

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU –
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS

Mariana Gomes de Matos

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES DE
COMPREENSÃO ESCRITA EM UMA UNIDADE
DO MÉTODO DE FRANCÊS *DÉFI* 4: entre
decodificações e inferências

Rio de Janeiro

2026

Mariana Gomes de Matos

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO ESCRITA EM
UMA UNIDADE DO MÉTODO DE FRANCÊS DÉFI 4:**

Entre decodificações e inferências

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de francês.

Orientador: Professor Doutor Jorge de Azevedo Moreira

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M433 Matos, Mariana Gomes de
Análise da construção de questões de compreensão escrita em uma unidade do método de francês Défi 4 : entre decodificações e inferências / Mariana Gomes de Matos. – Rio de Janeiro, 2026.

30 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Jorge de Azevedo Moreira.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Compreensão. 4. Análise de textos. 4. Análise do discurso. 5. Inferência textual. 6. Linguística textual. I. Moreira, Jorge de Azevedo. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Mariana Gomes de Matos

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO ESCRITA EM
UMA UNIDADE DO MÉTODO DE FRANCÊS DÉFI 4:**

Entre decodificações e inferências

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de francês.

Aprovado em de de .

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge de Azevedo Moreira

Colégio Pedro II

Orientador

Profa. Dra. Juliana Rodrigues de Castro

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026

RESUMO

MATOS, Mariana Gomes de. **Análise da construção de questões de compreensão escrita em uma unidade do método de francês défi 4: Entre decodificações e inferências.** 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Esse trabalho tem como objetivo a análise crítica de uma atividade de compreensão escrita do quarto volume do método didático de francês como língua estrangeira *Défi*, tomando como base a tipologia de perguntas formulada pelo linguista Luiz Antônio Marcuschi. Propomos também a realização de exercícios alternativos de compreensão escrita relativos aos mesmos textos do livro didático em questão, servindo-nos não somente dos mecanismos analíticos de Marcuschi como também dos roteiros de atividades de leitura elaborados pelas professoras Angela Maria da Silva Corrêa e Tânia Reis Cunha, com enfoque na linguística textual e na análise semiolinguística do discurso. Neste trabalho, constatamos que a concepção de atividades de compreensão escrita em língua estrangeira encontra muitos pontos em comum com a realização desse mesmo tipo de atividade em língua materna. Além disso, foi atestado o lugar de importância da inferência no aprendizado da língua estrangeira, assim como do caráter inferencial que muitas perguntas apresentam, mesmo quando elas têm como objetivo a decodificação de elementos explícitos no texto. Todos esses aspectos são fundamentais para a construção de atividades de compreensão escrita que formem leitores críticos em francês como língua estrangeira.

Palavras-chave: compreensão escrita; língua francesa; texto; discurso; inferência; linguística textual.

RÉSUMÉ

MATOS, Mariana Gomes de. **Análise da construção de questões de compreensão escrita em uma unidade do método de francês défi 4: Entre decodificações e inferências.** 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Ce travail a comme objectif l'analyse critique d'une activité de compréhension écrite du quatrième volume du manuel didactique de français comme langue étrangère *Défi*, en ayant comme base la typologie de questions formulée par le linguiste Luiz Antônio Marcuschi. On propose aussi la réalisation d'exercices alternatifs de compréhension écrite concernant les mêmes textes du livre didactique en question, en nous servant non seulement des instruments analytiques de Marcuschi mais aussi des plans d'activités élaborés par les professeures Angela Maria da Silva Corrêa et Tânia Reis Cunha, concentrés dans la linguistique textuelle et dans l'analyse sémiolinguistique du discours. Dans cette étude, on constate que la conception d'activités de compréhension écrite en langue étrangère présente des points en commun avec la réalisation de ce même type d'activité en langue maternelle. En outre, on a attesté l'importante place de l'inférence dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que le caractère inférentiel que beaucoup de questions présentent, y compris quand elles ont comme objectif la décodification d'éléments explicites dans le texte. Tous ces aspects sont fondamentaux pour la construction d'activités de compréhension écrite qui forment des lecteurs critiques en français comme langue étrangère.

Mots-clés: compréhension écrite; langue française; texte; discours; inférence; linguistique textuelle.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - Mulher afrodescendente com o cabelo alisado	16
Figura 2 - Mulher afrodescendente com os cabelos naturais	16

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO ESCRITA NO LIVRO DÉFI 4....	10
2.1 Considerações sobre o método Défi.....	10
2.2 A tipologia de Marcuschi: Breve descrição e adaptação à compreensão textual em língua estrangeira.....	12
3 ANÁLISE DE UMA UNIDADE TEMÁTICA DO LIVRO DÉFI.....	15
4 LACUNAS E PROPOSTAS PARA A UNIDADE NUMA VISÃO DISCURSIVA	20
4.1 Lacunas.....	20
4.2 Uma nova proposta de perguntas.....	21
5 CONCLUSÃO.....	26
REFERÊNCIAS.....	27
ANEXO A – PÁGINAS DO LIVRO DÉFI 4 USADAS COMO CORPUS.....	28

1 INTRODUÇÃO

A leitura ocupa um papel central no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que toca o desenvolvimento da competência interpretativa e a construção de sentidos em contextos socioculturais diversos. No ensino do francês como língua estrangeira, as atividades de compreensão escrita constituem um espaço privilegiado para a mobilização de conhecimentos linguísticos, discursivos e interculturais, permitindo ao aprendiz não apenas decodificar o texto, mas também interagir com ele de forma crítica e reflexiva. Neste sentido, a maneira como os exercícios de leitura são concebidos em materiais didáticos revela concepções específicas de linguagem, de leitura e de ensino-aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, este trabalho tem como objetivo analisar criticamente uma das atividades de compreensão escrita proposta no quarto volume método *Défi*, amplamente utilizado em instituições de ensino de francês no Brasil, como a Aliança Francesa. A escolha deste material justifica-se tanto por sua atualidade quanto pela relevância das temáticas abordadas, que dialogam com questões sociais e culturais contemporâneas, particularmente no âmbito da francofonia.

O corpus deste estudo corresponde a uma unidade temática do referido manual — a unidade 3, intitulada *De la tête aux pieds* —, na qual são explorados textos que abordam os padrões de beleza e suas implicações sociais, com foco na representação da mulher negra. A partir deste corpus, buscamos analisar as questões de compreensão escrita propostas pelo livro, à luz da tipologia de questões elaborada por Luiz Antônio Marcuschi (2008), servindo-nos também das contribuições de Corrêa e Cunha (2006) e Cunha (2018), que discutem estratégias de elaboração de atividades de compreensão escrita em diferentes contextos de ensino.

Este trabalho busca, portanto, analisar a natureza das perguntas de compreensão escrita presentes no corpus selecionado, investigando em que medida elas favorecem uma abordagem interacional e crítica da leitura. Além disso, buscamos verificar o grau de exploração de processos inferenciais e interpretativos destas perguntas, propondo questões complementares que ampliem as possibilidades de leitura, incluindo a articulação entre texto verbal e elementos visuais.

Finalmente, ao realizar esta análise, pretendemos contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas no ensino de leitura em língua estrangeira, evidenciando a importância de atividades que ultrapassem a mera decodificação e promovam uma formação mais crítica e autônoma do leitor.

Começamos, assim, com a análise de questões de compreensão escrita do livro *Défi* 4.

