

## L'élaboration et la mise en application de matériel didactique basé sur des postulats bakhtiniens dans une université Française /

### *Desenvolvimento e aplicação de material didático com base em pressupostos bakhtinianos em uma universidade francesa*

*Alexandre Ferreira Martins* \*

Est titulaire d'un master et d'un doctorat en linguistique de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, en France. Il a obtenu sa licence en Lettres (portugais, français et littératures) à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul et en Portugais à l'Université de Coimbra, au Portugal (CAPES). Actuellement, il est professeur associé à l'Université Préfectorale d'Aichi.

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

*Verônica Borsato* \*\*

Est enseignante de portugais et de français langues étrangères. Elle a été lectrice de portugais à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 (France), est titulaire d'un master en Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de la même institution et d'une licence en Lettres portugaises et françaises de l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul.

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

**Reçu le:** 04 juin 2024. **Approuvé le:** 05 juin 2024.

#### **Comment citer cet article:**

MARTINS, A. F. BORSATO, V. L'élaboration et la mise en application de matériel didactique basé sur des postulats bakhtiniens dans une université française. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 13, n. 3. p. e-3051, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13293341>

#### RÉSUMÉ

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

---

\*

 [alefemartins@gmail.com](mailto:alefemartins@gmail.com)

\*\*

 [veronica.borsato@gmail.com](mailto:veronica.borsato@gmail.com)

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.

#### 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 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.

## 1 Introduction

Dans cet article\*, nous nous intéressons à l'élaboration de matériels didactiques pour l'enseignement du portugais langue additionnelle (PLA), en focalisant sur la planification et l'application d'une unité didactique. Nous avons pour but de souligner la pertinence de la perspective discursive du Cercle de Bakhtine pour la résolution de problèmes liés à l'hétérogénéité des profils linguistiques et des niveaux de langue auxquels nous avons eu affaire à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM3), où nous avons travaillé en tant que lecteurs de langue étrangère<sup>1</sup>.

---

\* Les auteurs souhaitent remercier Alice Cabanat pour sa relecture et pour ses remarques pertinentes concernant une partie de la version française de ce texte.

<sup>1</sup> À l'UPVM3, les lecteurs sont des enseignants universitaires responsables pour concevoir des matériels didactiques et assurer des cours de PLA en licence (premier cycle universitaire). Ils peuvent également être des évaluateurs de l'examen Celpe-Bras, intervenir dans des formations telles que les Diplômes d'université (DU) et promouvoir des activités de diffusion linguistique et culturelle comme des ateliers de conversation et des ciné-débats, entre autres. Ce

Dans un même groupe d'étudiants de cette université, nous avons souvent été confrontés à une grande diversité de profils linguistiques et de niveaux de compétence. Initialement, cela a représenté des défis conséquents pour la mise en place de stratégies de nivellement des étudiants et d'un environnement dans lequel chacun se sentirait à l'aise pour utiliser la langue portugaise en fonction de ses capacités individuelles. En plus de ces difficultés, la plupart de nos étudiants avaient eu des expériences préalables d'apprentissage de langues focalisées surtout sur la grammaire et la traduction, selon leurs propres témoignages. Ce genre d'approche prédominait dans le système scolaire français, le français étant la langue d'instruction même, et était également appliqué à l'université, conformément à ce qu'affirmaient les étudiants. Notre perspective d'enseignement, qui mettait en valeur les aspects discursifs plutôt que grammaticaux de la langue cible, provoquait une certaine étrangeté chez les étudiants, qui étaient plus habitués à des exercices de traduction et à l'accent mis sur la grammaire normative.

La réflexion que nous présentons ici propose une approche théorico-méthodologique que nous estimons profitable aussi pour d'autres institutions d'enseignement supérieur en France, cela étant basé sur notre expérience dans d'autres universités françaises qui, pour nous, partagent des défis similaires à ceux auxquels nous avons fait face à l'UPVM3. La perspective théorique du Cercle de Bakhtine, même si elle n'est pas très familière au contexte français pour l'enseignement du portugais, est assez diffusée dans le contexte brésilien par la Linguistique Appliquée (Rodrigues, 2005), en particulier en ce qui concerne l'enseignement du portugais comme langue de scolarisation et de socialisation. Cette approche gagne une importance considérable dans l'enseignement de PLA au Brésil en fonction des postulats bakhtiniens qui sous-tendent le Certificat de compétence en langue portugaise pour étrangers (Celpe-Bras) et occupe dans cet article une place centrale, vu que ces postulats permettent un enseignement centré sur les capacités individuelles d'usage de la langue par les étudiants à partir des genres du discours.

Dans cet article, nous présenterons tout d'abord un aperçu de l'organisation du système universitaire français, soulignant la place que l'enseignement du portugais y occupe. Ensuite, nous focaliserons sur l'université où nous avons travaillé, l'UPVM3, en définissant le profil des étudiants et des enseignants et en examinant les défis que le contexte institutionnel imposait — et, selon nous, impose toujours — à des enseignants brésiliens liés à une perspective communicative ou plus discursive de l'enseignement-apprentissage. Nous discuterons alors des possibilités de

---

poste est proposé par l'université en question et n'a aucun rapport avec le Programme de Lectorat de l'Institut Guimarães Rosa.

planification didactique pertinentes pour ce scénario en nous basant sur les idées linguistiques bakhtiniennes, qui ont fait partie de notre formation initiale en tant qu'enseignants de langue portugaise à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul, au Brésil. Ainsi, nous apporterons des concepts-clés du Cercle de Bakhtine (Bakhtine, 1984)<sup>2</sup> alliés à la planification didactique et à l'élaboration de matériels didactiques (Schlatter, 2009). Enfin, nous nous consacrerons à décrire une unité didactique que nous avons conçue de façon à illustrer la présence de la perspective bakhtinienne et à montrer sa pertinence par rapport à la gestion des défis que nous avons soulevés.

## 2 Les particularités du système universitaire français

Le système universitaire français repose sur la triade Licence-Master-Doctorat, ou LMD, organisation qui a été généralisée en 2002 avec l'instauration du processus de Boulogne, un accord dont le but est d'harmoniser la durée et les contenus des formations universitaires des pays signataires en vue de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe. À travers la mise en place du Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits (ECTS), les étudiants sont encouragés à poursuivre leurs études dans des pays concernés par cet accord, puisque leurs crédits sont automatiquement validés dans leurs universités d'origine<sup>3</sup>. Dans ce système, la licence dure 3 ans, le master s'étend sur 2 ans et le doctorat se déroule en 3 ans. En général, selon le domaine d'activité, il faut 5 ans d'études pour pouvoir exercer son métier ; autrement dit, il est nécessaire d'être titulaire d'une licence et d'un master<sup>4</sup>.

