

Desenvolvimento e aplicação de material didático com base em pressupostos bakhtinianos em uma universidade francesa / *L'élaboration et la mise en application de matériel didactique basé sur des postulats bakhtiniens dans une université française*

Alexandre Ferreira Martins *

Doutor e mestre em Linguística pela Université Paul-Valéry Montpellier 3, França. Licenciatura em Letras (Português, Francês e Literaturas) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Licenciatura em Português pela Universidade de Coimbra, Portugal, ao abrigo da CAPES. Foi professor universitário na França. É professor associado na Aichi Prefectural University.

 <https://orcid.org/0000-0003-4664-9385>

Verônica Borsato **

Professora de Português e Francês como Línguas Adicionais. Foi leitora de Português na Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (França), é mestre em Didática do Francês como Língua Estrangeira e Segunda por esta mesma instituição e licenciada em Letras – Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

 <https://orcid.org/0009-0000-5549-4624>

Recebido em 31 de março de 2024. **Aprovado** em: 23 de maio de 2024.

Como citar este artigo:

MARTINS, A. F. BORSATO, V. Desenvolvimento e aplicação de material didático com base em pressupostos bakhtinianos em uma universidade francesa. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 13, n. 3. p. e-2309, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13293340>

RESUMO

Neste texto, discutimos o planejamento de materiais didáticos de português como língua adicional (PLA) com o objetivo de destacar a pertinência que a perspectiva discursiva do Círculo de Bakhtin tem para a resolução de problemas advindos da heterogeneidade de perfis linguísticos e de níveis de proficiência em uma universidade francesa. Primeiramente, tecemos considerações a respeito do ensino de português em nível de graduação nesse contexto. Depois, trazemos um panorama dos perfis linguísticos dos alunos de PLA, com origens, línguas de socialização e escolarização e níveis de proficiência em português variáveis, aspectos que representavam desafios para a elaboração de materiais didáticos e para a gestão das dinâmicas em sala de aula. Em seguida, com base nos critérios definidos por Schlatter (2009) para o planejamento de materiais didáticos e nos pressupostos de Bakhtine (1977; 1984), que ressalta a natureza fundamentalmente interativa da língua/linguagem, defendemos que esses materiais devem partir de temas norteadores pertinentes para o contexto de ensino e se materializar sob a forma de

*

 alefemartins@gmail.com

**

 veronica.borsato@gmail.com

gêneros do discurso que promovam usos sociais da língua-alvo próximos dos usos da língua/linguagem que fazemos em situações cotidianas, tendo como consequência natural uma atitude responsiva da parte dos alunos. Por fim, debruçamo-nos sobre uma das unidades didáticas que produzimos especificamente para esses alunos, explicitando de que formas ela sistematiza as reflexões teóricas dos autores supracitados e tenta contemplar a heterogeneidade linguística percebida entre os estudantes. Acreditamos, assim, fornecer bases teóricas e metodológicas que auxiliem o trabalho do professor de PLA frente às particularidades do contexto universitário francês.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua adicional; Ensino superior francês; Gêneros do discurso; Círculo de Bakhtin; Planejamento didático.

ABSTRACT

Dans ce texte, nous discutons de l'élaboration de matériels didactiques pour l'enseignement du portugais langue additionnelle (PLA) dans le but de souligner la pertinence de la perspective discursive du Cercle de Bakhtine pour résoudre les problèmes découlant de l'hétérogénéité des profils linguistiques et des niveaux de compétence en portugais dans l'enseignement supérieur français. Premièrement, nous examinons la place que l'enseignement du PLA occupe au niveau du premier cycle (licence) dans ce contexte. Nous procédons alors à la description des profils linguistiques des étudiants de PLA, lesquels ont des origines, des langues de socialisation et de scolarisation et des niveaux de maîtrise du portugais variés, aspects qui représentaient des défis pour l'élaboration des matériels didactiques et la gestion des dynamiques de classe. Ensuite, en nous basant sur les critères définis par Schlatter (2009) pour la conception de matériels didactiques et sur les postulats de Bakhtine (1977 ; 1984), qui insiste sur la nature fondamentalement interactive du langage, nous soutenons que ces matériels devraient partir de thèmes directeurs pertinents pour le contexte d'enseignement et se matérialiser sous la forme de genres de discours qui favorisent des usages sociaux de la langue cible proches des usages de la langue que nous faisons dans les situations quotidiennes, ayant pour conséquence naturelle une attitude responsive active de la part des étudiants. Enfin, nous examinons l'une des unités didactiques que nous avons produites spécifiquement pour ces étudiants, expliquant comment celle-ci systématise les réflexions théoriques des auteurs susmentionnés et tente de contempler l'hétérogénéité linguistique perçue parmi les étudiants. Nous pensons donc apporter des bases théoriques et méthodologiques qui aident le travail de l'enseignant de PLA face aux particularités du contexte universitaire français.

MOTS-CLÉS: Portugais langue additionnelle; Enseignement supérieur français; Genres du discours; Cercle de Bakhtine; Élaboration didactique.

1 Introdução

Neste texto, tratamos da elaboração de materiais didáticos de português como língua adicional (PLA), com enfoque no planejamento e na aplicação de uma unidade didática. Temos por objetivo destacar a pertinência que a perspectiva discursiva do Círculo de Bakhtin tem para a resolução de problemas advindos da heterogeneidade de perfis linguísticos e de níveis de proficiência com os quais tivemos de lidar na Université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM3), onde atuamos como leitores institucionais¹.

¹ Na UPVM3, os leitores são professores universitários responsáveis por elaborar materiais didáticos e ministrar aulas de PLA em nível de graduação, podendo também ser avaliadores do exame Celpe-Bras, atuar em cursos de extensão e promover atividades de difusão linguística e cultural, como oficinas de conversação, cine-debates, entre outros. Essa função não tem relação com o Programa de Leitorados do Instituto Guimarães Rosa, sendo um cargo oferecido pela própria instituição.

Em uma mesma sala de aula dessa universidade, frequentemente nos deparávamos com uma grande diversidade de perfis linguísticos e de níveis de proficiência. Isso inicialmente representou desafios significativos para encontrar soluções que nivelassem os alunos e criassem um ambiente em que todos se sentissem à vontade usando a língua portuguesa de acordo com suas capacidades individuais. Além dessas dificuldades, a maioria dos nossos alunos havia tido contato prévio com um ensino de línguas adicionais voltado para gramática e tradução, conforme relatado por eles mesmos. Esse tipo de abordagem era predominante no sistema educacional francês, com o francês como língua de instrução, e continuava sendo aplicado em disciplinas de graduação, como os alunos nos apontavam. Nossa perspectiva de ensino, que enfatizava mais os aspectos discursivos do que os gramaticais da língua-alvo, causava certa estranheza entre os estudantes, que estavam mais habituados a exercícios de tradução e foco na gramática normativa.

A reflexão que trazemos aqui oferece uma abordagem teórico-metodológica que consideramos eficaz para outras instituições de ensino superior na França, com base em nossa experiência em outras instituições francesas que, ao nosso ver, compartilham desafios similares ao que enfrentamos na UPVM3. Embora não seja tão familiar no contexto francês para o ensino de PLA, a perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin aplicada ao ensino é bastante difundida no contexto brasileiro pela Linguística Aplicada (Rodrigues, 2005), especialmente no ensino de português como língua de escolarização e socialização. Essa abordagem assume uma importância considerável no ensino de PLA no país devido aos pressupostos teóricos que embasam o exame Celpe-Bras e tem neste artigo um espaço central na medida em que tais pressupostos oportunizam um ensino concentrado nas capacidades individuais de uso da língua pelos estudantes a partir de gêneros do discurso.

Neste artigo, em um primeiro momento, traçamos um panorama da organização do sistema universitário francês, apresentando o lugar aí ocupado pelo português. Em seguida, particularizamos na universidade onde atuávamos, a UPVM3, com a definição do perfil dos alunos e dos docentes e a descrição dos desafios que o contexto institucional impunha — e, acreditamos, ainda impõe — a professores brasileiros vinculados a uma perspectiva comunicativa ou mais discursiva de ensino-aprendizagem. Então, discutimos possibilidades de planejamento didático pertinentes a esse cenário com base nas ideias linguísticas bakhtinianas, que fizeram parte de nossa formação inicial como professores de língua portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por essa razão, trazemos conceitos-chave do Círculo de Bakhtin (Bakhtine,

1984)² aliados ao planejamento didático e ao desenvolvimento de materiais (Schlatter, 2009). Por fim, dedicamo-nos a descrever uma unidade didática produzida de modo a elucidar a presença da perspectiva bakhtiniana e justificar a sua pertinência para a gestão dos desafios que havíamos percebido.

