

Repensar a didática da escrita para os aprendizes universitários de FLES

Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES

Olivier Dezutter*
 Olivier.Dezutter@USherbrooke.ca
 Universidade de Sherbrooke

No presente artigo¹, meu objetivo é olhar retrospectivamente a evolução dos diferentes componentes da didática do francês como língua estrangeira (doravante FLE) e segunda língua (doravante FSL)² na passagem do século XX para o XXI. Proponho aqui fazer um balanço da maneira, que me parece ao mesmo tempo possível e necessária, de repensar a didática da escrita em segunda língua ou língua estrangeira, em particular para um público de aprendizes universitários, a saber, pessoas que já detêm um bom domínio da escrita em sua língua materna. A renovação dessa didática se justifica pelas transformações que resultam principalmente

- dos saberes hoje disponíveis no domínio da didática das línguas, que emanam de diversas disciplinas contribuintes e permitem compreender melhor o que é a competência na escrita, de qual maneira e em quais condições ela se desenvolve tanto em língua materna quanto em segunda língua ou língua estrangeira;

- das práticas de escrita que se diversificam e se desenvolvem cada vez mais sobre novos suportes e em novos contextos na era da comunicação digital;

* Doutor em Filosofia e Letras pela Université catholique de Louvain; Professor da Universidade de Sherbrooke, no Canadá.

¹ Cf. referência do artigo em francês em Referências: Dezutter (2015).

² Neste texto, a expressão *Francês como Segunda Língua* é utilizada para dar conta da situação dos estudantes universitários não francófonos que fazem uma parte de seu curso acadêmico em situação de imersão em um país francófono, e a expressão Francês como Língua Estrangeira para os estudantes não francófonos que seguem um curso de formação em francês em seu país de origem.

– das questões associadas ao domínio da escrita pelos estudantes universitários que são cada vez mais numerosos, levados a realizar uma parte ou a totalidade de seus estudos superiores em uma segunda língua ou língua estrangeira e a produzir gêneros escritos específicos ao seu contexto de estudo, que abrange o que chamamos hoje de literatura acadêmica ou universitária.

Longe do caráter de síntese exaustiva, este texto constitui-se mais em compartilhamento de reflexões baseadas em um conjunto de experiências pessoais e coletivas, assim como em conhecimentos adquiridos no quadro de um amplo programa de pesquisa, em curso há alguns anos, sobre o desenvolvimento da competência na escrita tanto em língua materna quanto em segunda língua em contextos variados. Para ilustrar certos aspectos, referir-me-ei em particular, nas linhas que seguem, aos trabalhos realizados, sob minha coordenação, no âmbito dos três projetos enumerados abaixo:

- *Acompanhar o desenvolvimento da competência na escrita em FSL e FLE com o auxílio das TICs nos quatro cantos da francofonia universitária*, Agência universitária da francofonia, 2010-2015. Pesquisadores envolvidos: J. -M. Defays e A. Thonard (Universidade de Liège), C. Eid (Universidade de Balamand e Universidade de Montreal), H. Silva (Universidade Nacional Autônoma do México), Y. Consigno (Universidade Metropolitana do México), F. Bleys (Universidade de Sherbrooke), com a colaboração de V. Poirier e R. Eid.

- *Desenvolver as competências na escrita em FLE em contexto universitário, na era das tecnologias, da informação e da comunicação*, Ministério das Relações Internacionais do Quebec, 2009-2011. Pesquisadores envolvidos: H. Silva (Universidade Nacional Autônoma do México), Y. Consigno (Universidade Metropolitana do México), F. Bleys (Universidade de Sherbrooke).

- *Desenvolver competências em letramento acadêmico, uma chave do sucesso universitário*, Ministério das Relações Internacionais, da Francofonia e do Comércio Exterior, Quebec, 2014-2015. Pesquisadores envolvidos: E. Lousada e A. Zavaglia (Universidade de São Paulo), L. Bueno (Universidade São Francisco), A. d'Orange Ferreira (UNESP), C. Blaser e F. Bleys (Universidade de Sherbrooke).