Ces particularités font que les diplômes français sont, d'une certaine façon, plus spécifiques par rapport aux diplômes brésiliens : tandis qu'au Brésil une formation en Lettres avec un parcours en langue additionnelle dure en moyenne 4 ans et demi et propose non seulement l'étude de la langue en question et des littératures et cultures liées à cette langue mais aussi des sciences du langage et de la didactique de tous ces éléments, dans le système européen LMD ces

---

<sup>2</sup> Nous avons consulté deux ouvrages de Mikhail Bakhtine traduits en français, raison pour laquelle, dans les références bibliographiques, le nom indiqué est *Bakhtine*, selon la graphie française, et non pas *Bakhtin*, comme voudrait la graphie portugaise. Ainsi, tout au long du texte, nous ferons référence à *Bakhtine* suivi de l'année de parution de l'ouvrage concerné.

<sup>3</sup> Ces informations sont disponibles sur le site du gouvernement français : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-processus-de-boulogne-questions-reponses-47254>, consulté le 02/02/2024.

<sup>4</sup> Ici nous faisons référence uniquement à des études universitaires, vu qu'il y a des formations de type technique, comme le Brevet de technicien supérieur (BTS), qui durent deux ans.

disciplines se trouvent distribuées en différentes licences de 3 ans de durée, comme celles de Lettres Modernes, de Sciences du Langage, de Langues Étrangères Appliquées et de Langues, Littératures et Cultures Étrangères et Régionales.

## 2.1 La place du portugais en licence en France

L'enseignement du portugais dans le contexte universitaire français, en particulier en licence, se décline en deux possibilités différentes : soit comme langue principale, soit comme langue d'option. En tant que langue principale, le portugais est proposé dans la licence de Langues Étrangères Appliquées (LEA), une formation pluridisciplinaire qui comprend l'étude d'au moins deux langues additionnelles et de matières telles que le droit, la gestion et le marketing, et qui permet aux étudiants de travailler dans des domaines comme le tourisme, la diplomatie et la traduction. Le portugais est également proposé comme langue principale dans la licence de Langues, Littératures et Cultures Étrangères et Régionales (LLCER), qui couvre de façon approfondie une seule langue additionnelle, ainsi que ses cultures et littératures. Meireles (2009) explique que, au cours des dernières années, il y a eu une diminution du nombre d'inscrits en LLCER en portugais, une formation davantage tournée vers l'enseignement et la recherche, et une augmentation des inscrits en LEA, compte tenu de son caractère professionnel.

Étant donné qu'en France l'étude d'une langue additionnelle est obligatoire pour tous les étudiants, le portugais est offert comme langue d'option dans des licences très variées, comme la Psychologie, l'Histoire ou la Musicologie, et ce même dans des universités qui ne disposent pas d'un département de portugais. Tel est le cas de l'Université de Nîmes, où nous sommes intervenus comme enseignants vacataires pendant une année universitaire. Dans ces contextes, la charge horaire des cours de langue est réduite à, par exemple, une heure et demie par semaine.

## 2.2 L'enseignement du portugais à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 et les défis rencontrés

L'Université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPMV3) offre l'enseignement du portugais depuis 1934 et compte aujourd'hui sur un Département d'Études Lusophones composé de cinq enseignants titulaires et deux lecteurs de portugais. De manière générale, les enseignants français titulaires sont diplômés d'une licence en LLCER, d'un master et éventuellement d'un doctorat en littératures lusophones, et il peut y avoir des cas spécifiques d'enseignants ayant une formation

dans le domaine de la linguistique. Le programme de ces formations ne présente pas de composantes didactiques, ce qui fait que ces enseignants aient des pratiques pédagogiques assez différentes les uns des autres, partant de leurs propres expériences et réflexions pour penser leurs cours et préparer leurs matériels didactiques. Les lecteurs, à leur tour, sont en général des enseignants brésiliens qui viennent en France à partir d'un partenariat entre l'Université Paul-Valéry et l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>5</sup>, ayant un diplôme en Lettres avec un parcours en Français de l'UFRGS, ce qui les amène à partager certaines positions épistémologiques et pédagogiques et, par conséquent, à travailler de façon collaborative sur la conception de leurs cours et matériels.

En ce qui concerne les étudiants, chaque année il y a en moyenne 90 inscrits en première année de licence, qui sont divisés en deux groupes en fonction de la variété du portugais (brésilienne ou européenne) qu'ils souhaitent étudier. En deuxième année, la diminution du nombre d'inscrits, expliquée par le fait que certains n'ont pas validé la première année, que d'autres ont changé de licence et que d'autres encore ont abandonné leurs études, conduit à la formation d'un seul groupe d'apprenants, dans lequel se côtoient les étudiants de portugais du Brésil et ceux de portugais du Portugal. Cette classe est traversée par une hétérogénéité conséquente en ce qui concerne le profil des étudiants, leurs connaissances préalables de portugais et leurs motivations pour étudier cette langue. Bien que les étudiants soient majoritairement français, on retrouve un nombre important d'étudiants étrangers, pour la plupart hispanophones et même lusophones, ainsi que des étudiants venant occasionnellement de pays comme l'Irlande ou l'Angleterre grâce au programme d'échange universitaire Erasmus. Ainsi, si le portugais est la langue maternelle, d'héritage, de scolarisation ou de socialisation de certains, d'autres ne connaissent aucun mot dans cette langue. Le bagage linguistique des apprenants a également un impact sur leur progression : les étudiants hispanophones, par exemple, ont tendance à mieux comprendre le portugais en début de formation par rapport à leurs camarades de promotion francophones et anglophones. Néanmoins, cette différence finit par être neutralisée avec le temps en fonction du travail individuel de chacun.

---

<sup>5</sup> Puisque l'UPVM3 propose l'enseignement des variétés brésilienne et européenne du portugais, le Département d'Études Lusophones compte idéalement sur un lecteur brésilien et un lecteur portugais, ce qui pendant une certaine période n'a pas été possible pour plusieurs raisons, de sorte que les deux lecteurs étaient brésiliens. Depuis 2022, néanmoins, le Département a de nouveau des lecteurs venant des deux pays.