2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO ESCRITA NO LIVRO DÉFI 4

Antes de fazermos um estudo crítico das questões de compreensão escrita baseado nas formulações de Marcuschi, fundamentadas na linguística textual, é importante conhecermos a estrutura do método que fornece nosso *corpus* de análise.

2.1 Considerações sobre o método Défi

Oriundo da editora francesa *Maison des langues*, *Défi* é um método composto por 5 volumes, voltado para o público adulto. Esse método tem sido utilizado pela Aliança Francesa do Brasil desde 2020, assim como por uma série de centros de línguas em todo o país. Todos os seus volumes se alinham aos princípios da abordagem acional propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (cuja sigla em francês é CECRL), idealizado pelo Conselho da Europa. Os volumes 1 e 2 de *Défi*, que buscam a aquisição dos níveis A1 e A2 do CECRL, foram lançados em 2018; o volume 3, que se concentra no nível B1 do mesmo quadro, em 2019; o quarto volume, de nível B2, em 2020. O quinto volume, que tem características metodológicas à parte, *Défi 5*, foi lançado em 2021 e tem como objetivo a aquisição do nível C1 da língua.

Organizadas em torno de documentos autênticos ou adaptados, assim como de tarefas comunicativas que culminam em um *défi*¹ (desafio), as unidades didáticas dos volumes do método propõem atividades progressivas de compreensão e produção escritas e orais que visam a mobilizar diversas competências linguísticas e pragmáticas. Esses exercícios revelam concepções específicas de leitura fundamentadas na construção de sentidos, daí a pertinência da análise das atividades de compreensão escrita nele presentes.

Na coleção do método *Défi*, os volumes 1 a 4 apresentam unidades subdivididas em 2 dossiês, que são, por sua vez, constituídos cada um de três etapas: *Découvrir*; *Construire et interagir*; e *Construire et créer*. A etapa *Découvrir* consiste em uma introdução à temática cultural da unidade e do dossiê, apresentando principalmente documentos multimodais curtos, com texto escrito e imagem, como numa revista. Já as outras duas etapas têm como objetivo aprofundar a temática cultural e fazer o estudante descobrir a língua em contexto, especificando os pontos lexicais e estruturais nela visados. Os documentos usados na elaboração de tais etapas

¹ Representa uma tarefa, no contexto do CECRL.

são sempre textos escritos, conduzidos sob a mesma metodologia, tal como podemos ler na introdução dos volumes 1 a 4 do método:

Dans chaque dossier, on retrouve les rubriques suivantes qui permettent un travail guidé pour l'acquisition des compétences.

Avant de lire : des activités basées sur les connaissances préalables des apprenants pour faciliter la mise en route.

Lire, comprendre et réagir : des activités centrées sur la compréhension des documents.

(Défi 2 - Guide pédagogique, p.4)²

Os livros *Défi 2* e *3* apresentam especificamente uma página intitulada *Stratégies de lecture*, que tem como objetivo facilitar a compreensão dos documentos pelos estudantes de níveis A2/B1, fornecendo orientações de leitura. Ali podemos perceber melhor o fio condutor que estrutura as atividades de leitura e interpretação do método, mesmo nos níveis mais avançados:

Elles facilitent la compréhension des documents et développent l'autonomie de chaque apprenant. **Elles permettent d'aborder les documents à partir des connaissances préalables de l'apprenant sur le monde, les genres et formats de textes et bien sûr à partir de ses connaissances linguistiques.** (Défi 3, Guide pédagogique, p.4 et 5 – grifo nosso).³

Deste modo, baseando-nos em Koch (2010) e principalmente em Marcuschi (2008), observamos que esse fio condutor é essencialmente fundamentado na concepção de leitor enquanto componente ativo e interacional da leitura, valorizando seus conhecimentos prévios na construção de sentido dos textos, e não apenas o reconhecimento da materialidade linguística destes.

Convém ressaltar que essa seção não aparece no *Défi 4* – no lugar dela, o método propõe *Stratégies d'écriture*, que visa a preparação de produções escritas para exames oficiais de proficiência e para a redação de textos acadêmicos típicos da vida universitária de países francófonos. De todo modo, ao analisar as questões de compreensão escrita contidas no livro, constatamos que a abordagem de sensibilização e interpretação dos textos permanece a mesma. Com efeito, como se trata de um livro de nível avançado, pressupõe-se que os alunos que utilizarão a obra estão mais maduros no que toca o nível de língua e as estratégias de leitura.

Assim, analisaremos algumas das atividades de compreensão escrita de uma unidade do livro *Défi 4*, baseando-nos principalmente na tipologia de perguntas de compreensão de texto formulada por Marcuschi em relação a livros didáticos, sobre as quais discutiremos a seguir.

² Em cada dossiê, encontram-se as seguintes etapas, que permitem um trabalho guiado para a aquisição de competências. **Antes de ler:** atividades baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos para facilitar início. **Ler compreender e reagir:** atividades centradas na compreensão dos documentos. (tradução nossa)

³ Elas facilitam a compreensão de documentos e desenvolvem a autonomia de cada aluno. **Eles permitem abordar os documentos a partir dos conhecimentos prévios do aluno sobre o mundo, os gêneros e formatos de textos e, claro, a partir de seus conhecimentos linguísticos.** (grifo e tradução nossas).

2.2 A tipologia de Marcuschi: breve descrição e adaptação à compreensão textual em língua estrangeira

Marcuschi (2008) propõe uma reflexão crítica sobre o modo como o ensino escolar brasileiro trabalha a leitura e, especialmente, sobre os tipos de perguntas que costumam orientar os exercícios de compreensão escrita. Para o autor, a compreensão de um texto não deve estar ligada à mera extração de informações explícitas, presentes diretamente no conteúdo do texto, mas à realização de um processo ativo de construção de sentidos, o que mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo.

Deste modo, ao categorizar os tipos de perguntas presentes em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-90, ele sugere uma classificação que coloca em evidência diferentes níveis de aprofundamento e de concepções de leitura. Tal tipologia contém nove categorias de perguntas para exercícios de compreensão escrita de textos em língua portuguesa.

Convém ressaltar que, mesmo que o objeto de análise do trabalho aqui proposto se refira a um livro didático de francês como língua estrangeira, percebemos muitos elementos em comum entre a natureza das questões dessa tipologia e a das questões aqui analisadas. Com efeito, Marcuschi destaca a concepção de que a compreensão textual deve ser, além de decodificação, um trabalho criativo e interativo, propondo ao leitor a mobilização de conhecimentos prévios, a realização de inferências e a interpretação de elementos implícitos, traços que dizem respeito, portanto, ao funcionamento cognitivo da leitura em qualquer língua. Por se tratar, no *corpus* aqui analisado, de um livro de nível avançado, essa formulação fica bastante evidente.

Dito isto, discorreremos brevemente sobre os tipos de perguntas relacionadas à compreensão escrita.

Primeiramente, destacamos as **perguntas cópia**, que são aquelas que exigem do aluno a retirada de um fragmento específico do texto. Esse tipo de questão privilegia a decodificação mecânica de elementos presentes no texto e não promove uma construção de sentidos mais complexa. Seguem alguns exemplos de perguntas cópia: “Retire do texto a frase que expressa uma hipótese”; “Copie a frase que evidencia uma mudança no tom hesitante do narrador”, “Retire do texto as palavras ligadas ao vocabulário de roupas”, entre outros.

Em seguida, há as **perguntas objetivas**, que também se baseiam em informações explícitas do texto. Essas perguntas são normalmente iniciadas por pronomes interrogativos. Seriam exemplos: “Quando se passa a situação narrada?”; “Com quem fala o protagonista?”; “Como se chama a lei abordada no artigo?”, etc. O trabalho cognitivo permanece, portanto,

restrito à identificação de dados presentes na superfície textual.