Saberes que permitem compreender melhor o processo de escrita e o desenvolvimento da competência na escrita

A escrita é uma atividade complexa que se apoia sobre um conjunto de saberes e de saber-fazer ligados a dimensões de ordem psicomotoras e material, cognitiva e metacognitiva, linguística, discursiva e comunicativa. Reuter (1996) estima que a competência na escrita se constrói em torno de três grandes elementos: os saberes, as representações, investimentos e valores, e operações. Segundo Barbier (2003), as diferentes dimensões implicadas na atividade de escrita são separadas, para a maioria dos autores, em dois grupos distintos: os conhecimentos metalinguísticos, temáticos e retóricos de um lado, constituindo a avaliação geral em produção de escritos adquirida normalmente na L1, e os conhecimentos linguísticos, por outro lado, que determinam o nível de realização em L2 (segunda ou estrangeira).

Multidimensional, a competência na escrita caracteriza-se também por sua variabilidade e extensividade (DEZUTTER, 2010). Por um lado, cada atividade de escrita se insere totalmente em um contexto particular, e o nível de domínio dos textos a serem produzidos em cada um desses contextos pode variar de pessoa para pessoa. Por outro lado, a competência na escrita não é fixada em um tempo determinado, mas deve sim ser considerada como potencialmente em desenvolvimento contínuo, cada nova situação e cada nova prática podendo contribuir para o desenvolvimento dessa competência sob certas condições. Esta ideia será desenvolvida mais adiante, quando nos referirmos à situação dos aprendizes universitários que são levados a aprender novos gêneros escritos, específicos ao contexto da formação acadêmica.

Trabalhos recentes inspirados na psicologia social colocaram em evidência o fato de que a escrita vem acompanhada de certo número de representações, dentre as quais algumas podem facilitar a “passagem à escrita” (DELAMOTTE; PENLOUP, 2000; DELAMBER; REUTER, 2002)³, e outras podem criar obstáculos. Para delimitar a relação que estabelece aquele que escreve com a escrita, Barré de Miniac propôs a noção de “relação com a escrita”, definida como “o conjunto das relações ligadas com a escrita, isto é, as imagens, representações, concepções, expectativas e julgamentos

³ Texto no original: “passage à l’écriture”

que um assunto se forja no contato com a própria escrita e com outros utilizadores desta” (BARRÉ DE MINAC, 1997, p. 12)⁴. Esta relação se inscreve também em uma história mais ampla, construída socialmente (DELCAMBRE; REUTER, 2002). No contexto que nos interessa, podemos, a partir de agora, pensar que as diferentes representações que circulam no meio familiar, no de aprendizagem, assim como na sociedade, no que diz respeito à L2 estudada e da utilidade de seu domínio escrito, podem pesar sobre a representação dos aprendizes e sobre seu grau de engajamento nessa aprendizagem. Proponho, nesse sentido, considerar que os aprendizes de uma L2 constroem uma relação com a escrita integrando duas dimensões (DEZUTTER, 2010): por um lado, a escrita enquanto modo geral de comunicação e objeto de aprendizagem escolar; por outro, as particularidades da escrita em L1 e na L2 que eles estudam (LYSTER; COLLINS; BALLINGER, 2009).

Seguindo Reuter (1996), sustento a ideia de que o desenvolvimento da competência na escrita se articula em torno de dois polos: o polo das representações, investimentos e valores de um lado; o polo das práticas e performances que associam saberes e saber-fazer de outro. A hipótese de trabalho defendida no âmbito dos projetos de pesquisa supracitados baseia-se na ideia de que a competência na escrita pode se desenvolver plenamente em L1 como em L2 apenas se um trabalho explícito for realizado, simultaneamente, sobre ambos os polos. Eis por que encorajamos os professores de FSL ou FLE na universidade a inscrever, no curso de escrita em francês, atividades que permitam aos aprendizes fazer um balanço sobre suas representações e práticas, e de compartilhá-lo com seus colegas por meio de variadas produções orais ou escritas. Isso pode, por exemplo, tomar a forma de uma pequena sondagem sobre as representações ligadas à escrita e à sua aprendizagem tanto em L1 quanto em L2, assim como sobre as práticas de escrita, dentre as quais as extracurriculares. Também parece interessante fazer escrever sobre a escrita e sua aprendizagem, o que pode, por exemplo, tomar o aspecto de uma redação sobre lembranças marcantes ligadas à aprendizagem da escrita ou de um exercício que consiste em elaborar a receita da escrita, determinando os “ingredientes” e “materiais”

⁴ Texto no original: “l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugements qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci”.

indispensáveis, assim como as diferentes “etapas” do processo.