Le choix d'une licence en portugais se fait pour les raisons les plus variées : les lusophones natifs souhaitent souvent mieux communiquer avec leurs familles, apprendre à écrire dans une langue qu'ils parlent déjà, approfondir leurs connaissances culturelles liées au portugais. D'autres se sont intéressés au portugais en fonction d'aspects culturels tels que la musique, la littérature ou le football. Il y a également ceux qui affirment avoir choisi le portugais pour des raisons purement pratiques, car les cours de portugais seraient les seuls compatibles avec leurs emplois du temps, par exemple. Puisqu'il n'y a pas de test de niveau, des étudiants ayant des degrés de compétence en portugais et des motivations pour étudier cette langue très différents se retrouveront dans la même classe. Toutes ces variables représentent un véritable défi pour les enseignants en termes de planification et gestion de la dynamique de classe, ce qui exige un travail minutieux d'analyse et d'élaboration de matériels didactiques qui puissent être utilisés par des apprenants de tous les niveaux, afin de mettre en valeur les contributions que chacun est capable d'apporter.

Dans nos expériences d'enseignement précédentes, nous avons eu affaire à une plus grande homogénéité en termes de niveaux de compétence de la part des apprenants, ce qui rendait plus évident l'établissement d'une progression tant pour les enseignants que pour les apprenants. Ce nouveau contexte nous a imposé une série de questionnements et de réflexions, que nous retracerons dans cet article tout en présentant les solutions que nous avons trouvées, en espérant que d'autres enseignants pourront bénéficier de ces stratégies pédagogiques.

### 3 Présupposés théoriques

#### 3.1 L'enseignement du PLA dans une perspective bakhtinienne

Compte tenu de notre formation initiale d'enseignants de langue portugaise, il est important de souligner l'influence des disciplines de la licence en Lettres de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) qui insistaient sur la pertinence de l'application des idées linguistiques du Cercle de Bakhtine à l'enseignement de portugais langue de scolarisation et socialisation, lesquelles ont eu un impact significatif sur notre pratique pédagogique. Cette influence s'est consolidée encore plus lorsque nous avons eu l'occasion de suivre le cours de formation d'enseignants du Programme de Portugais pour Étrangers de l'UFRGS pendant notre licence, lequel nous a permis de confirmer l'impact de cette perspective dans le domaine du Portugais Langue Additionnelle (PLA). Pour cette raison, dans cette partie de notre article, nous explorerons

la perspective discursive dans l'enseignement de PLA basée sur les principes du Cercle de Bakhtine. Nous nous concentrerons sur les postulats qui guident le développement et l'application de matériels didactiques dans cette perspective, en abordant brièvement des concepts fondamentaux du Cercle, tels que les genres du discours, l'énoncé/l'énonciation, l'interaction verbale et le dialogisme.

Rodrigues (2015) explique que le Cercle de Bakhtine a pris de l'importance dans le domaine de la Linguistique Appliquée (LA) brésilienne à partir des années 1980, ce qui a donné lieu à un nouveau paradigme dans les études en langue et en langage au Brésil. L'accent mis sur la formation discursive, que nous avons mentionné précédemment, apparaît comme le fruit d'une réflexion plus large dans le domaine de la LA, se manifestant également dans des recherches concernant, par exemple, la production de matériels didactiques (Nagasawa, 2016; Lopez; Mello; Santos, 2019) et la définition de programmes de formation (Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013). Cette perspective a été renforcée dans l'enseignement et la recherche en PLA non seulement par les études en LA mais surtout avec l'émergence du *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Certificat de Compétence en Langue Portugaise pour Étrangers - Celpe-Bras), qui a commencé à être développé en 1993 et a été mis en œuvre pour la première fois en 1998. Cet examen, selon Schlatter et al. (2009), a toujours eu — même si de façon implicite — une démarche très proche des réflexions sur l'enseignement-apprentissage basées sur les postulats bakhtiniens.

Les matériels didactiques abordés dans cet article sont en phase avec les présupposés théoriques bakhtiniens dans la mesure où nous favorisons un usage du langage médié par les genres du discours (Bakhtine, 1984). Dans la perspective théorique du Cercle de Bakhtine, la langue/le langage est compris(e) comme du discours, et les différents usages de la langue/du langage se font sous la forme d'énoncés, autrement dit de genres, à partir d'interactions sociales qui ont lieu dans différentes sphères sociales. Cette perspective discursive souligne la nature fondamentalement interactive et sociale de l'usage de la langue/du langage. Selon ce point de vue, quand nous nous servons de la langue/du langage, on se retrouve toujours immergé dans une situation sociale, adressé à un interlocuteur précis, à un autre. L'énonciation, qui se réalise à partir de la réalité fondamentale de la langue, c'est-à-dire l'interaction verbale, nous permet de communiquer avec l'autre, et cette capacité d'usage de la langue/du langage se matérialise dans des énoncés concrets. Ces énoncés s'organisent en types relativement stables, avec des

caractéristiques plus ou moins figées, et constituent ce que Bakhtine a appelé les genres du discours.

Lors du développement de matériels pour l'enseignement du PLA, nous partons du principe que les genres du discours, tels que définis par Bakhtine (1984), sont composés de contenus thématiques, de structures compositionnelles et de styles plus ou moins définis. Aussi, nous attirons l'attention sur l'importance de comprendre le concept de dialogisme, également proposé par l'auteur, comme un moyen d'enrichir le répertoire oral et écrit des apprenants et de comprendre le rapport entre un énoncé concret, présent, et d'autres énoncés antérieurs, ce qui renvoie à une situation sociale plus large.

Dans cette perspective, les genres du discours sont centraux pour que les apprenants entrent en contact avec les divers usages sociaux de la langue cible. Considérer le dialogisme en tant qu'élément inhérent à la communication humaine médiée par les genres permet de « comprendre la constitution et le fonctionnement des genres à partir de leur rapport à la situation sociale d'interaction et à la sphère sociale d'activité » (Oliveira; Acosta Pereira, 2019). Les genres, types relativement stables d'énoncés qui circulent dans différentes sphères sociales, servent de source pour que les étudiants interagissent avec la langue portugaise de façon authentique et aussi proche que possible de la réalité.

L'étude des genres du discours ne se concentre pas sur les aspects compositionnels de chacun d'eux, comme si les étudiants devaient apprendre à rédiger les différents types d'énoncés travaillés. L'objectif du travail avec les genres en classe est de mettre les étudiants en contact avec différents sous-thèmes, à travers des genres variés, liés à un thème central qui guide l'étude d'une unité didactique, ce qui mène les apprenants à percevoir les différents usages de la langue autour de sujets qui dialoguent entre eux avec des finalités et interlocuteurs variés et dans des situations différentes. À titre d'exemple, les étudiants étaient présentés à une unité didactique intitulée *Les standards de beauté*, à partir de laquelle ils discutaient des sujets tels que les standards physiques féminins au fil des années, la chirurgie esthétique, la pression sociale liée à la façon de s'habiller, entre autres, le tout inséré dans des interactions variées, avec des objectifs et dans des contextes d'usage bien définis. L'organisation des unités sera mieux explorée dans la partie de l'article dans laquelle nous nous consacrerons à la description de l'application des postulats bakhtiniens dans le développement et l'application des unités didactiques.