Outro tipo de exercícios são as **perguntas inferenciais**. Contrariamente às anteriores, nelas as respostas não estão diretamente expressas no texto, sendo necessário que o leitor articule pistas textuais com seus conhecimentos prévios. Assim, ele deve então realizar inferências, isto é, estabelecer relações entre o conteúdo do texto e seu conhecimento de mundo a fim de preencher eventuais lacunas de entendimento. Deste modo, esse tipo de questão se aproxima da concepção de leitura como atividade interpretativa e construtiva. Convém destacar que, comparado aos outros tipos de questões, Marcuschi dá particular valor às inferenciais.

As perguntas inferenciais são caracterizadas enquanto tais através da natureza de suas respostas, que devem ser sugeridas através de indícios, e não por citações explícitas no texto. Tomemos como exemplo a pergunta: “Como era a relação entre o protagonista e seus colegas de classe?”. Se essa pergunta fosse de natureza objetiva, a resposta se encontraria explicitamente no conteúdo do texto, podendo ser algo como “Joãozinho tinha uma relação difícil com os colegas de classe, que viviam zombando de sua condição social”. Se fosse inferencial, o trecho diria “Joãozinho ficava calado todo o tempo na escola. Ele ouviu os risos de deboche dos colegas, que zombavam de seu material simples”. Portanto, uma mesma pergunta, em termos de forma, pode buscar sentidos diferentes, de acordo com o texto a ser trabalhado.

Marcuschi também menciona as **perguntas interpretativas ou globais**, que solicitam uma compreensão mais ampla e geral do texto — sua ideia central, seus objetivos, o posicionamento do autor, os efeitos de sentido produzidos. Essas perguntas exigem a articulação entre partes do texto e a compreensão de sua organização discursiva. Trata-se, portanto, de perguntas que são uma variante das perguntas inferenciais, com a diferença de que elas se referem ao texto como um todo, não a elementos específicos dele. Exemplo de pergunta global: “O texto se posiciona favorável ou contra o tema X?”

Além dessas, Marcuschi elenca outras categorias de perguntas, como a do tipo “**Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?**”, cuja resposta se encontra na própria formulação da pergunta. Há também as **perguntas subjetivas**, que apresentam uma relação mais superficial com o texto. São perguntas que buscam saber a opinião do leitor sobre o assunto e/ou circunstância retratada no texto ou sobre a conduta de determinado personagem, em caso de textos narrativos.

O autor também trata das **perguntas “vale-tudo”**, muito semelhantes às perguntas subjetivas, que possuem, porém, diferente delas, um desvinculamento maior com o conteúdo do texto, fazendo o leitor relacioná-lo com outros textos que ele tenha eventualmente lido ou

com elementos da realidade social em que ele vive. O autor também elenca as **perguntas impossíveis**, que nada têm a ver com o conteúdo do texto, pelo simples fato de que as respostas não têm com este nenhum vínculo explícito ou implícito. Por exemplo: o texto é uma reportagem sobre futebol, e o exercício correlato traz uma questão indagando se os europeus comem pizza. E, por fim, as **perguntas metalinguísticas**, que buscam informações ligadas à estrutura do texto em si (o número de parágrafos do texto, o título, os tipos de verso – quando se trata de um poema – entre outras).

Em relação ao que foi exposto, excetuando-se as do modelo “Qual cor do cavalo branco de Napoleão” e as impossíveis, devemos considerar que, além das perguntas inferenciais, todas as demais assumem um papel particularmente importante nos exercícios de leitura e compreensão textual em língua estrangeira, diferentemente do que acontece no ensino da língua materna. De fato, no estudo da língua estrangeira, questões desses tipos permitem ao aluno acessar e/ou aprofundar seu repertório lexical e gramatical, o que viabiliza o enriquecimento de sua comunicação e maior domínio posterior da língua alvo. Em língua materna, por outro lado, supõe-se que esse repertório já seja suficientemente amplo.

Além disso, a leitura em língua estrangeira, mesmo no que diz respeito à decodificação linguística, constitui um processo intrinsecamente inferencial. Com efeito, o aluno/leitor terá de descobrir o sentido de palavras e compreender certas estruturas gramaticais de acordo com o contexto em que se inserem. Isso também pode ocorrer na leitura em língua materna; porém, na leitura em língua estrangeira esse processo acontece de modo muito mais acentuado.

Deste modo, para exemplificar como essa e outras questões se concretizam num manual de língua estrangeira, analisaremos um exercício específico de compreensão escrita do livro *Défi* 4.

3. ANÁLISE DE UMA UNIDADE TEMÁTICA DO LIVRO *DÉFI 4*

O *corpus* de nosso trabalho é a unidade 3 do livro *Défi 4*, intitulada *De la tête aux pieds*, que escolhemos por alguns motivos. Primeiramente, por um interesse pessoal pela ressignificação da estética feminina que a unidade propõe. Em segundo lugar, por se tratar de uma temática atual e potencialmente interessante para o grande público, mostrando como a questão estética apresenta implicações sociais.

A unidade tem os seguintes objetivos culturais e sociais: reconhecer os novos padrões gerais de beleza, os padrões específicos de beleza na África e o retorno ao natural dos cabelos afro. Dentre os objetivos comunicacionais, destacamos: debater sobre os padrões de beleza e sua evolução; descrever alguém fisicamente; e debater a importância do físico e da aparência. Como objetivo gramatical, a unidade busca aprofundar o uso da voz passiva. Em todo caso, a análise dos objetivos gramatical e lexical não será abordada aqui, por acreditarmos que esses elementos ultrapassam os limites do objeto de pesquisa desse trabalho, voltado sobretudo para a concepção da leitura e interpretação de texto.

Tratando da temática da fluidez dos cânones de beleza, assim como da exaltação da beleza da mulher negra, a sequência pedagógica, que se situa no dossiê 1, seção *Construire et créer*, contém dois artigos distintos, que servirão como base para os exercícios de compreensão escrita.

O primeiro artigo, intitulado “*Beauté africaine: Quels sont les canons de beauté de la femme africaine?*”, é oriundo do site *aza-mag.com* e problematiza a influência dos padrões de beleza europeus sobre as mulheres africanas. Ele explica como a globalização, os meios de comunicação e a indústria da moda contribuíram para a supervalorização de características físicas normalmente associadas ao padrão de beleza europeu. Consequentemente, muitas mulheres africanas recorrem a procedimentos estéticos a fim de se adequarem a esses padrões, como clareamentos de pele, cirurgias e transformações capilares.

O segundo texto, que tem como título “*Cheveux afro: la révolution du retour au naturel*”, é uma adaptação de um artigo publicado no site *lesinrocks.com*. Ele relata um fenômeno que pode ser compreendido como uma reação à influência dos padrões de beleza do ocidente: o movimento de valorização do cabelo crespo natural. O artigo coloca em evidência a dimensão social e identitária dessa escolha estética, mostrando que o uso do cabelo natural pode representar um gesto de afirmação cultural e de resistência a padrões de beleza impostos historicamente.

