



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

MARILENE ALVES DA COSTA

**ABORDAGEM DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS ATIVIDADES
DE COMPREENSÃO ESCRITA PROPOSTAS PELA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE FLE *DÉFI***

CAMPINA GRANDE - PB

2022

MARILENE ALVES DA COSTA

**ABORDAGEM DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS ATIVIDADES
DE COMPREENSÃO ESCRITA PROPOSTAS PELA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE FLE *DÉFI***

**Trabalho de Conclusão Curso
(Monografia) apresentado ao Curso de
Licenciatura em Letras Língua
Portuguesa e Língua Francesa do Centro
de Humanidades da Universidade Federal
de Campina Grande, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras com habilitação em
Língua Portuguesa e Língua Francesa.**

Orientador: Professor Dr. Lino Dias Correia Neto.

CAMPINA GRANDE - PB

2022

C837a

Costa, Marilene Alves da.

Abordagem das estratégias de leitura nas atividades de compreensão escrita propostas pela Coleção de Livros Didáticos de FLE *Défi* / Marilene Alves da Costa. – Campina Grande, 2022.

59 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Francesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. Lino Dias Correia Neto".

Referências.

1. Língua Francesa – Estudo e Ensino. 2. Estratégias de Leitura. 3. Livro Didático. 4. FLE. 5. Leitura. 6. *Défi*. I. Correia Neto, Lino Dias. II. Título.

CDU 811.133.1(07)(043)

MARILENE ALVES DA COSTA

**ABORDAGEM DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS ATIVIDADES
DE COMPREENSÃO ESCRITA PROPOSTAS PELA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE FLE *DÉFI***

**Trabalho de Conclusão Curso
(Monografia) apresentado ao Curso de
Licenciatura em Letras Língua
Portuguesa e Língua Francesa do Centro
de Humanidades da Universidade Federal
de Campina Grande, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras com habilitação em
Língua Portuguesa e Língua Francesa.**

BANCA EXAMINADORA:

**Professor Dr. Lino Dias Correia Neto
Orientador – UAL/CH/UFCG**

**Professora Dra. Maria Angélica de Oliveira
Examinadora I – UAL/CH/UFCG**

**Professora Dra. Carmem Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega
Examinadora II – UAL/CH/UFCG**

Trabalho aprovado em: 05 de setembro de 2022.

CAMPINA GRANDE - PB

A maior responsável por eu ainda estar onde eu quero estar: minha mãe, Maria do Socorro.

AGRADECIMENTOS

Dieu, merci !

Agradeço aos meus pais, pelo alicerce que me sustenta, especialmente, à minha mãe que, apesar de (e, justamente, por) não saber ler nem escrever, sempre foi e é a maior incentivadora dos meus estudos. Obrigada, dona Maria do Socorro, por trabalhar tão duro, para que eu não precise.

A meus irmãos, César e Milena, por quem tenho tanto apreço. Seus empurrões pedagógicos e críticas, principalmente, também contribuíram para este momento, apesar de eu nem sempre ter gostado do que ouvi. Por essas e outras razões só nossas, eu lhes sou grata.

A meu noivo, Marcelo Rodrigues, pela paciência e carinho quando eu não fui nada fácil, quando eu mesma não soube lidar com as minhas mudanças.

A Lino Dias Correia Neto, meu Coordenador de curso, Professor, Orientador e amigo. Você se tornou uma figura de inspiração e admiração, como profissional e ser humano. Te agradeço, imensamente, por toda orientação e aconselhamento, pois eu sequer sabia por onde seguir e você me deu nortes. Minha escolha não poderia ter sido mais acertada.

A querida Maria Angélica, a quem eu tenho muitos motivos para ser grata. Obrigada, primeiro, por ter trilhado esse caminho e ocupado esse lugar de Professora Doutora, enquanto mulher, negra, nordestina e paraibana, quando outros disseram que você não podia, pois você disse, para mim, que era possível sim. Depois, pelo sermões e conselhos, mas, sobretudo, aquele lá no segundo semestre, que me fez despertar. Obrigada pela excelência em cada aula, para as quais eu ia morrendo de medo e das quais eu saía maravilhada. Por fim, lhe agradeço por fazer parte dessa banca e pelas valiosas considerações que levou todos presentes às lágrimas.

A querida Carmen Verônica, professora e amiga, por me acolher tão carinhosamente e por sempre me oferecer suporte em todos os momentos que precisei, profissionalmente ou não. Obrigada pelos gentis direcionamentos e ensinamentos, o curso de Letras Português/Francês da UFCG dispõe de um excelente corpo docente. Além disso, agradeço por fazer parte das minhas bancas, suas considerações também são muito importantes para mim.

A minha grande turma, Fernanda e Victor, por permanecerem sempre comigo (mesmo não tão perto) e por não me deixarem desistir, quando eu achava que não era capaz de aprender a Língua Francesa. “Ninguém solta a mão de ninguém”.

À Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, da Universidade Federal de Campina Grande, pela assistência estudantil, durante grande parte da minha graduação.

E, por último, mas não menos importante, a mim. Pelo esforço, pela dedicação e por tentar sempre progredir. Apenas eu mesma conheço a trajetória que me trouxe até aqui, e nem sempre foi fácil.

Jamais esquecerei o 05 de Setembro de 2022.

RESUMO

Além de facilitar o processo de construção de sentidos, as estratégias de leitura (EL) fornecem ao leitor autonomia e criticidade para aprender a partir dos textos que lê, à medida que este passa a supervisionar e avaliar a própria compreensão (SOLÉ, 1998). Assim, tendo em vista o papel central da leitura no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, essas estratégias constituem ferramentas essenciais na aquisição do Francês Língua Estrangeira (FLE). Diante disso, esta monografia apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar como uma coleção de livros didáticos de FLE aborda EL em suas atividades de compreensão escrita (CE). Nossa base teórica ancora-se na concepção que define a leitura enquanto um ato no interior do qual o leitor interage com o texto na medida em que lança mão de diversas estratégias para a construção de sentidos (PIETRARÓIA, 2001). Do mesmo modo, apoiamos-nos nas definições das EL que emergiram dos dados e que são discutidas por diversos autores (SOLÉ, 1998; KOCH, 2003; PEREIRA, 2010; LEFFA, 2016). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, cujo foco analítico incidiu sobre os enunciados das questões das atividades de leitura propostas pelos livros didáticos da coleção analisada. Os resultados nos permitiram descrever e analisar como a coleção investe em uma abordagem sistemática e progressiva em torno de quatro EL, recorrentemente, mobilizadas nas atividades, a saber: 1- mobilização do conhecimento prévio, 2- levantamento de hipóteses, 3- *scanning (balayage)* e 4- leitura detalhada.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Livro didático. FLE. Leitura. *Défi*.

RÉSUMÉ

En plus de faciliter le processus de construction de sens, les stratégies de lecture (SL) apportent au lecteur de l'autonomie et de la criticité pour apprendre à partir des textes qu'il lit, au fur et à mesure que celui-ci contrôle et évalue sa propre compréhension (SOLÉ, 1998). Ainsi, étant donné le rôle central de la lecture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, ces stratégies constituent des outils essentiels dans l'acquisition du Français Langue Étrangère (FLE). Compte tenu de cela, ce mémoire de recherche présente les résultats d'une étude dont le but principal a été d'analyser comment une collection de manuels de FLE aborde des SL dans ses activités de compréhension écrite (CE). Notre cadre théorique est ancré dans la conception qui définit la lecture comme un acte à l'intérieur duquel le lecteur interagit avec le texte dans la mesure où il met en œuvre plusieurs stratégies pour la construction des sens (PIETRARÓIA, 2001). De même, nous nous appuyons sur les définitions des SL qui ont émergées des données et qui sont discutées par plusieurs auteurs (SOLÉ, 1998; KOCH, 2003; PEREIRA, 2010; LEFFA, 2016). En ce qui concerne l'approche méthodologique, il s'agit d'une recherche qualitative à caractère exploratoire, dont l'objectif analytique s'est penché sur les consignes des questions des activités de lecture proposées par les manuels de la collection analysée. Les résultats nous ont permis de décrire et d'analyser comme la collection met en place une approche systématique et progressive autour de quatre SL fréquemment mobilisées dans les activités de CE, à savoir : 1- mobilisation des connaissances antérieures, 2- formulation d'hypothèses, 3- *scanning* (balayage) et 4- lecture détaillée.

Mots clés : Stratégies de lecture. Manuel didactique. FLE. Lecture. *Défi*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação da coleção de livros didáticos <i>Défi (livre de l'élève)</i>	26
Figura 2 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no <i>Défi 1</i>	30
Figura 3 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no <i>Défi 2</i>	31
Figura 4 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no <i>Défi 3</i>	32
Figura 5 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no <i>Défi 4</i>	34
Figura 6 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no <i>Défi 1</i>	36
Figura 7 - Ilustrações da Figura 6 realçadas para melhor visualização	37
Figura 8 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no <i>Défi 2</i>	39
Figura 9 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no <i>Défi 3</i>	40
Figura 10 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no <i>Défi 4</i>	42
Figura 11 - Abordagem da EL scanning no <i>Défi 1</i>	44
Figura 12 - Abordagem da EL scanning no <i>Défi 3</i>	46
Figura 13 - Abordagem da leitura detalhada como EL no <i>Défi 1</i>	48
Figura 14 - Abordagem da leitura detalhada como EL no <i>Défi 2</i>	49
Figura 15 - Abordagem da leitura detalhada como EL no <i>Défi 3</i>	51
Figura 16 - Abordagem da leitura detalhada como EL no <i>Défi 4</i>	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
FLE	Francês Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
CE	Compreensão Escrita
EL	Estratégia de Leitura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 LEITURA E COMPREENSÃO	14
2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	16
2.3 LEITURA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	20
2.4 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	22
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	25
3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	25
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS.....	26
3.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	28
4 PERCORRENDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COLEÇÃO DÉFI.....	29
4.1 MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO	29
4.2 LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES.....	35
4.3 <i>SCANNING (BALAYAGE)</i>	43
4.4 LEITURA DETALHADA	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

No contexto da didática de línguas estrangeiras, pode-se considerar a leitura como a habilidade que possibilita ao aluno, que estuda a língua fora do meio linguístico em que é falada, mecanismos para um contato linguístico-cultural permanente e autônomo com a língua-alvo (TORRES, 2009). Além disso, no panorama histórico dos métodos e abordagens para o ensino de LE, a leitura ocupou um lugar privilegiado por muito tempo, mas que foi, pertinentemente, equilibrado entre as demais habilidades com o advento da Abordagem Comunicativa.

A dinâmica e a complexidade que atravessam o ato de ler, assim como o aprimoramento conceitual em torno do que é a leitura, permeiam os desafios didáticos que se colocam para o ensino dessa habilidade em sala de aula de LE. Isso, porque conceber a leitura enquanto um processo no qual o leitor interage com o texto, ao passo em que lança mão de diversas estratégias para construir sentido (PIETRARÓIA, 2001), implica a necessidade de fomentar a discussão acerca das possíveis abordagens para o tratamento das EL em contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Segundo Tagliani (2011), o LD assume um papel central nesse cenário, enquanto uma ferramenta pedagógica com forte potencial na orientação do trabalho com a leitura em LE, sobretudo no que diz respeito à abordagem das EL em suas atividades de compreensão escrita, tendo em vista que a autora chega a afirmar que o LD constitui, em numerosas situações, a única fonte de acesso à língua-alvo nas salas de aula. Assim como veremos no decorrer das discussões teóricas, as EL são importantes ferramentas que o aluno-leitor pode empregar durante a leitura para facilitar a compreensão dos textos que lê, fornecendo a este autonomia e criticidade, à medida que passa a refletir e controlar a própria construção de significados. Nesse sentido, justifica-se a relevância de analisar as formas como as EL contempladas no LD de FLE podem ser abordadas.

Para atingir a compreensão de um texto, faz-se necessário o manejo da habilidade de decodificação da língua escrita, mas esta não é suficiente. Segundo a concepção interativa da leitura sobre a qual alicerçamos a presente pesquisa, o leitor deve se envolver em um processo contínuo de previsões e inferências estabelecendo um relação entre seus objetivos e conhecimentos prévios e as informações fornecidas pelo texto (SOLÉ, 1998). Essa relação é produto da mobilização das estratégias de leitura que podem ser concebidas em dois tipos, com base em como se dá a construção de significado durante o ato de ler: são as estratégias ascendentes e descendentes (PIETRARÓIA, 2001).

Nesse contexto, nos propomos alguns questionamentos: Quais estratégias de leitura são abordadas nos livros didáticos de FLE? Quais estratégias são abordadas com maior frequência? Qual o percurso estabelecido pelo livro didático para a sistematização dessas estratégias nas atividades de leitura? Tais indagações nos levaram a escolha e investigação de uma coleção de livros didáticos de FLE, no que diz respeito às estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos nesta língua.

Diante disso, no presente trabalho monográfico, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório cujo objetivo geral foi analisar como a coleção de LD de FLE intitulada *Défi (livre de l'élève)* aborda as estratégias de leitura em suas atividades de compreensão escrita. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) verificar quais são as estratégias de leitura mais frequentes nos quatro volumes da coleção selecionada; e (ii) analisar como as estratégias de leitura são abordadas nas atividades de compreensão escrita.

Dissertaremos, inicialmente, a respeito do que entendemos por leitura segundo a perspectiva da interação entre o leitor e o texto, bem como sobre as EL que o leitor pode mobilizar para construir significado. Depois, abordaremos a importância tanto do trabalho com a leitura quanto do LD no processo de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, descreveremos os aspectos metodológicos que guiaram nossa pesquisa, atravessando a tipologia na qual se insere, a contextualização do corpus analisado, bem como a forma como se deu a geração dos dados. Neste prosseguimento, apresentaremos a análise dos dados obtidos, evidenciando as quatro EL mais recorrentes nos volumes da coleção *Défi*, a saber: mobilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, *scanning* e leitura detalhada. Por fim, concluiremos com algumas considerações relativas à sistematização e à progressão, que ressaltaram na abordagem das EL empreendida pelas atividades de compreensão escrita da coleção analisada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa. Inicialmente, abordaremos as principais concepções de leitura, com base em autores que desenvolvem a temática tanto em contexto de ensino de língua materna como em contexto de ensino de LE. Em um segundo momento, debruçaremos-nos sobre a definição de algumas estratégias de leitura, notadamente sobre aquelas que emergiram do nosso processo de análise dos dados. Em seguida, discutiremos sobre o processo de leitura sob os ângulos da didática de língua estrangeira e segunda. Por fim, trataremos de questões relacionadas ao livro didático de língua estrangeira, buscando destacar o seu potencial papel de instrumento norteador do processo didático e, conseqüentemente, das abordagens para o ensino de compreensão escrita e das estratégias de leitura em LE.

2.1 LEITURA E COMPREENSÃO

Para abordar a importância da leitura no ensino/aprendizagem de LE, consideramos apropriado discorrer, inicialmente, acerca do que entendemos por leitura. Nesse sentido, faremos uma breve referência aos grandes modelos teóricos que buscam explicar como ocorre a construção de significado durante o ato de ler. São eles: ascendente — centrado no texto; descendente — centrado no leitor; e interativo — centrado na intervenção mútua entre o leitor e o texto.

