

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FERNANDA CRISTINE GUIMARÃES

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE CONSTRUCIONAL PARA O
ENSINO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS**

GOIÂNIA
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

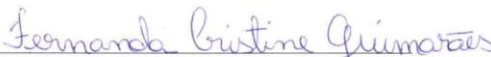
Nome completo do autor: Fernanda Cristine Guimarães

Título do trabalho: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE CONSTRUCIONAL PARA O ENSINO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS

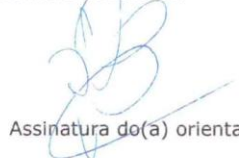
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

FERNANDA CRISTINE GUIMARÃES

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE CONSTRUCIONAL PARA O
ENSINO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Letras e Linguística,
da Universidade Federal de Goiás
– UFG – como requisito para a
obtenção de título de Mestre em
Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos
Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e
aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia
Cristina Casseb Galvão.

Goiânia

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

GUIMARÃES, Fernanda Cristine
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE CONSTRUCIONAL PARA
O ENSINO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS [manuscrito] / Fernanda
Cristine GUIMARÃES. - 2019.
LXXXVI, 86 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vânia Cristina CASSEB GALVÃO.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2019.

Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Gramática de construções. 2. FLE. 3. Sequência didática. 4.
Ensino de LE. 5. LFCU. I. CASSEB GALVÃO, Vânia Cristina, orient. II.
Título.

CDU 81

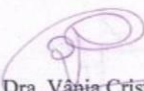


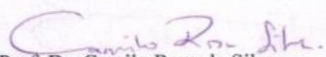
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

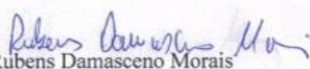
ATA Nº 21/2019

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA
ALUNA FERNANDA CRISTINE GUIMARÃES**

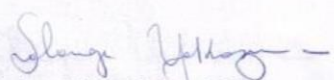
Aos vinte e oito dias do mês de maio do ano de dois mil e dezenove, a partir das oito horas, no Miniauditório Professor Egidio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação "UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE CONSTRUCIONAL PARA O ENSINO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Vânia Cristina Casseb Galvão (Presidente/PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Camilo Rosa da Silva (FL/UFPB) e o Professor Doutor Rubens Damasceno Moraes (PPGLL/FL/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata APROVADA pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Vânia Cristina Casseb Galvão, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e oito dias do mês de maio do ano de dois mil e dezenove.


Prof.ª Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão - Presidente


Prof. Dr. Camilo Rosa da Silva


Prof. Dr. Rubens Damasceno Moraes

Visto:


Prof.ª Dra. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa

FERNANDA CRISTINE GUIMARÃES

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE CONSTRUCIONAL PARA O
ENSINO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS**

Membros da Banca de defesa

TITULARES

Prof.^a Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão – Presidente

UFG – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Camilo Rosa da Silva

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Rubens Damasceno Moraes

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUPLENTES

Prof.^a Dra. Déborah Barros

UEG - Universidade Estadual de Goiás

Prof. Dr. Leosmar Aparecido

UFG – Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, minha fonte, de quem vem toda boa dádiva.

À minha orientadora, **professora Dra. Vânia**, que suportou as minhas e as suas dores nesses dois anos, sempre sendo minha força pra continuar.

Aos meus colegas, **Izac e Fernanda**, que dividiram alegrias e tristezas e assim tornaram meu fardo mais leve.

Aos **professores-membros das bancas de qualificação e de defesa**, que pacientemente contribuíram muito com o meu trabalho.

Aos **colegas do GEF** (Grupo de Estudos Funcionalistas), pelas reuniões que sempre me enriqueceram muito.

À **UFG** (Universidade Federal de Goiás), seu corpo docente e técnicos.

À **minha família**, sempre cheia de fé e encorajamento.

À minha melhor amiga, **Mariana Gouvea**, que me acompanhou na odisséia do mestrado.

A todos os **meus amigos**, pelas muitas orações e pelo incentivo.

Ao meu namorado, **Diego**, por tornar meus dias mais suaves com suas palavras e seu amor.

GUIMARÃES, F. C. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE CONSTRUCIONAL PARA O ENSINO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS. Goiânia, 2019. 86 p. Dissertação de Mestrado em Letras – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma sequência didática de base teórica funcionalista, usando princípios da teoria da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) combinados com princípios da Gramática de Construções (CxGr) para ensinar a expressão da negação em língua francesa, no contexto de um curso de francês como língua estrangeira (FLE). Adotamos neste trabalho a noção de língua como instrumento de interação, sobretudo em relação aos seus aspectos cognitivo-funcionais. Esses fundamentos teóricos são especialmente recrutados dos trabalhos de Goldberg (2006), Bybee (2016), Casseb-Galvão (2017), Barros (2016), Oliveira (2017). A noção de sequência didática adotada na proposta baseia-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Duarte (2015), Casseb-Galvão; Duarte (2018). Inicialmente, o termo Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) surgiu como a tradução livre de Usage-based Model, utilizado por Langacker (1987) a fim de se referir a modelos teóricos que privilegiam ao extremo o uso da língua. Hoje, esse termo contempla o trabalho de autores como Tomasello (1999), Hopper, Traugott (2008), Bybee (2016) e outros que procuram usar os pressupostos do Funcionalismo (sobretudo o americano) e o Cognitivismo nos estudos da linguagem. A Gramática de Construções surge, então, como uma vertente desse domínio: é uma abordagem teórico-metodológica que considera a língua em uso e reconhece a existência de uma estreita relação entre as estruturas das línguas e o uso atualizado pelos falantes em contextos reais de comunicação. Nessa perspectiva, a língua emerge do uso e se organiza em construções, unidades linguísticas constituídas pelo pareamento forma e sentido. A expressão da negação é considerada na sequência didática proposta nesta dissertação, portanto, um esquema construcional que revela através de textos diversos seus usos prototípicos e mais pragmáticos.

Palavras-chave: Gramática de construções. FLE. Sequência didática. Ensino de LE. LFCU.

GUIMARÃES, F. C. *A DIDACTIC SEQUENCE OF A CONSTRUCTIONAL BASIS FOR THE TEACHING OF DENIAL IN FRENCH*. Goiânia, 2019. 86 p. Master thesis in Languages – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

ABSTRACT

This research proposes a didactic sequence of theoretical functionalist (FLCU – Functional Linguistics Centered in the Use), using principles of the theory of CxGr (Construction Grammar) to teach the expression of the negation in French, which must be applied in a course of French as a second language (FSL). We have adopted in this work the notion of language as an instrument of interaction, especially in relation to its cognitive-functional aspects. These theoretical foundations are recruited from the works of Goldberg (2006), Bybee (2016), Casseb-Galvão (2017), Barros (2016), Oliveira (2017). The notion of didactic sequence adopted in the proposal is based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Duarte (2015), Casseb-Galvão; Duarte (2018). Initially, the term Linguistics Centered in the Use appeared as the free translation of Usage-based Model, used by Langacker (1987) in order to refer to theoretical models that privilege to the extreme the use of the language. Today, this term contemplates the work of authors such as Tomasello, Hopper, Traugott (2008), Bybee (2016) and others who seek to use the assumptions of Functionalism (especially American) and Cognitivism in language studies. Construction Grammar emerges as a part of this domain: it is a theoretical-methodological approach that considers the language in use and recognizes the existence of a close relationship between language structures and the use updated by the speakers in real contexts of communication. In this perspective, language emerges from use and is organized into constructions, linguistic units constituted by the pairing of form and meaning. The expression of negation is considered in the didactic sequence proposed in this dissertation, therefore, a constructional scheme that reveals through its various texts its prototypical and more pragmatic uses.

Key-words: Construction Grammar. FSL. Following teaching. Teaching SL. FLCU.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- (Hachette, 2012, p.47).....	16
Figura 2 - (Hachette, 2012, p.73).....	16
Figura 3 – (Hachette, 2012, p.80).....	17
Figura 4 – (Hachette, 2012, p.109).....	17
Figura 5 – (Hachette, 2012, p.29).....	18
Figura 6 – Esquema de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	39
Figura 7 - Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 34).....	47
Figura 8 – Tendances 1 (CLE, 2011, p. 25).....	47
Figura 9 – Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 18).....	48
Figura 10 – Grammaire Progressive du français A2 B1 niveau intermédiaire (CLE, 2018, p. 19).....	48
Figura 11 - Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 132).....	48
Figura 12 – Metro Saint Michel 1 (Maison des langues, 2010, p. 43).....	49
Figura 13 – Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 29).....	49
Figura 14 – Cosmopolite 1 (Hachette, 2018, p. 45).....	50
Figura 15 – Version Originale 1 (Maison des langues, 2010, p. 17).....	50
Figura 16 – Version Originale 1 (Maison des langues, 2010, p. 17).....	50
Figura 17 – Grammaire en dialogues niveau débutant (CLE, 2009, p. 46).....	51
Figura 18 – Tendances 1 (CLE, 2016, p. 25).....	53
Figura 19 – Metro Saint Michel 1 (Maison des langues, 2010, p. 38).....	54
Figura 20 – Grammaire en dialogues niveau débutant (CLE, 2009, p. 45).....	54
Figura 21 – Adomania 1 (Hachette, 2016, p.33).....	56
Figura 22 – Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 29).....	57
Figura 23 – Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 29).....	57
Figura 24 – Cosmopolite 1 (Hachette, 2018, p. 45).....	58
Figura 25 – Défi 1 (Maison des langues, 2018, p. 45).....	58
Figura 26 – Reflets 1 (Hachette, 1999, p. 41).....	59
Figura 27 – Adomania 1 (Hachette, 2016, p.47).....	60
Figura 28 – Adomania 2 (Hachette, 2016, p.73).....	60
Figura 29 – Forum Cahier d’activités 1 (Hachette, 2000, p. 5).....	61
Figura 30 – Cosmopolite 1 Cahier d’activités (Hachette, 2018, p. 24).....	61
Figura 31 – Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 19)....	62

Figura 32 – Grammaire Progressive du français A2 B1 niveau intermédiaire (CLE, 2018, p. 132).....	62
Figura 33 – Grammaire en dialogues niveau débutant (CLE, 2009, p. 47).....	62
Figura 34 – Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 132)..	63
Figura 35 – Grammaire en dialogues niveau grand débutant (CLE, 2010, p. 15).....	65
Figura 36 – Grammaire en dialogues niveau grand débutant (CLE, 2010, p. 15).....	65
Figura 37 – Nouveau Rond Point 2 (Maison des langues, 2010, p. 42).....	66
Figura 38 – Nouveau Rond Point 2 (Maison des langues, 2010, p. 43).....	66
Figura 39 – Metro Saint Michel 1 (Maison des langues, 2010, p. 33).....	67