O modelo mais conhecido relativo aos processos cognitivos implicados no ato de escrever é aquele elaborado inicialmente por Hayes e Flower (1980). Mais recentemente, Berlinger et al. (2002) propuseram o modelo *Simple View of Writing* (SVW), que integra todos os componentes do modelo precedente (planejamento, texto, revisão e publicação), assim como a memória do trabalho, o conhecimento dos discursos e a autorregulação das estratégias (BERNINGER; AMTMANN, 2003). Os pesquisadores concordam que a escrita em L2 é geralmente mais difícil cognitivamente do que a escrita em L1 (BARBIER, 1998; LEFRANÇOIS, 2001).

A fase de planejamento parece sempre negligenciada em L2, o número de palavras produzidas por unidade de tempo é menor, e as pausas são mais frequentes na atividade de redação (BARBIER, 2003; DE LARIOS et. al., 2006). A revisão das produções é mais longa e fastidiosa (NEW, 1999). Quando da redação em L2, a memória de trabalho está, em geral, sobrecarregada (BARBIER, 1998; 2003), pois aquele que escreve se concentra, mais frequentemente, sobre os aspectos formais da escrita, associados às operações “de baixo nível”, não suficientemente automatizadas, relegando ao segundo plano as operações “de alto nível” (organização do texto, adequação à situação de comunicação, etc.), o que deixa, no geral, os textos produzidos em L2 com uma qualidade inferior àqueles produzidos em L1. Em relação à compreensão e à produção oral, a produção escrita é a competência na qual a progressão é a mais lenta, o que gera, com frequência, desmotivação dos aprendizes. Para mantê-los motivados, além de um trabalho de acompanhamento para as fases mais delicadas do processo, tais como o planejamento e a revisão dos textos em um nível “macro textual” e pragmático, como veremos no item seguinte, o recurso às tecnologias da informação e da comunicação representa uma via interessante de ser explorada, sob certas condições.

No caso de a pessoa aprender várias línguas, é sabido que esta aprendizagem não acontece em silos distintos, mas no âmbito de múltiplas “circulações interlinguísticas” (SABATIER, 2008). Cummins (1980 e 2007) levantou a hipótese de haver uma competência subjacente comum (*common underlying proficiency*) às diferentes línguas aprendidas. A questão da passagem de uma língua a outra

pressupõe uma compreensão mais precisa do desenvolvimento linguageiro bi/plurilíngue e do potencial que ele representa para o ensino das línguas primeiras e segundas (LÜDI; PY, 2003), assim como a consideração da dimensão contrastiva entre as línguas em questão. De maneira mais abrangente, vemos que o que deve ser reconsiderado é toda uma linha que colocou de lado a L1 em situações de aprendizagem da L2.

Barbier (2003) elencou vários pesquisadores que confirmam que os adultos, escrevendo em L2, apoiam-se bastante em suas competências em L1, particularmente naquelas de ordem estratégica. Para que competências desse tipo possam ser transferidas de uma língua para outra, é sabido que se deve ter (CORNAIRE; RAYMOND, 1999) uma base mínima de competências linguísticas adquiridas tanto em L1 quanto em L2 e que os conhecimentos lexicais e sintáticos desempenham papel chave nesse sentido.

No caso particular de escritos a serem produzidos em FSL ou FLE por estudantes universitários, vários professores que encontramos em seminários de formação, tanto na América Central quanto na do Sul, indicaram que certas competências estratégicas ligadas ao planejamento e à revisão são muito pouco trabalhadas em didática de escrita em L1, o que impede a transferência dessas estratégias para L2 (FSL ou FLE). Existe, portanto, aí, um trabalho específico a ser feito, pois se acrescenta, às vezes, naquilo que diz respeito à escrita de certos textos com orientação argumentativa fortemente associados à retórica francesa, dentre os quais a famosa dissertação, uma ausência de referência a esta tradição escritural em determinadas culturas escolares de onde emanam os aprendizes. Uma visão renovada da didática da escrita ganharia no sentido de ver como integrar os aportes dos trabalhos realizados no campo da retórica contrastiva (KAPLAN, 1966; 1987; HIDDEN, 2008).