Além disso, o primeiro texto é ilustrado por uma foto de uma mulher negra fortemente maquiada, com cabelos compridos e alisados, transmitindo ar de seriedade. Já o segundo artigo

é acompanhado da foto de uma outra mulher, também negra, mas com os cabelos naturais, sorridente e descontraída, tal como podemos observar nas imagens seguintes:

Imagem 1 (*Défi 4*, p.46)



Imagem 2 (*Défi 4*, p.47)



Fonte: Défi 4 méthode de français -livre de l'élève, 2020, p.46 e 47

Observemos e analisemos também as questões de compreensão escrita que acompanham esses artigos, para efetuarmos reflexões posteriores:

Avant de lire

1. Lisez ces vers extraits du poème *Femme noire* de Léopold Sédar Senghor. Quel message transmet-il ?

Femme nue, femme noire

Vêtue de ta couleur qui est vie, de ta forme qui est beauté.

2. Lisez les titres des articles. Quel est le thème commun ?

Lire, comprendre et réagir

3. Lisez le premier article. Que dit-il sur le rapport des femmes à leur physique en Afrique? Que met-il en cause ?
4. Lisez le deuxième article. Quel phénomène décrit-il ? Comment comprenez-vous les mots « visibilité » et « invisibilisation » de la femme noire ?
5. Quel sens donnez-vous à l'affirmation de Fatou N'Diaye « il faut le porter comme une couronne » ?
6. En quoi les deux articles se complètent-ils ? Échangez en classe.
7. Dans les pays que vous connaissez, que font les hommes et les femmes pour se conformer aux canons de beauté? Échangez en classe.
8. Que pensez-vous du phénomène du retour au naturel? Existe-t-il dans votre pays ? Échangez en groupes.

Travailler la langue

9. Soulignez dans les articles les mots et expressions pour parler du physique. Regroupez-les par thèmes (corps, visage, cheveux). Souhaitez-vous connaître d'autres mots pour parler du physique ?

(Défi 4, p.46 et 47)

Primeiramente, chama-nos a atenção a divisão em tópicos: as questões 1 e 2 se encontram no tópico *Avant de lire*; as questões 3 a 8, no tópico *Lire, comprendre et réagir*; enfim, a questão 9 se encontra no tópico *Travailler la langue*. Essa categorização não se dá por acaso, pois mostra os objetivos semânticos, linguísticos e comunicativos de cada uma das etapas. Além disso, percebemos que algumas questões do exercício contêm mais de uma pergunta em sua formulação. No mais, mesmo que haja uma natureza objetiva em muitas delas, também pode ser notado um aspecto inferencial.

A questão 1, por exemplo, se for considerado o gabarito que se encontra no guia pedagógico⁴, pode parecer uma pergunta objetiva, já que a resposta sugerida traz elementos presentes no texto. No entanto, podemos afirmar que essa questão também apresenta traços de pergunta de compreensão global, porque se pede para perceber sentidos gerais do texto, o que pode permitir mais de uma possibilidade de resposta. Poderia haver outras respostas válidas, pois o leitor pode recorrer a elementos externos ao texto e afirmar que o poema remete ao movimento negro, que busca reabilitar a cultura e a identidade negras face ao racismo e ao colonialismo. Ou que busca reverter os preconceitos raciais que desvalorizam as características inerentes ao corpo da mulher negra. Trata-se, portanto, de uma pergunta que apresenta respostas que podem conter processos inferenciais complexos, característica fundamental desse tipo de pergunta.

As questões 2 e 3 aparentemente constituem também perguntas objetivas, uma vez que buscam a decodificação de informações situadas na superfície do texto, construídas a partir do uso dos interrogativos *Quel* e *Que/Quoi*. No que toca a questão 4, percebemos uma conjugação de perguntas, na qual a primeira constitui uma pergunta objetiva (a respeito de qual fenômeno é descrito no texto) e a segunda indaga como o leitor compreende a diferença entre as palavras *visibilité* e *invisibilisation*. Ao lermos o texto, notamos que a diferenciação entre os vocábulos não é explicitamente colocada, o que mostra que se trata de uma questão que implica os conhecimentos prévios do leitor sobre os vocábulos e o contexto em que normalmente são utilizados, constituindo assim uma questão inferencial.

A questão 5 constitui também uma pergunta inferencial, pois busca, além do entendimento explícito da frase de Fatou N'Diyae, a compreensão extratextual do significado da palavra *couronne*. Para responder a ela de modo conveniente, o leitor precisa compreender não somente o significado denotativo da palavra (o que é uma *couronne/coroa*?), mas também

⁴ “A mensagem transmitida por esse poema é que a mulher negra é bela por sua cor de pele e por suas formas” (*Défi 4*, 2020, p.51 - tradução nossa).

seu uso figurado na frase (quem usa uma coroa? por quê? que valores uma coroa pode representar?), a fim de relacionar o que há de comum entre a coroa e o cabelo da mulher negra: ela deve usar seu cabelo natural tal qual uma rainha usaria uma coroa, como sinal de nobreza e poder soberano. Além disso, a relação metafórica entre cabelos crespos e coroa tem integrado cada vez mais as memórias discursivas e culturais de muitos países francófonos — assim como também no Brasil. Um estudante brasileiro tenderia, portanto, a chegar a essa resposta de modo eficiente.

A questão 6 é uma pergunta global, também de natureza inferencial, pois espera-se do leitor que ele busque os elementos complementares entre os dois textos. Nesse caso, ao ler os dois documentos, o leitor deverá verificar que o primeiro texto defende o retorno às características físicas naturais próprias da mulher negra, ao passo que o outro texto aborda o processo de libertação de padrões de beleza oriundos da dominação colonial. Assim, levam-se em conta ambos os documentos como um todo, considerando-os como estruturas interrelacionadas, sendo possível também a referência a elementos externos a eles.

As questões 7 e 8 preveem respostas mais abertas e independentes do conteúdo dos textos lidos, de modo que o próprio guia pedagógico do método não indica para elas uma resposta fixa. Para a questão 7, o guia sugere, além da própria resposta livre, que se questionem os alunos sobre os padrões de beleza de seus países e regiões. Para a questão 8, o guia propõe deixar os alunos reagirem e responderem livremente a fim de expressar uma opinião. Assim, podemos afirmar que a questão 7 é uma pergunta do tipo vale-tudo, pois prevê respostas abertas em que o erro não é previsto, enquanto a questão 8 é do tipo subjetiva, porque demanda um posicionamento pessoal do leitor.

A questão 9 constitui uma questão cópia, pois busca fazer o leitor transcrever os elementos dos textos que remetem à descrição física, temática lexical que a unidade propõe trabalhar. Como dito anteriormente, esse tipo de questão ocupa um lugar particularmente importante nos exercícios de compreensão escrita em língua estrangeira, justamente para fins de conceitualização gramatical e lexical.

Feita a análise das questões da unidade 3 do livro *Défi 4* a partir da proposta teórica de Marcuschi, podemos afirmar que o exercício é satisfatório em termos de proposta didática, uma vez que as perguntas contidas possuem itens que mostram elementos que sua tipologia estipulou como proveitosos para a compreensão textual. Ou seja, o exercício concilia questões que buscam tanto a decodificação de dados explícitos nos textos quanto a realização de inferências por parte do aluno leitor, solicitando inclusive a articulação entre o conteúdo dos dois artigos, assim como seu posicionamento sobre a temática tratada. São, portanto, questões que aferem

de modo satisfatório a compreensão desses dois textos pelos alunos.

Por outro lado, chama-nos a atenção o fato de que Marcuschi não tenha considerado delimitar níveis de complexidade/escolaridade em sua tipologia, o que dificulta a sua aplicabilidade na preparação de exercícios de língua estrangeira, nos quais esse dado é extremamente sensível para a escolha de textos e a elaboração de perguntas.