Apoiados na perspectiva interativa, aproximamo-nos da compreensão segundo a qual a leitura reflete o encontro e a influência recíproca entre o leitor e o texto, de modo que não considera um em detrimento do outro, mas, pelo contrário, os concilia. Essa ideia está presente em Solé (1998, p. 23), quando a autora aponta que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

No primeiro modelo, o ascendente, considera-se que o significado está dentro do texto e ascende ao leitor por meio de um processo de extração, partindo da palavra para chegar ao sentido global, sem que o leitor possa ou precise fazer contribuições, bastando-lhe o conhecimento do código utilizado. Todavia, compartilhamos da concepção de Hervot e Norte (1997, p. 58) segundo a qual “ler não significa entender cada palavra mas, sim, apreender o sentido geral em um processo que engloba várias estratégias e técnicas. [...] Não é incomum

alguém captar o sentido geral de um texto sem por isso dominar seu vocabulário e suas estruturas linguísticas”.

Por outro lado, conferir ao leitor toda a origem do sentido, conforme admite o modelo descendente, implica dizer que a compreensão provém unicamente da bagagem de experiências e conhecimentos prévios que o leitor traz para a leitura, sem levar em conta o significado posto no texto pelo autor. Segundo Leffa (1996, p. 8), nessa concepção do ato de ler, “os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”.

Dessa forma, assume-se que a leitura se trata de uma atividade mental e que não há significado certo ou errado, apenas o significado escolhido pelo leitor. Entretanto, Pietraróia (2001) faz uma importante contribuição, nos atentando ao fato de que:

[...] construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca arbitrário, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos (PIETRARÓIA, 2001, p. 21, grifos da autora).

Com base nisso, sem correr o risco de ser limitado ao polo leitor ou ao polo texto, o modelo interativo apresenta a integração dos dois polos, como uma síntese dos modelos supracitados, não centrando-se nem no texto nem no leitor, mas aceitando a relação recíproca entre eles. Assim, ler envolve a presença de um leitor que se mantenha ativo durante o processo, ou seja, um leitor que construa o significado junto ao texto ao invés de apenas “extraí-lo”.

Contudo, trazer o leitor para essa concepção como construtor de um novo significado não indica que o texto seja desprovido dele. É certo que o autor atribui sentido ao texto no ato da escrita, entretanto, de acordo com Solé (1998, p. 22), “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Em outros termos, as marcas deixadas no texto pelo autor não impedem que o leitor construa um novo sentido com base em seu conhecimento de mundo. Porém, elas ainda estarão lá para guiá-lo e limitá-lo, pois, segundo Eco (2015, p. 114), “um texto pode suscitar uma infinidade de leituras sem, contudo, permitir uma leitura qualquer. É impossível dizer qual a melhor interpretação de um texto, mas é possível dizer quais as interpretações erradas”.

Sendo assim, a compreensão proposta por Solé (1998), apresentada no início desta seção, nos parece a mais completa no que diz respeito às definições de leitura. Mas, é válido notar que, por mais distintos e antagônicos que possam ser os modelos teóricos e seus pontos de vista mencionados acima, todos preveem o mesmo objeto: a compreensão escrita, que, por sua vez, pode ocorrer em diferentes níveis, de acordo com os objetivos a serem alcançados, porque não se trata de compreender o texto sempre em sua totalidade.

A esse respeito, Hervot e Norte (1997, pp. 58-59) sinalizam que é possível que compreendamos somente o assunto geral do texto, a partir de um rápido passar de olhos; seus pontos principais, com uma leitura que demanda mais atenção; e, então, seus detalhes, através de uma leitura mais aprofundada e minuciosa. De acordo com os mesmos autores, “cada nível [...] corresponde a uma fase da leitura que recorre a estratégias e técnicas específicas as quais, entretanto, podem ser usadas nas várias etapas da leitura, dependendo essencialmente do objetivo do leitor” (HERVOT; NORTE, 1997, p. 59).

A compreensão é, portanto, onde se pretende chegar com o ato da leitura enquanto processo de interação entre o leitor, seus conhecimentos prévios, seus objetivos e o texto. Contudo, não somos leitores de textos escritos¹ por natureza e fazer interagir nossa bagagem de experiências (conhecimento de mundo) com as informações do texto exige o desenvolvimento de certas operações e técnicas que ultrapassam a simples decodificação da língua escrita. Essas técnicas são, pois, estratégias de leitura que, por meio do aprendizado e da prática, são capazes de tornar o leitor aprendiz em leitor proficiente, à medida em que este passa a ter consciência e autonomia sobre a própria compreensão. A seguir, apresentaremos algumas dessas estratégias e como podemos classificá-las à luz da teoria.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Sem perder de vista a concepção de leitura com foco na interação leitor-texto adotada na presente pesquisa, abordaremos, nesta seção, as estratégias de leitura que o leitor mobiliza para alcançar os diferentes níveis de compreensão escrita indicados por Hervot e Norte (1997, pp. 58-59). Vimos que o autor de um texto também integra, de certo modo, esse processo interativo à medida que se esforça para escrever um texto coerente e bem estruturado que possa

¹ Consideramos apropriado ressaltar que não somos leitores de **textos escritos** por natureza porque necessitamos desenvolver a leitura desses textos por meio de um processo que se inicia na alfabetização e continua no letramento, isto é, não se trata de uma competência inata. No entanto, nós somos capazes de realizar outros tipos de leitura, ainda que não sejamos alfabetizados, tais como: a leitura de mundo, a leitura de textos não verbais, até mesmo a leitura de emoções no rosto de alguém.

ser compreendido; no entanto, as estratégias da escrita² não são nosso objeto de estudo nesta ocasião, mas sim as estratégias empregadas pelo leitor no processamento³ do texto.

Para Brauer (2014, p. 168), as estratégias de leitura são instrumentos utilizados para facilitar e resolver falhas na compreensão leitora. Tratam-se, segundo o autor, de ferramentas, técnicas ou métodos mobilizados, concomitantemente, no processamento da informação durante o ato de ler, possibilitando o seu desenvolvimento ou a sua alteração de curso. Inserida na mesma perspectiva, Solé (1998, pp. 69-70) esclarece que as estratégias de leitura não prescrevem totalmente o rumo de uma ação e, por isso, não podem ser tratadas como receitas infalíveis. Ainda assim, segundo a mesma autora,

[...] um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção — a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe — e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (SOLE, 1998, p. 69).

A pertinência das estratégias de leitura se encontra, justamente, no fato de que seu uso concede ao leitor “a capacidade de avaliar a própria compreensão, fazendo com que a leitura deixe de ser uma atividade mecânica para se tornar um processo consciente de construção do significado”, como afirma Leffa (2016, p. 197). Desse modo, o leitor se torna autônomo, isto é, capaz de aprender a partir dos textos que lê, à medida que identifica falhas na própria compreensão e mobiliza estratégias para a sua resolução.

No que diz respeito a sua utilização, Solé (1998, p. 89) defende a diferenciação dessas estratégias de acordo com três momentos: *antes, durante e depois da leitura*, embora muitas das estratégias sejam passíveis de troca. Isto é, existem estratégias previstas, especialmente, para o momento de preparação para a leitura, mas que podem ser empregadas, também, durante o processo mais acurado da leitura.

Em primeiro lugar, as atividades de pré-leitura são realizadas com vistas a sensibilizar o leitor acerca do texto que será lido, a partir da análise de elementos como títulos, subtítulos, prefácios, produções não verbais como fotos, ilustrações, gráficos etc., que se enquadram na definição de paratextos proposta por Genette (2009, pp. 09-10). Com base nesses elementos, o

² Em sua obra *Ler e Escrever: estratégias de produção textual* (2010, p. 34), Koch e Elias pontuam como estratégias de escrita: (i) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; (ii) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; (iii) “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas e entre informações “novas” e “dadas”; (iv) revisão da escrita ao longo de todo o processo.

³ Esse processamento, do qual fala Kleiman (2011, pp. 14-15), corresponde ao fatiamento na leitura, que se encontra detalhado em Liberato e Fulgêncio (2007, pp. 21-23).

leitor pode ativar seus conhecimentos prévios, realizar previsões e levantar hipóteses provisórias sobre determinado tema. Em seguida, durante a realização da leitura, o leitor poderá verificar suas predições, formulando novas e mais restritas hipóteses, de modo a preencher possíveis lacunas na compreensão. Por fim, com a finalização da leitura, algumas atividades ainda podem ser aplicadas, tanto para avaliar se, de fato, houve compreensão e interpretação, como para refletir acerca da mensagem do texto lido.

Sob outra perspectiva, Pietraróia (2001, pp. 23-24) evidencia dois tipos básicos de estratégias de leitura com base em como ocorre a construção do significado durante o ato de ler, os quais o leitor domina e faz interagir, uma vez que a ausência ou o excesso de uma dessas estratégias pode curto-circuitar a compreensão, ou seja, pode comprometê-la. São as estratégias ascendentes (*bottom up*) e as descendentes (*top down*).

A autora explica que as estratégias denominadas ascendentes são aquelas que partem das microestruturas do texto, visando a compreensão das unidades menores, letras, palavras, depois frases, para chegar à estrutura do texto e, então, ao seu sentido global. Enquanto as estratégias descendentes, por outro lado, partem do sentido geral para alcançar os elementos de base (PIETRARÓIA, 2001, p. 23).

Na compreensão de Kato (1985, p. 83), a adivinhação é parte das estratégias descendentes, levando em consideração que é mais preditiva, de maneira que as ascendentes seriam responsáveis pela confirmação, pelo refinamento e revisão da teoria. Dessa forma, é possível depreender que o autocontrole no momento da leitura provém das estratégias de natureza ascendente (*bottom up*).

Nesse sentido, cabe explicar algumas estratégias que dialogam com a descrição apresentada por Pietraróia (2001), a saber: mobilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, *skimming*, *scanning* e leitura detalhada, caracterizando-se como ascendente somente esta última, ao passo que todas as outras se configuram como estratégias descendentes, considerando que partem do global para alcançar as partes mais específicas do texto. Vejamos, mais detidamente, cada uma delas.

O conhecimento prévio é aquele que, segundo Koch (2003, p. 32), “se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os "modelos cognitivos" socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência)”. Com base nele, é possível assimilar e compreender novas ideias oferecidas pelo texto, bem como levantar hipóteses sobre o mesmo.

O levantamento de hipóteses, por sua vez, diz respeito à realização de previsões acerca do tema abordado no texto base como uma atividade de sensibilização para a leitura. Todavia, essa estratégia também pode ser empregada durante o processamento mais aprofundado do texto, levando em consideração que a leitura consiste em “um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto”, tal como afirma Solé (1998, p. 107).

O *skimming* (*écrémage*, em francês) trata-se de uma leitura parcial do texto com o objetivo de alcançar uma compreensão geral do tema. De acordo com Leffa (2016, p. 199), “usa-se essa estratégia, por exemplo, quando se deseja apenas descobrir qual o tópico de um determinado artigo, que posição assume o autor em relação ao tópico, ou se o texto merece ou não uma leitura posterior mais atenta”.

Da mesma forma, a EL *scanning* (*balayage*, em francês) também corresponde à uma leitura rápida, linear ou não, sem muita atenção aos detalhes, diferenciando-se da leitura denominada *skimming* por sua finalidade: a localização de informações específicas e pontuais. Leffa (2016, p. 199) entende essa estratégia como um rastreamento de fácil implementação pedagógica e esclarece que os “segmentos em que tipicamente se faz o rastreamento são compostos de números e palavras isoladas, em vez de frases e parágrafos”. Sendo assim, caracterizam-se como informações facilmente localizáveis, supridas por uma leitura superficial, sem a necessidade de o leitor ater-se aos pormenores do texto.

Por fim, a leitura detalhada consiste em ler o texto em sua completude, de forma linear ou não, atentando tanto às ideias principais como às secundárias. “No caso de não ter obtido entendimento de um segmento lido, por falta de conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou sobre o código linguístico, a solução pode estar na leitura detalhada”, afirma Pereira (2010, p. 85).

Esclarecemos que temos ciência da importância de outras EL no processo de construção do significado, tanto em língua materna quanto estrangeira, principalmente levando em consideração que as estratégias descritas acima configuram apenas estratégias previstas para os momentos antes e durante a leitura. Porém, lhes dedicaremos nossa atenção no presente estudo por se tratarem das EL que emergiram da nossa análise de dados, que será apresentada no Capítulo 4.

Na sequência, abordaremos a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira com base na discussão sobre leitura e estratégias realizada até este momento, mas também trazendo novos autores, com olhares voltados para a questão didática, como Cuq e Gruca (2005).

2.3 LEITURA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com o surgimento e a difusão da abordagem comunicativa, as práticas de ensino da escrita em língua estrangeira foram renovadas e a diversidade de situações de leitura passou a ser levada em conta. Isso quer dizer que houve um redimensionamento do foco do tipo de leitura, de modo que a leitura literária — na qual, até então, pautava-se o modelo tradicional/gramática-tradução — deixou de ser o modelo dominante, redimensionando o foco para a diversidade dos gêneros textuais (CUQ; GRUCA, 2005, p. 166).

Sobre essa guinada metodológica, Cuq e Gruca (2005, p. 166, tradução nossa) explicam que “as teorias sobre a recepção dos textos enriqueceram-se e contribuíram para pôr em prática uma verdadeira metodologia da leitura: os itinerários propostos favorecem, assim, o encontro do leitor com o texto”.

Nessa perspectiva, Iyanda (2009, p. 9) afirma que a compreensão escrita, isto é, a leitura, ocupa um lugar de base no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois “constitui o eixo em torno do qual se desenvolve qualquer outra competência de aquisição de uma língua” (IYANDA, 2009, p. 9, tradução nossa). No entanto, sua pertinência também se encontra no fato de a leitura configurar uma atividade constantemente solicitada em classe de línguas, assim como aponta Riquois (2010, p. 596, tradução nossa):

[...] a leitura de instruções no manual ou livro de exercícios, a leitura de um documento autêntico, o título de um anúncio, as legendas se o professor utiliza um vídeo legendado, a leitura de um documento na Internet, a releitura das respostas fornecidas para um exercício ou ainda a releitura de um exercício de expressão escrita, todas essas atividades — cuja lista não está encerrada — exigem do aluno um domínio da compreensão escrita que condiciona o seu êxito (RIQUOIS, 2010, p. 596, tradução nossa).

Para Cuq e Gruca (2005, p. 166, tradução nossa), “a aquisição da compreensão escrita em língua estrangeira é um processo complexo que resulta, simultaneamente, da transferência dos conhecimentos de língua materna [...] e do desenvolvimento de competências lexicais, sintáticas e textuais próprias da língua estrangeira”. A essas competências linguísticas, ainda de acordo com as palavras dos autores, podem ser somados os conhecimentos e experiências de mundo do aluno, bem como sua bagagem sociocultural (CUQ, GRUCA, 2005, p. 166).

Dialogando com essa concepção, Prigorschi (2016) desenvolve:

A compreensão é então o resultado da cooperação do conhecimento do leitor com o texto. Na didática da leitura em FLE esta “cooperação” torna-se “interação”. A interação entre a competência cultural ou referencial do leitor na sua língua materna e o texto em língua estrangeira. Essa competência adquirida na língua materna permitirá, então, superar as dificuldades linguísticas na leitura de um texto em língua estrangeira (PRIGORSCHI, 2016, p. 151, tradução nossa).