Práticas de escrita e de aprendizagem que se transformam em conexão com a evolução das tecnologias da informação e da comunicação

O desenvolvimento contínuo das tecnologias da informação e da comunicação vem sacudir nossas práticas de escrita assim como nossas maneiras de aprender (SERRES, 2012) e de utilizar uma L2 (FSL ou FLE).

As condições de produção e de recepção dos escritos se modificam radicalmente com os novos suportes tecnológicos e os ambientes cibernéticos. Isso tem consequências sobre a natureza, a finalidade e a forma das mensagens que trocamos no âmbito daquilo que propusemos chamar de novas situações de comunicação escrita mediada pelas tecnologias (CÉMT)⁵ (DEZUTTER et al., 2014).

As situações de CÉMT compreendem o conjunto das novas formas de trocas baseadas na escrita, como as mensagens de texto, o chat, o e-mail, os fóruns de discussão ou, ainda, os blogs. Essas novas formas de troca dão lugar a novos gêneros que apresentam, cada um, certo número de características específicas. Os professores de língua têm que determinar em que medida e com quais objetivos alguns desses gêneros devem ser inseridos no curso de francês em contexto universitário. No Centro de Línguas da Universidade de Sherbrooke, os formadores acreditam na necessidade de preparar seus alunos para a escrita de um e-mail formal, uma vez que este tipo de comunicação é comumente utilizado no âmbito das interações entre professores universitários e estudantes no conjunto dos programas de formação de nossa universidade.

Em relação a utilização tradicional da escrita, as práticas sobre os novos suportes modificam a fronteira entre o oral e o escrito, tomando a forma daquilo que Anis chamou de *parlécrit* (1999), abrem a via à comunicação multimodal (combinação do texto, imagens fixas e animadas, som) e instalam novas normas, por exemplo, por meio do recurso às abreviações e às marcas de expressividade: emoticons e sinais de pontuação (LIENARD; PENLOUP, 2008).

As pesquisas que versaram sobre a integração das tecnologias da informação e da comunicação no ensino-aprendizagem da escrita demonstraram que o recurso a essas tecnologias permite agir sobre a motivação dos aprendizes, abrindo o caminho a situações de comunicação autênticas que, graças às mídias sociais, ultrapassam o

⁵ Expressão forjada a partir da expressão “Comunicação mediada por computador” (CMO), proposta anteriormente por Mangenot em 2006.

círculo restrito da sala de aula (MELS, 2013). Por meio da internet, os aprendizes têm a possibilidade de difundir amplamente seus escritos e de interagir, por escrito, com um auditório vasto.

A massa de informações disponível na internet e as múltiplas fontes diretamente acessíveis transformam, também, a maneira de escrever e de aprender a escrever tanto em L1 quanto em L2 (FSL ou FLE).

As enquetes que realizamos com estudantes universitários não francófonos inscritos em cursos de francês em quatro instituições universitárias distribuídas pelos quatro cantos do mundo (México, Líbano, Bélgica e Quebec) chegaram a dois pontos essenciais. Por um lado, em particular via trocas pela internet, esses alunos têm práticas de escrita em francês bem mais numerosas e diversificadas do que pensavam seus professores. As práticas ligadas ao desenvolvimento de contatos nas redes sociais, assim como as comunicações com os membros da comunidade de jogos em rede são regulares para um número não negligenciável de alunos. Por outro lado, esses alunos conhecem e utilizam um grande número de recursos online que os ajudam quando devem escrever em francês: ferramentas de tradução, corretores automáticos, dicionários monolíngues ou bilíngues, ferramentas de esquematização, de conjugação de verbos... Eles acreditam que essas ferramentas facilitam o trabalho de escrita e têm a impressão de que contribuem para melhorar a competência deles. Essas ferramentas são utilizadas principalmente quando vão escrever ou melhorar as microunidades (palavras, frases). Apenas 10% dos estudantes disseram utilizá-las na fase final de revisão de seus textos.