SUMÁRIO

Introdução	
Natureza e demilitação do problema.....	11
Definição da pesquisa e objetivos da sequência.....	13
A justificativa de uma sequência didática de base construcional	13
A seleção de padrões construcionais explícitos.....	14
Procedimentos metodológicos.....	18
A estrutura do texto da Dissertação.....	20
Capítulo 1 – Principios Teóricos da LFCU/ CxGr aplicáveis ao ensino de FLE	
A concepção de linguagem.....	23
A organização da gramática.....	25
Aspectos sociocognitivos da organização da gramática.....	27
A noção de construção.....	27
A organização da construção.....	30
LFCU, CxGr e Ensino de LE.....	31
Capítulo 2 – Metodologia	
A dissertação.....	38
A noção de sequência didática.....	38
A unidade da língua em uso.....	40
Público-alvo.....	41
A macro-estrutura da sequência didática.....	42
Capítulo 3 – Uma proposta sequência didática	
Etapa 1.....	45
Etapa 2.....	69
Etapa 3.....	71
Etapa4.....	76
Considerações finais	
Considerações finais.....	83
Referências bibliográficas	
Referências.....	84

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma sequência didática de base teórica funcionalista, usando princípios da teoria da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) combinados com princípios da Gramática de Construções (CxGr) para ensinar a expressão da negação em língua francesa, no contexto de um curso de francês como língua estrangeira (FLE). Adotamos neste trabalho a noção de língua como instrumento de interação, sobretudo em relação aos seus aspectos cognitivo-funcionais.

Apresentaremos a natureza da dissertação e a partir de qual problema a pesquisa foi desenvolvida; também distinguiremos os objetivos da sequência didática, explicitando sua funcionalidade. Relataremos o percurso feito para reconhecer padrões construcionais explícitos na gramática da língua francesa. Serão apresentados também os objetivos da pesquisa e da sequência didática e a estruturação da dissertação.

- **Natureza e delimitação do problema**

O ensino de francês como língua estrangeira (FLE) no Brasil alcançou seu lugar numa abordagem comunicativa de ensino de Língua Estrangeira (LE), mas ainda não se desenvolveu acompanhando os avanços da linguística teórica de base cognitiva, por exemplo.

Para um ensino de francês como LE eficaz que se aproveite dos princípios cognitivos diversos, ainda se faz necessário materiais, métodos e suportes teóricos que auxiliem o professor e o aluno, isso implica uma formação acadêmica de base mais cognitivista-funcional do professor de FLE.

Diante dessas necessidades, reconhecidas em nossa própria prática como professora de francês, desenvolvemos uma sequência didática adotando a noção de língua como instrumento de interação, sobretudo em relação aos seus aspectos cognitivo-funcionais. Esses fundamentos teóricos são especialmente recrutados dos trabalhos de Goldberg (2006), Bybee (2016), Casseb-Galvão (2017), Barros (2016) e Oliveira (2017). A noção de sequência didática adotada na proposta baseia-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Duarte (2015), Casseb-Galvão; Duarte (2018). Os pressupostos centram-se no fato de que a vida cotidiana com o ensino dessa língua revelou-nos fenômenos específicos de gramática em que noções como item, palavra e

vocabulo não davam conta de explicar a sua funcionalidade e a sua estruturação. Entre esses fenômenos estão a referência nominal, a expressão das horas, a identificação e a expressão da negação. Os quais explicitam muito claramente uma organização construcional da gramática, conforme os exemplos e as traduções a seguir:

- a) La maison. → A casa.
- b) Il est 8 heures. → São 8 horas.
- c) C'est Fernanda, ma professeure ! → É a Fernanda, minha professora!
- d) Je ne suis pas brésilienne. → Eu não sou brasileira.

Assim sendo, consideramos que o reconhecimento da organização construcional da língua francesa pode ser um importante aliado no seu ensino. Especialmente porque esse caráter não é tão visível no português brasileiro (PB), por exemplo.

A hipótese orientadora desta proposta de sequência prevê que o ensino de francês baseado em princípios da LFCU e da CxGr pode ser produtivo para uma aprendizagem mais eficiente e para o melhor desempenho dos alunos em diferentes contextos situacionais.

Essas considerações direcionam as questões básicas para a escritura desta Dissertação, a saber:

1. Quais são os principais padrões construcionais explícitos observáveis na gramática da língua francesa?
2. Considerando-se as condições de desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado quais desses padrões se mostram mais relevantes para a propositura de uma sequência didática?
3. Quais aspectos teóricos da LFCU e da CxGr são relevantes para o desenvolvimento dessa sequência?
4. Em que medida pode-se organizar uma sequência didática considerando-se esse padrão a fim de auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos?

Para alcançar o objetivo geral desta investigação que é o de aplicar princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) e da CxGr ao ensino de FLE, propomos uma sequência de aulas que considera o caráter dialógico e interacionista da língua e se

fundamenta em concepções e princípios funcionalistas e construcionistas. Nesses termos, e para atingir tal propósito, têm-se como objetivos específicos:

1. Distinguir fenômenos gramaticais de organização explicitamente construcional, ou seja, expressões de natureza complexa, na gramática da língua francesa.
2. Distinguir entre esses fenômenos, um que seja fortemente relevante para o desenvolvimento de competências discursivo-gramaticais básicas nessa língua.
3. Elaborar uma sequência didática usando a noção de construção para ensinar aspectos construcionais explícitos desse fenômeno da gramática do francês.

Esta sequência é uma opção a mais como ferramenta teórico-metodológica auxiliar do professor de FLE, principalmente por recorrer a princípios teóricos sólidos e partir de dados de pesquisas sistematizadas.

Por isso, a base teórica desta dissertação é orientada pela LFCU e pela CxGr, configurada nos trabalhos de Goldberg (2006), Bybee (2016), Casseb-Galvão (2017), Barros (2016), etc. A noção de sequência didática adotada na proposta baseia-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Duarte (2015), Casseb-Galvão; Duarte (2018).

- **Definição da pesquisa e objetivos da sequência**

Em resposta às perguntas de pesquisa 1 e 2, buscamos os padrões explícitos em língua francesa que pudessem ser bons exemplos para um ensino construcional, distinguimos um padrão recorrente e relevante para o desenvolvimento de competências discursivo-gramaticais básicas para o aluno de francês e procuramos formular aulas e procedimentos pedagógicos que auxiliassem na aprendizagem desse padrão. Pretende-se oferecer uma opção teórico-metodológica para o ensino de francês, iluminado pelos princípios teóricos da LFCU e da CxGr.

- **A justificativa de uma sequência didática de base construcional**

A opção pela elaboração de uma sequência didática foi determinada pela concepção de que o aluno já tem internalizados os padrões construcionais e se beneficia de uma organização lógica-cognitiva e funcional da língua e essa concepção precisa ser considerada no ensino de uma LE. Essa noção vai ao encontro das considerações de

Vigotsky a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), básica para a noção de sequência didática proposta por Zabala (1998).

Como, de maneira geral, os cursos regulares já têm um livro didático como recurso metodológico principal, essa proposta de sequência didática se pretende auxiliar o professor nesse contexto de ensino. A sequência didática permite um continuum de conteúdo ensinado, partindo do que o aluno já sabe e propondo atividades e exercícios graduais, aprofundando a maneira de se ensinar e permitindo uma análise mais refinada de resultado final esperado.

- **A seleção de padrões construcionais explícitos**

Para a seleção de padrões construcionais explícitos, procuramos nos livros de ensino de francês como língua estrangeira exemplos de fenômenos linguístico-gramaticais que revelassem a constituição construcional dessa língua, ou seja, como ela se organiza a partir de blocos significativo-estruturais, e não a partir de itens isolados.

Foi extremamente produtiva a busca no livro didático *Alter Ego Plus 1* (2012). Essa busca destacou três fenômenos: a expressão das horas, a referenciação nominal, a identificação e a negação, conforme especificado a seguir:

Expressão das horas:

Il est + X + heures

Esse é o padrão construcional prototípico para a expressão das horas em francês. Nesse esquema o slot X pode ser preenchido pelo número equivalente às horas, mas os outros lugares na estrutura construcional são fixos, não mudam. Por exemplo: *Il est cinq heures*.

Referenciação nominal:

Artigo+substantivo

No que concerne à referenciação nominal há a presença expressiva de substantivos sempre acompanhados de artigos: *un garçon, une fille, la boulangerie, le cinéma, le nez, un pied*.

Identificação:

C'est + prénom (nome)

C'est + article + nom (artigo+ substantivo)

C'est + adjectif (para expressar generalizações).

Observamos em relação à identificação de pessoas e à caracterização, pelo menos três padrões construcionais, nos quais há uma estrutura fixa geral e outras estruturas cristalizadas com funcionalidade específica: *C'est+...* (tradução ao pé da letra : Isso é), com uso significando “ é” em PB (Português Brasileiro):

C'est Fernanda, ma professeure. → É a Fernanda, minha professora.

C'est la ville où je suis née. → É a cidade onde eu nasci.

C'est joli, ce cahier. → É bonito, esse caderno.

Negação:

Sujet + ne + verbe + pas (não)

Sujet + ne+ verbe + plus (não mais)

Sujet + ne + verbe + aucun (nenhum)

Sujet + ne + verbe + rien (nada)

Sujet + ne + verbe + jamais (nunca)

Sujet + ne + verbe + personne (ninguém)

Conforme os esquemas construcionais anteriores, para expressar a negação, a língua francesa também revela estruturas cujo sentido é construído composicionalmente. Nesses padrões, recorrentemente se observam estruturas como, Sujeito + partícula de negação *ne* + verbo conjugado + partícula de negação (*pas* → negação simples ; *plus* → não mais ; *aucun* → nenhum ; *rien* → nada ; *jamais* → nunca ; *personne* → ninguém).

Os padrões anteriores são apresentados nos livros didáticos a partir de uma explicação simples com base na noção de uma fórmula simples, quase matemática. Nos livros de Francês como Língua Estrangeira (FLE), não encontramos teorias cognitivistas ou explicações construcionais conforme a CxGr, mas sempre encontramos a explanação a respeito da organização dessas estruturas na forma de blocos, como exemplificamos através de fragmentos do livro amplamente utilizado no Brasil, *Alter Ego Plus 1* (2012), para a expressão da referência nominal:

POINT Langue

Les lieux/endroits de la ville

Classez les lieux de la ville dans les catégories suivantes :

administrations – culture – commerces – nature – éducation – autres

l'hôtel de ville (= la mairie) – la boulangerie – le cinéma – la cathédrale – le théâtre – le restaurant – le marché – le musée – l'église – l'école – le jardin – la rivière – la bibliothèque – l'hôpital – la poste – l'épicerie – l'université – le supermarché – la pharmacie

→ S'exercer n° 5 | p.58

Figura 1- (Hachette, 2012, p.47).