### 3.2 Critères pour la planification du matériel didactique

Pour la conception de matériels pour nos cours de PLA, en particulier de l'unité dont nous nous servons pour illustrer la perspective théorico-méthodologique dont nous discutons ici, nous nous basons sur les critères définis par Schlatter (2009) pour les langues additionnelles. Ci-dessous, nous synthétisons une partie des critères de l'auteure qui ont sous-tendu l'élaboration de l'unité didactique en question :

- (1) Sélection de genres du discours à partir de thèmes directeurs significatifs pour le contexte d'enseignement.
- (2) Sélection de documents de natures variées, qu'ils soient écrits, oraux ou audiovisuels, conformément au thème directeur, tout en tenant compte des aspects idéologiques et culturels du texte, ainsi que des connaissances préalables ou nouvelles pour les apprenants.
- (3) Choix des habiletés à développer chez les apprenants à partir de chaque genre avec l'intégration des compétences.
- (4) Élaboration d'activités d'usage de la langue cible à partir de la planification des étapes pour le développement d'une tâche.
- (5) Usage de supports authentiques.
- (6) Conception d'activités qui traitent des différents aspects interlocutionnels de base bakhtinienne, considérant en particulier la pertinence d'aborder certaines finalités énonciatives.
- (7) Proposition de réflexion sur des aspects culturels dans le rapport entre le monde de l'apprenant et ce qui est présenté par l'unité et par les autres étudiants.
- (8) Proposition d'activités de réflexion linguistique.

### 4 Matériels didactiques : planification, exemple et application

Afin d'illustrer l'application des postulats bakhtiniens précédemment décrits, nous prendrons comme exemple la conception de l'unité didactique intitulée *Les standards de beauté*

(en annexe<sup>6</sup>), qui a pour thème directeur les standards de beauté dans l'actualité, en se concentrant sur le Brésil en contraste avec la France. L'unité est divisée en trois parties, apportant des activités et exercices qui ont pour principe l'intégration des compétences orales et écrites en vue de la production d'une tâche finale. Dans chaque partie, nous partons de documents authentiques, représentatifs de divers genres du discours, tels que couverture de magazine, publicité télévisée, reportage télévisé, *strip*, article de presse, entre autres. En plus d'entrer en contact avec des documents brésiliens réels proches de ceux qui font également objet de discussion dans la société française, les étudiants avaient l'occasion de comprendre, à travers le travail avec les genres du discours, comment les sous-thèmes étudiés dans l'unité circulaient dans les différents genres dans des espaces sociaux divers dans le contexte brésilien. Selon Santos e Baumvol (2012),

plus le locuteur est expérimenté avec un genre de discours donné, plus il est susceptible de participer au champ d'action discursif, étant donné qu'il sera capable d'élaborer des énoncés qui seront, eux-aussi, reconnus par ses interlocuteurs et légitimés dans sa sphère d'action (Santos et Baumvol, 2012, p. 49, notre traduction).

L'unité propose des activités et des tâches qui encouragent la participation de l'apprenant selon sa capacité de production en langue portugaise, certaines ayant un niveau plus important et d'autres un niveau plus faible de difficulté. Comme nous l'avons précisé précédemment, les groupes d'étudiants étaient hétérogènes en ce qui concernait leurs niveaux de compétence, ce qui posait des obstacles à l'élaboration des cours. La perception des compétences des apprenants se faisait, en général, à partir de nos contacts antérieurs avec la classe ou des évaluations diagnostiques orales ou écrites que nous faisons passer aux étudiants le premier jour de cours.

Dans ce sens, l'usage du matériel en classe variait selon le groupe que nous avons devant nous, mais nous cherchions à intégrer des apprenants de différents niveaux ou bien des apprenants de niveaux proches dans un même groupe de travail. Comme le souligne Bell (2012),

idéalement, dans chaque cours, l'enseignant prévoit une activité que toute la classe peut réaliser ensemble, pour encourager le sens d'appartenance au groupe. À certains moments, des apprenants avec des compétences similaires vont travailler ensemble, et, à d'autres, des apprenants avec des compétences différentes travailleront ensemble. Il y aura également des occasions pour que les apprenants travaillent tout seuls. Chacune de ces modalités offre un avantage en particulier pour un type ou des types spécifiques d'activités

---

<sup>6</sup> Nous avons décidé de présenter l'intégralité de l'unité didactique en question en annexe pour permettre une meilleure et plus confortable visualisation du matériel, ce qui facilite la compréhension de comment les activités sont articulées entre elles.

linguistiques, et il revient à l'enseignant de choisir la meilleure forme de regroupement à partir de l'objectif de l'activité en question (Bell, 2012, p. 90, notre traduction)<sup>7</sup>.

Cette alternance, d'une part, permettait aux apprenants ayant un niveau de compétence plus élevé d'aider ceux ayant un niveau plus basique, et, d'autre part, faisait que les apprenants se sentaient plus à l'aise avec des camarades de niveaux similaires. Cette stratégie d'organisation des groupes nous a guidés tout au long de la planification des cours, nous permettant d'anticiper la manière dont les activités seraient proposées aux étudiants en fonction de notre connaissance de leurs niveaux de compétence. La planification des cours restait donc flexible dans la mesure où, au cours des interactions en classe et des productions des étudiants, nous pouvions comprendre leurs capacités d'usage de la langue portugaise et nous adapter en fonction de leurs besoins.

L'hétérogénéité des niveaux de compétence peut parfois augmenter le sentiment d'anxiété des apprenants à l'idée de commettre des erreurs, car ils ont l'impression d'être jugés par leurs camarades qui en sauraient plus qu'eux. Les approches collaboratives contribuent à réduire la peur de prendre des risques, de façon à naturaliser l'occurrence des erreurs et à focaliser sur leur identification et sur la recherche de solutions en interaction avec les camarades et l'enseignant. À cet égard, Kraemer (2006) affirme que, du point de vue du Cercle de Bakhtine,

c'est dans le flux de l'interaction verbale que le mot se matérialise en tant que signe idéologique, qui se transforme et gagne différentes significations, selon le contexte dans lequel il apparaît. De cette façon, constitué par le phénomène de l'interaction sociale, le dialogue se révèle comme la trame de la vie à travers le langage (Kraemer, 2006, p. 4, notre traduction).

