle

Fonte : elaboração própria

Por fim, o último momento de uma sequência didática é a produção final, com o intuito de que os alunos ponham em prática o que estudaram ao longo dos módulos, e que superem os problemas que tiveram no momento da produção inicial. A partir da produção final, o professor pode avaliar se os alunos de fato aprenderam a produzir textos nas situações correspondentes e se estão preparados para agir nas situações de comunicação relacionadas ao gênero.

## Quadro 6 – Atividade de produção final

**I. Production écrite**

1. Chez vous, écrivez un rapport d'expérience. Pour le faire, choisissez un pays francophone. Les écrits seront publiés dans le blog de la classe, pour que vous puissiez tous les lire et faire des commentaires.

Fonte : elaboração própria

Após essa breve apresentação de algumas atividades da sequência didática do gênero *rapport d'expérience*, esperamos ter evidenciado como articular atividades de cunho intercultural com atividades voltadas aos gêneros de texto. Propusemos, em nossas atividades, um trabalho em que o intercultural se situa no interior de um gênero de texto, sendo parte essencial para o sucesso da escrita e da aprendizagem, e não somente uma parte separada das aulas, que poderia, inclusive, não ser realizada sem grandes alterações nas

aprendizagens dos alunos. Em suma, nossa intenção foi a de mostrar que os elementos interculturais presentes nas situações de comunicação exercem uma influência sobre os textos e que, do mesmo modo, os textos veiculam conteúdos culturais, sendo, por isso, importante abordá-los conjuntamente em aulas de língua estrangeira.

Passemos, assim, às considerações finais.

## Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar uma sequência didática do gênero *rapport d'expérience*, a fim de demonstrar como o componente intercultural pode ser trabalhado em aulas de língua estrangeira, especificamente o francês, de modo articulado com as sequências didáticas e com os objetivos linguísticos do ensino de uma língua estrangeira.

Para tal, nós abordamos, em um primeiro momento, as questões teóricas relativas ao ensino de línguas sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, articulando-as à preocupação do ensino do componente intercultural. Em seguida, nós detalhamos a metodologia utilizada na pesquisa que originou o artigo, que se desenvolveu em três etapas principais: a de análise do material didático *Cosmopolite 3* (Hirschsprung; Tricot, 2018), a elaboração de uma sequência didática do gênero *rapport d'expérience*, e uma discussão com os professores dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP. Por fim, nós apresentamos algumas atividades propostas na sequência didática, evidenciando sua relação com o intercultural.

Ressaltamos que a etapa de análise do livro didático foi essencial para o desenvolvimento da sequência didática, pois a partir da análise nós pudemos constatar que, apesar do livro didático utilizar bastante o componente intercultural ao longo de suas atividades, não o faz em relação às situações de comunicação às quais os alunos provavelmente serão confrontados e nas quais utilizarão seu conhecimento do intercultural. A partir disso, pudemos complementar os dossiês buscando as situações de interação às quais os alunos dos cursos de francês provavelmente serão confrontados para, em seguida, escolher os gêneros textuais e desenvolver as sequências didáticas, nelas trabalhando tanto com o intercultural quanto com aspectos linguístico-discursivos da língua francesa.

Além disso, durante a discussão com os professores, uma questão interessante surgiu: o fato de que, a partir da socialização das atividades de produção audiovisual, principalmente, os estudantes desenvolvem um olhar atento ao outro com quem ele interage. Isso nos parece importante, pois se adequa ao que é proposto pela perspectiva do ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais, para a qual o contexto (enunciador, destinatário, objetivo, local e momento da produção) é essencial na produção de textos, além de se adequar à ideia de ensino da interculturalidade, resumida por Puren (2014) como “falar com”.

Em conclusão, acreditamos que analisar e estudar o componente intercultural, para em seguida refletir sobre as maneiras de se aprofundar o estudo desse componente na prática do ensino-aprendizagem do FLE, articulando-o às noções propostas por teóricos do interacionismo sociodiscursivo está em pleno acordo com as questões atuais referentes tanto à didática das línguas quanto à abordagem cultural do ensino das línguas. Assim, esperamos ter contribuído para reforçar a importância da discussão de ambas as questões, reafirmar o forte vínculo entre elas, e principalmente propor que elas sejam abordadas conjuntamente.