Além disso, alguns pontos chamaram a atenção na análise tanto do *corpus* quanto do método, sobre os quais discorreremos a seguir.

4 LACUNAS E PROPOSTAS PARA A UNIDADE NUMA VISÃO DISCURSIVA

Apesar de, como vimos, o exercício analisado ter se mostrado coerente e razoável para o aferimento da compreensão dos alunos, sobretudo no contexto de aprendizagem da língua estrangeira, identificamos em sua abordagem algumas lacunas que acreditamos ser importantes. Após esse levantamento, apresentaremos nossas alternativas.

4.1- Lacunas

Primeiramente, constatamos que, apesar de haver perguntas que demandam o posicionamento dos alunos leitores sobre o assunto, não há nenhuma que explore o posicionamento dos autores⁵ diante da situação mostrada, ou mesmo o posicionamento do leitor em relação ao modo como o texto recorta o fato (atividade que possibilitaria uma produção escrita). Como se trata do quarto volume do método *Défi*, de nível avançado, cremos que os alunos já poderiam inferir de suas leituras respostas razoáveis a esses tipos de perguntas. No artigo *Quels sont les canons de Beauté de la Femme africaine?*, por exemplo, o autor tem um posicionamento explícito sobre as consequências da globalização contemporânea no contexto do capital cultural africano: não é preciso que as mulheres africanas reneguem essa influência, pois ela faz parte do momento histórico atual; ao mesmo tempo, porém, elas deveriam fazer bom uso dela em suas escolhas estéticas. Além disso, no artigo *Cheveux afro: la révolution du retour au naturel* é possível se explorar, para fins de aferimento de compreensão escrita, o ponto de vista do autor sobre a representatividade do cabelo crespo no contexto midiático, ou mesmo a análise do posicionamento dos meios de comunicação diante de pessoas com esse tipo de cabelos.

Observamos também que, nesta unidade temática, não há questões que explorem a análise das fotos escolhidas para ilustrar o texto, embora elas sejam importantes para a produção de sentidos. A análise se restringe ao conteúdo do texto escrito. Com efeito, o uso das imagens não se dá de modo neutro, fato que acreditamos que poderia ter sido mais explorado: como já havíamos observado, a foto que ilustra o primeiro artigo apresenta uma mulher negra com ar de seriedade e superioridade, além de procedimentos estéticos nos cabelos e na maquiagem. Já o segundo artigo, que trata do retorno aos traços de beleza natural, é ilustrado pela foto de uma mulher negra sorridente, com seus cabelos crespos, maquiagem leve e sem procedimentos

⁵ Quando falamos de “autor”, não se trata da pessoa em si, mas de um sujeito que representa uma instituição. Para mais detalhes da relação entre sujeito e discurso, consultar Charaudeau (2008)

estéticos. Chama-nos também a atenção o fato de que essa mesma foto foi tirada sob um ângulo em que a câmera está em nível um pouco abaixo ao da mulher (*contre-plongée*), enfatizando seu sorriso e seus cabelos naturais, o que conota afirmação e empoderamento de sua parte.

Propomos, assim, a criação e a sugestão de novas perguntas para a exploração dos documentos em questão, de acordo com o proposto por Correa e Cunha (2006) e Cunha (2018). De qualquer modo, antes de tal proposta, descreveremos brevemente a concepção das autoras sobre o processo de desenvolvimento de questões de compreensão escrita, em língua materna e em língua estrangeira.

4.2 Uma nova proposta de perguntas

A reflexão crítica sobre as práticas de ensino de compreensão escrita de Corrêa e Cunha (2006) e Cunha (2018) apresenta muitos pontos em comum com as reflexões de Marcuschi (2008). Os autores compartilham a mesma concepção interacional e estratégica da leitura, fundamentando-se em uma perspectiva discursiva na qual o texto é compreendido como unidade de sentido e o leitor, como sujeito ativo. A compreensão implica, assim, a interação entre texto, contexto e conhecimentos prévios. Convém observar, no entanto, que o *corpus* de trabalho inicial de Corrêa e Cunha (2006) e Marcuschi (2008) são textos em língua materna, ao passo que Cunha (2018) concebe reflexões e atividades voltadas para o ensino de compreensão escrita em francês como língua estrangeira.

Corrêa e Cunha (2006) e Cunha (2018) assumem um viés analítico e metodológico semelhante, diferenciando-se, porém, em seus propósitos: no primeiro trabalho, há orientações para um roteiro de perguntas, oferecendo-se ferramentas para avaliar e construir atividades de compreensão escrita; no segundo, há uma análise de dados a partir de roteiros já aplicados, descrevendo-se atividades de compreensão escrita propostas a alunos da graduação de Letras Neolatinas e verificando-se a (in)validade de suas respostas, reflexo da eficiência do exercício proposto e/ou do grau de dificuldade do texto da atividade proposta.

Em todo caso, os dois trabalhos se complementam ao articular, de um lado, a reflexão sobre a qualidade das questões propostas e, de outro, a organização didática do processo de leitura, contribuindo conjuntamente para uma abordagem mais eficaz do ensino de compreensão escrita em língua materna e em língua estrangeira. Os artigos também convergem ao compreenderem a leitura enquanto processo ativo de construção de sentido, ultrapassando a mera decodificação linguística e envolvendo a mobilização de diferentes conhecimentos por parte do leitor. Defende-se, assim, a importância de atividades pedagógicas orientadas que auxiliem o aluno na

interpretação textual.

De fato, Corrêa e Cunha (2006) propõem um instrumento de análise textual a ser usado pelo professor para a elaboração de questões de compreensão escrita. Esse material organiza o trabalho com a leitura em sala de aula a partir de diferentes níveis de abordagem do texto, visando à construção progressiva de sentidos. Deste modo, ele pode ser usado tanto como um roteiro de sensibilização para aula de leituras quanto para a confecção de um questionário propriamente dito.

Inicialmente, verificam-se elementos de sensibilização ao texto a ser lido, observando-se sua composição, a fonte de publicação e elementos gráficos. Propõe-se então a formulação de hipóteses sobre o conteúdo a ser lido, levando em conta elementos como o título e subtítulos do texto, contribuindo para a compreensão global do documento. Em seguida, já realizada a leitura do texto, propõe-se a análise de aspectos tanto linguísticos quanto discursivos, para deles se deprender a decodificação de elementos explícitos assim como elementos de nível inferencial, construindo significados que não estão diretamente expressos no corpo do texto. Deste modo, tal instrumento orienta a elaboração de atividades em que a interpretação de sentidos não se dá de forma meramente decodificadora; ao contrário, sugerem-se atividades que promovem uma leitura crítica, reflexiva e interativa.

Posto isso, seguem as perguntas que propomos para o *corpus* analisado. Como no exercício original, elas se voltam preferencialmente para o público adulto.

Avant de lire

1. Selon vous, quels éléments (physiques, culturels, sociaux) contribuent à la construction de l'idée de beauté ? Justifiez avec des exemples.
2. Les critères de beauté sont-ils universels ou socialement construits ? Discutez ces concepts en mobilisant vos connaissances et expériences.
3. Observez les deux articles. Repérez leur source et leur date de publication. Pour vous, ces articles s'adressent à quel public ?

Lire et comprendre

4. Lisez le premier article. Quel fait est évoqué et mis en cause ?
5. Quel rapport peut-on faire entre les canons de beauté de la femme africaine, la mondialisation et le colonialisme ?
6. Citez trois exemples de procédure esthétique réalisée par beaucoup de femmes africaines en raison de l'influence de canons de beauté occidentaux.