Ainsi, nous estimons que l'interaction ne se limitait pas aux activités de l'unité elle-même, mais se manifestait surtout dans la dynamique de la classe, étant donné que nous pensions des stratégies de planification allant de l'organisation des apprenants en groupes à l'interaction avec le matériel lui-même. À notre sens, cela stimulait le dialogue entre les étudiants, que ce soit en portugais — la langue cible —, en français ou dans une autre langue de médiation dont ils se servaient pour communiquer plus aisément. De cette façon, les étudiants cherchaient des stratégies internes et collaboratives pour réaliser les activités proposées, résolvant ainsi des

---

<sup>7</sup> Dans l'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).

problèmes concernant tant des difficultés avec des questions lexico-grammaticales que la réalisation d'une activité ou d'une tâche elle-même.

À titre d'illustration, une manière de valoriser les contributions que les apprenants de tous les niveaux étaient capables d'apporter était de promouvoir une correction collective des productions écrites. Partant de la projection des textes des étudiants en salle de classe, de préférence de façon anonyme, nous listions les éléments linguistiques travaillés et nous demandions aux étudiants de, individuellement ou en groupes, selon le contexte, lire les textes de leurs camarades et remarquer les aspects positifs et ceux qui devraient être retravaillés à partir des critères définis au préalable. Ces critères pouvaient être de nature discursive (adéquation du texte au profil des interlocuteurs et à leurs connaissances préalables) ou purement linguistique (graphie du masculin/féminin, emploi de connecteurs adaptés). Vu que la relecture d'une production écrite est souvent prise comme un travail fastidieux et que certains apprenants ont pour réflexe de penser qu'ils ne sont pas en mesure de réviser leurs propres textes, nous avons nommé cette liste de critères *Guide d'autocorrection textuelle*, afin d'encourager les étudiants à développer un regard analytique vis-à-vis de leurs propres productions, que ce soit en classe, chez eux ou lors du passage des examens.

Dans les sous-sections suivantes, nous aborderons les trois parties de l'unité didactique *Les standards de beauté* à la fois séparément et de façon interdépendante, en mettant en évidence i) les aspects théoriques, ii) les aspects méthodologiques et iii) les aspects discursifs/énonciatifs qui les relient. La présentation de ces éléments prendra en compte non seulement l'organisation de l'unité elle-même, dans sa version pour un usage en salle de classe, mais aussi son développement, y compris la planification didactique.

#### 4.1 Première partie

Lors de nos premiers contacts avec les étudiants, en essayant de comprendre ce qui les motivait à étudier le portugais du Brésil et quelles étaient leurs représentations du Brésil et des Brésiliens, on entendait souvent qu'il s'agissait d'un pays dans lequel le corps prenait une place prépondérante dans les relations sociales et que, de ce fait, les activités physiques et les interventions esthétiques comme la chirurgie plastique y étaient des pratiques courantes. Cette constatation dénote souvent une vision stéréotypée de la culture brésilienne, se limitant à considérer les Brésiliens comme des gens superficiels et ne prenant pas en compte que, dans des

sociétés inégales, le corps peut servir comme un moyen d'ascension sociale. Ainsi, dans le but d'approfondir ce débat et de promouvoir un regard critique chez les apprenants par rapport à la place que le corps occupe dans différentes sociétés, nous avons décidé de concevoir une unité didactique que nous avons appelée *Les standards de beauté*.

Les trois premières activités, 1, 2 et 3, constituent la première partie de l'unité en question. Toutes les trois partent de genres du discours variés, mais qui partagent des contenus thématiques qui sont en rapport les uns avec les autres autour du thème de l'unité. Ces contenus, que nous appelons ici sous-thèmes, étaient traités en classe selon les caractéristiques inhérentes au genre du discours auquel ils appartiennent. Dans la première activité, le genre discursif *couverture de magazine* introduit la sous-thématique plus intimement liée au thème de l'unité, focalisant sur les standards physiques retrouvés dans les magazines de ce type, adressés notamment au public féminin. Ces magazines explorent traditionnellement des sujets tels que la beauté, les habitudes alimentaires et la pratique d'exercices physiques, entre autres.

Dans l'activité 1, les étudiants ont été amenés à identifier des éléments de base, tels que la thématique abordée, ainsi que le composant interlocutionnel du public cible, qui se dévoile également dans la finalité des textes qui composent le magazine en question. Ces deux premiers exercices portent sur des aspects qui sont familiers aux apprenants, puisqu'il s'agit d'un genre de discours existant aussi en France. Ainsi, les étudiants pouvaient se servir de leur propre connaissance du monde, associée au lexique trouvé sur la couverture du magazine, pour répondre aux questions en dialoguant avec leurs camarades. Les questions suivantes invitaient les étudiants à explorer la finalité et à exprimer leurs avis sur ce genre de publication, en abordant plus directement la question des standards de beauté à travers la question « Pour vous, qu'est-ce que cela signifie d'être belle ou d'être laide ? », aspect qui, lors de l'utilisation du matériel en classe, peut être souligné par les apprenants eux-mêmes ou bien par l'enseignant à partir du titre du magazine *Plástica&Beleza*, en association avec les autres éléments textuels présents.

L'approche initiale du genre *couverture de magazine* non seulement sert de stratégie de sensibilisation à la thématique de l'unité, mais aussi vise à familiariser les apprenants avec une dynamique très similaire à celle de l'examen Celpe-Bras, vu que l'université en question en était à l'époque où l'on y travaillait — et en est toujours — un Centre d'examen. Le Celpe-Bras, axé sur les postulats bakhtiniens, prend en compte la pertinence des aspects interlocutionnels tels que le locuteur, l'interlocuteur, la finalité communicative et le contexte de production, entre autres, et la

relation indissociable entre langue et culture, comme décrit dans le *Documento Base do Celpe-Bras* :

En comprenant la compétence en langue comme la capacité de l'apprenant de se servir adéquatement de la langue pour accomplir des actions dans le monde, dans des contextes divers, et toujours avec une finalité sociale, l'Examen reconnaît que la langue, plus qu'un ensemble d'aspects, de formes et de combinaison de règles, est une action socialement, historiquement et culturellement située. Agir dans le monde à travers le langage présuppose donc la mobilisation de capacités variées qui exigent la compréhension des situations, des codes sociolinguistiques et des contextes socio-historiques dans lesquels se déroulent les interactions. Ainsi, en apprenant une langue, on apprend également une manière d'être et de vivre, qui est culturellement marquée, puisqu'elle devient un vecteur d'interprétation du monde pour le sujet qui l'apprend (Brasil, 2020, p. 29, notre traduction).