2 Particularidades do sistema universitário francês

O sistema universitário francês é baseado na tríade *Licence-Master-Doctorat* (Graduação-Mestrado-Doutorado), ou LMD, organização que foi generalizada em 2002 com o advento do acordo de Bolonha, cujo objetivo é harmonizar a duração e os conteúdos das formações universitárias dos países signatários com vistas à internacionalização do ensino superior na Europa. Por meio do Sistema Europeu de Transferência e Acúmulo de Créditos (ECTS), os alunos são encorajados a realizar intercâmbios nas universidades que aderiram ao acordo, tendo seus créditos facilmente validados em suas universidades de origem³. Nesse sistema, a graduação dura três anos, o mestrado se estende por dois anos e o doutorado tem três anos de duração. De forma geral, para se poder trabalhar na área desejada, são necessários cinco anos de estudos, ou seja, é preciso ter finalizado uma graduação e um mestrado⁴.

Essas particularidades fazem com que os diplomas franceses sejam, de certa forma, mais específicos se comparados aos brasileiros: enquanto uma formação em Letras com ênfase em uma língua adicional no Brasil dura em média quatro anos e meio e promove a aprendizagem da língua em questão e de suas culturas e literaturas, além da linguística e da didática de todos esses elementos, no sistema europeu LMD essas noções encontram-se distribuídas em diferentes graduações de três anos de duração, como a de Letras Modernas, a de Linguística (*Sciences du langage*), a de Línguas Estrangeiras Aplicadas e a de Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais.

² Utilizamos duas obras de Mikhail Bakhtin traduzidas para o francês, de forma que, nas referências bibliográficas, o sobrenome consta como Bakhtine, que é a grafia francesa. Dessa forma, ao longo do texto, para nos referirmos às obras, escrevemos Bakhtine, seguido do ano respectivo.

³ Informações disponíveis no site do governo francês: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-processus-de-bologne-questions-reponses-47254>. Acesso em: 02/02/2024.

⁴ Aqui nos referimos unicamente a estudos universitários, pois há formações de tipo técnico, como o *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS), que duram dois anos.

2.1 O lugar do português na graduação na França

O ensino de português no contexto universitário francês se dá de duas formas: ou como língua principal, ou como língua de opção. Como língua principal, é ofertado na graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA), uma formação pluridisciplinar que compreende o estudo de no mínimo duas línguas adicionais e de matérias como direito, gestão e marketing, e que permite aos alunos trabalharem em áreas como turismo, diplomacia e tradução. O português também é proposto como língua principal na graduação em Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais (LLCER), que contempla de forma aprofundada apenas uma língua adicional, bem como suas culturas e literaturas. Meireles (2019) explica que, nos últimos anos, tem havido uma diminuição no número de inscritos em LLCER em português, formação mais voltada para o ensino e a pesquisa, e um aumento na busca pela formação em LEA, tendo em vista seu caráter profissionalizante.

Visto que na França o aprendizado de uma língua estrangeira é obrigatório para todos os alunos universitários, o português é proposto como língua de opção para as mais diversas graduações, como Psicologia, História ou Musicologia, mesmo em universidades em que não há um departamento de português. Esse é o caso da Université de Nîmes, onde atuamos como *enseignants vacataires* (professores substitutos) durante um ano letivo. Nesses contextos, a carga horária das aulas de língua é reduzida a, por exemplo, uma hora e meia por semana.

2.2 O ensino de português na Université Paul-Valéry Montpellier 3 e os desafios enfrentados

A Université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM3) propõe o ensino de português desde 1934 e atualmente conta com um Departamento de Estudos Lusófonos composto por cinco professores titulares e dois leitores de Português. De forma geral, os professores franceses do quadro fixo têm graduação em LLCER e pós-graduação (mestrado e por vezes doutorado) em literaturas lusófonas, fato este que reflete uma característica do corpo docente de outras instituições no país, podendo haver casos específicos de professores com formação na área de linguística. O currículo dessas formações não apresenta componentes didáticos, o que faz com que esses professores tenham práticas pedagógicas bastante distintas entre si, partindo de suas experiências e reflexões pessoais para pensarem suas aulas e elaborarem seus materiais didáticos. Os leitores, por sua vez, geralmente são brasileiros que vêm para a França através de um convênio existente entre a

Université Paul-Valéry e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁵, sendo formados em Letras com ênfase em Francês pela UFRGS, o que os leva a compartilharem certas posturas epistemológicas e pedagógicas e, por conseguinte, a trabalharem de forma colaborativa na concepção de suas aulas e materiais.

No que concerne aos discentes, em média, ingressam 90 alunos no primeiro ano de graduação, formando duas turmas em função da variedade do português (brasileira ou europeia) que escolherem. Como no segundo ano se dá uma diminuição no número de alunos do departamento, seja por conta de reprovações, de mudança de graduação da parte dos estudantes ou de evasão universitária, passa a haver apenas uma turma de português, que conta com alunos de português do Brasil e de português europeu. Essa sala de aula é perpassada por uma grande heterogeneidade no que concerne ao perfil dos alunos, seus conhecimentos prévios de português e suas motivações para aprender essa língua. Ainda que os alunos sejam majoritariamente franceses, encontramos um número expressivo de estudantes estrangeiros, em boa parte hispanófonos e até mesmo lusófonos, eventualmente havendo alunos provenientes de países como a Irlanda ou a Inglaterra através do programa de intercâmbio acadêmico Erasmus. Assim, se alguns têm o português como língua materna, de herança, de escolarização ou de socialização, outros ainda não conhecem uma única palavra nessa língua. A bagagem linguística dos alunos também impacta sua progressão: alunos hispanófonos, por exemplo, tendem a ter uma melhor compreensão do português nos primeiros anos em comparação a seus colegas francófonos e anglófonos, mas observamos que essa diferença é neutralizada com o passar do tempo em função do empenho individual de cada aluno.

A escolha por uma graduação com ênfase em português se dá pelas mais diversas razões: os lusófonos nativos muitas vezes desejam se comunicar melhor com seus familiares, aprender a escrever em uma língua que já falam, aprofundar seus conhecimentos culturais relacionados ao português. Outros tiveram seu interesse por essa língua despertado por aspectos culturais, como a música, a literatura ou o futebol. Há, ainda, alunos que alegam ter escolhido o português por razões puramente práticas, pois as aulas de português seriam as únicas que se encaixariam em seus horários, por exemplo. Como não há teste de nivelamento, alunos com níveis de proficiência

⁵ Como a UPVM3 propõe o ensino das variedades brasileira e europeia do português, o Departamento de Estudos Lusófonos conta idealmente com um leitor brasileiro e um leitor português, o que durante certo período não foi possível por razões diversas, de forma que ambos os leitores vinham sendo brasileiros. Desde 2022, no entanto, voltou-se a ter leitores provenientes dos dois países.

em português e motivações para estudar essa língua tão diversos se encontrarão em uma mesma sala de aula. Essas variáveis todas representam um verdadeiro desafio para os professores em termos de planejamento e gestão das dinâmicas em sala de aula, exigindo um trabalho minucioso de análise e elaboração de materiais didáticos passíveis de serem usados por alunos de todos os níveis, de forma a valorizar as contribuições que cada um é capaz de fazer.

Em nossas experiências docentes prévias, lidamos com uma maior homogeneidade em termos de níveis linguísticos da parte dos alunos, o que tornava o estabelecimento de uma progressão mais óbvio tanto para os professores quanto para os estudantes. Esse novo contexto nos impôs uma série de questionamentos e reflexões, os quais pretendemos retrair nesse artigo apresentando as soluções que encontramos e esperando que outros professores possam se beneficiar dessas estratégias.