Com isso, a autora quer dizer que os conhecimentos de mundo do aluno em sua língua materna pode ajudar a suprir a falta de léxico na língua estrangeira, principalmente quando esse aluno adota certas estratégias como, por exemplo, a identificação de cognatos ou a compreensão de algumas palavras a partir do contexto. Cabe ao professor, segundo Cuq e Gruca (2005, p. 166), mediar esse processo de interação de modo a encorajar o aluno a ser o construtor de significados que ele já é em sua língua materna, para que seja capaz de implementar as estratégias adequadas diante do texto em língua estrangeira.

Para tanto, Iyanda (2009, p. 16) apresenta algumas atribuições ao professor, que ocupa o papel de mediador durante o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (em contexto de Francês Língua Estrangeira – FLE): a primeira delas é colocar o aluno em situação de leitura o mais cedo possível, escolhendo textos condizentes com o seu nível. Depois, sugere que o professor evite explicações, priorizando o ato da compreensão do próprio aluno. Por último, Iyanda explica que é importante tornar esse aluno consciente das estratégias de leitura que utiliza, pois saber ler significa saber alinhar as estratégias adequadas aos objetivos pré-estabelecidos. O professor pode tentar fazer com que essas estratégias sejam compreendidas por meio de instruções (IYANDA, 2009, p. 16).

Além disso, de acordo com Cuq e Gruca (2005, p. 170), para ajudar o aluno a construir sentido na leitura em língua estrangeira, é importante estabelecer um percurso pedagógico definido por objetivos, que consiste em oferecer-lhe algumas tarefas. Ainda consoante os autores, essas tarefas devem ser segmentadas, de forma progressiva, em algumas etapas: a pré-leitura, a observação do texto, a leitura silenciosa e, por fim, a pós-leitura (CUQ; GRUCA, 2005, p. 170).

A pré-leitura trata-se de uma etapa essencial, pois facilita a entrada no texto a partir dos conhecimentos prévios que o leitor possui, os quais favorecem o levantamento das primeiras hipóteses acerca do tema a ser trabalhado. A observação do texto consiste em uma leitura-*balayage*, de modo a considerar seus aspectos tipográficos (títulos, subtítulos, imagens etc.) a fim de levantar hipóteses mais finas, isto é, hipóteses mais específicas e complexas. Em seguida, a leitura silenciosa diz respeito a uma leitura guiada por instruções que orientem o aluno a construir sentido, com vistas a uma compreensão mais aprofundada. Por fim, depois da leitura,

é relevante fazer com que o aluno reaja ao texto lido por meio de discussões, comentários, dentre outras atividades (CUQ; GRUCA, 2005, p. 170).

É possível perceber que essa compreensão apresentada por Cuq e Gruca (2005) sobre como a leitura deve ser trabalhada no ensino-aprendizagem de língua estrangeira dialoga com os níveis de compreensão leitora evidenciados por Hervot e Norte (1997), assim como também possui forte relação com as estratégias de leitura sobre as quais nos debruçamos nesta pesquisa. À vista disso, insistimos na relevância dessas estratégias no ensino da leitura em língua estrangeira, principalmente, a partir da diversidade textual porque, dessa forma, o aluno poderá ser capaz de interagir com os mais variados tipos de textos, tanto no contexto de sala de aula, quanto fora dela.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, discutiremos a importância do LD no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, uma vez que nosso corpus de análise consiste em uma coleção de LDs de Francês Língua Estrangeira. Trata-se de um tema que divide opiniões, porque ao mesmo tempo que o uso desse material auxilia tanto o professor quanto o aluno, também pode limitá-los. Destacamos, entretanto, seu mérito enquanto uma (não absoluta) ferramenta pedagógica.

De acordo com Araújo (2012, p. 647),

o livro didático é um relevante instrumento didático-pedagógico para muitos professores da educação básica, de cursos de idiomas, de ensino profissionalizante e de Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto educacional brasileiro, tornando-se, na maioria das vezes, a única fonte de insumo para professores e alunos (ARAÚJO, 2012, p. 647).

Do mesmo modo, para Tagliani (2011, p. 137), o LD assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois facilita a vida do professor. Todavia, à medida que esse instrumento oferece praticidade ao trabalho docente, isentando e liberando o professor da tarefa de planejar aulas exaustivamente, ele também assume o lugar de manual a ser seguido, um manual que pode ditar o conteúdo e como ele deve ser ensinado. Dessa maneira, “o que há, então, para o professor, é um script de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado”, afirma Lajolo (2000, p. 15).

Segundo a compreensão de Silva Ota (2009, p. 215), o livro didático revela-se como detentor de um discurso de autoridade, definindo e sistematizando conteúdos e métodos de ensino, primeiro em virtude de ser, muitas vezes, o único recurso de informação na escola e,

depois, pela veracidade atribuída à escrita e ao próprio livro didático, que faz com que este se constitua como a fonte máxima do saber pronto e acabado.

Nessa linha, a autora continua:

O LD, nas condições acima, acaba sendo a instância máxima de saber e de um saber que parece cristalizado, pronto e acabado. E, sendo o detentor desse saber, é o responsável por sua transmissão de forma mais “digerível” e atraente, mesmo dos conteúdos mais complexos, o que acaba, às vezes, por gerar uma abordagem superficial e descontextualizada (SILVA OTA, 2009, p. 215).

Por esse e outros motivos, Tilio (2008, p. 122) considera o LD como o grande vilão da educação. Conforme as palavras do autor, além de apresentar informações, muitas vezes, defasadas e de forma autoritária e incontrovertida, o LD também falha na construção do conhecimento, tendo em vista que, ao invés de auxiliar o leitor a refletir, apenas impõe verdades absolutas (TILIO, 2008, p. 119).

Apesar dessas desvantagens, é possível insistir no papel facilitador do LD. Diante disso, Richards (1998, p. 129) apresenta algumas razões para a sua utilização em contexto de língua estrangeira e segunda. De acordo com o autor, esse instrumento proporciona economia de tempo, orienta as aulas e discussões e ainda torna o ensino mais organizado e mais conveniente.

A adoção do LD é questionada, em especial, no ensino de línguas em razão da abordagem comunicativa, que surgiu como forma de “superação” dos métodos anteriores, considerados tradicionais. Consoante Leffa (1988, pp. 231-232), nessa abordagem,

o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. [...] Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente (LEFFA, 1988, pp. 231-232).

Dessa forma, o autor destaca a relevância do uso de textos autênticos e da diversidade dos gêneros textuais no ensino de línguas. Isso pode se configurar, a partir da ideia do autor, como critério para identificar um LD que investe bem na abordagem da leitura, tanto em língua materna quanto estrangeira. No entanto, Bergmann (2002, p. 83) sinaliza que, apesar das várias tentativas de se ensinar a língua através, unicamente, de textos autênticos, o professor sempre sente a necessidade de um livro que sirva como fio condutor das atividades. Isso ocorre devido à dificuldade de se encontrar todo o material necessário, principalmente no que diz respeito a línguas estrangeiras (BERGMANN, 2002, p. 83).

Não obstante, o LD constitui, em numerosas situações, uma das únicas fontes de acesso à língua-alvo, porque nem sempre há falantes dessa língua disponíveis para conduzir diálogos, tal como afirma Riquois (2010, p. 605), em contexto de Francês como Língua Estrangeira e Segunda.

Portanto, não se trata de suprimir o uso do LD, porém, cabe ao professor descobrir a melhor maneira de utilizar esse material para não correr o risco de segui-lo cegamente, de forma alienada e acrítica. Sendo o LD, frequentemente, a única ferramenta pedagógica acessível para o professor, mas, sobretudo, para o aluno, tanto em sala de aula quanto em casa, espera-se que ele forneça, conforme a compreensão de Bender e Baretta (2012, p. 1), suporte para a formação de leitores críticos e conscientes.

A esse respeito, considerando que é perceptível a compreensão segundo a qual o LD possui um papel central no ensino-aprendizagem (TAGLIANI, 2011), bem como é capaz de desempenhar o papel de detentor do discurso de autoridade (SILVA OTA, 2009), pode-se presumir que se trata de uma ferramenta didática com forte potencial na orientação do trabalho com a leitura em LE, principalmente, quando se tratam das diferentes estratégias em suas atividades de compreensão escrita. Assim como discutimos nas seções anteriores, as estratégias de leitura fornecem autonomia ao leitor, e ainda o leva a refletir acerca dos textos que lê. É nesse sentido que reiteramos a relevância de analisar as estratégias de leitura contempladas nos LD de FLE, bem como sob quais abordagens essas estratégias podem ser mobilizadas.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A presente monografia apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória em educação essencialmente qualitativa, à luz de seus objeto de estudo, objetivos e forma de abordagem do problema delineado. Esse tipo de pesquisa, a educacional, resulta do interesse em compor soluções e respostas para os problemas e questões que dizem respeito ao contexto educativo — não restrito à escola propriamente dita, mediante e a partir do que já está posto, isto é, o conhecimento elaborado e sistematizado por anteriores que também se inquietaram com o assunto.

Caracteriza-se como exploratória porque foi realizada com vistas a proporcionar maior familiaridade com o tema em questão, envolvendo levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulam a compreensão (GIL, 2002, p. 41). Do mesmo modo, sua natureza exploratória também se deve ao fato de estarmos abertos aos dados que emergiram da nossa análise, sem a necessidade de um posicionamento definitivo sobre eles. Sendo assim, outros pesquisadores podem se propor o mesmo estudo e alcançar considerações diferentes das que apresentamos neste trabalho monográfico.

Por muito tempo se pensou e se fez pesquisa educacional à moda das ciências físicas e naturais, tal qual um experimento laboral que serve a estas tão bem, como se naquela o objeto de estudo pudesse ser manipulado e controlado e o conhecimento pudesse ser construído sob métodos estritamente quantificáveis. Contudo, entende-se, quase consensualmente, que essa concepção consiste em uma limitação metodológica na investigação da realidade educacional.

Todavia, foi preciso seguir, vagarosamente, o curso das evoluções das ciências humanas e sociais — onde se situa a pesquisa em educação —, bem como de suas metodologias de pesquisa, visto que, “durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). O que, consoante Gatti (2010, p. 12), é possível para uma parte dos problemas das ciências exatas, mas não o é para as questões da educação humana, que se processa em meio às relações sociais.

Não é simples isolar as dimensões que compõem a realidade natural dos sujeitos, elas dependem de um contexto intrínseco que precisa ser observado e considerado, porque o que é humano não pode ser completamente objetivo, somos seres crentes, temos valores, princípios

e tendemos a agir de acordo com eles; do mesmo modo, apenas analisar e descrever os fenômenos educacionais não se faz suficiente, é necessário dar forma aos fatos e interpretá-los através de métodos qualitativos. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que a pesquisa qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Considerando nossos objetivos, voltados para a análise da abordagem dada às estratégias de leitura em uma coleção de livros didáticos de FLE, direcionamo-nos para uma interpretação e construção de significados a partir das atividades de leitura emergentes do corpus. Assim, nos interessa compreender como se estrutura e é sistematizada a mobilização dessas estratégias. Diante disso, se mostra pertinente lançar mão de uma abordagem qualitativa.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS

Quanto ao corpus de análise, debruçamo-nos sobre a coleção de livros didáticos de Francês Língua Estrangeira intitulada *Défi (livre de l'élève)*, da editora *Maison des langues*, que dispõe de quatro volumes (Figura 1) voltados para o ensino-aprendizagem de jovens e adultos do mundo inteiro, de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QECRL.

Figura 1 - Apresentação da coleção de livros didáticos *Défi (livre de l'élève)*



Fonte: Macmillan education, 2022.

No que concerne aos seus objetivos, a proposta dessa coleção é oferecer aos professores e alunos de FLE de todo o mundo uma abordagem original e motivadora que traz a cultura como elemento primordial no ensino-aprendizagem da língua-alvo. Assim como discorrem os

autores da coleção em seu *avant-propos* (prefácio), “[...] o fato cultural e sociocultural coloca-se a serviço das aquisições linguísticas. É através de elementos culturais, multiculturais e de fatos da sociedade que o aprendiz experimenta, espontaneamente, a necessidade de adquirir ferramentas linguísticas” (CHAHÍ et al., 2019, p. 2, tradução nossa). À vista disso, colocam as estratégias de leitura, que constituem nosso objeto de estudo na presente pesquisa, como principal recurso para levar o aprendiz a compreensão dos textos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de suas próprias competências linguísticas.

Sobre isso, os autores expõem que, nestes volumes:

[...] o aluno implementa estratégias a partir de seus conhecimentos prévios sobre o mundo, sobre os gêneros e tipologias de documentos, e a partir de seus próprios conhecimentos linguísticos. Essas estratégias ajudam-no a compreender os documentos, a trabalhar de forma autônoma e, sobretudo, a desenvolver o seu saber-fazer (CHAHÍ et al., 2019, p. 2., tradução nossa).

Dessa forma, levando em conta a importância atribuída às estratégias de leitura na coleção, nossa análise acerca de sua abordagem nas atividades de compreensão escrita torna-se ainda mais significativa. Isso, porque compreender como a coleção busca atingir seus objetivos didáticos em torno das EL pode nos fornecer pistas relevantes sobre possibilidades de abordagem das EL no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Em termos de organização, todos os volumes apresentam estrutura similar, resguardando poucas particularidades. O *Défi 1* compreende uma unidade introdutória, com um dossiê de descoberta, outras oito unidades compostas por dois dossiês temáticos cada, um pequeno manual de gramática (*précis de grammaire*) com tabelas de conjugações, uma seção dedicada às estratégias de leitura utilizadas no livro (*mémento des stratégies*), a transcrição de todos os áudios para fins de correção e, por fim, mapas importantes para situar a Francofonia.

Da mesma forma estão organizados o *Défi 2*, isentando-se da unidade de descoberta, que já não se faz mais necessária neste prosseguimento, bem como o *Défi 3*, com o acréscimo de uma unidade de conteúdo e a introdução das estratégias de compreensão oral na coleção. Por último, o *Défi 4* se apresenta, igualmente, com nove unidades, compostas por dois dossiês temáticos e por uma página de estratégias de escrita, mas renunciando o repertório das estratégias de leitura e de compreensão oral.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

No que concerne aos procedimentos utilizados na geração dos dados, iniciamos pelo levantamento de todas as estratégias de leitura (EL) presentes nos quatro volumes da coleção em foco. Para isso, nos beneficiamos dos sumários de EL encontrados nos três primeiros livros, a partir dos quais verificamos a incidência de estratégias também no quarto livro. Dessa forma, enumeramos oito EL, a saber: (1) Levante hipóteses sobre o conteúdo do documento; (2) Utilize seus conhecimentos sobre o tema; (3) Realize pesquisas antes de ler; (4) Solicite a ajuda de alguém; (5) Utilize recursos como o dicionário; (6) Complete suas hipóteses e faça suposições; (7) Perceba a estrutura do texto; e (8) Perceba os conteúdos culturais.