Le contact des apprenants avec des matériels authentiques qui abordent des aspects interlocutionnels et surtout la relation entre langue et culture favorise une compréhension plus pratique des concepts mis en application par le Celpe-Bras, ce qui prépare ce public à des situations communicatives réelles — ou le plus proche possible du réel. Cette partie initiale de l'unité didactique dont nous discutons ici sensibilise les apprenants non seulement à la compréhension des éléments interlocutionnels impliqués dans la langue portugaise, mais aussi à l'usage de la langue dans des contextes pratiques dans la mesure où ils ont affaire au contenu thématique, qui reflète des enjeux culturels brésiliens ainsi que des questions interculturelles dans la relation entre le Brésil et la France.

L'activité 2 focalise sur le sous-thème des standards physiques de beauté, notamment les féminins, au fil du temps. Ce contenu thématique est introduit à travers le genre du discours *publicité télévisée*<sup>8</sup>. Cette activité est divisée en cinq exercices, dont les trois premiers sont de compréhension orale, explorant le contenu thématique, et le quatrième est de production orale, invitant les étudiants à donner leurs avis de façon individuelle sur ce sujet. Bien que de façon implicite, le but est de faire discuter les étudiants sur ce thème à partir de leurs répertoires énonciatifs/discursifs, surtout en ce qui concerne la société française, mais aussi l'histoire occidentale plus récente. De cette manière, les étudiants sont encouragés à associer ces discours, plus situés, à ceux qui sont apportés par la vidéo. Dans le dernier exercice, nous avons cherché à introduire le vocabulaire du corps humain à partir de la vidéo, puisque celle-ci fait référence aux

---

<sup>8</sup> La vidéo, intitulée « *Eu, dentro de um padrão? Tô fora!* » (en traduction littérale, « Moi, à l'intérieur d'un standard (*de beauté*) ? Je suis dehors ! », ce qui veut dire « Moi, correspondant aux standards de beauté ? Non, merci ! »), est disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=eAmuTR3FmXo>, consulté le 02/02/2024.

parties du corps et à l'évolution des standards de beauté au cours de l'histoire. Ainsi, nous demandons aux étudiants d'identifier les parties du corps qui, à leurs sens, sont les plus touchées par la pression associée aux standards de beauté.

En ce qui concerne l'application du matériel, dans toutes les classes dans lesquelles nous avons diffusé la publicité télévisée, plus d'un visionnage a été nécessaire. Le premier visionnage s'est parfois fait de façon ralentie, comme le permet l'outil de changement de vitesse de lecture de *YouTube*, vu que les étudiants ayant un niveau plus élémentaire (A2 ou B1) avaient du mal à comprendre la présentation orale de la femme dans la publicité par rapport aux étudiants ayant un niveau plus élevé (B2 ou supérieur ou encore des locuteurs natifs ou qui avaient le portugais comme langue d'héritage).

Dans la deuxième activité, contrairement à la précédente, nous nous concentrons moins sur les aspects interlocutionnels du genre. Ici, la vidéo contribue à élargir le débat sur le thème de l'unité et aide à peaufiner la compréhension orale, tout en intégrant les compétences de production écrite et orale. Il est à noter que, même si cela n'est pas explicitement mentionné dans les consignes des activités, celles-ci sont en général réalisées en groupes. L'intégration des habiletés que nous proposons ici est également un présupposé de l'examen *Celpe-Bras*, puisque cette intégration est considérée comme le reflet d'une relation qui se produit habituellement dans les situations quotidiennes. Selon le *Documento Base do Celpe-Bras*,

lire un texte pour en discuter ou bien pour en écrire un autre, assister à une conférence et prendre des notes sont des pratiques courantes, différentes des activités scolaires traditionnelles de lecture, dans lesquelles les textes sont lus dans le seul but de répondre à un ensemble de questions de compréhension (Brasil, 2020, p. 32, notre traduction).

Pour Schoffen et Mendel (2018), cette vision des compétences intégrées du *Celpe-Bras*, comme dans cette activité et dans les autres activités que nous proposons,

se rapproche de la vision dialogique du langage qui sous-tend l'examen, de manière à ce que les tâches intégrées demandent une attitude responsive active (Bakhtin, 2003) de la part de l'apprenant. Les tâches intégrées permettent donc une simulation d'usage de la langue de façon plus authentique, c'est-à-dire que la production d'un texte appartenant à un genre du discours donné en réponse à des énoncés antérieurs se rapproche des situations quotidiennes d'usage de la langue plus que les tâches qui testent une seule habileté de façon isolée, étant donné que, dans les activités quotidiennes, on ne se sert pas des habiletés de compréhension et de production séparément (Schoffen et Mendel, 2018, p. 152, notre traduction).

Les objectifs liés à chacun des exercices de cette activité défient les apprenants à décortiquer des aspects distincts du thème, prenant en compte aussi bien leurs expériences discursives/énonciatives précédentes avec toutes les langues de leurs répertoires que celles qui sont introduites par le support audiovisuel étudié. Cela permet aux étudiants de répondre aux consignes selon leurs niveaux de compétence, tout en tenant compte des aspects inhérents à l'usage du langage, ici compris de façon plus ample et non pas limité uniquement à la langue portugaise. Le répertoire discursif de nos étudiants, d'après ce point de vue, s'avère tout à fait utile à la production en langue portugaise, puisqu'il génère davantage de confiance chez le locuteur pour mobiliser les outils linguistiques dont il dispose pour se faire comprendre en portugais.

#### 4.2 Deuxième partie

La deuxième partie de l'unité didactique est composée des activités 4, 5, 6 et 7. Les activités 4, 5 et 6 partent toutes les trois d'un reportage télévisé<sup>9</sup> portant sur une femme qui a subi plusieurs interventions esthétiques du fait de ne pas se sentir à l'aise dans son corps. La vidéo présente également les avis d'un chirurgien, d'un psychiatre et de membres de la famille de la femme en question. Les activités proposées précédemment par l'unité permettent aux étudiants d'identifier la thématique centrale de la vidéo et de comprendre la complexité des discours mis en confrontation par le reportage, reprenant les énoncés et les discours de la première partie de l'unité dans la réponse/énonciation en langue portugaise. L'enchaînement des activités dans le matériel est essentiellement dialogique et l'un de ses objectifs est, d'un point de vue méthodologique, de favoriser l'expression de l'attitude responsive de l'interlocuteur/étudiant en langue portugaise. Dans la perspective du Cercle de Bakhtine, cette attitude désigne une réaction qui naît de l'interaction, basée sur ce qui est compris par l'interlocuteur. Comme le souligne Bakhtine (1977), cela renvoie à une caractéristique essentielle de l'énoncé lui-même, qui est lié à la fois à ce qui le précède et à ce qui est exprimé à partir de cet énoncé en guise de réponse. Pour l'auteur, les énoncés ne seraient donc pas uniquement liés à ce qui les précède, mais aussi aux éléments ultérieurs de la chaîne de communication discursive. Le genre discursif du reportage télévisé se distingue par la présentation de témoignages de différents acteurs impliqués dans une situation, incitant les

---

<sup>9</sup> La vidéo, appelée « *Domingo Espetacular explica como a busca pela beleza pode se tornar obsessão* » (« Domingo Espetacular explique comment la quête de la beauté peut devenir une obsession ») et diffusée jusqu'à 6 min 11 s, est disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=WpKDdCj5azA>, consulté le 02/02/2024.

apprenants à analyser de multiples points de vue et à prendre position sur la problématique abordée. Cela leur permet de développer une position dialogique par rapport aux énoncés antérieurs, en interagissant de façon critique et réflexive, et aussi à ceux qu'ils produiront à partir des interactions avec leurs camarades et de ce qui est proposé dans les activités de l'unité didactique.