3 Pressupostos teóricos

3.1 O ensino de PLA numa perspectiva bakhtiniana

Considerando nossa formação inicial como professores de língua portuguesa, é relevante ressaltar a influência das disciplinas do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin aplicadas ao ensino de português como língua de escolarização e socialização, as quais ecoaram significativamente em nossa prática pedagógica. Essa influência se consolidou ainda mais com a participação no curso de formação de professores do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS durante parte de nossa graduação, onde efetivamente tivemos contato com o impacto dessa perspectiva na área de Português como Língua Adicional (PLA). Por essa razão, nesta seção, exploraremos a perspectiva discursiva no ensino de PLA baseada nos princípios do Círculo de Bakhtin. Daremos enfoque aos pressupostos que orientam o desenvolvimento e a aplicação de materiais didáticos nessa perspectiva, abordando brevemente conceitos fundamentais do Círculo, tais como gêneros do discurso, enunciado/enunciação, interação verbal e dialogismo.

Rodrigues (2015) ressalta que o Círculo de Bakhtin começou a ganhar destaque na área da Linguística Aplicada (LA) brasileira a partir da década de 1980, marcando um novo paradigma nos estudos concernentes à língua e à linguagem no país. A ênfase na formação discursiva, previamente mencionada, emerge como produto de uma reflexão mais ampla no campo da LA,

manifestando-se igualmente em pesquisas relacionadas, por exemplo, à produção de materiais didáticos (Nagasawa, 2016; Lopez; Mello; Santos, 2019) e à definição de programas de ensino (Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013). Essa perspectiva foi bastante impulsionada no ensino e na pesquisa em PLA não apenas pelos estudos em LA, mas sobretudo após o surgimento do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que teve seu desenvolvimento iniciado em 1993 e a sua primeira aplicação em 1998. Esse exame, de acordo com Schlatter et al. (2009), mesmo não tendo explicitamente mencionado a ligação com os pressupostos bakhtinianos, sempre demonstrou características que o relacionaram às reflexões sobre ensino-aprendizagem fundamentadas nesses pressupostos.

Os materiais didáticos abordados neste estudo estão alinhados com os pressupostos teóricos bakhtinianos, uma vez que priorizamos o uso da linguagem mediado por gêneros do discurso (Bakhtine, 1984). Na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, a língua/linguagem é entendida como discurso, e os diferentes usos da língua/linguagem realizam-se na forma de enunciados, ou seja, de gêneros, em interações sociais que acontecem em diferentes esferas sociais. Essa perspectiva discursiva ressalta a natureza fundamentalmente interativa e social do uso da língua/linguagem. De acordo com essa visão, quando usamos a língua/linguagem, estamos sempre em uma situação social e direcionados para um interlocutor específico, para um *outro*. A enunciação, que se realiza pela realidade fundamental da língua, isto é, a interação verbal, possibilita que nos comuniquemos com o *outro*, e essa capacidade de uso da língua/linguagem se materializa em enunciados concretos. Esses enunciados se organizam em tipos relativamente estáveis, com características mais ou menos fixas, constituindo o que Bakhtine (1984) define como gêneros do discurso.

Ao desenvolvermos materiais para o ensino de PLA, partimos do princípio de que os gêneros discursivos, conforme delineado por Bakhtine (1984), são formados por conteúdos temáticos, estruturas composicionais e estilos mais ou menos definidos. Além disso, destacamos a importância da compreensão do conceito de dialogismo, também advindo do autor, como meio de ampliar o repertório oral e escrito dos alunos e de compreender a relação entre um enunciado concreto, presente, e enunciados outros, anteriores, em remissão à situação social mais ampla.

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso são centrais para que os alunos entrem em contato com os diversos usos sociais da língua-alvo. Ao explorar o dialogismo e entendê-lo como um conceito que é inerente à comunicação humana mediada por gêneros, é possível "compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação

social de interação e a esfera social de atividade" (Oliveira; Acosta Pereira, 2019). Os gêneros, tipos relativamente estáveis de enunciado que circulam nas diferentes esferas sociais, servem como fonte para que os estudantes interajam com a língua portuguesa de forma autêntica e o mais próximo possível da realidade.

O estudo dos gêneros não é concentrado nos aspectos composicionais de cada um deles, como se os estudantes tivessem de aprender como escrever os diferentes tipos de enunciados trabalhados. O objetivo do trabalho com gêneros em sala de aula é de proporcionar aos estudantes o contato com diferentes subtemas, através de gêneros distintos, relacionados a um tema central que norteia o trabalho de uma dada unidade didática, podendo o aluno, assim, perceber usos diferentes da língua em torno de assuntos que dialogam entre si com propósitos, interlocutores e em situações diferentes. A título exemplificativo, o estudante era apresentado a uma unidade intitulada *Padrões de beleza*, na qual discutia assuntos como padrões físicos femininos ao longo dos anos, cirurgia plástica, pressão social relacionada à vestimenta, entre outros, todos inseridos em interações variadas, com propósitos e em contextos de uso definidos. A organização das unidades será mais bem explorada na seção em que nos dedicamos a demonstrar a aplicação de pressupostos bakhtinianos no desenvolvimento e na aplicação das unidades didáticas.

3.2 Critérios para o planejamento de material didático

Para o planejamento de materiais na aula de PLA, em particular da unidade que usamos para ilustrar a perspectiva teórico-metodológica que aqui discutimos, baseamo-nos nos critérios definidos por Schlatter (2009) para línguas adicionais. Abaixo, elencamos sinteticamente parte dos critérios da autora que foram contemplados na elaboração da unidade didática:

- (1) Seleção de gêneros do discurso a partir de temas norteadores relevantes para o contexto de ensino.
- (2) Seleção de textos de natureza diversa, sejam escritos, em áudio ou em vídeo, em conformidade com o tema norteador, considerando aspectos ideológicos e culturais do texto, além do conhecimento prévio ou novo para o aluno.
- (3) Decisão das habilidades a serem desenvolvidas a partir de cada gênero com a integração de competências.
- (4) Elaboração de atividades de uso da língua com o planejamento de etapas para o desenvolvimento de uma tarefa.

- (5) Uso de materiais autênticos.
- (6) Elaboração de atividades que contemplem os diferentes aspectos interlocucionais de base bakhtiniana, considerando a pertinência, especialmente, de se tratar determinados propósitos enunciativos.
- (7) Proposição de reflexão sobre aspectos culturais na relação entre o mundo do aluno e o que é apresentado pela unidade e pelos demais estudantes.
- (8) Proposição de atividades de reflexão linguística.

4 Materiais didáticos: planejamento, exemplo e aplicação

Com vistas a ilustrar a aplicação dos pressupostos bakhtinianos anteriormente descritos, tomaremos como exemplo a concepção da unidade didática intitulada *Padrões de beleza* (em anexo⁶), que tem como tema norteador os padrões de beleza na atualidade, com enfoque no Brasil em contraste com a França. A unidade está dividida em três partes, com atividades e exercícios que têm como princípio a integração de competências orais e escritas para a produção de uma tarefa final. Em cada uma delas, trabalhamos com documentos autênticos, que consistiam em gêneros do discurso diversos, como capa de revista, comercial de televisão, reportagem televisiva, tirinha, artigo jornalístico, entre outros. Além de entrar em contato com documentos reais que faziam parte do rol de discussões presentes também na sociedade francesa, os alunos tinham, através do trabalho com gêneros do discurso, a oportunidade de perceber como os subtemas trabalhados na unidade circulavam nos diferentes gêneros em esferas sociais diversas em contexto brasileiro. De acordo com Santos e Baumvol (2012),

quanto maior for a experiência do falante com determinado gênero do discurso, maior será sua oportunidade de participar no campo de atuação discursivo, haja vista que ele poderá elaborar enunciados que também serão reconhecidos pelos seus interlocutores e legitimados em sua esfera de atuação (Santos e Baumvol, 2012, p. 49).

A unidade apresenta atividades e tarefas que estimulam a participação do aluno conforme a sua capacidade de produção em língua portuguesa, havendo algumas com maior ou menor dificuldade. Como antecipamos no contexto de produção deste material na universidade referida, os grupos de alunos eram heterogêneos no que compete ao nível do idioma, o que representava

⁶ Decidimos apresentar integralmente a unidade didática em questão em anexo para que se possa visualizar melhor e mais confortavelmente o material, facilitando a compreensão de como as atividades estão articuladas.

obstáculos para a preparação das aulas. A percepção de nível dos alunos se dava, em geral, em virtude do nosso contato prévio com a turma ou de avaliações diagnósticas orais ou escritas que costumávamos fazer no primeiro dia de aula.