Posteriormente, analisamos as EL mais frequentes e, em seguida, selecionamos a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e o levantamento de hipóteses. Todas as outras estratégias se manifestam em menor constância, sendo algumas indiciárias, isto é, aparecem duas ou três vezes, no máximo. No entanto, investigando as atividades de compreensão escrita com vistas a apurar exemplos para a nossa análise e discussão, bem como identificar possíveis EL que não se encontram descritas nos *mémentos* dos livros, percebemos que outras duas estratégias se manifestam, com frequência, na coleção.

A primeira, denomina-se leitura detalhada e está presente, de forma implícita, nos enunciados das atividades de compreensão escrita dos quatro volumes. Por outro lado, a segunda EL, *scanning*, tem sua frequência apenas dentro do *Défi* 1, aparecendo nos volumes subsequentes esporadicamente. Assim, alcançamos nossas quatro EL mais frequentes na coleção de livros didáticos *Défi*: 1 - Mobilização do conhecimento prévio, 2 - Levantamento de hipóteses, 3 - *Scanning* e 4 - Leitura detalhada.

Por fim, sistematizamos a classificação das atividades de leitura a partir dessas quatro estratégias que emergiram com mais frequência dos dados. Nesse processo de sistematização, nosso foco interpretativo incidiu sobre os enunciados das questões de compreensão escrita, no interior dos quais pudemos identificar, mediante nossa análise interpretativa, as estratégias de leitura focalizadas e mobilizadas em cada atividade.

4 PERCORRENDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COLEÇÃO *DÉFI*

É possível observar, nas atividades de compreensão escrita (CE) propostas na coleção de livros didáticos *Défi (livre de l'élève)*, a abordagem frequente de quatro estratégias de leitura (1- mobilização do conhecimento prévio, 2- levantamento de hipóteses, 3- *scanning* e 4- leitura detalhada), sendo elas organizadas em duas etapas das atividades bem definidas, a saber: *avant de lire* (antes de ler) — referente à sensibilização para a leitura do texto base — e *lire, comprendre et réagir* (ler, compreender e reagir) — relativa ao processo mais acurado da leitura e compreensão.

Diante dessa constatação, apresentaremos e discutiremos, nas subseções a seguir, exemplos de atividades que ilustram a forma como cada uma das estratégias supracitadas são trabalhadas nos volumes da coleção escolhida. Iniciaremos pela mobilização dos conhecimentos prévios seguida do levantamento de hipóteses, pois são EL empregadas, em geral, concomitantemente. Neste prosseguimento, trataremos da leitura parcial *scanning* para, em seguida, finalizar com a leitura detalhada, de modo que haja uma ideia de progressão entre as mesmas.

4.1 MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO

A primeira EL, muito recorrente nos volumes iniciais da coleção *Défi*, trata-se da mobilização dos conhecimentos prévios que o aluno possui, equivalentes ao conjunto de aprendizados e experiências adquiridos ao longo de sua vida. A pertinência dessa estratégia se situa, conforme Pacheco e El Kadri (2021, p. 6), no fato de que “esse conhecimento pode ser acessado a qualquer momento para facilitar a assimilação de novas informações, além de ser essencial para formulação de hipóteses sobre o conteúdo que será lido”.

Embora o aluno utilize-se de sua bagagem de conhecimentos prévios durante qualquer prática de leitura, na coleção analisada, fica em evidência que a mobilização desses conhecimentos, antes de partir para a leitura do texto em sua totalidade, tem o objetivo de familiarizar o aluno acerca do assunto que será abordado na sequência. Essa estratégia pode ser empregada a partir da análise de um título, de uma imagem ou de outras pistas que o texto oferece. Atentemos aos exemplos a seguir, nos quais verifica-se a mobilização dessa EL:

Figura 2 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no *Défi 1*

UNITÉ 1

Le rythme de vie des Québécois

UNIVERSITÉ

ROSSIER 1 : DÉCOUVRIR

Avant de lire

- Lisez le titre de l'article. À votre avis, que signifie « rythme de vie » ? Échangez en classe.

Lire, comprendre et réagir

- Sans lire l'article en détail, repérez et soulignez tous les horaires. À votre avis, que font les Québécois à ces horaires ? Devinez ce que signifient les verbes qui précèdent chaque horaire.
- Lisez l'article. Dessinez une ligne avec les horaires et les activités des Québécois.

Écrivez, comprenez et réagit

- Écrivez les témoignages. De quel moment de la journée parlez-vous ? Complétez avec les étiquettes. C'est pareil (-) ou différent (+) au Québec et en France ? Cochez la bonne réponse.

Avant de lire

1. Lisez le titre de l'article. À votre avis, que signifie « rythme de vie » ? Échangez en classe.

Fonte: Adaptado de *Défi 1*, 2019.

A figura 2, apresentada acima, encontra-se no primeiro volume da coleção em foco (pp. 76-77) e constitui uma atividade de compreensão escrita (doravante, CE), na qual observa-se a imagem de duas pessoas se exercitando como plano de fundo, um texto base sob o título “*Le rythme de vie des Québécois*” (O ritmo de vida dos Quebecenses), assim como uma coluna de atividades a serem desenvolvidas antes e durante a leitura do mesmo, visando a sua compreensão global.

Para fins desta análise, evidenciamos a primeira questão, cujo objetivo é introduzir o aluno à temática do texto que se segue e mobilizar os conhecimentos possíveis a respeito. Seu enunciado propõe que o aluno leia, inicialmente, somente o título do artigo que será trabalhado para, assim, responder ao questionamento subsequente: *À votre avis, qu'est-ce que signifie « rythme de vie » ?* (Na sua opinião, o que significa “ritmo de vida”?).

É nesse momento que o aluno começa a mobilizar seus conhecimentos prévios, ainda que inconscientemente, uma vez que é levado a refletir sobre o que conhece acerca das palavras-chave — *rythme, vie e québécois* (ritmo, vida e quebequenses) — presentes no título do artigo, associando-as à imagem presente no documento. Nesse processo, o professor pode assumir o papel de mediador e guiar o aluno, através de questionamentos, para que ele chegue a algumas conclusões provisórias.

Segundo os autores Hervot e Norte (1997, p. 59), a aplicação dessa estratégia “condiciona o leitor a pensar no assunto que será abordado no texto, criando expectativas e ativando o conhecimento, facilitando a compreensão posterior”, assim como ocorre no exemplo que acabamos de explorar, posto que, ao ter em mente o significado da expressão “ritmo de vida”, o aluno será capaz de assimilar, de forma mais clara, as atividades diárias dos quebequenses, apresentadas no texto. O mesmo tipo de exercício pode ser encontrado, também, no segundo volume da coleção analisada, como podemos notar na Figura 3, abaixo:

Figura 3 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no *Défi 2*

UNITÉ 1

Avant de lire

1. Qu'est-ce qu'un objet connecté?


2. Avez-vous des objets connectés? Si non, connaissez-vous des objets connectés? À quoi servent-ils?

* Utilisez un bracelet connecté quand je cours.

LES OBJETS CONNECTÉS DÉJÀ DANS NOTRE QUOTIDIEN

Les objets connectés sont partout : il y a ceux qui nous aident à mieux manger, ceux qu'on utilise pour faire du sport, ceux qui servent à communiquer... Ces objets collectent et envoient des informations à un ordinateur, une tablette ou un smartphone qui les analyse. Aujourd'hui, il y a 8 milliards d'objets connectés dans le monde, c'est-à-dire plus d'un par personne!

LA VESTE  Cette veste en jean connectée partage les informations de votre smartphone. Touchez la manche pour téléphoner, utiliser le GPS, écouter de la musique...

LES LUNETTES  Ces lunettes servent à faire des vidéos. Appuyez sur un bouton, puis postez votre vidéo sur Snapchat. Elles sont disponibles en trois couleurs : rouge, jaune et noir.

LA BAGUE  Cette bague a un bouton qui vous permet d'envoyer un message d'alerte si vous vous sentez menacé/e. Elle existe en noir et en blanc.

LA MONTRE 

LA CEINTURE  Cette ceinture noire en élastique analyse en temps réel votre posture et envoie des décharges électriques pour la corriger.

Avant de lire

1. Qu'est-ce qu'un objet connecté?

2. Avez-vous des objets connectés? Si non, connaissez-vous des objets connectés? À quoi servent-ils?

Source : adaptée de www.sareto.com

24 vingt-quatre

Fonte: Adaptado de *Défi 2*, 2019.

Nessa atividade de CE (p. 24), é possível identificar a presença de um texto relacionado aos objetos conectados presentes no nosso cotidiano. Com o intuito de ambientar o aluno, há duas questões de pré-leitura, as quais destacamos, que refletem a mobilização do conhecimento prévio como EL.

O primeiro enunciado “*Qu'est-ce qu'un objet connecté?*” (O que é um objeto conectado?) instrui o aluno/leitor a buscar em seu repertório de experiências e conhecimentos de mundo conceitos familiares que possam ser associados ao novo conceito “objeto conectado”,

caso ainda não o conheça. Assim, poderá formular ideias que, por sua vez, serão confirmadas ou contestadas no ato da leitura propriamente dita.

O segundo enunciado vai mais adiante quando questiona “*Avez-vous des objets connectés? Si non, connaissez-vous des objets connectés? À quoi servent-ils?*” (Você tem objetos conectados? Se não, você conhece objetos conectados? Para que servem?). Nesse momento, o aluno busca associar o que ele já sabe sobre “objetos conectados” às imagens contidas no documento e, então, reflete acerca dos objetos eletrônicos conectados à Internet capazes de enviar e receber informações que possui como, por exemplo, um celular, fones de ouvidos ou um relógio. E mesmo que não os possua, é possível que os conheça.

Dessa forma, ao conduzir o leitor a pensar sobre os objetos conectados que ele possui e/ou conhece, a questão também estará sensibilizando-o para o vocabulário utilizado no texto, o que favorece o levantamento de hipóteses posteriormente. Além disso, o aluno aproxima-se da temática do texto através de sua própria realidade, de modo que torna mais fácil a sua compreensão.

Figura 4 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no Défi 3

Avant de lire

1. Utilisez-vous Twitter? Pourquoi?
2. Observez l'illustration. Selon vous, qu'est-ce que le « hashtivism »? Faites des recherches si nécessaire.

SOCIÉTÉ

LE HASHTAG ET L'ENGAGEMENT CITOYEN AU MAROC

Un hashtag, des vidéos collectives, des likes, des photos de profil pour dénoncer un problème de société ou pour défendre une cause, c'est ce qu'on appelle le hashtivism, et c'est la nouvelle manière 2.0 d'agir au Maroc. En effet, avec le développement du réseau Internet, les citoyens et citoyennes marocains utilisent la Toile pour organiser la contestation et développer la solidarité. Et ça marche! En 2018, trois grands mouvements sociaux sont nés au Maroc grâce au hashtag.

Ça a commencé en avril 2018 avec le hashtag #Nousboycottons qui a mobilisé des milliers de Marocains. Ces derniers ont exprimé leur colère contre l'augmentation du prix des produits de la vie quotidienne via les réseaux sociaux. Le hashtag a été un vrai succès et le gouvernement a promis des mesures afin de surveiller les prix du marché.

Mohammed Casa @mohammed_casa
C'est scandaleux que l'eau et le lait soient si chers! Tout le monde en a besoin! #Nousboycottons
14:20 - 19 avr. 2018

ZeifEs @zeifes
C'est super que les gens se soient mobilisés et aient donné leur sang pour soigner les blessés! #ONCF_baraka
12:20 - 15 nov. 2018

Le dernier en date: #ila_dsser_seffri. Un collectif de défense contre les violences à l'égard des femmes a organisé, en novembre 2018, de nombreuses manifestations dans les grandes villes marocaines. Des sifflets ont été distribués à toutes les femmes. Mot d'ordre: si un homme te manque de respect dans un espace public, siffle!

victimes sur Facebook et Twitter. Résultat: un énorme élan de solidarité à parcouru le pays!

Chaabane Anfa @chaabane
C'est vraiment important que les Marocaines soient descendues dans la rue pour se faire entendre! Continuons à agir ensemble! #ila_dsser_seffri
15:40 - 28 déc. 2018

Fonte: Adaptado de *Défi 3*, 2019.

A figura acima corresponde ao terceiro volume da coleção analisada (p. 82) e, do mesmo modo, constitui uma atividade de CE, na qual podemos observar a presença de um texto base com o título “*Le hashtag et l’engagement citoyen au Maroc*” (A hashtag e o compromisso de cidadania no Marrocos); as ilustrações dos símbolos da hashtag (cerquilha #) e da rede social Twitter (pássaro azul); além de algumas atividades previstas para o momento de preparação para a leitura, dentre as quais destacamos a segunda com maior interesse, tendo em vista sua abordagem do conhecimento prévio como EL.

Esta atividade (Questão 2) recomenda que o aluno observe a ilustração presente no documento e, em seguida, reflita sobre o que poderia ser o “hashtivismo”: “*Observez l’illustration. Selon vous, qu’est-ce que le « hashtivisme »?*”. Ao observar os símbolos, os alunos que conhecem ou utilizam a rede social Twitter os associa automaticamente, associação essa que pode ser reforçada pela primeira questão, também realçada na Figura 4: “*Utilisez-vous le Twitter? Pourquoi?*” (Você utiliza o Twitter? Por que?).

Quanto ao termo “*hashtivisme*”, os alunos podem buscar na memória conhecimentos prévios que possam auxiliar na sua compreensão ou na formulação de hipóteses a respeito. Aqueles que costumam utilizar, ou veem com frequência, hashtags no Twitter e/ou em outras redes sociais podem perceber, com mais facilidade, que se trata da união das palavras “hashtag” e “*activisme*” (ativismo). Pinto et al. (2021, p. 14) ratificam esse ponto de vista quando afirmam que “tudo o que já sabemos sobre o assunto do texto certamente facilitará nossa compreensão a respeito do mesmo. É por isso que, dependendo do tema, alguns leitores terão mais facilidade em entender o conteúdo textual do que outros que não têm conhecimento sobre o assunto”.

Assim, com a percepção da combinação das palavras “hashtag” e “ativismo”, os alunos podem refletir sobre o conceito de cada palavra (a hashtag relaciona-se com assuntos e discussões que se desejam indexar e disseminar nas redes sociais, enquanto o ativismo refere-se, em um de seus sentidos, à atitudes morais e práticas sociais em prol de uma determinada causa) e os unir, em forma de possíveis ideias e previsões, que serão comprovadas ou rejeitadas durante a leitura do texto.

Ainda sobre esse exemplo, parece-nos relevante abordar a segunda parte da questão dois. Podemos observar que ela propõe um movimento interessante para uma atividade de pré-leitura ao sugerir que os alunos pesquisem um termo, caso avaliem que é necessário: “*Faites de recherches si nécessaire*”. Os alunos que já conhecem o significado dos termos em foco (hashtag e ativismo), podem vir a dispensar essa pesquisa, ou realizá-la apenas para fins de confirmação. Em contrapartida, aqueles que não estão familiarizados com os termos, podem

apreciar a possibilidade da pesquisa, pois esta poderá suprir a falta de conhecimentos prévios sobre a temática.

Por fim, veremos, no excerto subsequente, que a mobilização do conhecimento prévio também pode ser abordada em forma de diagnóstico, de modo a verificar o que aluno já sabe sobre a temática em foco no documento. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015, p. 57), esse diagnóstico servirá para que o professor, como mediador, avalie a necessidade de prestar mais informações relacionadas ao assunto, tendo em vista que esses conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura.