Essa mesma explicação é apresentada para o ensino de qualquer tipo de fenômeno do léxico como vemos a seguir para a apresentação de partes do corpo humano:

POINT Langue

Les parties du corps

Associez les mots aux numéros.

le nez
un pied
le ventre
un œil (les yeux)
une main
une oreille
les cheveux
la tête
un bras
la bouche
une jambe
le dos
une épaule
les dents

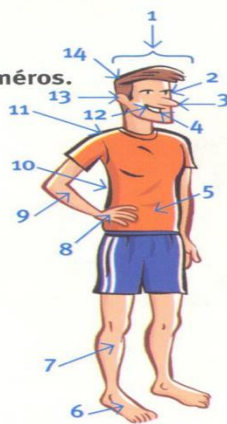


Figura 2 - (Hachette, 2012, p.73).

A expressão das horas carrega uma construção muito interessante resumida em: *Il est* + número + horas. O *Il est* significa ao pé da letra “ele é”, mas não é assim compreendido quando expressamos as horas, mas sim como um bloco único que descreve as horas:

POINT Langue

Indiquer l'heure et les horaires

a) Observez et identifiez les différences.

Heure officielle/formelle	Heure dans la conversation
Il est 6 heures.	Il est 6 heures du matin.
Il est 18 heures.	Il est 6 heures du soir.
Il est 22 heures.	Il est 10 heures.
Il est 12 heures.	Il est midi.
Il est 0 heure.	Il est minuit.
Il est 5 h 10.	Il est cinq heures dix.
Il est 19 h 15.	Il est sept heures et quart.
Il est 18 h 30.	Il est six heures et demie.
Il est 1 h 40.	Il est 2 heures moins vingt.
Il est 1 h 45.	Il est 2 heures moins le quart.

b) Lisez les panneaux et complétez.
 Pour exprimer une régularité :
Fermé ... dimanche après-midi et ... lundi.
 Pour exprimer une période de temps :
... 8 h 30 ... 18 h 30 ; ... lundi ... vendredi.

→ S'exercer n° 1 | p.94

Figura 3 – (Hachette, 2012, p.80).

A identificação de pessoas e de generalizações também carrega um bloco fixo, constituído por *C'est* (*Ce* + *est*) que significaria Isso é, porém que toma caráter referenciador, descarregando esse sentido original.

POINT Langue → p. 211

Identifier/Donner des informations sur quelqu'un

Observez puis choisissez la bonne réponse.
C'est Thomas, c'est le fils de Jacques Dutronc.
Il est chanteur.
C'est Charlotte. C'est la fille de...
Elle est mince, elle est brune.
C'est une actrice franco-britannique.
Elle est actrice.

Pour identifier/donner des informations sur quelqu'un, on utilise :

☐ <i>c'est</i>	☐ <i>il/elle est</i>	+ article + nom.
☐ <i>c'est</i>	☐ <i>il/elle est</i>	+ profession.
☐ <i>c'est</i>	☐ <i>il/elle est</i>	+ prénom.
☐ <i>c'est</i>	☐ <i>il/elle est</i>	+ adjectif.

→ S'exercer n° 17 | p.113

Figura 4 – (Hachette, 2012, p.109).

A expressão da negação, então, com a qual vamos trabalhar em nossa sequência didática, aparece sempre em forma dessas fórmulas, quase que matemáticas em todo o conjunto da obra:

POINT Langue → p. 215

La négation ne... pas

a) Observez.
 Je **ne** parle **pas** bien anglais.
 Je **n'ai pas** cours le mardi.
 Je **ne** travaille **pas** le week-end.
 Ils **ne** sont **pas** français.

b) Répondez.
 Ne ou n' se place :
☐ avant le verbe. ☐ après le verbe.
 Pas se place :
☐ avant le verbe. ☐ après le verbe.

→ S'exercer n° 5 | p.40

Figura 5 – (Hachette, 2012, p.29).

Essas especificidades da gramática do francês em especial da negação, estão na base da implementação da sequência didática voltada para aperfeiçoar o processamento da aprendizagem da expressão da negação dos alunos dessa língua. , que nos mostram como a língua francesa tem várias organizações categoriais em blocos construcionais. Como vários fenômenos gramaticais do francês revelam a constituição construcional da língua, o que apoia ainda mais o caminho de trabalho escolhido para a composição da nossa sequência.

- **Procedimentos metodológicos**

Já faz muitos anos que todos os livros publicados para o ensino de segundas línguas baseiam-se num documento europeu de renome, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Desde a ampla difusão desse documento, os países europeus redirecionaram o ensino de línguas considerando sobretudo as bases teóricas ali apresentadas.

O CECRL se tornou um documento-guia para bases teóricas de ensino de Segunda Língua (SL), para definição de critérios de avaliação, para a descrição e distinção de níveis de competência linguística, para elaboração de políticas linguísticas, entre outros. Por isso, o CECRL está na base da padronização dos livros voltados para o ensino de LE. Especialmente na divisão de conteúdos para cada nível de aprendizagem, natureza dos exercícios e das atividades propostas e, ainda nos exames internacionais de proficiência.

Numa auto-apresentação o documento assim se define (CECRL, 2001, p. 21) :

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprender, ensinar, avaliar (CECR) foi publicado em 2001 (Ano Europeu das Línguas) logo em seguida de um vasto processo de elaboração, de pilotagem e de consulta realizado pelo Conselho da Europa de Strasbourg. Disponível em 40 línguas, o CECR é uma das ferramentas da política do Conselho da Europa, a mais conhecida e a mais utilizada. Ele gerou recomendações pelo Comitê dos Ministros e pela Assembleia Parlamentar. O CECR foi igualmente adotado pela Comissão Europeia através do projeto EUROPASS e no projeto de criação de um Indicador Europeu de Competência Linguística. O CECR representa uma das numerosas iniciativas importantes tomadas no domínio das línguas pelo Conselho da Europa que se engajou nesse domínio de forma constante desde 1964. Desde o início, o engajamento nas línguas foi um meio de aumentar a compreensão internacional, de promover a educação ao longo da vida e de melhorar a qualidade e a utilidade do ensino de línguas na escola. O ensino das línguas contribui efetivamente de maneira fundamental à satisfação efetiva do direito à educação, assim como a outros direitos do Homem e aos direitos das minorias.

As bases teóricas desse documento vão ao encontro da linguística cognitivo-funcional, a partir da qual enxergamos os fenômenos da língua e orientamos a proposta sócio-interacional que guia nossa sequência. Assim encontramos nesse documento uma postura funcionalista coerente para levarmos em consideração noções de língua, aquisição, avaliação e ensino. Como observamos no documento (CECRL, 2001, p.15):

O uso de uma língua compreende sua aprendizagem, compreende as ações cumpridas pelas pessoas que como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e notadamente uma competência de comunicar languageira. Eles colocam em prática as competências das quais eles se dispõem nos contextos e nas condições variadas se dobrando a diferentes restrições afim de realizar atividades languageiras que permitem tratar (em recepção e em produção) textos sobre temas de domínios particulares, mobilizando as estratégias que parecem melhor convir ao cumprimento das tarefas à efetuar. O controle dessas atividades pelos interlocutores conduz ao reforçamento ou à modificação das competências.

A sequência didática aqui proposta, portanto, também vai ao encontro das perspectivas orientadas pelo CECRL, a partir do qual também conseguimos pensar e elaborar atividades e um planejamento pedagógico que alimente nossa sequência, prezando pela coerência à dinâmica linguística e ao ensino cognitivo-funcional, o *savoir-faire*, bem concebido e difundido através do documento europeu.

- **A estrutura do texto da Dissertação**

As considerações e os objetivos anteriormente traçados determinam a formatação desta Dissertação, que está subdividida em introdução, três capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos a concepção de língua e de linguagem da LFCU e da CxGr, assim como tratamos da organização da gramática, assim como também tratamos dos aspectos sociocognitivos da organização gramatical, da noção de construção e da noção de construção na organização categorial.

No segundo capítulo, desenvolvemos a metodologia da dissertação e das aulas que comporão a sequência didática. Apresentando a noção de sequência didática e os procedimentos elaborados, além de delimitarmos o público-alvo. No terceiro capítulo, apresentamos, então, a proposta de sequência didática para ser aplicada ao ensino de FLE para o falante de PB, levando em consideração aspectos construcionais explícitos na gramática do francês.

CAPÍTULO 1. PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA LFCU/CxGR APLICÁVEIS AO ENSINO

O objetivo deste capítulo é apresentar considerações a respeito das concepções e princípios teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) e da Gramática de Construções (CxGr) que possam ser aplicáveis ao ensino aqui proposto.

A LFCU e a Gramática de Construções são aportes teóricos de cunho cognitivista, que levam em consideração aspectos funcionais e aspectos cognitivos para a análise e a reflexão sobre a língua. Para entendermos melhor seus conceitos e explicações sobre algumas questões linguísticas, precisamos anteriormente compreender os processos cognitivos envolvidos no processamento linguístico (e em atividades não-linguísticas também) que em conjunto, explicam a natureza e o funcionamento da linguagem humana.

Essas habilidades atuam em conjunto e configuram processos de domínio geral tais como categorização, encadeamento, analogização, memória rica e associação transmodal. Esses processos podem ser explicados com base em Oliveira (2017) nos seguintes termos:

- a) Categorização: um dos mais básicos processos cognitivos, relativos à capacidade para classificar conjuntos baseados na experiência e percepção. Uma categoria pode conter membros que apresentem traços mais específicos dessa categoria (membros mais prototípicos) e membros que apresentem traços menos específicos dessa categoria (menos prototípicos). Na expressão da negação em francês, os blocos de negação com o uso do *pas* são mais prototípicos, enquanto que os blocos de negação com o *rien, jamais, plus*, etc são menos prototípicos.
- b) Encadeamento: do inglês chunking, esse processo diz respeito às sequências de unidades concebidas como um todo na formação de outras mais complexas. Há encadeamentos de natureza de livre escolha do falante o qual a partir de sua criatividade linguística seleciona e ordena sua expressão, se o uso for repetido à exaustão torna-se uma convencionalidade na língua.
Existem também os encadeamentos idiomáticos, frutos de convenções linguísticas formalizadas sob as quais os falantes devem se subordinar.