Nesse sentido, a abordagem do material em sala de aula variava conforme o grupo que tínhamos diante de nós, mas buscávamos integrar alunos de diferentes níveis ou alunos de níveis próximos no mesmo grupo de trabalho. Como sublinha Bell (2012),

idealmente, em cada aula, o professor prevê alguma atividade que toda a turma possa realizar em conjunto, para incentivar o senso de pertencimento ao grupo. Em determinados momentos, alunos com habilidades semelhantes trabalharão juntos e, em outros momentos, alunos com habilidades diferentes trabalharão juntos. Haverá, ainda, oportunidades para os estudantes trabalharem sozinhos. Cada uma dessas modalidades oferece uma vantagem particular para um tipo ou tipos específicos de atividades linguísticas, cabendo ao professor escolher a forma de agrupamento com base no propósito da atividade escolhida (Bell, 2012, p. 90, tradução nossa)⁷.

Essa alternância possibilitava, por um lado, que os alunos que tinham um maior nível de proficiência ajudassem aqueles com um nível mais básico, e, por outro, que os estudantes se sentissem mais à vontade por estarem com colegas de níveis próximos. Essa estratégia de organização de grupos nos auxiliou durante o planejamento das aulas na medida em que prevíamos como as atividades seriam propostas aos alunos tendo em vista o conhecimento que tínhamos do nível de proficiência deles. Essa parte do planejamento era flexível, pois, no decorrer das interações em sala de aula e da produção dos alunos, podíamos perceber suas capacidades de uso da língua portuguesa.

A heterogeneidade de níveis de proficiência pode, por vezes, aumentar a sensação de ansiedade dos alunos em relação ao erro, pois os alunos têm a impressão de estarem sendo julgados por colegas que sabem mais do que eles. Abordagens colaborativas ajudam a reduzir o medo de arriscar, naturalizando a ocorrência dos erros e focando em sua identificação e na busca por soluções na interação com os colegas e com o professor. A esse propósito, Kraemer (2006) afirma que, na perspectiva do Círculo de Bakhtin,

é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da

⁷ No original, “[i]deally in each lesson, the teacher will have some activity that the whole class can do together, to encourage the sense of being a group. There will be some time when students of similar abilities work together, and some time when students of different abilities work together. And there will be some opportunity for students to work on their own. Each of these patterns offers a particular advantage for a specific type or types of language-based activity, so the teacher should choose the grouping pattern based on the purpose of the chosen activity.” (Bell, 2012, p. 90)

interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem (Kraemer, 2006, p.4).

Desse modo, acreditamos que a interação não se restringia às atividades da unidade em si, mas fazia parte sobretudo da dinâmica em sala de aula, na medida em que pensávamos em estratégias de planejamento que iam desde a organização dos alunos em grupos à interação com o material propriamente dito. Ao nosso ver, isso estimulava o diálogo entre os alunos, seja em português — a língua-alvo —, seja em francês ou em outra língua de mediação que utilizassem para se comunicar com mais facilidade. Dessa maneira, os alunos buscavam estratégias internas e colaborativas para lidar com as atividades propostas, resolvendo, assim, problemas que iam desde a dificuldade com questões léxico-gramaticais até a realização de uma atividade ou de uma tarefa em si.

A título de exemplo, uma forma de valorizar as contribuições que alunos de todos os níveis eram capazes de fazer era promover uma correção coletiva das produções escritas. Partindo da projeção dos textos dos alunos na sala de aula, preferencialmente de forma anônima, listávamos os elementos linguísticos em que vínhamos focalizando e pedíamos aos alunos que, individualmente ou em duplas, a depender do contexto, lessem os textos dos colegas e apontassem aspectos positivos e aspectos a serem revistos a partir dos critérios previamente definidos. Esses critérios poderiam ser de natureza discursiva (adequação do texto ao perfil dos interlocutores e a seus conhecimentos prévios) ou puramente linguística (grafia do masculino/feminino, uso de conectores adequados). Uma vez que a releitura de uma produção escrita é muitas vezes encarada como um trabalho fastidioso e que alguns alunos têm por reflexo pensar que não são capazes de revisar seus próprios textos, passamos a chamar essas listas de critérios de *Guia de autocorreção textual* e a estimular os alunos a desenvolverem esse olhar analítico em relação a suas próprias produções, seja em sala de aula, em casa ou durante as avaliações.

Nas próximas subseções, abordaremos as três partes da unidade didática *Padrões de beleza* de forma separada, embora interrelacionadas, destacando i) aspectos teóricos, ii) metodológicos e iii) discursivos/enunciativos que as relacionam. A apresentação desses aspectos terá em vista não apenas a organização da unidade em si, em sua versão de uso em sala de aula, mas também seu desenvolvimento, compreendendo aqui o planejamento didático.

4.1 Primeira parte

Em nossos primeiros contatos com os alunos, ao tentarmos entender o que os motivava a estudar o português do Brasil e qual era o imaginário desses alunos em relação ao Brasil e aos brasileiros, era frequente ouvirmos que se trata de um país em que o corpo ocupa um espaço preponderante nas relações sociais, e que, portanto, as atividades físicas e intervenções estéticas como cirurgias plásticas são práticas corriqueiras. Essa constatação muitas vezes representa uma visão estereotipada da cultura brasileira, que se limita a considerar os brasileiros como superficiais e que não leva em conta que, em sociedades desiguais, o corpo pode ser visto como um meio de ascensão social. Assim, com vistas a aprofundar o debate e exercitar o olhar crítico dos alunos acerca do lugar que o corpo ocupa em diferentes sociedades, decidimos elaborar uma unidade didática que chamamos de *Padrões de beleza*.

As três primeiras atividades, 1, 2 e 3, constituem a primeira parte da unidade a que nos referimos. As três partem de gêneros do discurso distintos, mas que compartilham conteúdos temáticos que se relacionam entre si em torno do tema da unidade. Esses conteúdos, que aqui chamamos de subtemas, eram abordados em sala de aula conforme as características inerentes ao gênero do discurso de que fazem parte. Na primeira atividade, o gênero discursivo *capa de revista* engloba a subtemática mais intimamente ligada ao tema da unidade, focalizando nos padrões corporais encontrados nas revistas desse tipo, notadamente direcionadas ao público feminino. Tais revistas costumam explorar questões como beleza, hábitos alimentares, prática de exercícios físicos, e outros temas afins.

Na atividade 1, os alunos foram estimulados a identificar elementos básicos, como a temática abordada, além do aspecto interlocucional do público-alvo, que se desdobra também no propósito dos textos que compõem a revista em questão. Esses dois primeiros exercícios enfocam aspectos que são familiares aos alunos por se tratar de um gênero também existente na França. Desse modo, os alunos poderiam usar o próprio conhecimento de mundo, associado ao vocabulário fornecido na capa de revista, para responder às questões no diálogo com seus colegas. Nas questões seguintes, os estudantes eram convidados a explorar o propósito e expressar a sua opinião sobre esse tipo publicação, adentrando mais diretamente na questão do padrão de beleza através do questionamento “Para você, o que significa ser bonita ou ser feia?”, aspecto que, na aplicação do material em sala de aula, pode ser ressaltado pelos próprios alunos

ou pelo professor desde o título da revista *Plástica&Beleza*, em associação aos demais elementos textuais.

A abordagem inicial do gênero *capa de revista* não apenas serve como uma estratégia inicial de sensibilização para o tema da unidade, mas também visa a familiarizar os estudantes com uma dinâmica muito similar àquela encontrada no Celpe-Bras, visto que a universidade em questão era na época de nossa atuação — e continua sendo — um Posto Aplicador do teste. Esse exame, fundamentado nos pressupostos bakhtinianos, considera a relevância de aspectos interlocucionais como locutor, interlocutor, propósito comunicativo e contexto de produção, entre outros, e a relação indissociável entre língua e cultura, como descrito no Documento Base do Celpe-Bras:

Ao compreender a proficiência como a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social, o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende (Brasil, 2020, p. 29).

O contato dos alunos com materiais autênticos que abordem aspectos interlocucionais e sobretudo a relação entre língua e cultura promove uma compreensão mais prática dos conceitos abordados no Celpe-Bras, preparando-os para situações comunicativas reais — ou o mais próximo do real possível. Essa parte inicial da unidade didática que aqui discutimos sensibiliza os estudantes não só para compreenderem os aspectos interlocucionais envolvidos em língua portuguesa, mas também para usarem a língua em contextos práticos na medida em que lidam com o conteúdo temático, que reflete questões culturais brasileiras, ou até mesmo interculturais na relação entre o Brasil e a França.