Vejamos:

Figura 5 - Abordagem do conhecimento prévio como EL no *Défi 4*

The image shows a page from a French educational resource titled "Question de genre(s)". It features several sections for different works:

- Trans**: A play by Didier Ruiz, presented at the Avignon 2018 festival. It explores the experience of trans people.
- Tomboy**: A film by Céline Sciamma (2011) about a young girl who identifies as a boy.
- Appellez-moi Nathan**: A film about a young boy who is assigned female at birth.
- Lola Pater**: A film by Lola Pater (2017) about a woman who identifies as a man.
- Girl**: A film by Lukas Dhont (2018) about a young man who identifies as a woman.

At the bottom, there is a section titled "Avant de lire" (Before reading) with a task:

1. Quels sens du mot «genre» connaissez-vous? Lisez le titre. Comment le comprenez-vous?

Fonte: Adaptado de *Défi 4*, 2019.

A figura 5, acima, configura uma atividade de CE do quarto volume (pp. 50-51). Como se pode notar, trata-se de um documento bastante visual intitulado “*Question de genre(s)*” (Questão de gênero(s)), com e indicações de algumas obras (peça de teatro, história em quadrinho e filmes) a respeito da mesma temática. No documento, destacamos a primeira atividade, equivalente à seção *avant de lire*, que aborda, igualmente, a mobilização dos conhecimentos prévios como EL.

Além de aproximar o leitor do conteúdo a ser trabalhado nos textos, essa atividade (Questão 1), sobre a qual nos debruçamos nesta análise, também realiza uma sondagem ao

propor que o aluno reflita acerca dos variados sentidos da palavra “gênero” que conhece. Para responder a esse comando, o aluno utiliza-se de seu conhecimento de mundo, lembrando-se daquilo que conhece referente ao termo como, por exemplo, o sentido gramatical que distingue o gênero masculino, do feminino e do neutro ou o sentido relacionado às “funções” atribuídas aos homens e às mulheres na sociedade⁴.

Feito isso, o aluno é conduzido ao texto pela segunda parte do enunciado: “*Lisez le titre. Comment le comprenez-vous?*” (Leia o título. Como você o compreende?). Assim como a primeira parte da atividade, essa última pode conceber diferentes respostas a depender da sociedade na qual o aluno está inserido, lembrando que a coleção *Défi* tem como público-alvo jovens e adultos do mundo inteiro. Além disso, podemos destacar a dimensão da progressão na mobilização do conhecimento prévio. Depois de ter explorado previamente os significados da palavra “gênero”, os alunos já poderão mobilizar possíveis compreensões para o título, o que também pode ocorrer através da mobilização do conhecimento prévio relativo às imagens presentes no texto.

Constata-se, portanto, que a EL “mobilização do conhecimento prévio” se manifesta, em nosso *corpus* de análise, nas atividades de pré-leitura, correspondentes à etapa *avant de lire*, como pudemos perceber nos exemplos anteriores, uma vez que desempenha a função de introduzir a temática a ser abordada pelo texto, levando o aluno a explorar seus saberes e experiências de mundo. Para tanto, esse aluno tem a possibilidade de recorrer aos título e subtítulo de um texto, às ilustrações presentes no documento, às palavras-chave, bem como a conceitos próximos.

4.2 LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES

A segunda EL identificada, também presente em grande parte das atividades de compreensão escrita da coleção *Défi*, consiste no levantamento de hipóteses e está fortemente ligada à estratégia anterior, uma vez que a mobilização dos conhecimentos prévios favorece a elaboração de hipóteses e previsões, antes e durante a leitura. Neste sentido, para levantar hipóteses, de acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015, p. 57), “podemos recorrer a vários aspectos: formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos.

⁴ Existem outros sentidos que podem ser associados à palavra “gênero”, tal como o sentido de categorização (gênero textual, gênero do filme), no entanto, a composição do documento em questão faz referência à questão de gênero entre o homem e a mulher na sociedade. As cores azul e rosa e as obras intituladas *Tomboy*, *Girl*, *Appelez-moi Nathan*, *Trans* sugerem isso.

Além disso, podemos recorrer a nossa experiência e aos nossos conhecimentos prévios sobre o que esses índices textuais permitem antever”.

Com o emprego dessa EL, o aluno-leitor é capaz de antecipar o conteúdo do texto, podendo se preparar e se posicionar, antecipadamente, a respeito do tema. Trata-se de uma estratégia assídua em atividades de preparação para a leitura, no entanto, pode ser aplicada, também, no momento da leitura, quando as hipóteses provisórias e mais gerais são substituídas por hipóteses mais restritas. Solé (1988, p. 107) corrobora essa concepção ao defender que “a leitura seja um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto”.

Vejamos, nos exemplos abaixo, como o levantamento de hipóteses é abordado no *corpus* de análise:

Figura 6 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no *Défi* 1

UNITÉ 1

Avant de lire

1. Observez les illustrations. À votre avis, de quoi parle l'article?

2. À votre avis, la France est-elle un pays de jeunes ou de personnes âgées?

• Pour moi, c'est un pays de...

DÉMOGRAPHIE

L'âge des Français

Un pays de jeunes ou de personnes âgées ?

Après la guerre de 1939-1945, c'est le baby-boom : les Français ont beaucoup d'enfants. Les hommes et les femmes nés pendant le baby-boom ont aujourd'hui entre quarante-huit ans et soixante-treize ans.

Quel âge ont les Français ?

Pyramide des âges en 2016

Sexe	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85-89	90-94	95-99
Hommes	400	380	360	340	320	300	280	260	240	220	200	180	160	140	120	100	80	60	40	20
Femmes	400	380	360	340	320	300	280	260	240	220	200	180	160	140	120	100	80	60	40	20

Source : Insee, estimations de population, 2016

La ligne de vie des Français

Aujourd'hui, les femmes françaises se marient en moyenne à trente-quatre ou trente-cinq ans, et les hommes, à trente-sept ou trente-huit ans. Les femmes françaises ont en moyenne deux enfants, et un premier bébé entre vingt-huit et vingt-neuf ans. Les femmes vivent jusqu'à quatre-vingt-cinq ans et les hommes jusqu'à soixante-dix-neuf ans.

Avant de lire

1. Observez les illustrations. À votre avis, de quoi parle l'article?

28 vingt-huit

A Chypre : 11,9%
Et chez vous ?

Au Luxembourg : 18,3%

Fonte: Adaptado do *Défi* 1, 2019.

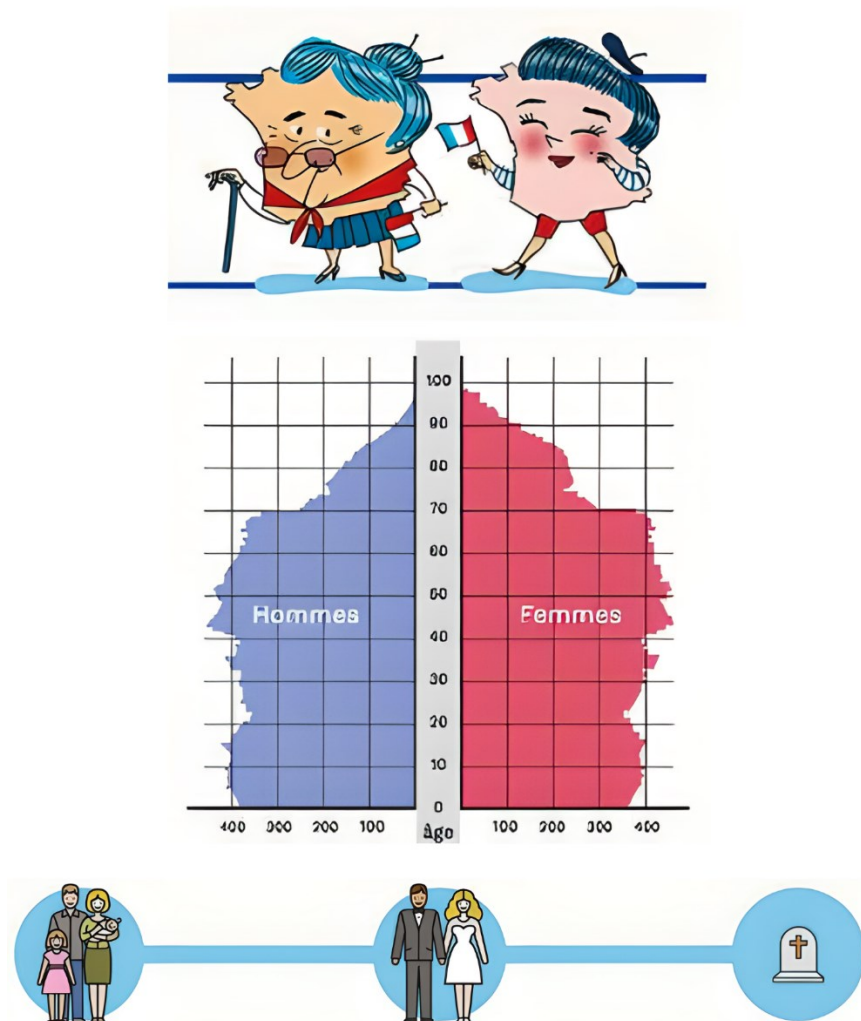
A atividade de CE acima (Figura 6) se encontra no volume 1 da coleção (p. 28) e corresponde à faixa etária da população francesa, lembrando o fenômeno do baby-boom

(quando, após a segunda grande guerra, houve um súbito crescimento demográfico na França, devido ao grande número de nascimentos). É possível observar, nessa atividade, um pequeno texto, um gráfico e ilustrações relacionados ao mesmo assunto.

No que concerne à abordagem do levantamento de hipóteses como EL, colocamos em pauta a primeira atividade da etapa *avant de lire*, cujo objetivo é levar o aluno a descobrir o tema do texto base de modo a orientar, desde já, suas expectativas de leitura (sobre a idade dos franceses) e a favorecer a mobilização de eventuais conhecimentos anteriores. Seu comando orienta o aluno a observar as ilustrações presentes no documento para comentar, segundo suas observações e opinião, de que se trata o artigo: “*Observez les illustrations. À votre avis, de quoi parle l’article?*”.

Por questões de visualização, adaptamos e realçamos as referidas ilustrações na Figura 7, abaixo. Observemos:

Figura 7 - Ilustrações da Figura 6 realçadas para melhor visualização



Fonte: Adaptado do *Défi* 1, 2019.

Para levantar hipóteses a respeito do tema do artigo, o aluno deve prestar atenção aos detalhes dos personagens da primeira ilustração: qual é a forma do seu rosto? (um hexágono, que representa o país França, pela sua forma); quais são os objetos do personagem à esquerda? (óculos, bengala); suas roupas, seus cabelos, sua pele. Tudo isso pode levá-lo a perceber que o hexágono à direita caracteriza uma pessoa jovem, enquanto o outro assemelha-se à uma pessoa de mais idade.

Depois, é importante que o aluno perceba, também, o gráfico. Mesmo que ele ainda não domine a leitura em Língua Francesa, poderá ter conhecimentos acerca de leitura de gráficos em sua língua materna e, além disso, as cores azul e rosa fornecem, em razão dos significados que lhes são culturalmente atribuídos, uma pista de que os dados do gráfico dizem respeito a homens, do lado esquerdo, e a mulheres, do lado direito.

Por fim, há uma linha do tempo com imagens representando família, casamento e morte que atua, igualmente, nesse processo de levantamento de hipóteses. A partir da observação de todos esses elementos, o aluno poderá levantar hipóteses sobre o tema do artigo que será trabalhado: a idade dos franceses.

Dessa forma, percebemos que, com o emprego dessa EL, o leitor é capaz de prever e antecipar aquilo que ainda não foi lido. Todavia, isso pode ocorrer não tão somente a partir da análise de ilustrações, tal como vimos nessa atividade. É possível encontrar a abordagem do levantamento de hipóteses também através da exploração dos sentidos de um título, conforme o exemplo que se segue:

Figura 8 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no *Défi 2*

UNITÉS

Nouvelles d'Afrique

Éduquer une fille, c'est éduquer toute une nation



Partout dans le monde, les filles ont moins de chances d'être scolarisées que les garçons: 62 millions de filles ne vont pas à l'école. En Afrique, ce sont près de 28 millions.

Dans certaines régions de la Guinée, moins de 20% des filles en âge d'être scolarisées vont à l'école. Pourtant, se préoccuper de la scolarisation des filles, c'est se préoccuper de l'avenir d'un pays. En effet, scolariser les filles a des effets positifs et immédiats sur la société dans laquelle elles vivent.

Quelques données :

- Si une fille sait lire, elle gagnera 25% de plus qu'une fille analphabète.
- Si une fille reçoit une éducation sanitaire, elle aura trois fois moins de risques d'être malade du sida.
- Si une fille fait des études, elle se mariera et aura des enfants après l'âge de 15 ans.
- Si des enfants ont une mère instruite, ils seront en meilleure santé et ils auront plus de chances d'aller, eux aussi, à l'école.
- Les filles éduquées contribuent à la santé économique et au processus de démocratisation de leur pays.

DOSSIER 1 - CONSTRUIRE ET CRÉER

Lire, comprendre et réagir

1. Lisez le titre de l'article. Qu'est-ce que cela veut dire? Êtes-vous d'accord? Pourquoi une fille et pas un garçon?
2. Lisez l'article. Selon le texte, pourquoi « éduquer une fille, c'est éduquer toute une nation »? Dans quels domaines cela a-t-il des conséquences?
3. Lisez l'encadré. Ah bon? Quelle est l'histoire de l'éducation des filles dans votre pays? Faites des recherches si nécessaire.

Travailler la langue

4. Repérez les phrases de l'article qui commencent par « et ». Les comprenez-vous?
5. Observez les temps des verbes de ces phrases. Que remarquez-vous? Complétez le tableau.

EXPRIMER UNE CONDITION

Pour exprimer une condition, on utilise:

Si + verbe au présent ou au passé suivi d'une phrase avec un verbe au présent ou au passé.

Ex. Si une fille est éduquée, elle participe au processus de démocratisation de son pays.

Ex. ...

Produire et interagir

6. À quelles conditions pourriez-vous réaliser vos projets de l'activité 11 page 73?

** Dans 2 ans, si j'ai accès à internet pour vivre en Angleterre, j'ai perfectionné mon anglais à Londres.*

Produire et interagir

7. Échangez avec un(e) camarade. Que faut-il faire si vous voulez...
 - acheter une maison
 - monter un groupe de musique
 - devenir célèbre
 - partir vivre à l'étranger
 - rencontrer votre star préférée
 - être le président de votre pays
8. Si tu veux acheter une maison, tu dois faire des économies.
9. Selon vous, quelles sont les conséquences des actions suivantes quand on a 15 ans? Échangez avec un(e) camarade.
10. À son avis, si tu arrives tes études à 18 ans, tu peux trouver un travail dans un bar.



Écouter, comprendre et réagir

8. Écoutez ce reportage sur une école au Sénégal, puis répondez aux questions.
 - Qu'a fait la directrice pour Aicha?
 - Qu'est-ce qui est intéressant à l'école?
 - De quoi parle-t-on dans les classes pour les adolescentes?