O amplo acesso a esses recursos online modifica a dinâmica da aprendizagem e, conseqüentemente, o papel dos professores. Segundo as entrevistas realizadas com os formadores (EID et al., 2013), eles sentem a necessidade de conhecer melhor as ferramentas que seus estudantes utilizam de maneira espontânea. O intuito deles é perceber como guiá-los de maneira a otimizar o uso dessas ferramentas e de decidir quais delas podem ser integradas às atividades de escrita propostas em classe, sob condição de que a infraestrutura esteja disponível e seja confiável nos locais de ensino. Esses formadores também constataram que os textos produzidos por seus estudantes

fora da sala de aula apresentam cada vez mais trechos extraídos da internet e sem as devidas referências.

Com o intuito de responder às necessidades expressas pelos professores, elaboramos, no âmbito do projeto internacional subvencionado pela Agência Universitária da Francofonia, o espaço de auto-formação batizado de *Scriptur@les*. Ele pode ser acessado pelo seguinte site: <http://lewebpedagogique.com/scripturales>. Este espaço compreende:

- vídeos sob forma de slides animados sobre algumas noções teóricas básicas: a competência na escrita, os modelos cognitivos de escrita, as características da CÉMT, as relações entre escrita e universidade;
- repertório de fichas detalhadas, apresentando, de maneira crítica e ilustrada, uma gama de ferramentas existentes e acessíveis via Internet (programas e aplicações), podendo servir ao desenvolvimento da competência na escrita: corretores, dicionários online, tradutores, processadores de ideias, sites que analisam textos, ferramentas multirrecursos);
- exemplos de sequências didáticas, integrando as ferramentas de TICs para o desenvolvimento da competência na escrita. Os gêneros abordados nessas sequências são: o e-mail de apresentação pessoal, a carta de motivação ou de apresentação no âmbito da busca por um emprego, o resumo, a crônica cultural e o pré-projeto de pesquisa.
- matriz de ajuda à elaboração de sequências integrando as TICs.

Um trabalho necessário sobre a aprendizagem da escrita dos gêneros acadêmicos

O domínio da língua de ensino é fator essencial para o sucesso nos estudos superiores e na mobilidade acadêmica. No entanto, ela não se limita ao domínio do código linguístico e das operações cognitivas complexas associadas às operações de leitura e de escrita, mas supõe igualmente a apropriação de usos da escrita e de gêneros específicos associados àquilo que se chama hoje de letramento acadêmico. No âmbito da formação universitária, os alunos devem realizar trabalhos escritos que

supõem o domínio de uma série de gêneros que eles não conheciam bem (resumo, resenha, relatório, projeto de pesquisa, etc.) e que apresentam certas características discursivas, enunciativas e linguísticas próprias. Para os alunos que seguem estudos em uma L2 (FSL ou FLE), esses gêneros apresentam também certas características culturais como nos mostram os trabalhos no campo da retórica contrastiva. No mais, para além das especificidades de cada um dos gêneros, tanto para os alunos francófonos como alófonos, um desafio maior ligado ao uso da escrita em contexto acadêmico leva à conscientização da função epistêmica da escrita, que permite o distanciamento do pensamento para melhor examiná-la, estruturá-la, discuti-la (GOODY, 1979) e para favorecer o desenvolvimento dos conceitos, a apropriação e a construção dos saberes (CHABANNE; BUCHETON, 2002; VYGOTSKI, 1997).

No início dos anos 2000, emergiu, no campo da francofonia, um conjunto de trabalhos sobre a leitura e a escrita no ensino superior, em língua materna inicialmente⁶. O desenvolvimento mais recente dos trabalhos sobre o francês com objetivos universitários ampliou a perspectiva, buscando compreender como preparar, sob diversos aspectos, alunos não francófonos para realizarem estudos em francês⁷.

A preocupação da ajuda para o sucesso dos alunos leva numerosas instituições universitárias a se preocuparem com o preparo deles para o desenvolvimento de suas competências em letramento acadêmico e a serem acompanhados em suas aprendizagens. Isso se traduz, em certos casos, na criação de cursos específicos centrados na escrita universitária, obrigatórios ou não, a depender do curriculum de formação. Algumas instituições criaram centros de serviço e formação dedicados a essa missão. Desde 2014, um projeto de colaboração foi iniciado, graças à subvenção do Ministério das Relações Internacionais do Quebec, com o intuito de elaborar um relatório sobre as iniciativas existentes nesse campo na Universidade de Sherbrooke e na Universidade de São Paulo. Uma pesquisa realizada recentemente nesse âmbito⁸, com alunos nos dois contextos, revelou que eles utilizam muito os recursos online no

⁶ Cf., a título de exemplo, o número 29 (2002) da revista *Spirale*, Lire-écrire dans le supérieur, coord. por L. Delcambre e A.-M. Jovenet.