A atividade 2 concentra-se na subtemática dos padrões corporais, em especial femininos, ao longo do tempo. Esse conteúdo temático é trazido à tona através do gênero do discurso *comercial de televisão*⁸. Essa atividade é dividida em cinco exercícios, sendo os três primeiros de compreensão oral, explorando o conteúdo temático, e o quarto exercício sendo de produção oral,

⁸ O vídeo utilizado, chamado de "Eu, dentro de um padrão? Tô fora!", está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eAmuTR3FmXo>. Acesso em: 02/02/2024.

convidando os estudantes a opinar, individualmente, acerca do tema. Embora não esteja explicitado, a intenção é de que os alunos discutam o tema a partir do seu repertório enunciativo/discursivo, em sua maioria associado a esferas sociais da sociedade francesa, mas também na história mais recente do ocidente. Assim, os estudantes são estimulados a associarem esses discursos, mais localizados, àqueles que estão sendo expostos através do vídeo. No último exercício, buscamos introduzir o estudo do vocabulário do corpo humano a partir do vídeo, já que este faz referência a partes do corpo e em como o padrão corporal mudou ao longo do tempo. Desse modo, solicitamos aos estudantes a identificação das partes do corpo que, na concepção deles, são mais afetadas pelas pressões associadas aos padrões de beleza.

Considerando a aplicação do material, em todas as turmas em que reproduzimos o vídeo do comercial, foi necessária mais de uma visualização, sendo a primeira, por vezes, mais lenta, a partir da ferramenta de reprodução em menor velocidade do *YouTube*, visto que os alunos de níveis mais baixos (A2 ou B1) tinham mais dificuldade de compreender a apresentação oral da mulher durante o comercial do que alunos de nível superior (B2, superior ou falantes nativos ou de língua de herança do idioma).

Na segunda atividade, em contraste com a anterior, não enfocamos tanto os aspectos interlocucionais do gênero. Aqui, o vídeo desempenha o papel de ampliar o debate sobre o tema da unidade e de aprimorar a compreensão oral, enquanto integra as competências de produção escrita e oral. Vale ressaltar que, embora não seja explicitamente mencionado nos enunciados das atividades, estas geralmente são realizadas em grupo. A integração de habilidades que aqui propomos é também um pressuposto do exame Celpe-Bras, já que se considera que essa integração reflete uma relação que ocorre normalmente em situações cotidianas. Segundo o Documento Base do Celpe-Bras,

[...] ler um texto para discuti-lo ou ainda para escrever outro, assistir a uma palestra e fazer anotações são práticas comuns, distintas das atividades escolares tradicionais de leitura, em que o texto é lido exclusivamente para responder a um conjunto de perguntas de compreensão. (Brasil, 2020, p.32)

Para Schoffen e Mendel (2018), essa visão de habilidades integradas do Celpe-Bras, tal como nesta e nas demais atividades que propomos,

se aproxima da visão dialógica da linguagem que é subjacente ao exame, de modo que as tarefas integradas solicitam uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003) por parte do examinando. As tarefas integradas, portanto, proporcionam uma simulação de uso da língua de forma mais válida, isto é, a produção de um texto pertencente a determinado gênero do discurso em resposta a enunciados anteriores se aproxima de situações cotidianas de uso

da língua mais do que as tarefas que testam uma única habilidade de forma isolada, posto que, nas atividades do dia-a-dia, não utilizamos as habilidades de compreensão e produção separadamente (Schoffen e Mendel, 2018, p. 152).

Os propósitos articulados a cada um dos exercícios dessa atividade desafiam o aluno a destrinchar aspectos distintos do tema, considerando tanto suas experiências discursivas/enunciativas prévias com quaisquer línguas do seu repertório como também aquelas que são apresentadas pelo material audiovisual de estudo. Isso possibilita aos estudantes responderem ao enunciado de acordo com o seu nível de proficiência e considerando também aspectos inerentes ao uso da linguagem, aqui entendido de forma mais ampla e não limitada à língua portuguesa apenas. O repertório discursivo de nossos alunos, a partir dessa visão, mostra-se muito útil para a produção em língua portuguesa, pois gera maior confiança no falante para mobilizar os recursos linguísticos de que dispõe para se fazer entender em português.

4.2 Segunda parte

A segunda parte da unidade didática é composta pelas atividades 4, 5, 6 e 7. As atividades 4, 5 e 6 partem de uma reportagem de programa de televisão⁹ sobre uma mulher que já fez diversos procedimentos estéticos por não se sentir confortável em seu corpo. São também contempladas no vídeo as opiniões de um médico cirurgião, de um psiquiatra e de membros da família da mulher em questão. As atividades anteriormente propostas pela unidade permitem aos alunos identificar a temática central do vídeo e compreender a complexidade dos discursos confrontados pela reportagem, retomando enunciados e discursos da primeira parte da unidade na resposta/enunciação em língua portuguesa. Sendo assim, a conexão entre as atividades no material é essencialmente dialógica, e tem como um dos objetivos, do ponto de vista metodológico, o estímulo à expressão da atitude responsiva do interlocutor/aluno em língua portuguesa. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, essa atitude designa uma reação que surge a partir da interação, com base no que é compreendido pelo interlocutor. Conforme ressaltado por Bakhtine (1977), isso representa uma característica essencial do próprio enunciado, que está conectado tanto ao que o precede quanto ao que é expresso a partir dele, como uma resposta. Para o autor,

⁹ O vídeo, chamado de "Domingo Espetacular explica como a busca pela beleza pode ser tornar obsessão", está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WpKDdCj5azA>. Acesso em: 02/02/2024.

os enunciados não estariam, portanto, ligados apenas ao que os precede, mas também aos elementos subsequentes na cadeia da comunicação discursiva.

O gênero discursivo da reportagem televisiva se destaca por apresentar depoimentos de diversos envolvidos em uma situação, estimulando os alunos a analisarem múltiplos pontos de vista e a se posicionarem diante da questão abordada. Isso permite que desenvolvam uma postura dialógica em relação aos enunciados prévios, interagindo de maneira crítica e reflexiva, e também ao que produzirão a partir das interações com os colegas e do que é proposto nas atividades da unidade didática.

A atividade 7 tem como base uma tirinha, gênero um pouco menos familiar para os nossos alunos mais jovens, que em sua maioria alegavam não ter o hábito de ler jornais ou acompanhar páginas jornalísticas na internet. Assim, a partir da análise dos elementos verbais e não verbais da tirinha proposta, os alunos foram solicitados a estabelecer as características principais desse gênero, que podemos definir como uma história curta, com um ou mais personagens, geralmente apresentada sob a forma de dois, três ou quatro quadrinhos, que alia o verbal e o visual de forma humorada, podendo trazer uma crítica social. A tirinha em questão trata da pressão estética que é exercida sobre as mulheres, que, nesse caso em particular, não se sentem autorizadas a fazerem atividades básicas do cotidiano, como ir à padaria, sem conferir uma grande atenção à sua própria aparência, o que representa um gasto expressivo de tempo, energia e dinheiro. Os alunos foram então convidados a interagir com a tirinha discutindo entre si as causas desse fenômeno e buscando soluções, o que configura um cenário similar àquele de quem abre o jornal, se depara com uma tirinha e comenta seu conteúdo com um interlocutor próximo. A tirinha, gênero que, a partir do humor, informa sobre uma dada realidade e convida à reflexão, é frequentemente proposta como elemento provocador do componente oral do exame Celpe-Bras, razão suplementar para que a exploremos em sala de aula.

As quatro mídias abordadas até então na unidade didática, a saber, capa de revista, comercial de televisão, reportagem televisiva e tirinha, exploraram a temática da aparência física e das intervenções estéticas com vistas a corresponder a um padrão de beleza trazendo unicamente imagens de mulheres. Através dessa constatação, os alunos foram levados a refletir se os mesmos enunciados trabalhados até o momento fariam sentido se partissem de outros sujeitos ou se fossem direcionados aos homens, por exemplo, o que evidencia que a produção de um enunciado está diretamente relacionada a um dado contexto sócio-histórico compartilhado entre os interlocutores.