Lire, comprendre et réagir

1. Lisez le titre de l'article. Qu'est-ce que cela veut dire? Êtes-vous d'accord? Pourquoi une fille et pas un garçon?



Fonte: Adaptado de *Défi 2*, 2019.

O documento representado nessa figura encontra-se no segundo volume do nosso *corpus* (pp. 76-77). Nele, colocamos em evidência a questão 1, que também exemplifica o levantamento de hipóteses como EL. Conforme se observa em seus comandos, o aluno deve ler o título do artigo “*Éduquer une fille, c’est éduquer toute une nation*” (Educar uma menina, é educar toda uma nação) e, em seguida, responder às questões: *Qu’est-ce que cela veut dire? Êtes-vous d’accord? Pourquoi une fille et pas un garçon?* (O que isto quer dizer? Você concorda? Por que uma menina e não um menino?).

O artigo em questão, tal qual se pode observar, está organizado em alguns parágrafos, sob a imagem de duas meninas estudando. Trata-se de um texto informativo, que traz alguns dados a respeito da educação das meninas por todo o mundo, mas, em especial, na África: se uma menina souber ler, ela ganhará 25% mais que uma menina analfabeta; se uma menina receber educação sanitária, ela terá três vezes menos riscos de contrair AIDS; se uma menina estudar, ela se casará e terá filhos depois dos 15 anos; se as crianças tiverem uma mãe instruída, serão mais saudáveis e terão mais chances de ir à escola também; as meninas educadas

contribuem para a economia e ao processo de democratização de seu país; menos de 20% das meninas em idade adequada frequentam a escola.

Ao observar o título e a composição do artigo, o aluno pode começar a refletir e a levantar hipóteses baseadas em seus conhecimentos prévios. Não se trata de associações óbvias, mas o aluno pode apoiar-se em seus conhecimentos socioculturais e históricos e, assim, chegar a algumas hipóteses, tais como: no passado, as meninas/mulheres não tinham permissão para frequentar a escola; as meninas que frequentavam a escola eram ensinadas somente a cuidar do lar e do marido; as meninas que não estudam se casam e têm filhos muito cedo; é possível que ainda existam menos meninas na escola do que meninos etc.

Assim, ao responder as questões sobre o título do artigo, antes de sua leitura completa, as quais pedem que o aluno formule uma opinião, o leitor é conduzido à antecipação da temática e à geração de hipóteses sobre o texto. Contudo, a EL em foco não se limita a análise de títulos e/ou ilustrações, constatamos no presente estudo que o leitor também possui a alternativa de utilizar-se da introdução do texto para levantar hipóteses acerca do restante do texto. Para elucidar essa afirmação, consideremos o seguinte exemplo:

Figura 9 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no Défi 3

The image shows a page from a French newspaper with the main headline "Les inégalités en France". The article text includes sub-headings such as "Plus d'un quart des revenus pour 10 % de la population", "Un million de pauvres supplémentaire en dix ans", and "Des inégalités qui commencent dès l'école".

Overlaid on the page is a reading comprehension task with the following elements:

- Section: Lire, comprendre et réagir**
- Task 2:** "Lisez l'introduction de l'article. Comment comprenez-vous la première phrase? Selon vous, de quelles inégalités l'article va-t-il parler? SL1"

Other visible elements on the page include a sidebar with "20% de chômage chez les ouvriers non qualifiés" and "7,7 millions en situation de « mal-emploi »", and a list of questions at the bottom right under "Avant de lire" and "Écouter, comprendre et réagir".

Fonte: Adaptado de Défi 3, 2019.

Verifica-se, na figura acima, algumas atividades de compreensão escrita relativas ao texto de cunho informativo presente no documento, intitulado “*Les inégalités en France*” (As desigualdades na França).

Dentre as atividades previstas para o momento da leitura (*lire, comprendre et réagir*), destacamos a segunda atividade, que possui como objetivo levar o leitor a formular hipóteses sobre o assunto de um artigo a partir de sua introdução: “*Lisez l'introduction de l'article. Comment comprenez-vous la première phrase ? Selon vous, de quelles inégalités l'article va-t-il parler ?*” (Leia a introdução do artigo. Como você compreende a primeira frase? Na sua opinião, de quais desigualdades o artigo vai falar?).

A primeira frase da introdução, da qual trata a primeira parte do enunciado posto em evidência, a saber: “*Dans l'ambitieuse devise de la France « liberté, égalité, fraternité »*”, afirma que o lema da França “liberdade, igualdade e fraternidade” é ambicioso, enquanto a introdução completa discorre a respeito das desigualdades na França. Não revela, no entanto, de quais desigualdades se trata, por isso, a segunda parte do enunciado orienta o aluno a levantar hipóteses sobre quais desigualdades o artigo vai falar.

Assim, percebe-se que a introdução, que pode apresentar a temática a ser tratada no texto, também pode ser um recurso útil para conduzir os alunos a formular hipóteses sobre o mesmo. No entanto, cabe destacar que há uma particularidade na mobilização dessa EL nessa atividade: ao contrário da maioria dos exemplos, essa estratégia está sendo empregada já com a leitura parcial do texto. Dessa forma, é possível analisar que, além da observação dos elementos mais superficiais do texto (títulos, resumos, ilustrações, etc.), o levantamento de hipóteses na coleção *Défi* não ocorre apenas na etapa de pré-leitura.

Por fim, demonstraremos na figura abaixo que, além da observação de títulos, ilustrações e resumos, o paratexto, de uma forma geral, também podem ser objeto dessa estratégia.


Figura 10 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL no *Défi 4*

UNITE 4

DOSSIER SPÉCIAL

LE GRAND BAIN

Focus sur la bromance au cinéma



Décidément, les Français ont trouvé la recette du film de potes qui cartonne ! Depuis *Les Valseuses*, film culte sorti en 1974, ces films remportent quasi systématiquement un énorme succès au box-office. On y retrouve toujours une bonne dose d'humour, une pincée de questionnements profonds et une poignée de personnages cocasses, intégrés (ou pas !) et fidèles à leurs principes (parfois !). À l'affiche, cette semaine, la dernière bromance coup de cœur de l'Hexagone (4 millions d'entrées !) très attendue par le public québécois : *Le Grand Bain*.

Dans la piscine : huit losers maladroits mais attachants, réunis par le hasard et qui font de leur mieux pour réaliser les chorégraphies aquatiques de deux entraîneuses hutes en couleur. Coléreux, dépressifs, ou naïfs, ces anti-héros plongent tête la première, non seulement dans le bassin mais aussi dans leur « mille-êtres », qu'ils partagent entre deux nages. Cette équipe mal assortie mais loyale va devoir se serrer les coudes pour participer aux championnats du monde de natation synchronisée.

En se cachant derrière ce mot, l'homme hétérosexuel affirme en effet son droit à être ami avec un autre homme hétérosexuel (ou non) sans pour autant apparaître gay aux yeux de ses pairs. C'est comme un fillet de sécurité : on se parle, on se serre dans les bras, on exprime ses sentiments mais sans pour autant se toucher le zizi. En d'autres termes, « No homo ». Il y a ainsi, dans le concept de bromance et dans l'utilisation du mot, la traduction d'une peur de l'homosexualité, une peur d'en parler, une peur de la montrer et bien sûr une peur d'en être. [...]

Source : www.alaite.fr, par Michaël Allard, le 15/02/2017

On a lu, on a aimé, on partage...

LA BROMANCE, UN LÉGER PARFUM D'HOMOPHOBIE

Il y a une petite quinzaine d'années, j'ai été séduit par le concept de bromance. Je trouvais ce terme, ou plutôt la façon dont il était représenté à l'écran, rafraîchissant. Il permettait de rompre avec l'idée des relations viriles entre hommes, celle des héros machos du cinéma des années 80, celle des Stallone et Schwarzenegger. Il reflétait une sensibilité moins virile, moins violente. Il correspondait bien à l'idée que je me faisais de l'amitié, celle dont je jouissais avec mes amies filles, une amitié qui autorise à se livrer pleinement, sans tabous ni jugement, sans cette compétition presque vicieuse qui s'exerce souvent entre deux hommes.

Le terme bromance est, subitement, devenu le terme pour parler de la relation « proche » entre deux hommes, en oubliant qu'un terme existait déjà, un mot, lui, vieux de plusieurs siècles : l'amitié, de l'ancien français *amistet*, terme du XI^e siècle signifiant « affection entre deux personnes en dehors des liens du sang ou de l'attrait des sexes ». Alors pourquoi s'obstiner à ne pas appeler un chat un chat ?

7. Écoutez, comprenez et réagissez

- Comment se montre l'affection entre amis dans votre pays ?
* Dans nos villes, à Rimouski, les amis se tiennent par la main dans la rue.
- Écoutez cet extrait d'une émission de France Inter. Puis, échangez avec votre camarade pour définir le concept de bromance.
- De quels préjugés parle-t-on ? Quel est ce qui les oppose ? Quels sont les signes de leur entente complice ? Échangez en classe.
- Réécoutez l'extrait. Selon le journaliste, que « sentent » les bromances ? Cochez les bonnes réponses.
 le pizza les blagues douces
 les blagues salées le sport en commun
 les jeux vidéo les vieux copains
 les vieux étudiants la bière
- Que pensez-vous de cette description ? Quelle « odeur » aurait une bande de copines ?

Lire, comprenez et réagissez

7. Lisez l'article en bas de page, puis à deux résumez l'histoire du mot bromance. Quel synonyme a été inventé récemment ? Comment le comprenez-vous ?

7. Observez l'affiche et les photos du film *Le Grand Bain*. À deux, imaginez le synopsis de ce film.

7. Lisez le texte sur *Le Grand Bain*. En quel le synopsis que vous avez imaginé est-il différent ?

7. Soulignez dans le texte tous les adjectifs utilisés pour décrire quelqu'un. Quelles qualités vous paraissent importantes chez un(e) ami(e) ? Y en a-t-il d'autres ? Quels sont les pins défaits, selon vous ?

7. Lisez l'article de la page de droite. Pourquoi le concept de bromance a-t-il plu au journaliste ?

7. Pourquoi l'opinion du journaliste sur le concept de bromance a-t-elle évolué ? Quelles conclusions fait-il ? Êtes-vous d'accord avec lui ?

7. Cette tradition du film de potes existe-t-elle dans votre pays ? Échangez en classe.

Mon parler de langue

7. Quels mots du document voulez-vous retenir ? Écrivez-les.

D'où vient le terme « bromance » ? Voici un historique de ce mot adapté d'un article paru sur le site *Le Devoir* par Stéphane Baillargeon, publié le 8 juillet 2017

→ L'ORIGINE DES TEMPS	→ 2000	→ 2006	→ 2010	→ 2017
Les relations amicales fusionnelles entre hommes existent depuis des millénaires.	Le journaliste américain Dave Carnie est crédité comme l'inventeur du mot bromance, utilisé pour la première fois dans un magazine de vibrator à	Deux participants de la septième saison américaine de la télésérie <i>Big Brother</i> (2006) décrivent leur lien comme	Sur Google, la recherche donne déjà près de 17 millions d'occurrences	Dans <i>Correspondance</i> , récit recueilli de lettres échangées pendant 17 ans par les auteurs Henri Thomas et Georges Perros, le préfacier Jean-François erre de parler

7. Observez l'affiche et les photos du film *Le Grand Bain*. À deux, imaginez le synopsis de ce film.

Fonte: Adaptado de *Défi 4*, 2019.

Como último exemplo da EL levantamento de hipóteses, apresentamos o documento acima, no qual verifica-se o cartaz e a sinopse do filme “*Le Grand Bain*” (O grande banho), um texto sobre o conceito “*bromance*”⁵, além de uma linha do tempo, que reflète a origem do termo. Quanto às atividades de CE, do lado direito, realçamos a sétima questão: “*Observez l'article et les photos du film Le Grand Bain. À deux, imaginez le synopsis de ce film*” (Observe o artigo e as fotos do filme *Le Grand Bain*. Em dupla, imaginem a sinopse desse filme), levando em consideração seu objetivo de direcionar o leitor a explorar o paratexto do documento para formular hipóteses sobre o seu conteúdo.

De acordo com Genette (2009, pp. 09-10), o texto

raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas em todo

⁵ “*Bromance*” é uma expressão utilizada na Língua Inglesa que surgiu a partir da união das palavras “*brother*” (irmão) e “*romance*” (romance). “*Bromance* tornou-se [...] o termo para falar da relação “próxima” entre dois homens, esquecendo que já existia um termo, uma palavra, ele, que tinha vários séculos: a amizade” (ATLAN, 2017).

caso o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo* [...]. Esse acompanhamento, de extensão e conduta variáveis, constitui o que em outro lugar batizei de paratexto da obra (GENETTE, 2009, pp. 09-10).

Nesse caso em específico (Figura 10), o aluno deve prestar atenção no título do filme, em seu cartaz de divulgação e, também, nas cenas apresentadas no canto inferior. Podem assimilar, ainda, o conceito de “bromance” estudado na atividade de compreensão oral desenvolvida anteriormente (Questão 2). Dessa forma, existe a possibilidade de emergir variadas hipóteses e sinopses, considerando os conhecimentos prévios e criatividade de cada leitor.

Sobre isso, Duarte e Segabinazi (2020, p. 70) desenvolvem:

A partir da capa de uma obra, por exemplo, é possível explorar os elementos que ela dispõe para estimular nos alunos suas habilidades de fazer conexões a partir do nome do autor, procurando saber se conhecem algum outro livro também escrito por ele (conexão texto – texto). O título, do mesmo modo, pode suscitar conexões com contextos vivenciados (conexão texto – leitor) ou apenas conhecidos pelo leitor em um âmbito mais amplo fora da sua vivência pessoal (conexão texto – mundo), bem como pode proporcionar a elaboração de inferências sobre a narrativa, provocando sua curiosidade e sua criatividade (DUARTE; SEGABINAZI, 2020, p. 70).

Dessa maneira, depreendemos, a partir das análises apresentadas nesta subseção, que o levantamento de hipóteses pode ser abordado nas duas etapas das atividades de CE propostas na coleção *Défi: avant de lire e lire, comprendre et réagir*. Não enxergamos, no entanto, a verificação e formulação de novas hipóteses porque se trata de um movimento realizado durante o processo de leitura e compreensão mais aprofundado, enquanto as atividades que apresentamos refletem uma dinâmica de sensibilização para a leitura, mesmo sendo algumas correspondentes à seção *lire, comprendre et réagir*.

Exploradas, então, as estratégias de pré-leitura mais recorrentes no *corpus* de análise, seguiremos para a leitura parcial denominada *scanning* e, posteriormente, para a leitura detalhada.

4.3 SCANNING (BALAYAGE)

A terceira EL abordada na coleção, denominada *scanning* (*balayage*, em francês), refere-se a uma leitura superficial do texto, sem levar em conta seus detalhes, tendo por finalidade a localização de informações específicas. Essa estratégia se apresenta com maior frequência no primeiro volume da coleção *Défi*, em decorrência do nível de leitura elementar dos alunos. Quanto aos volumes referentes aos níveis A2, B1 e B2 do QEQR, ela se manifesta

de forma bastante esporádica, sendo assim, apresentaremos e analisaremos apenas dois exemplos da mesma: o primeiro, extraído do *Défi 1* e, o segundo, extraído do *Défi 3*.