Precisamos de um melhor estudo histórico sobre o encadeamento da negação em francês *ne...pas*, por exemplo, mas sabemos que ele é fruto da livre escolha dos falantes, que pelo uso repetitivo tornou-se regra. Na expressão escrita seu uso é normativo, na expressão oral por vezes o *ne* é suprimido mas a presença do *pas* é obrigatória.

Abranger a noção de encadeamento em nossa visão sobre a língua e sobretudo no nosso ensino sobre ela é um desafio, estamos automatizados numa forma de pensar e de ensinar compartimentalizada e isolada, porém já sabemos que não é dessa maneira que o processamento se processa.

A atual geração consegue ver o mundo interconectado graças à rápida evolução das novas tecnologias das teorias de informação e comunicação, por isso é necessário também compreender a experiência humana de linguagem, ou seja, feita e sentida através da língua como parte de um sistema interligado.

- c) Analogização: diz respeito a habilidade de criar novos enunciados com base em outros já existentes a partir de experiências linguísticas anteriores. Nossos dizeres são licenciados por padrões mais antigos. Por isso, compreendemos que o padrão *ne...pas*, mais prototípico na expressão da negação permitiu a analogização de *ne...jamais*, *ne...rien*, *ne...plus*, *ne...aucun*.
- d) Memória rica: esse processo cognitivo é responsável pela estocagem mental de detalhes da experiência com a língua. O funcionamento da memória não é uma atividade mecânica e improdutivo de codificação de estruturas, mas um processo incrível de leitura e percepção da realidade, e de formulação e de reformulação padrões internamente associados. Aliada à memória rica, os seres humanos apresentam a memória episódica, que diz respeito à nossa personalidade formada por lembranças das experiências vividas, e especificamente por operar no processamento de episódios da experiência real, o que auxilia na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma aula de LE preparada pensando-se previamente em episódios linguísticos ricos em experiências diversas, facilita a aprendizagem por envolver diversas habilidades cognitivas. Esses tipos de memória estão fortemente conectados com a associação transmodal.

- e) Associação transmodal: habilidade cognitiva que associa experiências co-ocorrentes. Os seres humanos são capazes de estabelecer conexões constantes entre suas experiências no trato social, por isso “Não se pode compreender o significado de uma palavra sem acesso a todo o conhecimento vivencial que diz respeito a esses termos” (OLIVEIRA, 2017, p. 27).

O conjunto de elementos que permitem a expressão linguística está organizado e estocado em nossa experiência sob forma de conhecimento integrado e emoldurado, por cenas vividas e fixadas.

A partir do conhecimento desses processos cognitivos gerais podemos compreender algumas questões linguísticas tratadas neste capítulo, assim sendo este capítulo está subdividido em seis seções, relativas a temáticas como concepção de linguagem; concepção de língua; organização da gramática; aspectos sociocognitivos da organização da gramática; noção de construção; noção de construção na organização categorial e LFCU e ensino de LE.

1.1 A concepção de linguagem

A perspectiva da LFCU sobre linguagem está baseada na necessidade humana de interação verbal. Os seres humanos são programados para cooperar entre si e a linguagem é esse instrumento de cooperação. De acordo com Duarte (2015, p. 28):

Os agentes cooperativos constituem-se na habilidade cognitiva para a criação articulada de intenções e atenção com os outros e nas motivações sociais para ajudar e compartilhar com os outros, bem como no formar expectativas mútuas sobre esses motivos cooperativos.

A linguagem é o que os agentes têm em comum para a concretização da interação. Essa interação, segundo Tomasello (1999a) é uma tendência explícita e inerente ao ser humano, é uma necessidade genética.

Além de ser uma necessidade genética, a linguagem apresenta unidades básicas, relativas a correspondências entre forma-significado, constituindo construções específicas de cada língua (GOLDBERG, 2006, p. 5). A partir dessa concepção a teoria

de CxGr se desenvolve, não negando os aspectos cognitivos, mas definindo-os, pois, segundo Goldberg (2006, p. 5) “conhecimento de língua é conhecimento”.

A Gramática de Construções, ao considerar a linguagem como uma rede, consegue descrever toda a arquitetura da língua e as relações contínuas entre suas partes. Essa visão ratifica a ideia de que cognição funciona de modo holístico, sem distinções rígidas das partes. Assim, cada nova construção na língua representa um novo nó na rede, um novo pareamento de forma e sentido. (BARROS, 2016, p. 81) O surgimento desse novo nó implica processos de mudanças, às quais se iniciam no uso, na interação social. Assim pode-se reconhecer a língua como uma rede de construções organizadas no plano macro do sistema como um todo e no plano micro dos subsistemas gramaticais, e em cada um desses planos há construções que são afetadas pelas mudanças às quais por sua vez são de alta relevância para a natureza da linguagem humana.

Para a LFCU, ao se considerar a língua é necessário, também, considerar a relação interação e funcionalidade. Segundo essa perspectiva, a língua não é algo estático, acabado, pronto, mas um fenômeno dinâmico e, como veremos, um fenômeno conceitual. A interação verbal é necessidade intrinsecamente humana que não se faz sem as expressões linguísticas e obedece a padrões e regularidades. Esses padrões são de diversas ordens inclusive de ordens cognitivas. (ABREU, 2010)

A interação social configura e reconfigura esses padrões, como explicou Duarte (2015, p. 32):

A língua fornece uma teoria da experiência humana, de modo que a sua organização interna é direcionada para cumprir funções, relacionadas ao uso social. Esse uso, por sua vez, determina a forma como a língua será manifestada.

Para a CxGr, construções são unidades básicas da língua. Segundo Goldberg (1995, p. 2), “construções são cruciais para a descrição da língua”. Elas podem ser consideradas por suas partes e pelo todo que as compõem. Uma construção pode ser constituída inclusive por outras construções, ou seja, por outros pareamentos de forma-significado.

Assim, “uma diferença sintática sempre significa uma diferença de significado” (GOLDBERG, 2006, p.3). Isso implica dizer que há padrões de construções que podem ser listados como padrões comportamentais da língua, apresentando significado em todo

o bloco construcional, por isso encontram-se diferenças sistemáticas de significado entre sentenças compostas pelos mesmos itens lexicais, por exemplo, mas que constituem diferentes construções.

Um falante é competente numa determinada língua quando as construções gerais dessa língua são usadas por ele de maneira eficaz (GOLDBERG, 2006, p. 4). É comum que as línguas “apresentem também expressões não composicionais aprendidas pelos falantes como um bloco único” (FERRARI, 2011, p. 130)

Nessa concepção, padrões sentenciais básicos são construções, como por exemplo a expressão das horas em francês. A expressão das horas *Il est cinq heures* integra um padrão constitucional no qual o primeiro e o último elemento do esquema são fixos, cristalizados e o slot correspondente às horas, mudará de acordo com o contexto (com o horário que se deseja expressar). As construções são esquemas simbólicos que são estruturados a partir da natureza do verbo e da natureza da experiência humana que descrevem. Em sua configuração estão imbricados fatores linguísticos e não-linguísticos porque o mundo é percebido por uma rede de ligações entre partes que fazem sentido conjuntamente (BARROS, 2016, p. 71).

A construção pode ser instanciada de diferentes maneiras. Por exemplo, na expressão da negação em francês com “*ne et pas*”, se temos um verbo conjugado o preenchimento se faz assim: Sujeito + *ne* + verbo + *pas* como em *Je ne suis pas française* (Eu não sou francesa) ; mas se temos um verbo na forma infinitiva teremos: *Sujet + ne pas + verbo no infinitivo*, como em *La façon correcte est de ne pas faire silence* (O jeito certo é não fazer silêncio). A gramática se faz então como uma rede de construções, fornecendo uma relação estreita entre sintaxe e léxico, sustentada pelo uso.

1.2 A organização da gramática

A CxGr considera a língua uma rede de construções com diversas generalizações possíveis. Nessa concepção, as mudanças movimentam as formas e os significados das construções, definindo a organização da gramática. Há propósitos comunicativos que são motivadores da configuração estrutural da gramática. Alguns que são resultado da vivência, da experiência com a linguagem. (OLIVEIRA, 2017)

A língua se organiza em construções que são configuradas pelos elementos cognitivos e linguísticos no uso. A unidade básica da gramática é a construção. Construção é qualquer elemento da língua que tem uma ligação direta a um sentido. A

gramática se constrói então pelo par forma-sentido. Todas as construções são ligadas e organizadas, criando uma longa rede interdependente. A construção é ligada ao uso, mas ela não é o uso em si mesmo. As construções são instanciadas no uso da língua. Os padrões construcionais são guardados no cérebro e são consultados a partir das necessidades comunicativas dos usuários da língua em cada contexto.

Essa gramática, aqui considerada, não atenta para regras desligadas do uso real da língua, pelo contrário, parte, sobretudo, do uso e atualiza suas regras também no uso lingüístico. Como reafirma Neves (2017, p. 25): “Uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência à como a língua é usada. Seus objetivos são, realmente, os usos da língua, já que são estes que, através das gerações, têm dado forma ao sistema”

Nem sempre é possível distinguir o que cada elemento da construção significa isoladamente, e o significado é codificado no enunciado como um todo integrado. A substituição de um integrante da construção pode mudar o seu significado. Assim como toda gramática funcional, a gramática de construções “é uma teoria funcional da sintaxe e da semântica, a qual só pode ter um desenvolvimento satisfatório dentro de uma teoria pragmática, dentro de uma teoria da interação verbal pragmaticamente adequada.” (NEVES, 2017, p. 26) Na CxGr busca-se distinguir os diferentes níveis de constituição da forma e do significado para compreender a constituição dessa construção.

Relacionar esses aspectos funcionais e ao mesmo tempo cognitivos é um desafio para os professores, haja vista que atualmente no ensino de língua é imprescindível a conexão entre os mundos da pesquisa, da produção do conhecimento; e da sala de aula, da reprodução do conhecimento. Por isso conforme Neves (2018, p. 31): “uma teoria da gramática não deve contentar-se em expor as regras da língua como uma finalidade em si, mas deve tentar, o quanto possível, explicar essas regras em termos de sua funcionalidade em relação aos modos como são usadas e em relação aos propósitos desses usos.”