⁷ Cf, a título de exemplo, o número 47 (2010) do *Français dans le monde*, coord. Por J.-M. Magiante e C. Parpette.

⁸ O. Dezutter e E. Lousada, La rédaction de genres universitaires en L2: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec, comunicação apresentada no *IV International Conference on Second Language Pedagogies*, Universidade Wilfried Laurie, 31 jan-1 fev 2015.

momento da redação de seus trabalhos e que estimam ter dificuldades na redação de gêneros próprios aos estudos universitários, os quais não foram trabalhados em seus estudos anteriores. Eles também relataram que a escrita de textos para seus estudos universitários pede maior atenção, para além dos aspectos normativos, na organização das ideias. Esses dados reforçam a ideia de que um trabalho de formação e de acompanhamento é necessário nesse nível de escolaridade para o conjunto dos alunos, quer realizem ou não seus estudos universitários em sua primeira língua.

Uma construção a se continuar

Em um contexto onde, sob a influência das TICs, tanto as práticas de escrita quanto os modos e modalidades de aprendizagem de escrita evoluem, os professores de FSL ou FLE não têm mais escolha: eles precisam repensar o ensino da escrita. Levando em consideração os saberes hoje disponíveis e as informações recolhidas juntos aos alunos e formadores, na ocasião de algumas pesquisas evocadas aqui, algumas pistas de ação se desenham, suscetíveis de ajudar o desenvolvimento da competência na escrita em francês dos alunos universitários:

- levar em consideração as novas práticas de escrita ligadas à comunicação escrita mediada pelas tecnologias e seu impacto sobre a relação com a escrita;
- trabalhar, ao mesmo tempo, as práticas (multiplicá-las, diversificá-las) e as representações (falar da escrita, escrever sobre a escrita);
- modalizar a utilização de certas ferramentas online e fazer um trabalho de prevenção, por exemplo, em relação ao plágio;
- encorajar a utilização de certas ferramentas para as operações de planejamento e revisão de “alto nível”;
- dar atenção especial às práticas não usuais dos aprendizes: escrita de textos longos, redação de gêneros acadêmicos.

Referências

ANIS, J. *Internet, communication et langue française*. Paris: Hermès Science Publication, 1999.

BARBIER, M. L. Écrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, v.1, n. 2, p. 6-21, 2003. Disponível em: <<https://www.univrouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

BARBIER, M.-L.. Rédaction en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie française*, v.43, n. 4, p. 361-370, 1988.

BARRÉ DE MINIAC, C.. *La famille, l'école et l'écriture*. Paris: INRP, 1997.

BERNINGER, V. W.; VAUGHAN, K.; ABBOTT, R. D.; BEGAY, K., COLEMAN; K. B., CURTIN, G.; GRAHAM, S.. Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing, *Journal of Educational Psychology*, v.94, n. 2, p. 91-304, 2002.

BERNINGER, V.; AMTMANN, D. Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In: SWANSON H.; HARRIS K.; GRAHAM, S. (Org.). *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guilford Press, 2003, p. 323- 344.

CHABANNE, J.-C.; BUCHETON, D. *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF, 2002.

CORNAIRE, C.; RAYMOND, P.-M. *La production écrite*. Paris: CLÉ International, 1999.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual Classrooms, *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

CUMMINS, J., The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, v. 14, n. 2, p. 175-187, 1980.

DE LARIOS, J.-R.; MANCHON, R.-M.; MURPHY, L. Generating text in native and foreign language writing: a temporal analysis of problem-solving formulation processes, *Modern Language Journal*, v. 90, n. 1, p. 100-114, 2006.

DELAMOTTE, R., GIPPET, F.; JORRO, A.; PENLOUP, M-C. *Passages de l'écriture: un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

DELCAMBRE, I.; REUTER, Y.. Texte de présentation. *Pratiques*, v. 2, n. 6, p. 113-114, 2002.