De acordo com Pereira (2010, p. 84), o emprego da estratégia *scanning* permite que o aluno faça “uma varredura no material de leitura, mas em busca de algo específico. Constituem-se situações frequentes de uso do *scanning* a busca, por exemplo, de um nome no guia telefônico, de uma data no calendário, de uma palavra no dicionário, do prazo de validade numa embalagem”.

Nessa mesma perspectiva, Leffa (2016, p. 199) entende a estratégia *scanning* como um rastreamento de fácil implementação pedagógica e explica que os “segmentos em que tipicamente se faz o rastreamento são compostos de números e palavras isoladas, em vez de frases e parágrafos”. Desse modo, essa estratégia se trata de uma leitura rápida, tendo em vista sua busca por fragmentos facilmente localizáveis. Caso o objetivo com o qual se inicie a leitura exija mais tempo e dedicação ao texto, se estará deixando de lado a *EL scanning* para empregar o *skimming* ou a leitura detalhada, a qual veremos mais adiante.

Figura 11 - Abordagem da EL *scanning* no *Défi 1*

UNITÉS

LA MINUTE CAFÉ

Metz-Paris, Paris-Metz

2. Complétez les horaires de Claire à l'aide de la BD.

<ul style="list-style-type: none"> • Claire se lève à <u>5h45</u> • Elle sort de sa maison à _____ • Elle prend le train à _____ • Elle arrive à Paris à _____ 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle rentre à la maison à _____ • Elle dine à _____ • Elle se couche à _____
--	--

Lire, comprendre et réagir

1. Lisez la BD. Quelles actions sont illustrées par des dessins? Repérez les verbes dans les textes.

2. Complétez les horaires de Claire à l'aide de la BD.

<ul style="list-style-type: none"> • Claire se lève à <u>5h45</u> • Elle sort de sa maison à _____ • Elle prend le train à _____ • Elle arrive à Paris à _____ 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle rentre à la maison à _____ • Elle dine à _____ • Elle se couche à _____
--	--

Auteure : Pénélope Paicheler

78 soixante-dix-huit

Fonte: Adaptado de *Défi 1*, 2019.

A Figura 11 consiste em uma atividade de CE, na qual se pode notar uma história em quadrinhos (*Bande Dessinée*, em Francês) denominada “*Metz-Paris, Paris-Metz*” como texto base, cuja temática refere-se à rotina diária de uma mulher (Claire) que mora em Metz e trabalha em Paris; além de algumas atividades de compreensão abaixo. Dentre elas, evidenciamos a segunda questão, tendo em vista a conveniência de recorrer a estratégia *scanning* para a sua resolução.

De acordo com o enunciado proposto “*Complétez les horaires de Claire à l'aide de la BD*” (Complete os horários de Claire com a ajuda da HQ - História em Quadrinhos), o aluno deve retornar ao texto para completar as frases subsequentes com informações específicas, facilmente encontradas, levando em consideração que se trata de números: os horários em que os personagens realizam cada uma de suas atividades.

Com o emprego desta EL, o aluno não precisa, inicialmente, ler o texto em sua completude. Poderá localizar os horários através de uma leitura parcial, que consiste em passar os olhos pelo texto, identificando qual horário corresponde a cada atividade.

Assim como afirmou Leffa (2016, p. 199), além de números é possível empregar essa estratégia, igualmente, na busca por palavras isoladas no texto. Como exemplo disso, apresentamos a Figura 12, abaixo:

Figura 12 - Abordagem da EL scanning no Défi 3

The image shows a page from a French textbook titled 'Amna et sa marâtre'. The page contains a story and a table completion task. The table has three rows: 'élément magique' (le miroir), 'lieu d'abandon' (la forêt), and 'ceux qui aident' (les 7 nains). To the right, there is a 'Travailler la langue' section with a timeline activity 'Mon Planning de la Semaine'.

3. Complétez le tableau avec les éléments du conte.

	version Disney	Amna et sa marâtre
élément magique	le miroir	
lieu d'abandon	la forêt	
ceux qui aident	les 7 nains	

Fonte: Adaptado de Défi 3, 2019.

Essa figura foi adaptada do terceiro volume da coleção analisada e constitui uma atividade de CE, na qual há um conto de fadas como texto base. Nela, destacamos a terceira questão da seção “lire, comprendre et réagir” (ler, compreender e reagir) como exemplo da abordagem da EL scanning, levando em consideração seu enunciado: “Complétez le tableau avec les éléments du conte” (Complete a tabela com os elementos do conto).

O conto em questão, intitulado “Amna et sa marâtre” (Amna e sua madrasta), se trata de uma versão árabe do conto “Branca de neve e os sete anões”. O enredo é o mesmo, de modo que as versões se diferenciam apenas por alguns elementos como, por exemplo, em “Branca de neve e os sete anões” há um espelho mágico para o qual a madrasta pergunta, todos os dias, sobre ser a mulher mais bela do mundo, enquanto, na versão árabe, esta figura mágica é representada pelo sol.

Nesse contexto, a questão sobre a qual nos debruçamos demanda que o aluno complete a tabela apresentada na questão com os elementos da versão árabe correspondentes à versão Branca de neve e os sete anões. Para tanto, o aluno deve recorrer ao texto, mobilizando a EL scanning para localizar esses elementos específicos. Essa questão não exige, portanto, uma

leitura detalhada e aprofundada, de modo que o aluno é capaz de respondê-la por meio de uma leitura superficial.

Assim, nota-se, através dos excertos explorados nesta subseção, que a EL *scanning* pode ser aplicada na busca de dados facilmente encontrados no texto, ou seja, se trata de uma leitura seletiva, na qual o leitor seleciona apenas as informações mais relevantes para o seu atual objetivo, por meio de uma varredura ou rastreamento.

4.4 LEITURA DETALHADA

Por fim, a quinta EL em evidência no corpus de análise concerne a uma leitura detalhada do texto base, que consiste em uma leitura integral, mas não necessariamente linear. Segundo Leffa (2016, p. 199), essa estratégia “visa, tanto quanto possível, a compreensão total do texto, incluindo as ideias principais e os detalhes. É a leitura no sentido mais tradicional do termo, ou seja, a capacidade de usar as habilidades do ato de ler, incluindo as pistas grafofonêmicas lexicais, sintáticas e discursivas”.

O emprego das EL analisadas até o momento pode ajudar no sucesso desse tipo de leitura, visto que o leitor adentra o texto familiarizado com a temática, e com expectativas acerca do que vai encontrar. Isso significa dizer que as estratégias correspondem a cada fase da leitura, primeiro o leitor formula hipóteses baseadas em seus conhecimentos prévios, depois realiza uma leitura parcial em busca de uma compreensão global e, por fim, realiza uma leitura mais aprofundada, prestando atenção às ideias principais e secundárias presentes no texto.

Nesta última fase, o leitor encontrará no texto indícios que comprovem ou refutem suas hipóteses criadas no início do trabalho com a leitura (*avant de lire*), de modo que poderá ser capaz de levantar novas hipóteses, as quais Hervot e Norte (1997, p. 59) descrevem como mais finas e de ordem semântica.

Vejam, nos exemplos a seguir, como essa EL é abordada nos volumes da coleção de LD *Défi*:

Figura 13 - Abordagem da leitura detalhada como EL no *Défi 1*


UNITÉS

Avant de lire

- Répondez aux questions puis échangez en classe. Pour vous, quel est le meilleur moment de la journée pour...
 - faire du sport? • sortir avec des amis? • faire la sieste? • travailler ou étudier?

• Pour moi, le meilleur moment de la journée pour faire du sport, c'est le soir.
- Lisez les titres et observez les photos de l'article. Dites ce que font les personnes sur les photos aux heures indiquées.

Fatigué du métro, boulot, dodo?
Nos idées pour sortir de la routine

<p>Se lever à 5 h du matin</p>  <p>Marie-Lou se réveille à 5 h en semaine et à 6 h le week-end. Elle a deux heures pour elle avant d'aller au travail. À 5 h 30, elle sort faire son jogging, puis elle</p>	<p>Faire la fête le matin</p>  <p>Gabrielle aime faire la fête mais elle n'aime pas se coucher tard. Parfois, elle sort danser avant d'aller au travail : de 6 h 30 à 8 h 30.</p> <p><i>Je me réveille à 5 h 30, je prends</i></p>	<p>Se reposer entre midi et deux</p>  <p>Alain aime se reposer pendant sa pause déjeuner. Il va souvent dans un bar à sieste à côté de son travail.</p> <p><i>Je fais une sieste de vingt minutes. Je ne dors pas toujours.</i></p>
---	---	---

Lire, comprendre et réagir

- Lisez l'article. Quels sont les effets positifs de ces habitudes ?
 - Pour Marie-Lou?
 - Pour Claude et Chantal?
 - Pour Gabrielle?
 - Pour Alain?
- Aimeriez-vous faire la même chose que ces personnes ?
 - J'aimerais faire comme Alain...

Travailler la langue

- Complétez les tableaux à l'aide de l'article.

<p>LES VERBES SORTIR ET DORMIR</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Je</td> <td>sors</td> <td>dors</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Il/Elle/On</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>sortons</td> <td>dormons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>sortez</td> <td>dormez</td> </tr> <tr> <td>Ils/Elles</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Je	sors	dors	Tu			Il/Elle/On			Nous	sortons	dormons	Vous	sortez	dormez	Ils/Elles			<p>LE VERBE PRENDRE</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Je</td> <td>prends</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Il/Elle/On</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>prenons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>prenez</td> </tr> <tr> <td>Ils/Elles</td> <td></td> </tr> </table>	Je	prends	Tu		Il/Elle/On		Nous	prenons	Vous	prenez	Ils/Elles	
Je	sors	dors																													
Tu																															
Il/Elle/On																															
Nous	sortons	dormons																													
Vous	sortez	dormez																													
Ils/Elles																															
Je	prends																														
Tu																															
Il/Elle/On																															
Nous	prenons																														
Vous	prenez																														
Ils/Elles																															

→ CAHIER D'EXERCICES P. 39, 40 - EXERCICES 8, 9, 10

80 quatre-vingts

Fonte: Adaptado de *Défi 1*, 2019.

Esse exemplo (Figura 13) expõe uma atividade de CE do primeiro livro didático da coleção em foco, na qual destacamos a terceira questão, referente à etapa “*lire, comprendre et réagir*” (ler, compreender e reagir). Nesse momento, o aluno já está familiarizado com o tema trabalhado no texto base, por meio da aplicação das EL *mobilização do conhecimento prévio e levantamento de hipóteses*, abordadas nas questões 1 e 2, equivalentes à etapa “*avant de lire*” (antes de ler).

Como se pode notar, o texto presente no documento possui o título “*Fatigué du métro, boulot, dodo? Nos idées pour sortir de la routine*” (Cansado do metrô, trabalho, dormir⁶? Nossas ideias para sair da rotina) e se trata dos depoimentos de quatro pessoas que procuram sair da rotina através de novas atividades e hábitos. A questão em evidência propõe que o aluno faça uma leitura integral desses depoimentos, com o intuito de encontrar os efeitos positivos

⁶ A expressão “*métro, boulot, dodo*” pode ser traduzida, literalmente, como “metrô, trabalho, dormir” e diz respeito à rotina diária, sem surpresas, monótona.

dos hábitos de cada pessoa: “Lisez l'article. Quels sont les effets positifs de ces habitudes?” (Leia o artigo. Quais são os efeitos positivos destes hábitos?).

Para tanto, o aluno pode identificar, nos textos, as palavras e expressões utilizadas para falar dos sentimentos (ex.: *pour moi, calme, suis bien, m'amuser, commence bien la journée, avons de l'énergie, de bonne humeur, dormons bien, sors reposé*)⁷. No entanto, esse movimento não é possível apenas com o emprego da leitura parcial denominada *scanning*, visto que não se tratam de informações facilmente localizáveis como datas e horários. Se faz necessário uma leitura mais acurada.

Verifica-se que a leitura detalhada é abordada, mas somente após a ambientação do aluno, visto que corresponde à segunda etapa da leitura: ler, compreender e reagir, pois os conhecimentos de mundo e hipóteses do aluno acerca do tema auxiliam no êxito da construção de significado. O mesmo modelo de atividade se apresenta, também, no segundo volume da coleção, como podemos observar, abaixo:

Figura 14 - Abordagem da leitura detalhada como EL no Défi 2

The image shows a digital reading interface for a French lesson. The main article is titled "Le télétravail, focus sur une nouvelle tendance". The text discusses remote work, its benefits, and the rights and duties of teleworkers. A callout box highlights a specific exercise: "2. Lisez l'article. Quelles sont les différences et les ressemblances entre les télétravailleurs et les autres travailleurs?" with a key point: "Les télétravailleurs ont la même quantité de travail que les autres."

Fonte: Adaptado de Défi 2, 2019.

⁷ (Ex.: Para mim, calmo(a)/tranquilo(a), estou bem, me divertir, começa bem o dia, temos energia, de bom humor, dormiremos bem, sai descansado).

Nesse exemplo (Figura 14), é possível observar uma página da Internet com informações acerca do teletrabalho: sua definição, quem são os teletrabalhadores e quais os seus direitos e deveres. Quanto a sua compreensão, há uma atividade de pré-leitura, visando a sensibilização do aluno em relação ao tema e, posteriormente, atividades relativas a uma leitura mais aprofundada.

Destacamos, portanto, a seguinte questão: “*Lisez l’article. Quelles sont les différences et les ressemblances entre les télétravailleurs et les autres travailleurs?*” (Leia o artigo. Quais são as diferenças e as semelhanças entre os teletrabalhadores e os outros trabalhadores?) (p. 91), cujo objetivo é levar o aluno a se informar sobre as características de uma situação particular de trabalho mediante uma leitura detalhada e minuciosa do texto. Com base nisso, constatamos que as EL *scanning* e *skimming* podem ser empregadas para uma leitura preliminar, mas não se fazem suficientes.

É válido atentar, também, ao fato de que essa atividade conduz o aluno a verificar as hipóteses que formulou antes da leitura, na primeira questão, sobre o que seria, em sua opinião, o teletrabalho. Esse movimento também ocorre na figura subsequente, vejamos:

Figura 15 - Abordagem da leitura detalhada como EL no *Défi 3*

UNITÉ 1

Avant de lire

1. Observez l'affiche. Faites des hypothèses à partir des quatre photos: qui est cet homme? À quel pense-t-il? **133**

2. Qu'est-ce que la diaspora? Faites des recherches si nécessaire. **133**

Le retour au pays

Depuis les années 2000, de plus en plus de jeunes d'origine africaine, nés au sein d'une famille en Europe, retournent faire carrière sur le continent de leurs ancêtres. On les appelle les « repats », un diminutif du terme récemment inventé « repatriés »: **des personnes parties de leur pays qui ont décidé d'y retourner.** Un parcours à l'envers, du Nord vers le Sud!

DIASPORA DREAM

AKISSI, IVOIRIENNE DE 33 ANS.