A organização da gramática não se dá apenas por convenção lingüística, e essa visão não dá conta de um subconjunto significativo de constituição da linguagem, o qual envolve irregularidades assim, segundo Ferrari (2011, p. 129), uma Gramática de Construções tem uma visão “não derivacional, que explica a regularidade da gramática com base em esquemas abstratos gerais, e não em regras algorítmicas de manipulação de símbolos, como fazem os modelos gerativos.”

A organização da gramática prevista na CxGr leva em consideração as generalizações, através delas prevê-se um conjunto de princípios comuns para explicar todas as unidades presentes na composição de uma língua. O foco está na construção em si. O significado é construído construcionalmente.

Esse modelo de construções nos permite observar a língua a partir de diversas generalizações e de motivações específicas. As ligações conceptuais são gerais, mas as construções são específicas de cada língua. Isso nos permite analisar a língua de uma maneira geral e específica ao mesmo tempo.

1.3 Aspectos sociocognitivos da organização da gramática

Na CxGr não se considera apenas a ordem sintática ou níveis gramaticais bem definidos e separados. Se assim o fosse, o usuário nunca chegaria ao significado real das sentenças. Os significados somente podem ser construídos quando se leva em conta a dinamicidade da língua, os processos cognitivos e os contextos de uso (BARROS, 2016, p. 76), pois é assim que se dá a organização gramatical. Logo qualquer análise dos usos da língua deve considerar os aspectos cognitivos gerais, que são universais e os aspectos sociais, que são contextuais, efetivos do uso.

1.4 A noção de construção

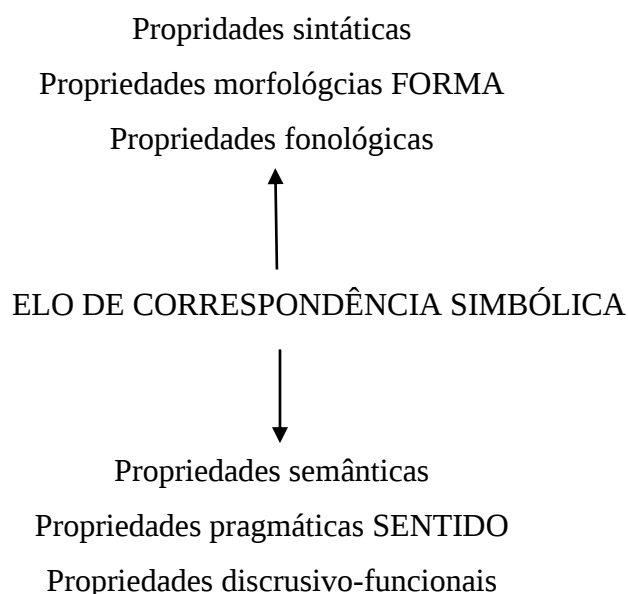
Nessa Dissertação, então, consideramos a gramática como uma rede de subsistemas interconectados e qualquer movimento isolado nessa rede altera o todo. As expressões linguísticas são vistas como construções, e a construção “como um par forma-significado, sendo que não se pode predizer algum aspecto da forma ou do significado a partir das partes componentes da construção ou de construções previamente estabelecidas” (FERRARI, 2011, p. 135)

As construções são blocos únicos, apreendidas dessa maneira em tipos diferentes. Essa maneira de considerar a língua é comum à LFCU e à CxGr, conforme afirma Oliveira (2017, p. 28): “Segundo a LFCU, a língua é definida como uma rede, um conjunto hierarquizado e interconectado de construções.” O sentido construcional é distinto da soma do sentido de cada subparte componente da construção. A expressão da

negação, por exemplo no bloco *ne...pas* só é apreendida por meio da consideração integral de suas subpartes, do conhecimento do sentido construcional maior.

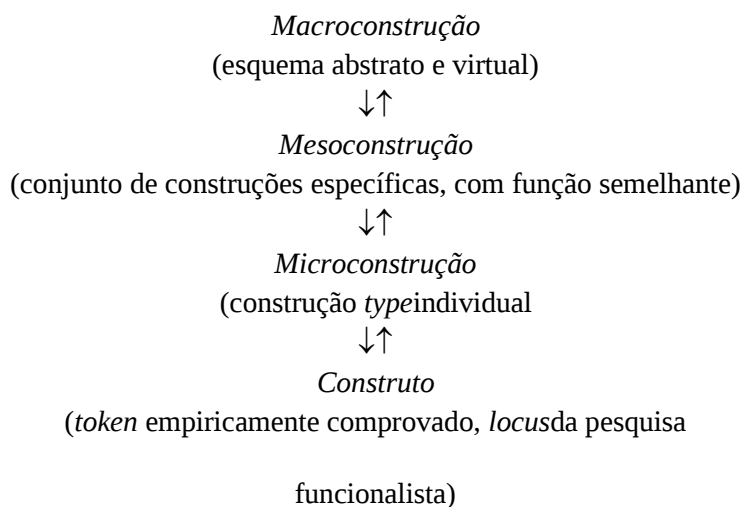
Essa mudança de concepção de língua altera também a visão de gramática, pois segundo Oliveira (2017, p.29), a gramática “passa a ser considerada como sistema de conhecimento linguístico hipotético que inclui não só morfossintaxe, semântica e fonologia, mas também pragmática e funções discursivas.”

Uma construção portanto apresenta as seguintes propriedades de acordo com o Modelo de estrutura simbólica da construção (Croft, 2001 : 18):



A perspectiva construcional prevê portanto uma forte integração entre os componente formal e funcional da gramática. Essa é uma visão holística da língua, considerada como uma rede de construções totalmente interdependentes. Na organização da construção estão previstos níveis hierarquicos e os padrões construcionais interrelacionam-se de maneira cíclica.

Na sequência didática aqui proposta, consideraremos a expressão da negação no nível da microconstrução, um dos estágios de constituição de uma construção, conforme o esquema de Trajetória de mudança construcional (Traugott, 2008) a seguir:



A partir desse esquema de Traugott (2008), compreendemos a expressão da negação a partir dos seguintes aspectos: a negação como uma macroconstrução, um domínio semântico geral que constitui um esquema abstrato e virtual. Faz parte da cognição humana o acesso a esse esquema mais geral de negação [NEG], a partir do qual o uso é instanciado, mas no entanto desse esquema geral partem subesquemas e microconstruções.

Assim, essa macroconstrução [NEG] desenvolve-se em uma mesoconstrução que resulta o esquema: **Sujeito + *ne* + verbo conjugado + X**.

Essa fórmula da mesoconstrução é mais ou menos inalterável na expressão escrita, pois o *ne* é facultativo na expressão oral.

No âmbito da microconstrução o X é um *slot* de variação limitada pois pode ser preenchido apenas por *pas, plus, aucun, rien, jamais* ou *personne*.

Nesse sentido, percebemos o alto nível de esquematicidade na construção da negação na língua francesa. A microconstrução produz-se conforme o contexto e as necessidades discursivas. Se desejo dizer que nunca fumei direi: *Je n'ai jamais fumé*. Ou se desejo dizer que não fumo simplesmente: *Je ne fume pas*. Logo, a negação é um domínio semântico geral, que no francês organiza-se construcionalmente a partir de uma macroconstrução [NEG] da qual deriva uma mesoconstrução {**Sujeito + *ne* + verbo conjugado + X**}, que por sua vez instância um número limitado de microconstruções, variando quanto ao elemento que preenche o *slot* de X, que codifica nuances negativas

como *rien* ou *aucun*, às quais no nível do construto codificam diferentes valores contextuais.

Tem-se como princípio nesse estudo que as construções são associadas diretamente com estruturas que refletem cenas básicas para a experiência humana (GOLDBERG, 2006), como o é a experiência da negação. A linguagem é um sistema de conhecimento integrado às demais faculdades da mente humana, haja vista que a gramática apresenta os mesmos aspectos sociocognitivos em sua organização.

1.5 A organização da construção

Estudos construcionais não prevêem a organização categorial de forma rígida e isolada, essa concepção de língua e de gramática amplia o olhar da análise linguística para o todo, para as relações entre as partes que geram inovação, evolução e transformação linguísticas através de habilidades cognitivas a partir do contexto de uso e das necessidades linguísticas.

Por isso, há três fatores a se considerar na constituição das construções: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Traugott e Trousdale (2013) definem a esquematicidade como uma propriedade da categorização que envolve abstração. O grau de esquematicidade está relacionado com o nível de generalização ou de especificidade. A produtividade de uma construção é gradiente e ela se relaciona com a frequência. A composicionalidade diz respeito ao quanto uma construção é composta, integrada ou não. Traugott e Trousdale (2013) dizem que a composicionalidade relaciona-se com a extensão da ligação entre a forma e o significado, considerando a semântica (significado das partes e do todo) e a sintaxe (propriedades combinatórias). A composicionalidade se refere ao nível de transparência de uma construção. Em uma construção mais composicional, quando o significado das partes é recuperado no significado do todo, o todo reflete uma “junção” das partes.

Quando analisamos a língua francesa, então:

- I. A esquematicidade que se refere ao nível de abstração que pode assumir uma construção. O pareamento *ne...X* é mais ou menos esquemático, pois suas subpartes estão cristalizadas, totalmente integradas em prol da articulação de um só sentido, negar eventos, coisas e situações ; e abre um slot a ser preenchido a partir de elementos nuances negativas. Uma

construção pode ser esquemática, menos esquemática ou mais ou menos esquemática

- II. A produtividade refere-se à frequência em que a comunidade linguística, utiliza determinado padrão. O pareamento *ne...X* é de alta produtividade, constitui um esquema/padrão de alta produtividade na expressão linguística, pois a negação é um dos principais recursos de constituição dos enunciados.
- III. A composicionalidade diz respeito ao grau de transparência entre a forma e o sentido das subpartes da construção. Nesse sentido uma construção é mais composicional na medida em que suas subpartes podem ser distintas semântica e estruturalmente. O pareamento *ne...X* constitui-se uma construção menos composicional e de função gramatical, ou seja situa-se mais no nível da gramática do que léxico.

Segundo Oliveira (2017, p. 32):

A composicionalidade, aliada à esquematicidade, é fator intimamente relacionado ao processo cognitivo de encadeamento, uma vez que se trata de tomar categorias linguísticas como a junção de partes na formação de uma unidade maior de sentido e forma.

1.6 LFCU, CxGR E ENSINO DE LE

Falar de ensino de LE é falar de aprendizagem de LE, no contexto da LFCU a aquisição/aprendizagem de uma língua não depende apenas de fatores biológicos pois nas palavras de Tomasello (1999, p.5):

a aquisição e o desenvolvimento da linguagem simbólica são processos de base biológica, e, sobretudo, cultural, que pressupõem, por um lado, habilidades sociocognitivas de compreensão e compartilhamento de intencionalidade, e, por outro, o engajamento em atividades comunicativas com sujeitos linguisticamente competentes.