DEZUTTER, O. Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. In : DEFAYS, J.-M. et al. *Pratiques: 20 ans de FLES Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 201*, v. 3. Louvain-la-Neuve, Belgique: EME, 2015, p. 91-271.

DEZUTTER, O.; THONARD, A; EID, C. La communication écrite médiée par les technologies (CÉMT) en contexte universitaire : un défi pour les enseignants de FLE/S. *Le langage et l'homme*, v. XLIX, n. 1, p. 57-65, 2014.

DEZUTTER, O.; CANSIGNO, Y.; SILVA, H. Un cadre théorique pour penser le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère. In: CANSIGNO, Y.; DEZUTTER, O.; SILVA, H.; BLEYS, F. (Org.). *Défis d'écriture: développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. México: Presses de l'UAM-Azcapotzalco, 2010, p. 21-33.

DEZUTTER, O.; POIRIER, V.; BLEYS, F.; CANSIGNO, Y.; FLORES, O.; SILVA, H. Le rapport à l'écriture en français langue étrangère : le cas des étudiants universitaires. In: CUQ, J.-P.; CHARDENET, P. (Org.). *Faire vivre les identités: un parcours en francophonie*. Paris: AUF e Éditions des Archives Contemporaines, 2010, p. 157-164.

DEZUTTER, O.; BLEYS, F.; SILVA, H.; CANSIGNO, Y.; EID, C.; THONARD, A. Les relations entre l'oral et l'écrit dans le contexte d'utilisation des TIC: pratiques et représentations d'étudiants universitaires en français langue étrangère ou seconde. In: DEFAYS, J.-M.; MEUNIER, D. (Org.). *L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes*. França: Éditions Cladole, 2013, p. 45-50.

EID, R.; DEZUTTER, O.; BLEYS, F.; EID, R.; SILVA, H.; CANSIGNO, Y.; EID, C.; DEFAYS, J.-M.; THONARD, A. Les pratiques déclarées par les enseignants universitaires au regard de l'usage des TICs dans l'enseignement de l'écriture en français langue étrangère ou seconde. *Cahiers de l'ILOB*, v.5, p. 123-134, 2013.
GOODY, J. *La raison graphique*. Paris, Minuit, 1979.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E. R. (Org.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.

HIDDEN, M.-O. Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n. 27, 2008. Disponível em: <<http://aile.revues.org/4293>>. Acesso em : 04 jun. 2015

KAPLAN, R. B.. Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. *Language Learning*, n. 16, p. 1-20, 1966.

KAPLAN, R. B.. Cultural Thought patterns Revisited. In: U. Connor, U.; Kaplan, R.B. (Org.) *Writing across languages: analysis of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987, p. 9-21.

LEFRANÇOIS, G. R. *Of children: an Introduction to child and adolescent development*. Belmont, CA: Wadsworth, 2001.

LIÉNARD., F.; PENLOUP, M-C.. Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. In: ALAMARGOT, D.; BOUCHARD, J.; LAMBERT, E.; MILLOGO, V.; BEAUDET, C. (Org). *Proceedings of the international conference de la France au Quebec: l'écriture dans tous ses états*. Poitiers: France, p. 12-15, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.ecritfrancequebec2008.org/>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

LÜDI, G.; PY, B.. *Être bilingue*. Berne: Peter Lang, 2003.

LYSTER, R.; COLLINS, L.; BALLINGER, S. Linking languages through a bilingual read aloud project. *Language Awareness*, n. 18, p. 366-383, 2009.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). *Écrire 2.0: la rencontre de la technologie numérique et de l'enseignement de l'écriture*. Canadá: Gouvernement du Québec, 2013. Disponível em: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Ecrire2.0_2014s.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

NEW, E. Computer-aided writing in French as a foreign language: a qualitative and quantitative look at the process of revision. *Modern Language Journal*, v. 83, n. 1, p. 80-97, 1999.

REUTER, Y.. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF, 1996.

SABATIER, C.. Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: the role of social context and family. *Journal of Adolescence*, v. 31, n. 2, p. 185-205, 2008.

SERRES, M. *Petite poucette*. Paris: Le Pommier, 2012.

VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Paris: Éditions La Dispute, 1997.

Traduzido por Katia Aily Franco Camargo - kafcamargo@gmail.com

Recebido em 22/06/2016

Aprovado em 28/06/2016