4.3 Terceira parte

A terceira e última parte dessa unidade didática é composta pelas atividades 8, 9, 10, 11 e 12, nas quais são privilegiadas a compreensão escrita e a produção escrita. A atividade 8 parte da leitura de um artigo de blog que explica que, antigamente, modelos não eram consideradas celebridades e que celebridades não eram necessariamente magras, como o demonstraria Marilyn Monroe. Todos esses elementos foram amalgamados recentemente na história da moda, o que pode surpreender usuários frequentes de redes sociais, como é o caso de nossos alunos, visto que nessas redes as imagens de modelos vêm atreladas à magreza e à fama. O desenvolvimento de um olhar histórico e crítico sobre os fenômenos sociais passa pelo entendimento de que as coisas como as conhecemos nem sempre foram assim, e esse olhar atento é solicitado pelo exercício que pergunta aos alunos se eles concordam com a modelo Twiggy quando ela diz que “as modelos sempre serão magras”. Esse enunciado de Twiggy gerou respostas imediatas da parte dos alunos, tendo em vista que na França e em diversos outros países esse pressuposto vem sendo questionado e revisto, privilegiando-se cada vez mais modelos que não encarnam os ideais de magreza ora generalizados.

A atividade 9 também visa a exercer a criticidade dos alunos ao lhes pedir que entrevistem uma pessoa mais velha acerca dos hábitos vestimentares próprios à sua juventude e que estabeleçam as diferenças entre as formas de se vestir do passado e do presente. Essas mudanças culturais denotam o caráter transitório dos nossos hábitos, o que nos mostra que podemos agir para interferir em realidades que não julgamos adequadas. Assim, a atividade 10, batizada de *Intervindo na realidade*, traz uma publicação encontrada na rede social *Facebook*, na qual a autora, Ariel Muniz, desabafa sobre os problemas que enfrenta por ser uma mulher gorda em uma sociedade que valoriza a magreza. Quando de nossa atuação na UPVM3, nossos alunos eram bastante familiarizados com esse gênero discursivo e já antecipavam que a interação decorrente da leitura da publicação se daria através de um comentário que trouxesse conselhos para que Ariel lidasse melhor com os problemas que descreveu. Considerando as diferentes formas verbais que permitem dar um conselho a alguém (presente do indicativo, imperativo, etc.), o futuro do pretérito se mostra pertinente nesse contexto, por seu caráter mais sutil, visto que os comentadores não conhecem a autora da postagem, além de já haver ocorrências desse tempo verbal no texto. Assim, pedimos aos alunos que analisassem essas ocorrências com vistas a

determinar de que forma esse tempo verbal é formado. A partir desse trabalho de reflexão e dedução da conjugação, os alunos foram convidados a escrever, em duplas, uma resposta para Ariel Muniz, uma interlocutora, portanto, específica, tendo mais ferramentas linguísticas em seu repertório para tanto. Cabe insistir que os recursos linguísticos eram trabalhados à medida que se faziam necessários, sendo um meio para a expressão de determinado conteúdo, e não um fim em si próprios.

As atividades 11 e 12, enfim, referem-se ao advento dos brechós, que atualmente estão bastante em voga na França e em boa parte do mundo. A atividade 11 traz um artigo jornalístico que retrata a história desse tipo de comércio, salientando que, se antes era tido como algo estigmatizado, hoje configura um fenômeno de moda e que é benéfico ao meio ambiente. Considerando que a atitude responsiva padrão a esse tipo de assunto que divide opiniões é que os leitores imediatamente digam de que lado estão, os alunos foram convidados a elencar as vantagens e desvantagens de se adquirir roupas em brechós, expressando suas opiniões e contando suas experiências acerca desse tipo de comércio utilizando o vocabulário apresentado no artigo. Essa atividade vem na sequência de uma série de outras que abordaram a aparência física e a pressão social para se corresponder a determinados padrões. Através dos recursos linguísticos estudados até aqui, como o vocabulário das partes do corpo e a conjugação dos verbos no futuro do pretérito, os alunos estavam melhor preparados para se expressarem sobre a questão das vestimentas, a qual também é perpassada por imposições sociais que mudam ao longo do tempo e que têm um impacto significativo no cotidiano das pessoas.

Em seguida, a atividade 12 aborda o *Vinted*, site europeu que possibilita que particulares comprem e vendam roupas e calçados de segunda mão. Primeiramente, pedimos aos alunos para observarem o logotipo do *Vinted* presente no material e dizer se o conheciam, o que sabiam sobre esse site, se já o haviam utilizado. Então, a partir desses conhecimentos prévios e de dados sobre o site trazidos pelo material, os alunos foram levados a escrever um artigo para um portal online de jornalismo brasileiro apresentando esse site tão conhecido na França, mas ainda não tão famoso no Brasil. Para isso, nessa tarefa final, retomamos, juntamente com os alunos, os artigos trabalhados na unidade, com o objetivo de estabelecer quais são as características da estrutura composicional desse gênero do discurso. Para enriquecer seus textos, os estudantes foram estimulados a buscar informações complementares na internet e a expressar sua opinião acerca dessa iniciativa. Como ao longo da unidade os alunos trabalharam diferentes abordagens do tema principal e tomaram consciência de aspectos interlocucionais, nessa tarefa final eles tiveram de

lançar mão, de forma mais autônoma, do que foi estudado durante as aulas para a produção do texto solicitado.

Considerações finais

A concepção de ensino de base discursiva que subjaz o planejamento da unidade didática aqui discutida tem nos gêneros do discurso, em articulação com demais aspectos interlocucionais, um ponto de partida que estimula o uso da língua/linguagem de forma o mais próximo do real possível. Com a unidade aqui descrita, buscamos destacar a pertinência de tal abordagem para a resolução de problemas advindos da heterogeneidade de perfis linguísticos e de níveis de proficiência em sala de aula de PLA na universidade a que nos referimos.

Embora seja uma perspectiva ainda pouco familiar no contexto francês no que compete ao ensino de PLA, os pressupostos teóricos que a fundamentam não apenas explicam o fenômeno da interação verbal e o uso da língua/linguagem, mas também contribuem significativamente para a dinâmica da sala de aula em contexto francês. Os alunos são confrontados com conteúdos temáticos que incentivam a mobilização das diferentes competências de forma integrada — em alusão ao Celpe-Bras —, favorecendo a resolução das atividades e da tarefa final. Os alunos são instruídos, assim, a reconhecerem suas posições de sujeitos que interagem socialmente, que debatem, opinam, concordam ou discordam a partir de subtemas diversos que orbitam em torno de um mesmo tema. Nesse sentido, a natureza dialógica do enunciado, combinada à atitude responsiva por ele gerada, mostram-se como aspectos importantes para a abordagem do tema da unidade ao longo das atividades e dos exercícios, bem como para a resolução da tarefa final.

Ademais, o enfoque ora na interlocução, com destaque ao público-alvo (interlocutores) e ao propósito comunicativo, ora no dialogismo e nas relações que se podem estabelecer entre enunciados prévios e àqueles que são uma reação ao que se compreende contribui, acreditamos, para um melhor uso de recursos linguísticos pelos alunos, de acordo com suas capacidades individuais. Não podemos deixar de destacar, além desses aspectos, o papel do planejamento organizacional das aulas considerando a realidade dos grupos nos quais os materiais viriam a ser usados.

Destacamos que a proposta de planejamento de material didático aqui apresentada, considerando especialmente os critérios de Schlatter (2009), pode oferecer um caminho viável para lidar com dificuldades comumente encontradas nas salas de aula das universidades

francesas, conforme destacamos em diferentes partes deste artigo. A adoção dessa perspectiva pelos docentes requer, no entanto, uma disposição para explorar além das abordagens tradicionais, que frequentemente se concentram na gramática e na tradução. Dado o considerável interesse pela língua portuguesa e pela cultura lusófona na França, evidenciado pela variedade de eventos acadêmicos e trabalhos acadêmicos dedicados ao país em programas de pós-graduação, acreditamos que é possível promover uma maior valorização dessa perspectiva discursiva, genuinamente brasileira, para o ensino de PLA através de reflexões como a que trouxemos neste trabalho.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: MARTINS, Alexandre Ferreira; BORSATO, Verônica. Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Editions Gallimard, 1984.
- BAKHTINE, M. (VOLOCHINOV, V. N). *Marxisme et philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.
- BELL, J. Teaching mixed-ability classes. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- KRAEMER, F. F. *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- KRAEMER, M. A. D. Ensino gramatical de língua materna: uma arena de conflitos. *Revista Letra Magna*, v. 3, n. 4, 2006.