## Referências

ARTIGUE, M. **Ingénierie didactique**. In: Recherche en Didactique des Mathématiques, vol. 9, n° 3, pp. 281-308, 1988.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. In: Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163 176, 2010.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. Paris: Didier, 2001.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris : CLE International, 2003.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. **Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique**. Les Cahiers Théodile, Lille, n. 3, p.27-52, jan. 2003.

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.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95 128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. **Enseigner la production écrite**. In : Production écrite et difficultés d'apprentissage. Genève : Carnets des sciences de l'éducation, 2008. Cap 1, p. 9-31.

DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. DELTA [online]. 2016, vol.32, n.1, pp.237-260. ISSN 1678-460X. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>.

PUREN, C. **La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique**. Intercâmbio, 2ª série, vol. 7, 2014, pp. 21-38.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. 3ª ed.

WINDMÜLLER, F. « **Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.**» **Leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du Français Langue Etrangère en milieu hétéroglotte**. Giessener Elektronische Bibliothek, 2015.

## Anexos

### Anexo 1 – Texto da atividade de compreensão escrita do módulo 1



CHARVERIAT GUILLERMO  
 MASTER 1 MANAGEMENT INTERNATIONAL  
 IAE DE SAINT ETIENNE  
 IUP MANAGEMENT

RAPPORT DE FIN DE SÉJOUR ERASMUS  
 GRANADA - ANDALUCIA



SEPTEMBRE 2016 – JUILLET 2017

### VIE PRATIQUE

J'ai réalisé mon année Erasmus dans la ville de Grenade, en Espagne, afin de pouvoir valider mon Master 1 Management International à l'IUP Management de Saint Etienne. Cette ville se situe dans le sud de l'Espagne, et plus particulièrement dans la région d'Andalousie.

À travers ces quelques lignes je vais présenter mon expérience Erasmus sous différents aspects : le logement, les finances personnelles, la santé, les télécommunications, la faculté et enfin la vie quotidienne.

#### Logement

Avant de partir pour Grenade, j'ai dû me renseigner sur les différents logements disponibles, et pris des rendez-vous pour des visites à mon arrivée. Lorsque je suis arrivé j'ai dû prendre une auberge de jeunesse pour une période d'une semaine. Au bout de quelques jours j'ai trouvé un appartement à travers une agence, qui me correspondait, à quelques minutes du bus pour aller à l'université, proche du centre et de toutes les commodités nécessaires. J'étais seul dans un logement de 50 mètres carrés pour un coût d'environ 500 euros par mois charges comprises.

Je n'ai pas cherché à me mettre en collocation car j'apprécie avoir mon espace personnel et tranquille, et ne dépendre de personne.

Concernant l'emplacement de l'appartement, comme je l'ai dit auparavant, il était à proximité du bus qui était ensuite à 20 minutes de la faculté. J'utilisais uniquement le bus pour aller et revenir de l'université, du fait de la proximité de mon logement au centre ville de Grenade.

#### Argent

Pour subvenir à mes besoins, j'ai utilisé l'argent de la bourse Explo'Ra, les bourses Erasmus accordées par l'université Jean Monnet et aussi mes économies personnelles, puisque même si la vie est un peu moins cher qu'en France, on dépense pas mal d'argent avec le forfait internet, ainsi que l'eau et l'électricité, qui n'étaient pas inclus dans le prix du logement.

Je me suis servi de ma carte de crédit pour retirer de l'argent dans les distributeurs automatiques. Il faut savoir qu'en Espagne on utilise l'argent liquide beaucoup plus souvent

qu'en France. Et que bien évidemment, nous ne pouvons pas nous servir de notre chéquier français comme moyen de paiement. Les espagnoles n'utilisent pas les chèques eux-mêmes.

#### Santé

Concernant la santé, je m'étais muni de la carte européenne d'assurance maladie. Sur une année entière je suis tombé malade que quelques fois et j'ai donc dû m'en servir. Avec cette carte, j'avais accès à ce qu'on appelle « ambulatorio » ou « centro de salud » c'est-à-dire les consultations médicales de la Sécurité Sociale Espagnole et aussi en cas d'urgence aux hôpitaux, dans les mêmes conditions qu'un espagnol.