L'activité 7 a pour support un *strip*, un genre un peu moins familier à nos plus jeunes étudiants, qui pour la plupart affirmaient ne pas avoir l'habitude de lire des journaux ou de suivre des pages journalistiques sur internet. Ainsi, partant de l'analyse des éléments verbaux et non verbaux du *strip*, il a été demandé aux étudiants d'établir les principales caractéristiques de ce genre, que l'on peut définir comme une histoire courte, avec un ou plusieurs personnages, en général présentée sous la forme de deux, trois ou quatre cases, alliant le verbal et le visuel de façon humoristique et pouvant apporter une critique sociale. Le *strip* en question traite de la pression esthétique qui s'exerce sur les femmes, qui, dans ce cas particulier, ne se sentent pas autorisées à accomplir des tâches quotidiennes de base, comme aller à la boulangerie, sans consacrer une attention conséquente à leur propre apparence, ce qui représente une dépense importante de temps, d'énergie et d'argent. Les étudiants ont ainsi été invités à interagir avec le *strip* en discutant entre eux des causes de ce phénomène et en cherchant des solutions à cette problématique, ce qui constitue un scénario similaire à celui de quelqu'un qui ouvre le journal, tombe sur un *strip* et commente son contenu avec un interlocuteur proche. Le *strip*, genre qui, par l'humour, informe sur une réalité donnée et invite à la réflexion, est souvent proposé comme l'élément déclencheur de la composante orale de l'examen Celpe-Bras, raison supplémentaire pour l'explorer en classe.

Les quatre médias travaillés jusqu'à présent dans l'unité didactique, à savoir la couverture de magazine, la publicité télévisée, le reportage télévisé et le *strip*, portaient sur la thématique de l'apparence physique et des interventions esthétiques en vue de correspondre à un standard de beauté, apportant uniquement des images de femmes. À travers cette constatation, les étudiants ont été amenés à se demander si les mêmes énoncés travaillés jusqu'ici auraient du sens s'ils provenaient d'autres locuteurs ou s'ils s'adressaient à d'autres interlocuteurs, comme les hommes, ce qui met en évidence le fait que la production d'un énoncé est directement liée à un contexte socio-historique donné partagé entre les interlocuteurs.

### 4.3 Troisième partie

La troisième et dernière partie de cette unité est composée des activités 8, 9, 10, 11 et 12, qui privilégient la compréhension écrite et la production écrite. L'activité 8 part de la lecture d'un article de blog qui explique que, dans le passé, les mannequins n'étaient pas considérées comme des célébrités et que les célébrités n'étaient pas forcément minces, comme le démontre Marilyn Monroe. Tous ces éléments ont récemment été amalgamés dans l'histoire de la mode, ce qui peut surprendre des utilisateurs fréquents des réseaux sociaux, comme c'est le cas de nos étudiants, vu que sur ces réseaux les images des mannequins sont la plupart du temps liées à la minceur et à la célébrité. Le développement d'un regard historique et critique sur les phénomènes sociaux implique de comprendre que les choses telles qu'on les connaît n'ont pas toujours été ainsi, et ce regard attentif est sollicité par l'exercice qui demande aux étudiants s'ils sont d'accord avec le mannequin Twiggy lorsqu'elle affirme que « les mannequins seront toujours minces ». Cet énoncé de Twiggy a suscité des réactions immédiates de la part des étudiants, sachant que la France et plusieurs autres pays remettent en cause et revoient ce présupposé depuis un moment déjà, privilégiant de plus en plus des mannequins qui n'incarnent pas les idéaux de minceur répandus auparavant.

L'activité 9 vise également à faire appel à l'esprit critique des apprenants en leur demandant d'interroger une personne âgée sur les habitudes vestimentaires typiques de sa jeunesse et d'établir les différences entre les façons de s'habiller passées et actuelles. Ces changements culturels révèlent le caractère transitoire de nos habitudes, ce qui nous montre que nous pouvons agir afin d'intervenir dans des réalités que nous ne jugeons pas appropriées. Ainsi, l'activité 10, intitulée *Intervenir dans la réalité*, présente une publication trouvée sur le réseau social *Facebook*, dans laquelle l'auteure, Ariel Muniz, s'exprime sur les problèmes auxquels elle fait face en tant que femme présentant un surpoids dans une société qui valorise la minceur. Lorsque nous travaillions à l'UPVM3, nos étudiants étaient assez familiarisés avec ce genre discursif et prévoient déjà que l'interaction résultant de la lecture de la publication se ferait à travers un commentaire apportant des conseils pour qu'Ariel puisse mieux affronter les questions qu'elle décrivait. Compte tenu des différentes formes verbales qui permettent de donner des conseils à quelqu'un (le présent de l'indicatif, l'impératif, etc.), le conditionnel se montre pertinent dans ce contexte par son caractère plus subtil, étant donné que les commentateurs ne connaissent pas l'auteure de la publication et qu'il y a déjà la présence de ce temps verbal dans le texte. Nous avons

donc demandé aux étudiants d'analyser ces occurrences du conditionnel dans la publication afin de déterminer comment se forme ce temps verbal. À partir de ce travail de réflexion et de déduction de la conjugaison, les étudiants ont été invités à rédiger, en binômes, une réponse à Ariel Muniz, une interlocutrice spécifique, disposant de davantage d'outils linguistiques dans leur répertoire pour ce faire. Il est à noter que les ressources linguistiques étaient explorées dans la mesure où elles étaient nécessaires, étant un moyen d'exprimer un contenu donné et non pas une fin en soi.