LOPEZ, A. P. de A; MELLO, A. P. R. de; SANTOS, C. de S. Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, 2019.

NAGASAWA, E. Y. A. *Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras*. 2016. 98 f. TCC (Graduação) – Letras: Português e Inglês: Licenciatura. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

OLIVEIRA, A. M. de; ACOSTA PEREIRA, R. Os gêneros do discurso na esfera acadêmica: reverberações dialéticas. *Letras*, Santa Maria, v. 29, n. 58, 2019.

RODRIGUES, R. F. L. (org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SANTOS, L. G. dos; BAUMVOL, L. K. G. Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português como língua adicional. In: SCHOFFEN, J. R. et al (Orgs.). *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, M. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, 2021.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, 2018.

MITTELSTADT, D. D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

Anexo: unidade didática intitulada **Padrões de beleza**

Unidade didática

PADRÕES DE BELEZA

Elaborada por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX



Entrando no assunto

1 Discuta com os colegas as seguintes questões:

- Qual é a temática desta revista?
- Qual é o público-alvo da revista? Por quê?
- Como é a visão de beleza apresentada na capa da revista?
- Qual é a sua opinião sobre este tipo de publicação?
- Para você, o que significa ser bonita ou ser feia?



Vocabulário

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Visualizando a problemática

2 Assista à propaganda “Eu, dentro de um padrão? Tô fora!” (<https://youtu.be/eAmuTR3FmXo>). Responda às perguntas:

A. Como era o padrão de beleza na Grécia Antiga? E nos anos 60?

.....

.....

.....

B. O que a mulher quer dizer com “O padrão de beleza era não ser eu”? Marque um X na alternativa que melhor responde à pergunta:

<input type="checkbox"/>	Na sua vida, o padrão sempre foi diferente da sua forma de ser.
<input type="checkbox"/>	O padrão de beleza era ser tudo, menos ela mesma, durante a vida escolar.
<input type="checkbox"/>	O padrão de beleza era não ter padrão de beleza.
<input type="checkbox"/>	Na sua vida, o padrão de beleza sempre foi uma questão importante.

C. Como é o padrão de beleza para ela? Marque um X nas alternativas que melhor respondem à pergunta:

<input type="checkbox"/>	Mulher com seios grandes, cinturas largas e coxas grossas.
<input type="checkbox"/>	O padrão de beleza é estar fora do padrão.
<input type="checkbox"/>	Mulheres retas, com as coxas finas e seios bem pequenos.
<input type="checkbox"/>	O padrão é as mulheres sofrerem muito com o padrão.

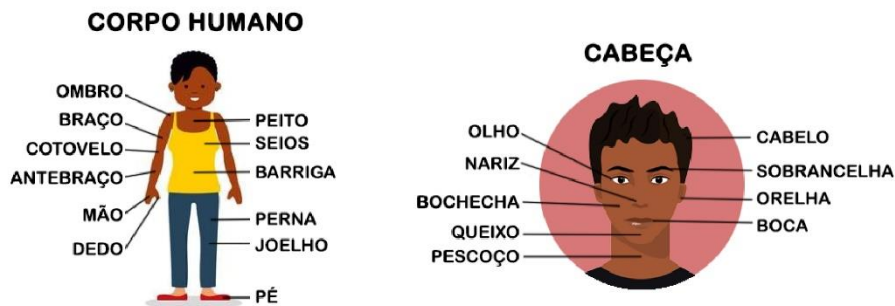
D. Qual é o padrão dos dias de hoje? O que você pensa sobre isso?

.....

.....

.....

E. Observe as partes do corpo abaixo. Quais delas são mais comumente atacadas por exigências de beleza? Existe alguma parte do corpo que não passe por isso?



Falando sobre o passado: O Pretérito Imperfeito

- Ação habitual no passado: *Eu sempre comia chocolate com minhas amigas.*
- Ações que ocorrem ao mesmo tempo no passado: *Enquanto João cozinhava, Maria lia seu livro preferido.*
- Descrição no passado: *Ela era muito bonita, sempre se vestia de maneira exuberante.*
- Indicação de hora no passado: *Eram três horas da tarde quando mamãe pediu para sairmos de casa.*
- ▲ Indicação de ação planejada e não realizada: *Ela ia participar do baile mas resolveu jogar futebol.*

VERBOS REGULARES NO PRETÉRITO IMPERFEITO

Pronomes sujeito	GOSTAR	COMER	SORRIR
Eu			
Tu			
Você Ele/Ela A gente			
Nós			
Vocês Eles/Elas			

ALGUNS VERBOS IRREGULARES NO PRETÉRITO PERFEITO: SER, TER, PÔR, VIR



Imaginários

③ Leia os provérbios abaixo. Você concorda com eles? Por quê?

- "A beleza está nos olhos de quem vê."
- "Quem ama o feio, bonito lhe parece."
- "Beleza sem bondade não vale metade."

Você conhece provérbios na sua língua relacionados à beleza? Quais?



Mergulhando na questão

④ Assista à primeira parte desta reportagem e responda às perguntas a seguir:

A. Qual é a temática central do vídeo?

.....

B. O que quer dizer a frase "Débora vive brigada com o espelho"?

.....

C. Por que Débora Oliver fez tantos procedimentos até hoje? Qual o seu objetivo?

.....

5 Assista à continuação da reportagem e responda:



A. O que significa a frase “O desconforto virou o ganha-pão”?

.....
.....

B. Com o que Débora trabalha?

.....
.....

C. Quem são as outras pessoas que aparecem no vídeo e o que pensam sobre as atitudes de Débora?

.....
.....
.....

6 Você se deu conta de que falamos majoritariamente de mulheres até agora? Você acha que homens também sofrem pressão para alcançar um ideal de beleza? Que ideal é esse e de que maneiras essa pressão se manifesta? Discuta com seus colegas.

 **Pontos de vista**

7 Leia a charge abaixo. Aliás, você sabe o que é uma **charge**? Circule os adjetivos corretos:

Charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade *criticar / elogiar*, por meio de uma caricatura, algum acontecimento ou tema *antigo / atual* com uma ou mais personagens envolvidas.



→ Na opinião de vocês, o que leva a esta situação e o que é possível fazer para modificá-la?

Os padrões de dentro do armário

8 Leia o texto abaixo e responda às perguntas.

As celebridades, as *supermodels* e a magreza



Modelos magras que se tornaram celebridades – como é o caso de Gisele Bündchen, Naomi Campbell e Cara Delevingne – ou celebridades magras que, mesmo não tendo corpos de passarela, como Kim Kardashian, Taylor Swift e Beyoncé, representam um padrão estético magro e desejado por muitas mulheres. Vítimas ou culpadas desta situação, marcas de roupa encontram dificuldade em produzir desejo de compra utilizando modelos fora do padrão em suas publicidades. Por isso, é bastante relevante olhar para a história e entender como as imagens de modelos e celebridades começaram a se misturar.

Nos anos 50, época das pin-ups e de corpos mais curvilíneos, modelos não eram celebridades, mas Marilyn Monroe sim. “Os anos 1950 são frequentemente citados como a época das curvilíneas, mas isso não é totalmente verdadeiro”, diz Elizabeth Wissinger, autora de *This Year’s Model* e professora de Estudos da Moda na City University de Nova York. “Sim, as gordinhas eram populares, mas as pessoas tinham mais naturalmente esse corpo, consagrado por estrelas do cinema como Marilyn Monroe. Moda, porém, era outra coisa, e as modelos eram magras”.

Foi só nos anos 60 que os nomes das modelos começaram a aparecer nas revistas. Antes disso, elas não eram identificadas e apenas celebridades do cinema, da música e da elite eram consideradas importantes o suficiente para isso – e era como elas que as mulheres da época gostariam de se parecer. Talvez tenha sido Twiggy a primeira modelo a ganhar status de celebridade e aproximar a imagem da moda do imaginário de desejo das mulheres. Twiggy era supermagra e marcou o começo de uma nova era. “Eu acho que algumas das modelos de hoje ficam magras demais, porque elas são pressionadas a isso, mas as modelos sempre serão magras. Eu mesma fui ‘acusada’ de ter anorexia nos anos 60, o que era injusto porque eu comia como um cavalo”, disse Twiggy em uma entrevista recente ao Daily Mail.