« Pour mes parents, me voir une fois par an, ce n'est pas suffisant. Je suis prête à rentrer au pays, c'est décidé! Et j'en ai assez de refaire mon titre de séjour tous les ans! »

UNITÉ 2 | CONSTRUIRE ET INTERAGIR

Lire, comprendre et réagir

3. Lisez l'article. Quel est le profil des repats?

4. Quelles sont les motivations de Moktar, Akissi et Tia?

5. Que pressent-vous de leur motivation? Échangez en petits groupes.

6. Y a-t-il des informations qui vous surprennent dans l'article?

Écoutez, comprenez et réagissez

10. Écrivez l'entrevue de deux repatriés sénégalais qui racontent leur expérience. Puis, complétez le tableau.

	Hapsatou	Adam
pays quitté	La Suisse	La France
raison du départ		
le rythme de travail		
les coupures d'électricité		
la lenteur administrative		
la langue		
l'état civil		
les habitudes culturelles		
se sentir étranger		

11. Qui a rencontré quelles difficultés? Cochez la bonne case.

12. Avec-vous déjà rencontré les mêmes difficultés d'adaptation?

Produire et interagir

13. Imaginez que vous n'êtes jamais content(e). À l'aide des mots en gras, faites la liste de vos insatisfactions, puis échangez en petits groupes. Y a-t-il des points communs?

14. En petits groupes, faites chacun trois projets: deux vrais et un faux. Posez-vous des questions pour découvrir quel projet est faux.

15. Rédigez un petit texte sur un de vos projets, à l'aide du tableau de grammaire.

16. Vous êtes en B1, quelles sont vos bonnes résolutions pour améliorer votre français cette année?

PARLER DE SES PROJETS

• Décider **de** + infinitif

Ex: ...

• Envisager **de** + infinitif

Ex: ...

• Avoir l'intention **de** + infinitif

Ex: ...

• Penser **à** + infinitif

Ex: ...

• Avoir envie **de** + infinitif

Ex: ...

• Être prêt(e) **à** + infinitif

Ex: ...

• Vouloir + infinitif

Ex: ...

• C'est décidé est une expression.

Ex: Je suis prête à rentrer au pays, c'est décidé!

3. Lire, comprendre et réagir

3. Lisez l'article. Quel est le profil des repats?

Fonte: Adaptado de *Défi 3*, 2019.

A atividade em evidência representada acima (Figura 15) foi extraída do terceiro volume da coleção (pp. 24-25) e concerne a um texto intitulado “*Le retour au pays*” (O retorno ao país). Trata-se de um artigo que aborda a temática dos jovens de origem africana, nascidos ou diplomados na Europa, que retornam ao país de seus ancestrais para fazer carreira e são os chamados “*repats*” (abreviação de “repatriés”, que significa “repatriados”).

Pode-se notar, em seu enunciado, a necessidade de uma leitura completa e detalhada do texto, uma vez que propõe ao aluno a descrição do perfil de cada um dos repatriados: “*Lisez l'article. Quel est le profil des repats?*” (Leia o artigo. Qual é o perfil dos repatriados?). Tais informações serão encontradas somente a partir de uma leitura mais aprofundada, pois os perfis dos repatriados se encontram ao longo dos parágrafos e não visualmente expostos, como em um mapa mental ou um currículo vitae, por exemplo. Apoiado nesta EL, o aluno será capaz de identificar as informações necessárias, o que não ocorreria apenas com o emprego das EL analisadas anteriormente.

No que diz respeito à verificação de hipóteses, as primeiras questões da atividade supracitada (não realçadas da Figura 15) levam o aluno a refletir acerca do termo “diáspora”,

que diz respeito ao deslocamento de um povo, forçado ou não. As previsões criadas nesse momento serão confirmadas durante a leitura detalhada, de maneira que o aluno poderá gerar hipóteses “mais finais”, ainda segundo as palavras de Hervot e Norte (1997, p. 59), ou rejeitadas, o que proporcionará ao aluno a oportunidade de retomar o sentido perdido através de outras previsões, seguindo por um caminho diferente, tendo em vista que suas expectativas de leitura foram desfeitas.

Para finalizar, apresentaremos, a seguir, mais um caso em que a leitura aprofundada e atenta se faz necessária para a resolução de uma atividade de CE:

Figura 16 - Abordagem da leitura detalhada como EL no *Défi 4*

The image shows a digital reading interface for a French lesson. On the left, there is a text article titled "LES JEUX OLYMPIQUES DE 2096 N'AURONT PAS LIEU" (The 2096 Olympics will not take place). The text discusses the future of sports, mentioning a professor Patrick Clastres and the year 2096. On the right, there is a sidebar with various activities and tasks, including "Lire, comprendre et réagir" (Read, understand and react), "Travailler la langue" (Work on the language), and "Produire et interagir" (Produce and interact). A specific task is highlighted in a box: "4. Pourquoi Patrick Clastres dit-il que les JO de 2096 n'auront pas lieu? Relevez ses arguments." (Why does Patrick Clastres say that the 2096 Olympics will not take place? Highlight his arguments.)

4. Pourquoi Patrick Clastres dit-il que les JO de 2096 n'auront pas lieu? Relevez ses arguments.

Fonte: Adaptado de *Défi 4*, 2019.

Neste prosseguimento, a Figura 16 ilustra a abordagem da leitura detalhada na coleção, a partir de um exemplo retirado do quarto *Défi* (p. 53). O texto proposto para essa atividade de CE trata-se de uma matéria online autêntica concernente à possível falta de espaço para os Jogos Olímpicos no ano de 2096, escrita por Pierre Belmont. Para a compreensão do texto, o livro propõe duas atividades de a serem realizadas no momento de preparação para a leitura, além de outras atividades previstas para o seu decorrer.

Realçamos a questão 4, correspondente à etapa “*lire, comprendre et réagir*” (ler, compreender e reagir), tendo em vista que esta requer uma leitura completa e minuciosa do referido texto. A partir de seu enunciado — “*Pourquoi Patrick Clastres dit-il que les JO de 2096 n’auront pas lieu? Relevez ses arguments*” (Por que Patrick Clastres diz que os JO (Jogos Olímpicos) de 2096 não terão lugar? Destaque seus argumentos) —, percebemos que o aluno deverá ler o texto com atenção, não necessariamente de forma linear, uma vez que os argumentos de Clastres se encontram ao longo dos parágrafos, não se tratando, portanto, de informações facilmente localizáveis a partir de um rápido passar de olhos, tal como datas, horários, preços, dentre outros.

À vista disso, constatamos que essa estratégia de leitura desempenha, nas atividades de CE propostas na coleção de livros didáticos *Défi*, a função de guiar o aluno-leitor para uma leitura integral do texto, com mais atenção às suas ideias primárias e secundárias, por meio da localização de informações que não se encontram somente com um rápido mover de olhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esta pesquisa com o objetivo geral de analisar como a coleção de livros didáticos de FLE *Défi (livre de l'élève)* aborda as estratégias de leitura em suas atividades de compreensão escrita. Para tanto, implementamos os seguintes objetivos específicos: (i) verificar quais são as estratégias de leitura mais frequentes nos quatro volumes da coleção selecionada; e (ii) analisar como as estratégias de leitura são abordadas nas atividades de compreensão escrita.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, realizamos um levantamento das estratégias de leitura contempladas na coleção analisada a partir dos sumários de estratégias dispostos nos volumes e de uma análise interpretativa dos comandos das questões referentes à compreensão dos textos. Com base nesse repertório, identificamos as quatro mais frequentes: 1- mobilização do conhecimento prévio, 2- levantamento de hipóteses, 3- *scanning* e 4- leitura detalhada. Posteriormente, no tocante ao segundo objetivo específico, sistematizamos a classificação das atividades atentando às formas sob as quais as estratégias de leitura são mobilizadas.

Quanto às análises das atividades de compreensão escrita, identificamos a abordagem frequente de quatro estratégias de leitura, a saber: mobilização de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, *scanning* e leitura detalhada. A partir dessas estratégias, classificamos as atividades evidenciadas no Capítulo 4 através da interpretação e análise dos enunciados das questões de compreensão escrita. Com base nesse movimento, pudemos constatar que as atividades de leitura propostas pela coleção, na maioria dos casos, preparam o aluno para a leitura conforme o orientam a mobilizar seus conhecimentos de mundo e a levantar hipóteses acerca do texto base.

Recorrentemente, a mobilização sequenciada dessas estratégias nas atividades da coleção buscam conduzir o aluno-leitor de uma leitura preliminar e parcial, cujo intuito é a construção de hipóteses a partir de seus conhecimentos de mundo, para uma leitura mais detalhada e aprofundada, a partir da localização de informações específicas e globais, que implica em uma leitura mais acurada dos textos.

Pode-se concluir, portanto, que a coleção *Défi* investe nas estratégias de leitura de forma substancial e sistemática, de modo que há uma notável progressão no emprego de uma estratégia para outra, isto é, as atividades de compreensão escrita partem sempre do uso das estratégias de leitura mais superficiais para as mais amplas e aprofundadas, assim como

defendem Cuq e Gruca (2005) no que concerne à progressão das tarefas na didática do ensino da leitura em língua estrangeira.

Constatamos que a “mobilização do conhecimento prévio” se manifesta nas atividades de pré-leitura com vistas a preparar o aluno para a leitura do texto base, levando-o a refletir e explorar seus conhecimentos e experiências de mundo. Do mesmo modo, o “levantamento de hipóteses” se apresenta no momento de introdução da temática a ser trabalhada, mas pode vir a ser empregado, também, durante a leitura mais aprofundada, uma vez que o leitor verifica suas hipóteses iniciais e as reformula de acordo com as informações do texto. O “*scanning*” se trata de uma leitura seletiva e superficial, a partir da qual o aluno encontra apenas informações específicas, desse modo, é implementada na “passagem” do primeiro momento, de sensibilização, para o segundo momento, a “leitura mais detalhada”. Esta, por sua vez, conduz o aluno a uma leitura integral, atentando às ideias principais do texto, mas também às secundárias.

Dessa forma, observamos que os volumes dessa coleção se preocupam com os momentos de sensibilização e compreensão mais acurada do texto, tal como mencionamos anteriormente, contudo, não apresentam atividades relativas ao terceiro momento apresentado por Solé (1998), a pós-leitura, que consiste na avaliação dos sentidos construídos e na reflexão da mensagem. Ao finalizar as atividades referentes ao momento mais acurado da leitura, o livro didático parte para o trabalho dos pontos gramaticais (*travailler la langue*).

Além disso, analisamos enquanto uma fragilidade das atividades de leitura da coleção a escassez de questões que proporcionem, sistematicamente, ao aluno a consciência e a reflexão quanto às estratégias mobilizadas antes e durante a leitura dos textos propostos. Com base em Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman (2016), pode-se considerar que o desenvolvimento da consciência sobre as estratégias mobilizadas durante a leitura desempenha uma função fundamental na formação do aluno-leitor, no sentido de fornecer-lhe mecanismos metacognitivos que o auxilia no monitoramento do processo de construção dos sentidos.

Com base nessas considerações, reiteramos a importância do uso das estratégias de leitura — enquanto instrumentos que podem facilitar a leitura munindo o aluno-leitor de recursos para resolver possíveis falhas na compreensão (BRAUER, 2014) — no ensino-aprendizagem de língua estrangeira através do papel primordial que a leitura desempenha na aquisição de uma língua, pois é a partir dela que todas as outras competências da comunicação podem ser desenvolvidas (IYANDA, 2009).

Por fim, cabe mencionar o papel fundamental do professor para promover, em sala de aula, o ensino de estratégias de leitura sem perder de vista a concepção de leitura aqui defendida,

isto é, leitura enquanto interação. Embora nossos objetivos estivessem voltados para a abordagem das EL em livros didáticos, cabe destacar a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a mediação do professor, bem como sobre sua postura crítica diante dos recursos didáticos para o ensino de leitura, enquanto componentes decisivos para a formação de leitores críticos e estrategicamente proficientes em LE.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. S. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, p. 647-652, 2012.
- ATLAN, M. *La bromance: un léger parfum d'homophobie.* Slate Fr, 2017. Disponível em: <https://www.slate.fr/story/136820/fin-bromance#:~:text=Un%20filet%20de%20s%C3%A9curit%C3%A9,aux%20yeux%20de%20ses%20pairs>. Acesso em: 16 set. 2022.
- BENDER, L. S.; BARETTA, L. **Estratégias de leitura no livro didático de língua inglesa.** Guarapuava, Paraná: Anais da XVII Semana de Iniciação Científica da UNICENTRO, 2012.
- BERGMANN, J. C. F. **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador.** Orientadora: Prof. Dra. Sandra Lopes Monteiro, 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2002. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24548/D%20-%20BERGMANN%2c%20JULIANA%20CRISTINA%20FAGGION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2022
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2015.
- BRAUER, K. C. N. **O Emprego das Estratégias de Leitura em Textos de Inglês como LE.** Rio Grande do Norte: HOLOS, v. 5, pp. 165-181, 2014.
- CHAHI, F. et al. **Défi 1.** Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.
- CHAHI, F. et al. **Défi 2.** Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.
- CHAHI, F. et al. **Défi 3.** Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.
- CHAHI, F. et al. **Défi 4.** Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.
- CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- DUARTE, C. R.; SEGABINAZI, D. M. O papel dos paratextos na estratégia de leitura em Grande Livro dos Medos, de Emily Gravett. Curitiba: **Revista de Letras**, v. 22, n. 37, 64-81, jan-jun. 2020.
- ECO, U. **Os limites da interpretação.** Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, v. 1, 87 p., 2010.
- GENETTE, G. **Paratextos Editoriais.** Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

- GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HERVOT, B. M.; NORTE, M. B. **O processo de leitura em língua estrangeira**. Presidente prudente – SP: Nuances, v. 3, n.3, pp. 58-66, 1997.
- IYANDA, B. L. Acquisition de la compétence langagière à travers la lecture : stratégies pour les apprenants du Français Langue Etrangère. **Zaria: ABUDoF**, v. 1, n. 8, pp. 9-18, 2009.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016, 324p.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 1986.
- PACHECO, G. D.; EL KADRI, M. S. **Práticas de leitura em francês**. Londrina: MEPLEM, 2021.
- PEREIRA, V. W. **A predição na teia de estratégias de Compreensão leitora**. Rio de Janeiro: Confluência, pp. 81-91, 2010.
- PIETRARÓIA, C. M. C. **Questões de Leitura: Aspectos Práticos e Teóricos da Leitura em Francês Língua Estrangeira**. São Paulo: Annablume, 2001.
- PINTO, P. T. **Estratégias de leitura em Língua Inglesa: nível básico**. Araraquara: Letraria, 2021.
- PRIGORSCHI, C. **La lecture et ses stratégies dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)**. Chisinau, Moldova: Conferência "Novas tendências no ensino de línguas especializadas no contexto da ligação do ensino superior às exigências do mercado de trabalho", p. 150-155, 2016.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDS, Jack C. et al. **Beyond training: Perspectives on language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RIQUOIS, E. **Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde.** Nova Orleans: Congrès mondial de Linguistique française-CMLF 2010, 2010.

SILVA OTA, I. A. **O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil.** Curitiba: Educar, n. 35, p. 211-221, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, pp. 135-148, 2011.

TILIO, R. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 7, n. 26, 2008.

TORRES, Y. M. **Desarrollo de la comprensión lectora en inglés en los estudiantes de segundo año de contador veterinaria: Una estrategia metodológica.** Málaga: Eumed, 2009.