Les activités 11 et 12, enfin, se rapportent à l'avènement des friperies, qui sont aujourd'hui en vogue en France et dans le monde. L'activité 11 apporte un article de presse qui retrace l'histoire de ce type de commerce, soulignant que, si auparavant les friperies étaient stigmatisées, à présent cela représente un phénomène de mode qui en plus est bénéfique à l'environnement. Sachant que l'attitude responsive courante face à ce genre de sujet qui divise les avis est que les lecteurs disent immédiatement de quel côté ils sont, les étudiants ont été amenés à lister les avantages et les inconvénients d'acheter des vêtements dans des friperies, exprimant leurs opinions et racontant leurs expériences avec ce genre de commerce tout en se servant du vocabulaire présent dans l'article. Cette activité suit une série d'autres activités qui portaient sur l'apparence physique et la pression sociale pour correspondre à certains standards de beauté. À travers les outils linguistiques étudiés jusqu'ici, comme le lexique des parties du corps et la conjugaison des verbes au conditionnel, les étudiants étaient mieux préparés pour s'exprimer sur la question vestimentaire, laquelle est également traversée par des injonctions sociales qui changent au fil du temps et qui ont un impact conséquent sur le quotidien des gens.

L'activité 12 porte sur *Vinted*, un site européen qui permet l'achat et la vente de vêtements et chaussures d'occasion entre particuliers. Dans un premier temps, nous avons demandé aux étudiants d'observer le logo de *Vinted* présenté dans l'unité didactique et de dire s'ils le reconnaissaient, ce qu'ils savaient sur ce site, s'ils l'avaient déjà utilisé. Ensuite, à partir de ces connaissances préalables et des données sur le site apportées par le matériel, les étudiants ont été amenés à rédiger un article pour un portail web de journalisme brésilien présentant ce site si populaire en France, mais encore peu connu au Brésil. Pour ce faire, dans cette tâche finale, nous avons repris avec les étudiants les articles travaillés au long de l'unité afin d'identifier les caractéristiques de la structure compositionnelle de ce genre de discours. Pour enrichir leurs textes, les étudiants ont été encouragés à chercher des informations supplémentaires sur *Vinted* sur internet et à exprimer leurs avis sur cette initiative. Étant donné qu'au cours de l'unité ils ont travaillé avec différentes approches du thème principal et ont pris conscience des aspects

interlocutionnels, dans cette tâche finale les étudiants ont dû se servir de façon plus autonome de ce qui a été étudié pendant les cours pour la production de leur article de presse.

### Considérations finales

La conception d'enseignement de base discursive qui sous-tend la planification de l'unité didactique analysée dans cet article retrouve dans les genres du discours, en conjonction avec d'autres aspects interlocutionnels, un point de départ qui favorise un usage de la langue/du langage aussi proche que possible de la réalité. En décortiquant cette unité, nous avons cherché à mettre en évidence la pertinence d'une telle approche pour la résolution des problèmes engendrés par l'hétérogénéité des profils linguistiques et des niveaux de compétence en classe de PLA dans l'université en question.

Bien qu'il s'agisse d'une perspective encore peu familière dans le contexte français en matière d'enseignement du PLA, les présupposés théoriques qui la fondent expliquent non seulement le phénomène de l'interaction verbale et l'usage de la langue/du langage, mais contribuent aussi considérablement à la dynamique de classe dans le contexte français. Les apprenants sont confrontés à des contenus thématiques qui incitent la mobilisation des différentes compétences de façon intégrée — en référence au Celpe-Bras —, favorisant la réalisation des activités et de la tâche finale. Ils sont ainsi amenés à reconnaître leurs positions en tant que sujets qui interagissent socialement, qui débattent, qui donnent leurs avis, qui sont d'accord ou en désaccord, et ce à partir de divers sous-thèmes qui gravitent autour d'un thème directeur. En ce sens, la nature dialogique de l'énoncé, associée à l'attitude responsive qu'il suscite, s'avèrent être des aspects importants pour aborder le thème de l'unité tout au long des activités et des exercices, ainsi que pour résoudre la tâche finale.

En outre, l'accent mis soit sur l'interlocution, en focalisant le public cible (les interlocuteurs) et la finalité communicative, soit sur le dialogisme et les relations qui peuvent s'établir entre les énoncés antérieurs et ceux qui sont une réaction à ce qui est compris, contribue, pour nous, à une meilleure utilisation des ressources linguistiques par les étudiants selon leurs capacités individuelles. Nous tenons également à attirer l'attention au rôle de la planification organisationnelle des cours, qui tenait compte de la réalité des classes dans lesquelles les matériels étaient utilisés.

Nous soulignons que la proposition de planification de matériels didactiques ici présentée, compte tenu en particulier des critères de Schlatter (2009), peut offrir des stratégies pour faire face

aux difficultés couramment rencontrées dans les groupes des universités françaises, comme nous l'avons décrit à différents moments dans ce texte. L'adoption de cette perspective par les enseignants exige, néanmoins, une volonté d'aller explorer au-delà des approches traditionnelles, qui souvent se limitent à l'étude de la grammaire et la traduction. Étant donné l'intérêt considérable porté à la langue portugaise et à la culture lusophone en France, comme en témoigne la variété des événements universitaires et des travaux académiques dans ce sens dans les programmes de master et doctorat français, il nous semble possible d'y promouvoir une plus grande valorisation de cette perspective discursive, véritablement brésilienne, pour l'enseignement du PLA à travers des réflexions comme celle que nous avons proposée dans cet article.

#### CRediT

**Reconnaisances:** Ce n'est pas applicable.

**Financement:** Ce n'est pas applicable.

**Conflits d'intérêt:** Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.

**Approbation éthique:** Ce n'est pas applicable.

**Contribution des auteurs:**

**MARTINS, Alexandre Ferreira; BORSATO, Verônica.** Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.

#### Bibliographie

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. *Calidoscópio*, 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.

Annexe : l'unité didactique intitulée *Les standards de beauté*

Unidade didática  
**PADRÕES DE BELEZA**  
Elaborada por XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX



**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.

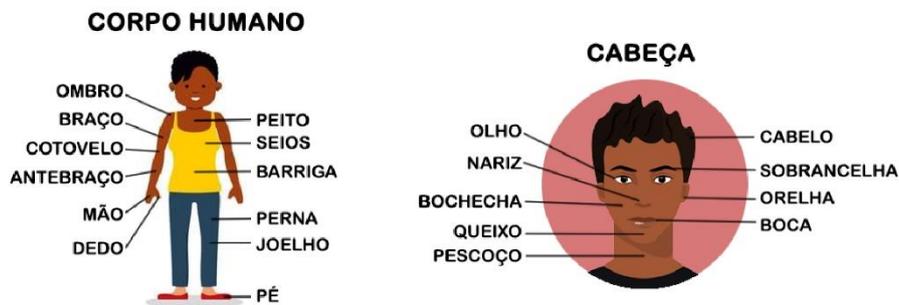
D. Qual é o padrão dos dias de hoje? O que você pensa sobre isso?

.....

.....

.....

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