Cognitivamente, a aprendizagem de uma língua passa por um processo de associação e generalização, ou seja, pela analogia, e, levando isso em consideração podemos considerar no ensino de língua que o conhecimento linguístico é antes de tudo, conhecimento. Isso quer dizer que todo conhecimento linguístico exige processamento

de funções executivas comuns aos seres humanos para o desenvolvimento de qualquer tarefa. “Os seres humanos detêm, de maneira exclusiva, uma motivação natural para compartilhar intenções, objetivos, experiências e atividades, engajando-se em tarefas colaborativas complexas.” (TOMASELLO, 1999, p.5).

Em relação à LE, acreditamos que o falante percorre caminho semelhante ao da criança ao adquirir a língua materna: “construções linguísticas abstratas passam a ser criadas pelas crianças por meio de analogia e mapeamento de estrutura, pois elas são capazes de captar similaridades entre situações e de mapear as estruturas relacionais abstratas” (TOMASELLO, 1999, p. 7). Algumas dessas construções são apreendidas como um bloco único.

O ensino de língua francesa prevê o desenvolvimento da competência linguística e maior e melhor desempenho no uso da expressão verbal pelos alunos. Um ensino que logo, prevê-se, capacite os alunos a terem conscientização dos processos cognitivos envolvidos na expressão linguística, tornando essa expressão mais eficiente nas produções textuais diversas, por isso nas aulas de FLE , os aspectos gramaticais são reconhecidos como recursos ricos para reflexão e análise sobre a língua

Assim sendo, a base cognitiva que dá suporte e sustentação aos usos linguísticos deve ser considerada na sala de aula de língua francesa. Os fundamentos teóricos da LFCU, em seu viés de cunho cognitivista e sua vertente construcional, podem contribuir, portanto, para uma mais eficiente tarefa de análise e reflexão sobre a língua, a partir dos objetos formulados para o ensino de língua francesa.

Em resumo, na base metodológica para a nossa sequência didática, está a consideração da gramática como um organismo maleável e adaptável às necessidades comunicativas e cognitivas do falante (CASSEB-GALVÃO ; DUARTE, 2015). Para a produção da sequência didática aqui proposta, consideramos os estudos de Zabala (1998) o qual apresenta um modelo de sequência didática com fundamentos funcionais.

Para isso devemos considerar as intenções educacionais na definição dos conteúdos ensinados nas aulas de francês e como esses conteúdos se aplicam funcionalmente. Conteúdos dizem respeito a tudo o que “se tem de aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas como também incluem as demais capacidades” (ZABALA, 1998, p. 30).

Nossa sequência deve, portanto, responder às seguintes questões:

1. O que se deve saber ?

2. O que se deve saber fazer ?
3. Como se deve ser ?

A partir dessa concepção de conteúdo entendemos também que a aprendizagem nunca pode ser considerada acabada, sempre é possível um aprofundamento que o torne mais significativo.

Assim, com base nos postulados teóricos da LFCU e da CxGr, e o respeito às orientações-guia para a elaboração dos módulos da sequência propostas por Zabala (1998, p. 43), atentaremos para:

- a) Atividades complexas que requerem um processo de elaboração e construção pessoal do conceito.
- b) Atividades que acionam o conhecimento prévio para compreensão de novos conteúdos.
- c) Atividades que promovem o exercício mental de estabelecer relações.
- d) Atividades que outorgam significado e funcionalidade aos novos conceitos.
- e) Atividades que impõem desafios e favorecem a compreensão e a interpretação de conceitos para utiliza-los em determinadas situações, e/ou para a construção de novas ideias.

Desejamos que essa estratégia de ensino do conteúdo gramatical da negação, leve à reflexão sobre a própria atividade, acione fatores cognitivos, esteja em função do uso e desperte consciência dos alunos a respeito de sua atuação como usuário da língua francesa. Desejamos avançar nos estudos de ensino de LE a partir de uma teoria atual que promova novas descobertas e auxilie na formação de uma geração de falantes de francês adaptada aos tempos atuais. Esse desejo vai ao encontro do que reitera Tomasello (1999, p. 8):

Minha opinião, portanto, é de que já passou da hora de darmos o último passo para além da linguística estrutural estadunidense e reconhecermos que a realidade fundamental da língua é o uso de

formas linguísticas, incluindo construções gramaticais, para veicular funções comunicativas pretendidas. Sem esse reconhecimento, a aquisição da língua não pode ser plenamente explicada.

Em nossa sequência didática com um conceito de ensino produtivo de gramática, de Silva (2017) e Antunes (2009). A Linguística evoluiu muito nos estudos sobre a mente humana e é necessário aplicar suas descobertas ao ensino de línguas e na produção de metodologias de ensino. A mente do aluno apresenta fluidez cognitiva na qual representações múltiplas de conhecimentos similares interagem (SILVA, 2017, p. 25). A mente também faz um mapeamento entre os domínios que emergem e se mesclam na interação. Por isso, esta proposta de sequência didática leva em consideração um ensino produtivo de gramática que contribua para que o aluno desenvolva várias competências em FLE, tais como:

- (a) Competência linguística: relativa ao domínio das formas e das funções dos elementos fonético/fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico da língua para se obter sucesso comunicativo em qualquer situação em que fizer uso dela.
- (b) Competência textual: relativa ao domínio das características relativamente estáveis dos gêneros textuais para se fazer uso adequado – e/ou subversivo – da língua nesses gêneros.
- (c) Competência discursiva: relativa ao domínio da situação de interação. Diz respeito à capacidade do usuário da língua de contextualizar sua interação para que seu produto textual seja adequado ao contexto de enunciação. (SILVA, 2017, p. 16)

O ensino de FLE aqui enfocado será pautado pela criação de situações comunicativas, afim de que nosso aluno não apreenda regras por si mesmas, mas que seja capaz de ser agente na língua em diversos contextos, pois, como nos direciona Silva (2017, p. 32):

Um ensino produtivo de gramática caracteriza-se também pelo desenvolvimento das funções cognitivas superiores (Vygotsky, 2002),

de modo que, mediado pelo professor, o aluno aprenda a refletir, analisar, sintetizar, definir, classificar, comparar, exemplificar, justificar, resumir, comentar, etc. os fatos da língua. Uma vez apreendida, por exemplo, a análise de um texto, o aprendiz poderá aplicar as estratégias de análise para outros textos e situações.

O ensino de uma LE percorre caminhos diferentes do ensino de uma língua materna (LM), mas ambos têm os mesmos alvos de competência, reflexão e excelência em relação ao uso da língua, por isso no ensino de FLE acreditamos como afirma Possenti (1996):

Aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas [...] A língua nos dá sempre várias alternativas, e saber uma língua ativamente é “utilizá-la” como sujeito e em boa parte saber dizer uma coisa de muitas maneiras – inclusive, saber as pequenas diferenças de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem.

Nesse sentido, a sequência didática aqui proposta vai ao encontro ao que Casseb -Galvão (2018,p.75) propõe a respeito das especificidades do contexto de ensino de línguas, no que diz respeito à L2/LE em um quadro de especificidades dos contextos de ensino de língua:

Contexto de aprendizagem	Macro função da língua (gem)	Norma	Motivação
L1	Vernacular	Objetiva, socialmente prestigiada. Padrão real.	Apresentação, confirmação e reafirmação de vivências da linguagem cotidiana.
LE/L2	Instrumental e adaptativa	Subjetiva, impressões metalinguísticas do usuário da língua.	Relações interculturais, inter linguísticas.
LH	Afetiva e multissignificativa	Subjetivíssima, impressões do sujeito e exercícios metalinguísticos auto constitutivos.	Satisfação de expectativas comunicativas de forte apelo identitário e emocional.

Nesse sentido, trabalharemos tanto com exercícios instrumentais ou mais estruturais da língua quanto com gêneros textuais escritos, pois temos em mente o design de um ensino de gramática integrado com a leitura e a produção textual, sem esquecer o aspecto instrumental do ensino de LE. São extremamente relevantes para isso as propostas de Antunes (2009), Casseb-Galvão; Duarte (2018), Franchi (2006) e Possenti (1996), os quais consideram para o ensino:

- (1) o gênero do texto que se compõe;
- (2) quem são os interlocutores do texto;
- (3) a modalidade (oral ou escrita) segundo a qual se expressar na situação de interação;
- (4) o conteúdo do dito;
- (5) o registro formal ou informal mais apropriado para aquela situação interlocutiva;
- (6) os objetivos comunicativos que se pretende alcançar;
- (7) as informações já conhecidas do interlocutor;
- (8) a postura a ser adotada na situação (taxativa/complacente, reticente/categórica, ostensiva/velada, franca/dissimulada/irônica);
- (9) os recursos de coesão que poderão ser usados;
- (10) a unidade e a coerência do texto;
- (11) o diálogo com outros textos.

Assim, o ensino da negação em francês, estará a serviço do desenvolvimento de competências de leitura e de produção de texto. Conhecendo melhor o funcionamento da mente de nossos alunos, como a cognição humana funciona, é possível elaborar um material que contemple e valorize a língua como produto sociocognitivo. Para isso nos apoiamos em Silva (2017, p. 31):

Um ensino produtivo de gramática privilegia, fundamentalmente, **a reflexão sobre a língua**, considerando os aspectos pragmáticos envolvidos na produção do enunciado. E essa reflexão contribui para o desenvolvimento tanto da leitura quanto da produção de textos.

Também nos baseamos em Neves (2010, p. 24) para quem: “A sala de aula é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades têm de caminhar sempre sobre essa base.”