7. Vrai ou faux ? Justifiez votre réponse en copiant un extrait du texte.

a) Le Niger est mentionné comme un exemple de résistance aux normes occidentales.
 Vrai Faux

Justification : _____

b) En Afrique de l'ouest, l'obésité est vue comme signe de beauté. Vrai Faux

Justification : _____

8. L'article invite les femmes africaines à être...

- a) complètement ouvertes aux pratiques esthétiques occidentales
- b) tout à fait contre les pratiques esthétiques occidentales
- c) plutôt prudentes par rapport aux pratiques esthétiques occidentales

9. Lisez le deuxième article. Quels préjugés sont attribués aux cheveux crépus?

10. Expliquez brièvement pourquoi les personnes suivantes y sont citées.

- a) Fatou N'Diaye:
- b) Juliette Sméralda:
- c) Aïssa Maïga:

11. Jennifer Padjemi, autrice de l'article, est...

- a) enthousiaste du retour au naturel.
- b) prudente par rapport au retour au naturel.
- c) plutôt pour la représentativité féminine noire.

Réagir au thème

12. Quels rapports peut-on faire entre les deux articles et les images qui les illustrent ? En quoi elles complètent le contenu des articles et en quoi elles se complètent ?

13. Selon vous, les articles proposent-ils une vision informative ou engagée de la question des normes de beauté? Justifiez.

Mantivemos o primeiro tópico do questionário original (*Avant de lire*) e desmembramos o tópico *Lire, comprendre et reagir* nos tópicos *Lire et comprendre* e *Réagir au thème*, a fim de nos alinharmos mais ao instrumento de análise de Corrêa e Cunha. Retiramos o tópico *Travailler la langue*, presente no exercício do livro, por tratar de aspectos gramaticais e lexicais, o que extrapola a temática dessa pesquisa. De fato, o presente trabalho se orienta prioritariamente para a compreensão textual e a reflexão crítica sobre as ferramentas que viabilizam a interpretação de informações explícitas e nas entrelinhas do discurso textual.

Buscamos também variar os tipos de questões presentes no exercício original, incluindo,

além das questões com respostas abertas, algumas questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso.

Em *Avant de lire*, as questões 1 a 3 mobilizam os conhecimentos prévios dos alunos e incentivam a antecipação temática, em consonância com a perspectiva defendida por Cunha, segundo a qual a ativação de saberes enciclopédicos é fundamental para a compreensão textual eficiente.

Em *Lire, comprendre et réagir*, as questões 6, 7, 9 e 10 buscam a decodificação de elementos explícitos nos textos. As questões 4 e 5 são parcialmente objetivas, apresentando traços de natureza inferencial ao demandar do leitor a relação entre os fatos relatados no primeiro artigo. Já as questões 8 e 11 são essencialmente inferenciais, exigindo do aluno um nível de interpretação mais elevado do conteúdo do texto, fazendo-o articulá-lo com seus conhecimentos prévios. A questão 8 é especificamente global, por demandar do leitor o sentido do texto como um todo. A questão 12, a primeira do tópico *Réagir au thème* amplia o escopo da compreensão ao integrar texto verbal e imagem, promovendo uma leitura multimodal. A questão 13 auxilia o leitor a apurar seu senso crítico sobre o posicionamento do texto diante dos fatos citados.

Assim, propusemos formular questões que buscassem um recorte mais detalhado das informações presentes nos artigos, em comparação com a proposta de *Défi*. Em todo caso, cremos ser necessário enfatizar o fato de que, ao elaborarmos novas questões, o objetivo não é invalidar as questões já presentes no exercício do *corpus* analisado, mas refletir sobre outras possibilidades de abordagem eficiente das leituras propostas. Constatamos que as perguntas presentes no *corpus* são pensadas para serem trabalhadas em sala, com os alunos discutindo em duplas ou grupos. De fato, as perguntas de compreensão escrita no *Défi* apresentam alguns pontos que culminam em atividades de produção oral, de modo que muitas são acompanhadas do enunciado “échangez en classe” ou “échangez en groupes”.

Nossa proposta de questionário, por outro lado, contém mais questões que a original, totalizando 13 questões. Deste modo, ela seria mais adequada para a realização individual, em contexto avaliativo ou de pesquisa, como é o caso do conjunto das atividades propostas por Correa e Cunha (2006), e Cunha (2018). Outro contexto metodológico possível para esse exercício é o da sala de aula invertida (*classe inversée*), muito comum atualmente no ensino de francês como língua estrangeira, na qual se trabalha com a realização de atividades em momento anterior ao da aula propriamente dita.

Além disso, quando da concepção do questionário, constatamos que as respostas às perguntas inferenciais, por se caracterizarem justamente pela criatividade (já que não são cópias

de trechos), constituem pequenas produções escritas, extrapolando ligeiramente os limites entre compreensão e produção.

Desse modo, acreditamos que as perguntas redigidas em língua estrangeira, para ficarem radicalmente no campo da compreensão escrita, deveriam ser feitas no formato de múltipla escolha. Não por acaso, por exemplo, o novo formato dos exames de proficiência do *Diplôme d'études en langue française* (DELFL), que atesta dos níveis A1 ao B2, trabalham apenas com esse tipo de questão.

Uma alternativa, caso o contexto escolar o permita, é a formulação de perguntas na língua materna do aluno, demandando respostas produzidas também nessa língua. No que concerne a *Défi*, o modelo de perguntas e respostas em língua materna (no nosso caso, o português) não seria viável, por se tratar de uma obra internacional de francês como língua estrangeira. De todo modo, esse formato é bastante recorrente nas provas de língua estrangeira em alguns exames de vestibulares do Brasil, por exemplo.

Posto isso, é válido afirmar que as perguntas inferenciais que atestam a compreensão escrita em língua estrangeira podem ser formuladas de três formas: primeiro, sob o formato de questões de múltipla escolha; segundo, com perguntas com resposta dissertativa curta ou longa; terceiro, com perguntas em língua materna e respostas dissertativas também nessa língua. É possível se encontrar os dois primeiros formatos de perguntas nos exames de proficiência de nível C1 do *Diplôme approfondi de langue française* (DALF), por exemplo.

5 CONCLUSÃO

Ao analisarmos a proposta de exercício de compreensão escrita de uma das unidades de *Défi* 4 e também ao formularmos uma atividade alternativa a ela, concluímos que a elaboração de questões desse tipo é uma tarefa complexa e exaustiva, mas muito rica, uma vez que do texto podem ser depreendidas questões de vários tipos e níveis de complexidade.

Além disso, é certo que os objetivos do ensino de compreensão escrita da língua materna são bem diferentes do ensino de língua estrangeira; em todo caso, percebemos que os princípios que orientam a aferição de entendimento do texto são basicamente os mesmos, envolvendo processos de decodificação e de inferência, tal como pudemos constatar na aplicação da tipologia de Marcuschi e do roteiro de Correa e Cunha, voltados a princípio para o ensino de língua materna.

Constatamos também que as questões de análise de texto em língua estrangeira, por mais objetivas que pretendam ser, guardam quase sempre um quê de inferenciais, pois o domínio que o falante tem da língua estrangeira não é o mesmo que tem em sua língua materna. De fato, o leitor de um texto em língua estrangeira procura no contexto pistas para entender o sentido de uma palavra que ele não conhece, muito mais do que em língua materna.