Nos anos 90 as modelos ganharam status de celebridades como nunca antes e foi nessa década que surgiu o termo *supermodel*. Não eram mais as celebridades que estreavam capas de revista e campanhas. Naomi Campbell, Cindy Crawford, Christy Turlington, Linda Evangelista e Tatjana Patitz eram os nomes mais cobiçados do momento. No final dos anos 90, celebridades começaram a retornar às capas de revistas, mas o papel da supermodelo estava garantido no imaginário coletivo de padrão de “mulher ideal”.



Vocabulário

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Depois veio Gisele Bündchen, nos anos 2000, e na era digital as modelos-insta-celebs, como Cara Delevingne, além do *boom* das mídias sociais que levaram as pessoas para dentro das salas dos desfiles, aproximando ainda mais os padrões da passarela das mulheres que não fazem parte dessa indústria. Hoje, modelos e celebridades se misturam, mas o padrão da passarela e das campanhas de moda continua sendo, majoritariamente, magro, e o mesmo acontece com as celebridades do nosso tempo, que influenciam diretamente a percepção estética das mulheres, muito mais do que a moda em si.

Fonte: adaptado de <https://www.modefica.com.br/moda-padrao-beleza>

A. Quais são os aspectos semelhantes e diferentes entre os padrões de ontem e de hoje?

.....
.....
.....
.....

B. Por que modelos e celebridades são citadas ao longo do texto?

.....
.....
.....

C. Você concorda com a opinião de Twiggy? Por quê?

.....
.....
.....

 **Hora de pesquisar!**

9 Converse com uma pessoa mais velha a respeito da moda de antigamente. Peça-lhe as respostas às seguintes perguntas e escreva-as em português:

- Como os homens e as mulheres se vestiam na sua juventude?
- Quais são as principais diferenças entre a moda daquela época e os dias de hoje?

Resposta para a pergunta 1:


.....
.....
.....
.....
.....
.....

Resposta para a pergunta 2:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

 **Intervindo na realidade**

10 Leia o depoimento de Ariel Muniz no Facebook:



Ariel Muniz
7 de junho às 21:05 · 🌐

Eu sou uma mulher adulta e gorda. A minha vida variou em mudanças de peso, emagrecendo e engordando. Atualmente, passo, como muitos, por um processo de desconstrução e tento, ao máximo, me libertar de pensamentos tradicionais e arbitrários. Um deles é o de que eu nunca vou ser bonita porque sou gorda. Por conta do meu peso, passei por inúmeros problemas de auto-estima. Perdi a conta de quantas vezes já ouvi frases como: “seu rosto nem é tão bonito para conseguir um namorado”, “aquele cara nunca vai sair com você”, “se você não emagrecer, vai perder o namorado”. Tô cortando as piores frases, porque não tenho mais estômago para elas. Uma vez, eu fui comprar uma calça e, nos cinco minutos em que passei na loja, o vendedor me encarou tanto que eu me senti constrangida e saí. As lojas sempre vendem produtos bem menores do que o meu número. São mulheres que se encaixam naquele padrão que as lojas querem ver usando suas roupas. Também por ser mulher, fui muitas vezes aquela amiga engraçada, mas com quem o cara nunca sairia porque eu era gorda. Também por ser gorda, eu fui a amiga que ajuda o menino bonito a se aproximar da amiga, mesmo eu estando igualmente interessada por ele. Honestamente, tô de saco cheio. Se você quer sair com uma amiga minha, seja corajoso e fale com ela, não diga para mim que sou muito legal mas que não sirvo para namorar por causa da minha aparência. Para mim, é muito difícil aceitar um elogio. Sempre questiono se é sincero ou não. Por mais que eu saiba que a maioria dessas situações pelas quais eu passei não foram culpa minha, é muito difícil fechar os olhos e tapar os ouvidos para seguir em frente. O mundo grita para você mudar. Então, gostaria então de saber se há mulheres na mesma situação que poderiam compartilhar suas histórias para mostrarmos juntas que o problema não está em nós.

Em duplas, com base nas discussões que tivemos em aula, proponha uma resposta para Ariel a fim de opinar sobre seu(s) problema(s) e sugerir soluções. Depois, compartilhe com o grande grupo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

 **O Futuro do Pretérito (Condicional)**

Observe estas frases do depoimento de Ariel. O que justifica o tempo verbal empregado nelas?

- “(...) fui muitas vezes aquela amiga engraçada, mas com quem o cara nunca sairia”.
- “(...) gostaria de saber se há mulheres na mesma situação que poderiam compartilhar suas histórias.”

O futuro do pretérito (ou condicional) em português é um tempo formado a partir do infinitivo do verbo mais o sufixo apropriado. Há somente três verbos irregulares nesse tempo: **FAZER, TRAZER e DIZER**.

VERBOS REGULARES NO FUTURO DO PRETÉRITO

Pronomes sujeito	GOSTAR	COMER	SORRIR
Eu			
Tu			
Você Ele/Ela A gente			
Nós			
Vocês Eles/Elas			

 **Iniciativas**


11 Leia o texto e responda às perguntas abaixo:

Brechós reaparecem como alternativa jovem e consciente de consumo

Lembra quando fazer compras em brechós era algo estigmatizado e marginalizado? Esse tempo já era. Agora, graças à tecnologia e às mídias sociais, garimpar peças vintage é uma maneira de estar na moda, economizar, ajudar a reduzir o desperdício têxtil e fazer a economia criativa girar. Um dos grandes agentes de difusão dos brechós modernos é o Instagram, que opera não só como meio de divulgação, mas também como um eficiente canal de vendas: ganha o direito de comprar a peça quem comentar primeiro na foto – o que em perfis mais movimentados acontece em segundos.



“Acho que o movimento mais legal da moda hoje é o das pessoas e marcas que vendem suas roupas e acessórios nas redes sociais e fazem disso um negócio. É libertador! Tem muita marca bacana que funciona apenas pelo Instagram”, afirma a jornalista Maria Prata. “Cada escolha de consumo que fazemos impacta diretamente no sistema em que vivemos”, acrescenta Luci Hidaka, designer e fundadora de uma grife que leva o seu sobrenome e que vende roupas feitas a partir de peças garimpadas em brechós e bazares. “Minha ideia é aumentar a vida útil das peças sem utilizar materiais poluentes nem processos químicos”.

 **Vocabulário**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Embora as raízes da compra, venda e troca de artigos usados remeta à Antiguidade, sua popularização se deu apenas no século 19, na Europa, fruto da crise gerada pela 1ª e 2ª Guerras Mundiais. Naquela época, era possível encontrar uma enorme variedade de produtos de segunda mão nos mercados de pulgas e nos bazares beneficentes promovidos pela Cruz Vermelha.

Não estranha, portanto, a força do assunto entre os jovens engajados. “Já temos roupas suficientes no mundo para várias gerações. No Brasil, há um problema grave com a reciclagem de resíduos têxteis. A desfibragem após o consumo é precária”, diz a jornalista Gabriela, do blog Roupartilhei. “A roupa mais sustentável é aquela que já existe. A que já foi produzida e ainda está disponível, aguardando uma nova oportunidade”.

Fonte: adaptado de <http://d24am.com/plus/brechos-reaparecem-como-alternativa-jovem-e-consciente-de-consumo>

A. Você concorda com a primeira afirmação do texto? Por quê?

B. Segundo o texto, quais são as vantagens de se comprar roupas em brechós?

C. Marque **V (VERDADEIRO)** ou **F (FALSO)** para as afirmativas a seguir. Justifique todas as suas respostas:

A prática da troca de objetos usados existe desde o século 19.

.....

O Instagram é um aliado dos brechós de hoje em dia.

.....

A roupa mais sustentável é a que demanda poucos recursos naturais em seu processo de produção.

.....

D. Observe as seguintes peças de roupa. Quais são normalmente vendidas em um brechó?



E. Na sua opinião, quais seriam as desvantagens de se comprar roupas em brechós?

Produção

12 Nesta unidade, você leu um artigo chamado *As celebridades, as supermodels e a magreza* e outro chamado *Brechós reaparecem como alternativa jovem e consciente de consumo*. Agora é sua vez: você deve escrever para um portal online de jornalismo brasileiro um artigo sobre o *Vinted*, um