A teoria de Gramática de Construções por vezes pode ser confundida com uma teoria mais estruturalista, por tratar de padrões, estruturas, esquemas, etc. Mas tratar de padrões, estruturas, esquemas, etc não é exclusivo dos estruturalistas ou dos behavioristas. A CxGr é uma vertente da LFCU, de cunho sócio-funcional que pode ser aplicada ao ensino pois mesmo operando e refletindo sobre padrões e estruturas, segundo Tomasello (1999, p. 5), pois seus teóricos “não são behavioristas que acreditam que a criança opera com cadeias lineares não estruturadas: eles são cognitivistas que acreditam em estrutura – só que não do tipo puramente formal.” Por isso, na leitura de Tomasello (2005):

A chave nas abordagens baseadas no uso é reconhecer explicitamente as funções semânticas e pragmáticas das construções gramaticais, isto é, reconhecer que construções linguísticas outra coisa não são além de complexos símbolos linguísticos com uma forma e uma função.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

2.1 A dissertação

Uma noção básica direcionou essa Dissertação: que a sequência didática aqui proposta, pode ser um instrumento eficaz para orientar um ensino de francês como língua estrangeira que priorize aspectos cognitivos gerais, levando em consideração o caráter interativo da linguagem e o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos falantes. Apresentamos, então, a noção de sequência didática compatível com essa proposta, sua macro-estrutura, os princípios relevantes da teoria para embasar nossa sequência e seu público-alvo. “A sequência didática é uma ferramenta altamente produtiva para o ensino e aprendizagem de língua, pois a necessidade de uma base teórica e sua cronologia favorecem atividades voltadas para inúmeras competências comunicativas e permitem também exercícios de autoavaliação e de verificação de aprendizagem no curso do processo, a fim de que os objetivos geral e específicos relativos àquela unidade de intervenção sejam atingidos.” (Antunes, p.25, 2018)

A sequência didática foi definida especialmente com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e Zabala (1998). Nas recomendações do CECRL (2001), Antunes (2009), Oliveira (2017), Duarte (2015) e Casseb-Galvão e Duarte (2018).

2.2 A noção de sequência didática

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 97). Segundo o mesmo estudo, “uma sequência didática tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (ibidem, p 97).

Por não termos uma turma-alvo definida trabalhamos com uma proposta de intervenção ideal, e assim, como afirma Zabala, “teríamos as condições da prática educativa a partir de um **modelo teórico** que não leva em conta o contexto educacional em que deve se desenvolver a prática.” (Zabala, 1998, p. 22).

Consideramos que o ensino de francês organizado em sequência didática é de grande ajuda para os cursos regulares, por possibilitar melhorias nos processos pedagógicos e eficácia na aprendizagem de aspectos gerais. O ensino através de sequência didática provê um ensino mais organizado, mais fiel por partir de onde o aluno se encontra em seus conhecimentos. A organização em sequência didática constitui um ensino mais direcionado porque através do contexto real aponta atividades específicas e se utiliza das produções dos alunos para sua continuidade.

Os princípios usados na sequência são cognitivistas, mas não negamos o caráter interacional da linguagem, usamos, assim, um modelo de sequência de perspectiva sociointeracionista como o de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esse modelo de sequência didática pode ser representado pelo seguinte esquema:

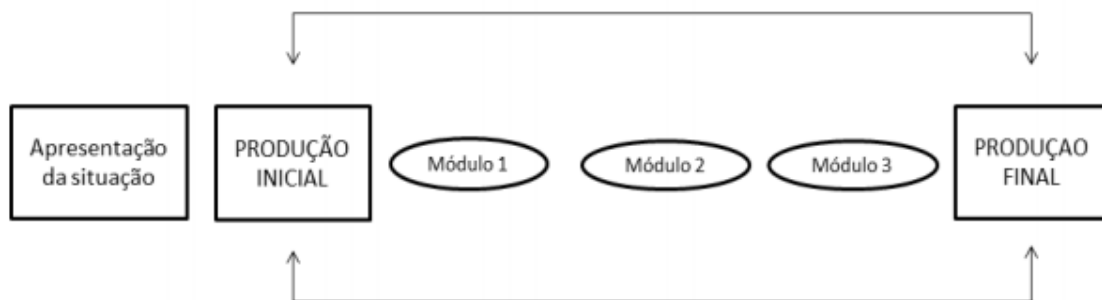


Figura 6 – Esquema de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014, p. 98)

A primeira etapa de apresentação da situação consiste na exposição do conteúdo que será estudado. A segunda etapa de produção inicial é o momento onde os alunos produzirão texto (escrito ou oral) para que o professor os avalie, para saber em que nível de aprendizagem se encontram em relação ao conteúdo que deve ser ensinado. É mais produtivo para o aluno que as produções feitas nesse não tenham notas adquiridas.

A etapa seguinte compreende os módulos para serem desenvolvidos, eles devem ser aplicados a partir de problemas e de erros observados nas produções dos alunos, nossos módulos são feitos a partir de erros recorrentes observados em nossa prática como professora. A etapa final é também uma produção dos alunos para que o professor observe como os alunos adquiriram os conteúdos.

Desenvolvemos extensamente essa sequência para o enriquecimento das aulas de FLE, mas sabendo que “a educação é um processo contínuo, intencional e organizado que envolve muitas variáveis e não se limita a um único recurso pedagógico” (Duarte, 2015).

Alguns questionamentos apontados por Zabala (1998, p. 63,64) permeiam o desenvolvimento de nossa sequência, tais como:

Na sequência didática existem atividades A) que nos permita determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem? B) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno? D) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir? E) que provoquem conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios? F) que promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?

Nossa sequência se desenvolve em 4 etapas e diversas aulas, levando sempre em consideração que “as etapas preveem um processo de transformação gradual dos alunos e partem de estímulos iniciais, perpassam tarefas mais complexas e culminam no domínio do gênero em seus aspectos estruturais e discursivos.” (Antunes, 2009, p. 30)

2.3 A unidade da língua em uso

Toda proposta de ensino funcionalista deve partir de textos, a unidade básica de análise da língua em uso, por isso, na sequência aqui proposta trabalharemos via gêneros discursivo-textuais (atos discursivos por excelência), ou seja, o trabalho didático via gêneros é muito produtivo porque favorece o estudo de textos autênticos que representam a língua em uso, em situações reais de interação, pois esses textos “são resultado das necessidades e das atividades socioculturais que refletem, de um lado, as relações entre os membros de uma comunidade e, de outro, sua realização via linguagem.” (ANTUNES, 2009, p. 35).

Por isso, escolhemos o artigo de opinião como o gênero básico para o ensino da negação, haja vista que no trabalho argumentativo, característico desse tipo de texto, a negação é altamente previsível, especialmente, na contraargumentação.

A sequência didática aqui proposta tem, portanto, os seguintes pressupostos teórico-metodológicos:

- O ensino de francês como língua estrangeira através de um olhar construcional da língua.
- O foco na língua como instrumento e processo de interação social.

- A consideração do dinamismo, da fluidez e do aspecto construcional da língua.
- As atividades de análise e de reflexão sobre os usos da língua como suporte e subsídios às práticas de leitura, compreensão, produção e revisão de textos.

A diversidade textual deve ser prezada em meio às atividades da sequência, pois “possibilita aos alunos um contato intenso com a leitura de textos autênticos e com estilos de produções diferentes” (ANTUNES, 2009, p. 33). Essa perspectiva de análise parte do uso efetivo da língua por meio de textos, dos quais a gramática emerge, se implementa e muda, dependendo das necessidades de seus usuários.

2.4 Público-alvo

Essa sequência didática não poderá ser aplicada dentro do prazo de pesquisa desse trabalho, mas aconselhamos que essas aulas sejam ministradas a alunos de francês estudantes do nível B2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL, 2001), pois para o melhor entendimento de um artigo de opinião, como os que usamos nas aulas, são necessárias competências comunicativas adquiridas e exercitadas nesse nível específico.

O nível B2 segundo o documento europeu (CECRL, 2001, p. 33) considera o locutor como um utilizador independente da língua que:

pode compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstratos num texto complexo [...] mostra um nível elevado de controle gramatical [...] pode escrever descrições elaboradas de eventos e experiências reais ou imaginárias indicando a relação entre as ideias num texto articulado e respeitando as regras do gênero em questão [...] pode percorrer rapidamente um texto longo e complexo e ressaltar os pontos pertinentes [...] pode identificar rapidamente o conteúdo e a pertinência de uma informação.

Nossa sequência didática prevê o ensino dos esquemas construcionais da expressão da negação, não apenas de forma estrutural isolada, mas em contextos funcionais diversos. Desejamos ensinar as construções funcionalmente, pois os conteúdos conceituais como afirma Antunes (2018, p. 22): “cumprem a metafunção ideacional, que é a função responsável por categorizar de diversas maneiras nossa

experiência com o mundo, e, para isso, requer um processo complexo de elaboração, aciona conhecimento prévio, estabelece relações, atribui significado e funcionalidade aos usos da língua e conceitua as coisas do mundo.”

2.5 A macro-estrutura da sequência didática

A funcionalidade de uma sequência didática de acordo com Antunes (2018, p.19): “é cooperar com o professor através de um conjunto de atividades práticas, ordenadas, ligadas entre si e organizadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem.” Por isso, nossa sequência é dividida em 4 etapas e em cada uma dessas etapas teremos aulas diversas com objetivos específicos e habilidades a serem desenvolvidas específicas também.

Começamos nossa primeira etapa com atividades mais simples e controladas pelo professor, visando à sensibilização do conteúdo e à percepção do professor sobre qual é o nível de competência dos alunos em relação a esses conteúdos, com essa organização sequencial seguimos as orientações de Zabala (1998, p.18) em que a “sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Nessa primeira etapa usamos exercícios de diversos livros de francês escolhendo esses exercícios pensando em quais seriam mais produtivos para essa visão da CxGr de língua. Sendo assim, trabalhamos com exercícios de transformação linguística (transformar frases afirmativas em negativas), e também com exercícios com imagens contextuais.

A sequência didática envolve três elementos importantes: o planejamento, a aplicação e a avaliação, e se organiza em torno de estratégias diversas em um tempo determinado. Nossa sequência começou com exercícios simples na primeira etapa, propomos essa fase de sensibilização com sentenças simples em simulação de situações de interação para que essas frases fossem produtivas. Depois a sequência foi-se evoluindo para situações linguísticas contextuais mais concretas nas segundas e terceiras etapas, até textos mais longos e complexos, na quarta etapa, pois consideramos que a aprendizagem se dá em graus.

Em relação à validade, à credibilidade e à produtividade da nossa proposta, recorreremos à Zabala (1998, p. 63,64) e a seus questionamentos a respeito de uma sequência didática:

Assim, as atividades da sequência didática:

- (a) nos permitem determinar os conhecimentos prévios de cada aluno em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- (b) Apresentam conteúdos significativos e funcionais para os e as estudantes?
- (c) Representam um desafio possível para o aluno, levando-se em conta suas competências atuais e favorecendo seu avanço a partir da ajuda do professor e que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal?
- (d) Provocam conflito cognitivo e promovem a atividade mental do aluno para relacionar os novos conteúdos aos conhecimentos prévios?
- (e) Promovem uma atitude favorável e motivadora em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- (f) Ajudam o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhes permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

A partir dessas considerações, apresentamos resumidamente cada etapa da sequência didática aqui proposta. São quatro etapas identificadas como 1. Sensibilização da expressão da negação em francês; 2. Conhecendo o gênero artigo de opinião; 3. Desenvolvendo competências discursivo-textuais e 4. Treinando a autonomia discursiva. De cada uma dessas etapas, distinguimos os objetivos, os textos condutores e as atividades previstas.