No que toca o quarto volume de *Défi*, assim como os demais volumes da coleção, acreditamos que o fato de as lições sempre se iniciarem com atividades de compreensão escrita seja um ponto a ser criticado em termos de variedade e diversidade didática e pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Por outro lado, a coleção apresenta uma grande variedade de temas pungentes e atuais, tal como a temática do *corpus* analisado, que não eram recorrentes nos livros de francês como língua estrangeira publicados anteriormente. Deste modo, tratando de temáticas ligadas ao contexto cultural de mulheres negras, ele está fortemente alinhado a uma abordagem intercultural e a uma perspectiva decolonial de ensino da língua francesa.

Acreditamos, portanto, que a união de todos esses elementos contribui de modo muito pertinente para a formação de leitores enquanto sujeitos ativos na leitura e interpretação de textos em francês.

REFERÊNCIAS

- BIRAS, Pascal et al. **Défi 4 Méthode de Français**. Union Européenne: Maison de langues, 2020.
- CHARAUDEAU, Patrick. Les principes d'organisation du discours. In : ____ . **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris : Hachette, 1992. p. 633-646.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Angela Corrêa, Ida Lúcia Machado et al. São Paulo: Contexto, 2008.
- CORRÊA, Ângela Maria da Silva; CUNHA, Tânia Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: Pauliukonis, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (Org). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- CUNHA, Tânia Reis. Atividades facilitadoras da compreensão escrita em francês língua estrangeira. In: ALMEIDA, Claudia; DEZERTO, Felipe; CORRÊA, Patrícia (Org.). **Francês e ensino: discursos, práticas e políticas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 213-230.
- CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. Les compétences fondamentales. In : ____ . **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2005. p.155-192.
- DENYER, Monique. **Défi 2 Méthode de Français – Guide pédagogique**. Union Européenne: Maison de langues, 2019.
- DENYER, Monique. **Défi 4 Méthode de Français – Guide pédagogique**. Union Européenne: Maison de langues, 2020.
- KOCH, Ingedore. O texto: construção de sentidos. In: ____ . **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2003. p. 25-30.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ANEXO A – PÁGINAS DO LIVRO DÉFI 4 USADAS COMO *CORPUS*

UNITÉ 3

Avant de lire

1. Lisez ces vers extraits du poème *Femme noire* de Léopold Sédar Senghor. Quel message transmet-il ?

*Femme nue, femme noire
Vêtue de ta couleur qui est vie, de ta forme qui est beauté.*

2. Lisez les titres des articles. Quel est le thème commun ?

BEAUTE AFRICAINE

Quels sont les canons de beauté de la femme africaine ?

Avec l'explosion des médias, d'Internet, la diffusion des séries télévisées hollywoodiennes, des *telenovelas* en Afrique et la prolifération sur les marchés africains des magazines de mode occidentaux, la femme africaine a perdu ses repères et ses modèles. Elle a tendance à s'identifier à la femme occidentale, oubliant ainsi ses canons de beauté originels tant célébrés et magnifiés par le poète sénégalais Léopold Sédar Senghor dans son poème *Femme noire*.

Désormais, [...] elles veulent toutes être blondes ou brunes, avoir des jambes interminables, avoir un teint clair-mate, être minces, très minces avec des lèvres charnues, une poitrine pulpeuse, et un fessier rebondi. Elles ne lésinent pas sur les moyens pour pouvoir atteindre leurs objectifs. Certaines engagent toutes leurs économies dans la chirurgie esthétique, dans l'achat de produits décapants et éclaircissants, dans l'achat de perruques et produits capillaires, dans les injections de toutes sortes. Elle semble révolue l'époque où la femme africaine était fière de son joli teint noir ébène qui luisait au soleil. Elles veulent toutes désormais être blanches comme leurs idoles; pour cela, elles se sont plongées dans la dépigmentation. Bravant les risques de cancer de la peau, elles utilisent des produits toxiques et dangereux (eau de Javel, hydroquinone, eau oxygénée...). Elle est terminée l'époque où les femmes



corpulentes avaient la cote. Complexées par leur poids et leurs formes généreuses, les femmes africaines se plongent de plus en plus dans des régimes forcés pour apparaître chétives, anorexiques avec un postérieur plat comme une planche. Au Niger, les femmes corpulentes, dodues sont encore appréciées. Leur forte corpulence étant signe de santé, de bien-être, d'aisance. La femme maigre étant considérée comme pauvre, maltraitée, ou malade. Dans plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest, des concours de Miss beauté sont organisés pour récompenser les femmes fortes et

corpulentes. Cependant, ce n'est pas une invitation à l'obésité et à ses complications.

Avec l'explosion des médias, les canons de beauté de la femme africaine ont tendance à s'harmoniser avec ceux de la femme occidentale. Les femmes africaines s'identifient de nos jours à leurs sœurs d'Occident. Les coiffures sont faites à présent de greffes et de mèches. Elle semble lointaine l'époque des tresses, des tissages, des nattes. Triste est de constater que le colonialisme se poursuit à travers la mode, la culture et les médias.

Les critères de beauté varient d'une personne à une autre, les goûts et les couleurs ne se discutent pas. Le but de cet article n'est pas de renier les apports de la mondialisation et du modernisme, mais d'inviter la femme africaine à savoir en faire bon usage. Nous invitons les femmes africaines à garder leur identité culturelle et leur beauté naturelle.

Ah bon ?!

Léopold Sédar Senghor, poète, écrivain et premier président de la République du Sénégal (1960-1980), fait partie du mouvement de la **négritude**. Celui-ci revendique l'existence d'une identité et d'une culture propres aux communautés noires.

Source: www.aza-mag.com, par la team Aza Mag, le 05/09/2018

Cheveux AFRO

la révolution du retour AU NATUREL

« C'est le seul cheveu
qui défie les lois de la
gravité, il faut le porter
comme une couronne. »

Fatou N'Diaye



Comme le note la sociologue Juliette Sméralda dans *Peau noire, cheveu crépu – L'histoire d'une aliénation*, les chevelures afro sont, depuis des siècles, discriminées et suspectées d'être moins hygiéniques et moins belles que les chevelures lisses. En France, depuis le début des années 2000, un phénomène de retour au naturel émerge, et ce processus ressemble à une révolution, car les femmes noires ont passé des décennies à se faire défriser les cheveux, ou à se coiffer à l'occidentale.

Certaines Françaises d'origine africaine se sont fait insulter ou discriminer pour avoir laissé leurs cheveux à l'état naturel. D'autres sont victimes des produits nocifs utilisés par de nombreux coiffeurs afro pour « discipliner » leurs cheveux. Les sociologues parlent d'une domination esthétique héritée de la domination coloniale, qui a imposé un idéal de beauté basé sur des normes blanches. Fort heureusement, les cheveux frisés et crépus entrent dans le paysage médiatique. Cette visibilité a été initiée par des blogueuses de la sphère afro-française. Fatou N'Diaye, connue des internautes sous le nom de *BlackBeautyBag*, est aujourd'hui égérie pour L'Oréal. Son discours est très engagé : « En tant que femme noire française, dans une société soi-disant libre, j'ai grandi en ne voyant personne dans les publicités, à la télévision, qui me ressemblait. Cette invisibilisation et cette discrimination me suggéraient que ma beauté ne méritait pas d'être montrée, célébrée. »

Depuis les années 2010, le combat se mène dans le monde du cinéma, avec des célébrités comme Aïssa Maïga qui arborent de majestueuses coiffures afro.