#### Télécommunications

En arrivant en Espagne j'ai directement pris connaissance des différents forfaits disponibles, et j'ai donc pris un forfait à 6 euros par mois pour 1 Go d'internet. En effet les forfaits en Espagne ne sont pas si développés qu'en France. De plus l'harmonisation des réseaux de communications européens a eu lieu à la fin de l'année donc je n'ai pu utiliser que mon forfait français 1 mois avant de partir de Grenade.

Afin de ne pas trop consommer des datas internet je me suis servi de l'application Whatsapp qui permet l'envoi des messages gratuits et aussi des appels gratuits. Il faut donc pour ne pas consommer trop de datas être connecté au WIFI quand il est disponible. Sinon la facture du téléphone peut être salée.

#### Vie universitaire

Grenade étant la ville d'accueil Erasmus numéro 1, il y a énormément d'étudiants étrangers. Et de ce fait j'ai trouvé que la faculté ne nous a pas accueillis de la meilleure manière qu'il soit. Tout restait très flou et pour la sélection des matières de l'année c'était « au petit bonheur la chance », c'est à dire « premier arrivé premier servi », et de plus nous avions des horaires de passage pour les choisir.

Concernant les professeurs mon avis est partagé, en effet certains professeurs ne faisaient réellement aucune différence entre étudiants espagnols et étrangers et de cette manière, nous, étudiants étrangers, étions désavantagés. D'un autre côté certains professeurs adaptaient justement les examens et les cours pour les étudiants étrangers en

nous facilitant beaucoup la compréhension et l'assimilation. En moyenne j'avais environ 6h de cours par jour répartis le plus souvent sur l'après midi après 15h30.

### Vie Quotidienne

En arrivant à Grenade, j'ai pu constater la différence de climat qui existe entre la ville Saint Etienne et la Méditerranée.

Grenade est une ville cosmopolite et à mon sens une ville remplie d'artistes, de gens vivant une vie de bohème/hippie. Il y a d'ailleurs un quartier où résident les bohèmes de la ville : l'Albaycin (voir photo ci-dessous prise par moi même), un quartier où les voitures ne passent pas et tout le monde se déplace en moto ou à pied.

Figure 2 : Quartier de l'Albaycin, crédit Guillermo CHÉVERAT



Nous allions très souvent aux différents miradors de la ville pour observer son paysage et sa Sierra Nevada enneigée, et bien sûr sans oublier le palais majestueux de l'Alhambra.

Concernant la nourriture et l'approvisionnement, une chose qu'il faut savoir c'est la possibilité de faire les courses très tard, en fait les magasins sont ouverts jusqu'à tard dans la soirée, et les journées semblent plus longues car, on se lève plus ou moins à la même heure mais on se couche beaucoup plus tard. En France à 19 heures on considère que ce déjà le soir, tandis qu'en Espagne c'est encore l'après-midi.

### Bilan et suggestions

Ce séjour en Espagne a été pour moi très enrichissant au niveau personnel. En effet, vivre un an en Erasmus et rencontrer des personnes de partout dans le monde est quelque chose de très bénéfique pour l'esprit et pour l'ouverture sociale. J'ai pu découvrir d'autres cultures et une autre façon de vivre la vie de jeune étudiant.

J'ai également pu réaliser un des mes objectifs de l'année : réaliser un clip vidéo et également de pouvoir créer un groupe de rap avec des amis.

Au delà de la ville de Grenade j'ai pu visiter quelques villes d'Andalousie comme Séville, Cordoba, Almeria, Malaga ... pour découvrir la culture andalouse qui est très présente.

La seule suggestion que je me permets de faire, c'est que l'argent tarde à arriver sur nos comptes et qu'il faut vraiment prévoir le retard du virement, sinon on se retrouve à découvert. Il serait souhaitable d'avoir l'argent un peu plus rapidement, du moins pour l'installation.

Cet échange a été pour moi très extrêmement enrichissant et positif dans sa globalité et je tiens à remercier l'organisation d'Explora Sup ainsi que la Région Rhône Alpes qui m'a permis avec son soutien financier de vivre cette expérience et aussi à l'université Jean Monnet de Saint Etienne qui a fait possible cette expérience.

Disponível em: [jeunes.auvergnerhonealpes.fr](http://jeunes.auvergnerhonealpes.fr)