Texte adapté d'après www.lesinrocks.com, par Jennifer Padjemi, le 09/04/2019

DOSSIER 1 | CONSTRUIRE ET (INTER)AGIR

Lire, comprendre et réagir

- Lisez le premier article. Que dit-il sur le rapport des femmes à leur physique en Afrique? Que met-il en cause?
- Lisez le deuxième article. Quel phénomène décrit-il? Comment comprenez-vous les mots « visibilité » et « invisibilisation » de la femme noire?
- Quel sens donnez-vous à l'affirmation de Fatou N'Diaye « il faut le porter comme une couronne »?
- En quoi les deux articles se complètent-ils? Échangez en classe.
- Dans les pays que vous connaissez, que font les hommes et les femmes pour se conformer aux canons de beauté? Échangez en classe.
- Que pensez-vous du phénomène du retour au naturel? Existe-t-il dans votre pays? Échangez en groupes.

Travailler la langue

- Soulignez dans les articles les mots et expressions pour parler du physique. Regroupez-les par thèmes (corps, visage, cheveux). Souhaitez-vous connaître d'autres mots pour parler du physique?
- Quelle différence de sens voyez-vous entre les deux phrases suivantes?
 - Certaines femmes africaines **se font défriser** les cheveux.
 - Certaines femmes africaines **se défrisent** les cheveux.
- Soulignez dans les textes les phrases qui ont un sens passif, puis complétez le tableau.

LA FORME PASSIVE

En général, on construit la voix passive avec l'auxiliaire + participe passé + . Le sujet est la personne ou la chose qui subit l'action.

Ex: Les femmes **sont influencées par** les magazines.

On peut supprimer l'auxiliaire **être** quand la forme passive sous-entend le pronom relatif **qui**.

Ex: Des produits nocifs **utilisés par** des coiffeurs... (qui sont utilisés par des coiffeurs)

On peut utiliser **se faire / se laisser** + infinitif, quand le sujet est une personne.

Ex: Elles **se font teindre** les cheveux.

Ex: Il **se laisse pousser** la barbe.

Se laisser insiste sur la passivité du sujet. **Ne pas se laisser** insiste sur la résistance du sujet.

Ex: Elles **ne se laissent pas influencer** par les magazines.

❗ Aux temps composés, les participes passés de **se faire** et **se laisser** + infinitif sont invariables.

Ex: Elles **se sont fait défriser** les cheveux.

On peut aussi utiliser un verbe à la forme pronominale.
Ex: Le combat **se mène** dans le monde du cinéma.

Certains verbes à la forme passive sont suivis de au lieu de **par**.

Ex: Ce retour au naturel **s'accompagne d'**une valorisation.

➔ CAHIER D'EXERCICES P. 21

ANEXO B – GABARITO DA PROPOSTA DE EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO ESCRITA ELABORADO NO CAPÍTULO 4.2

1. Réponse libre. Voici quelques pistes de réponse:

L'idée de beauté se construit à partir de plusieurs éléments. Ces critères sont fortement influencés par des facteurs culturels, comme les traditions, les normes locales ou les représentations transmises par la famille. Les éléments sociaux jouent un rôle important, notamment à travers les médias, les réseaux sociaux et les célébrités, qui diffusent des modèles de beauté dominants. Par exemple, dans de nombreux contextes occidentaux, la minceur est valorisée, tandis que dans certaines sociétés africaines, les formes généreuses peuvent être associées à la beauté et à la prospérité.

2. Réponse libre. Voici quelques pistes de réponse:

Les critères de beauté ne sont pas universels, mais socialement construits. Ils varient selon les époques, les cultures et les contextes historiques. Ce qui est considéré comme beau dans une société peut être perçu différemment dans une autre. Par exemple, la valorisation de la peau claire ou des cheveux lisses est liée à des influences historiques et culturelles, notamment occidentales. Ainsi, les normes de beauté reflètent des rapports de pouvoir et des dynamiques sociales plutôt que des critères naturels et universels.

3. Le premier article, *Quels sont les canons de beauté de la femme africaine?*, provient du site *aza-mag.com* et a été publié le 05 septembre 2018. Le deuxième texte, *Cheveux afro, la révolution du retour au naturel*, est la version adaptée d'un article de Jennifer Padjemi paru dans le site *lesinrocks.com*. Ils s'adressent à un public large, notamment des jeunes adultes ou des lecteurs intéressés par les questions de société, d'identité et de représentation. Le vocabulaire des textes est accessible au grand public francophone.

4. Le premier article évoque l'influence des normes de beauté occidentales sur les femmes africaines. Il met en cause les conséquences de cette influence, notamment la pression sociale à se conformer à ces modèles, ce qui peut conduire à des pratiques esthétiques parfois risquées ou à une dévalorisation des caractéristiques naturelles.

5. Les canons de beauté actuels sont liés à la mondialisation, qui diffuse largement les modèles occidentaux à travers les médias. Cette diffusion s'inscrit dans une histoire marquée par le colonialisme pendant lequel les traits européens ont été valorisés au détriment des caractéristiques africaines. Ainsi, la mondialisation prolonge en partie ces héritages, en renforçant certains modèles et en contribuant à une hiérarchisation des apparences.

6. La dépigmentation de la peau, le lissage des cheveux et le recours à la chirurgie esthétique.

7. a) Vrai – « Au Niger, les femmes corpulentes, dodues sont encore appréciées. Leur forte corpulence étant signe de bien-être, d'aisance. La femme maigre étant considérée comme pauvre, maltraitée ou malade. »

b) Faux. « Dans plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest, des concours de Miss beauté sont organisés pour récompenser la femme fortes et corpulentes. Cependant, ce n'est pas une invitation à l'obésité et ses complications. »

8.c) plutôt prudentes par rapport aux pratiques esthétiques occidentales.

9. Les cheveux crépus sont souvent associés à des préjugés, comme l'idée qu'ils seraient négligés, peu hygiéniques ou difficiles à coiffer. Ces représentations reflètent des normes esthétiques dominantes qui privilégient les cheveux raides.

10. a) Fatou N'Diaye: La citation qui entame le texte lui est attribuée. En plus, elle est connue sous le pseudo de Blackbeautybag sur les réseaux et est représentée dans des publicités de la marque de cosmétiques *L'Oréal*. Elle est citée comme une figure engagée qui valorise les cheveux naturels et en encourage leur acceptation.

b) Juliette Sméralda: sociologue écrivaine du livre *Peau noire, cheveu crépu – L'histoire d'une aliénation*. Elle apporte une analyse des dimensions historiques et sociales liées aux cheveux crépus.

c) Aïssa Maïga: actrice engagée dans la promotion de la diversité et de la représentation des femmes noires dans les médias.

11.a) enthousiaste du retour au naturel

12. Réponse libre. Voici quelques pistes de réponse:

Les images complètent les articles en illustrant concrètement les thèmes abordés, comme la diversité des apparences, les coiffures naturelles ou les transformations esthétiques chez les femmes noires. Elles permettent de visualiser les enjeux liés aux normes de beauté et renforcent le message des textes. De plus, elles se complètent entre elles en montrant différentes facettes de la question: conformité aux normes (image du premier article) ou valorisation du naturel (image du deuxième article).

13. Réponse libre. Voici quelques pistes de réponse:

Les articles proposent une vision à la fois informative et nuancée. Ils sont engagés dans la mesure où ils dénoncent les effets des normes de beauté dominantes et leurs impacts sur les individus. Cependant, ils ne condamnent pas de manière absolue les pratiques esthétiques, mais invitent plutôt à une réflexion critique et à une prise de conscience.