CAPÍTULO 3. UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo apresentamos a proposta de sequência didática desenvolvida ao longo da pesquisa científica. Apresentamos as quatro etapas dessa sequência identificadas como: 1. Sensibilização da expressão da negação em francês; 2. Conhecendo o gênero artigo de opinião; 3. Desenvolvendo competências discursivo-textuais e 4. Treinando a autonomia discursiva. De cada uma dessas etapas, distinguimos os objetivos, as habilidades específicas referidas e os textos condutores e as atividades previstas.

Para a **etapa número 1**, teremos cinco aulas para apresentar exemplos retirados de diversos livros de FLE que nos apontam a expressão da negação através de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. Os exemplos são provenientes de diversos livros de francês de níveis de aprendizagem diferentes, sabendo-se que a expressão da negação é vista pela primeira vez no nível mais básico, revista nos níveis intermediários e aprofundada no final dos níveis intermediários e nos níveis avançados. Ao tomar exemplos de níveis de aprendizagem diversos, o aluno tem a possibilidade de se recordar do que já aprendeu, de tomar conhecimento de novas estruturas para negar com maiores nuances de sentido e usá-las para aperfeiçoamento da construção de seu argumento textual.

Selecionamos como os livros de FLE apresentam pela primeira vez o conteúdo da negação, como mostram a explicação do padrão da construção da negação, como desenvolvem os exercícios de prática e com quais textos e fragmentos de textos trabalham. Os exemplos retirados de cada livro explanam atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, Duarte (2015, p.69) explica essa divisão das atividades da seguinte maneira:

- a) atividades linguísticas – ações linguísticas que praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta (...);
- b) atividades epilinguísticas – também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objetos, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando (...);
- c) atividades metalinguísticas – em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem

sistemática, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações.

Distinguimos no quadro abaixo as questões gerais da primeira etapa tais como: título, número de aulas, objetivos gerais, materiais utilizados e atividades propostas.

1ª Etapa: Sensibilização da expressão da negação em francês			
Aula	Objetivos	Texto	Atividades
1-5	a) Promover contato inicial com a forma de expressão da negação em francês. b) Conhecer caminhos diferentes da explicação e da explanação dessa forma de expressão. c) Observar as diferenças na exposição desse conteúdo nos diversos métodos. d) Conhecer exemplos da explanação da negação através de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.	Fragmentos de exercícios de diversos livros de francês (FLE) antigos e recentes	Leitura, exercícios prontos trazidos de diversos livros (previamente selecionados pensando em quais seriam mais produtivos para a visão de língua da CxGr) e conversa dirigida.

Nesse momento o professor mostra aos alunos atividades metalinguísticas sobre a expressão da negação, faz leitura conjunta, pede a resolução dos exercícios, corrige conjuntamente e responde às dúvidas.

Para esta **aula 1** escolhemos exercícios já prontos de livros de francês mais antigos e mais recentes para que o professor possa mostrar ao aluno a natureza da negação em francês através de como os livros expõem o conteúdo, o professor deve levar o aluno a refletir sobre essa estrutura de forma metalinguística. Vemos repetidas vezes a expressão da negação sendo apresentada como uma fórmula matemática e isso abre a discussão entre aluno e professor.

Consideramos que na L1 (Português Brasileiro) desse falante a negação geralmente é simples, diferenciando desses contextos do francês nos quais a negação é expressa duas vezes, por duas partículas

Também escolhemos exercícios de transformação linguística (transformar frases afirmativas em negativas), como também exercícios que se utilizam da analogização para o ensino. A analogia é um princípio cognitivista para a aquisição/aprendizagem das línguas, como já foi discutido anteriormente nessa pesquisa.

Aula 1. SENSIBILIZAÇÃO À ESTRUTURA DA NEGAÇÃO

Tempo estimado: 2h

Objetivo específico: Promover um olhar mais aguçado às estruturas, às formas de apresentação do conteúdo nos livros, promover reflexão sobre a maneira pela qual é apresentada a estrutura da negação nos livros e solidificar a compreensão dessa estrutura.

Habilidades: Metalinguística.

Exercício 1: Analise como a expressão da negação foi apresentada e explicada através dos fragmentos abaixo, como você descreveria essa apresentação?

a) Figura 04 - Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 34).

La phrase négative avec ne... pas

Je	n'	aime	pas	les livres.
sujet	ne ou n'	verbe	pas	

! ne + voyelle = n'
→ Je n'aime pas les livres.

a. Écoute et complète les phrases.

a. Jérémie **n'aime pas** le dimanche.
b. Simon **n'aime pas** la radio.
c. Émilie **n'aime pas** le chocolat.
d. Jérémie **aime** la musique.

b. Classe les phrases dans le tableau.

♥	♥
d	a, b, c

b) Figura 05 – Tout vibien 1 (CLE, 2018, p. 31).

la négation

1 La négation se compose toujours de deux éléments qui encadrent le verbe :
Il **ne** s'appelle **pas** Bruno Lemoine.
Pierre **n'attend pas** Christine Delmas.

2 Après une négation, les articles *un, une, des* deviennent *de* ou *d'* :
Mais non, il n'y a **pas de** mystère !
Il n'y a **pas de** Bruno Lemoine ici.

3 **Attention !** cette règle ne s'applique pas au présentatif c'est :
Ce n'est pas **une** amie.

4 Pour répondre négativement à une question, on dit **non**.
Pour répondre affirmativement, on dit **oui** ou **si** si la question est négative :
–Il ne travaille pas ici ?!
–**Si, si, mais il ne s'appelle pas Bruno Lemoine.**

5 **Attention !** à l'oral, on supprime souvent le premier terme de la négation :
C'est **pas** vrai ! Tu la **connais pas** ?

4 Mettez à la forme négative.

1) Elle habite à Toulouse.	6) Vous étudiez le français.
2) Tu t'appelles Armand.	7) Tu écoutes un dialogue.
3) Elle est rousse.	8) Ils complètent l'exercice.
4) Pierre invite des amis d'enfance.	9) Le professeur va au laboratoire.
5) Il est content.	10) Vous demandez une explication.

c) Figura 08 – Tendances 1 (CLE, 2011, p. 25).

Réfléchissons... La négation

• Complétez avec la négation ou l'affirmation.

Affirmation	Négation
- Oui, je comprends.	- Non, je ne comprends pas .
- Je connais Li Na.	-
- Elle est française.	- L'hôtesse ne comprend pas.
devant voyelle ou h	-
- Greg habite à Saint-Cloud.	- Greg n' habite pas à Lyon.
- C'est le bureau 42.	- Ce n' est pas grave.
- Elle écrit à Mélanie.	-

- d) Figura 09 – Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 18).

LA NÉGATION (1): ne + verbe + pas

Je	ne	suis	pas	content.
Elle	n'	est	pas	riche.
Ils	ne	sont	pas	italiens.

• « Ne » devient « n' » devant une voyelle:
 Il ~~ne~~ est pas... → Il **n'**est pas... Vous ~~ne~~ êtes pas... → Vous **n'**êtes pas...

- e) Figura 10 – Grammaire Progressive du français A2 B1 niveau intermédiaire (CLE, 2018, p. 19).

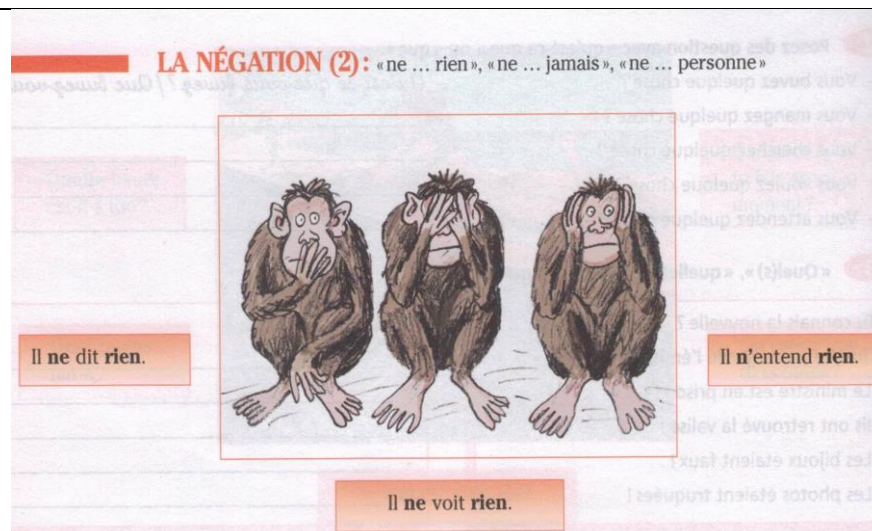
LA NÉGATION SIMPLE se compose de deux éléments :

ne + verbe + pas

Je **ne** suis **pas** en vacances.
 Nous **ne** sommes **pas** en juillet.

• « ne » devient « n' » devant une voyelle.
 Vous ~~ne~~ êtes pas fatigué? → Vous **n'**êtes pas fatigué?

- f) Figura 11 – Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 132).



g) Figura 12 – Metro Saint Michel 1 (Maison des langues, 2010, p. 43).

7 La négation

Séparez les mots selon le modèle.

Exemple : Jenevaispascheztoi. → Je / ne / vais / pas / chez / toi.

1. VincentneprendpasleRERpourallertravailler.
2. LachambredeVincentn'estpasenfaceducinéma.
3. Vousn'avezpasrendez-vousàseptheures.
4. Lalibrairien'estpasderrièrel'églisemaisentrelalibrairie etlemusée.
5. Lucienetravaillepaschezelle.

h) Figura 13 – Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 29).

8 Associe. Tu aimes les livres ?

a. Oui, ...  1. je n'aime pas les livres.
b. Non, ...  2. j'aime les livres.

La phrase négative avec ne... pas

Il parle français. Il **ne** parle **pas** français.
J'aime les livres. Je **n'**aime **pas** les livres.

 Devant une voyelle
(a, e, i, o, u, y) : ne = n'.

i) Figura 14 – Cosmopolite 1 (Hachette, 2018, p. 45).

FOCUS LANGUE ▶ p. 217

La négation

Observez et complétez.

Pour former la négation en français		
en général	sujet + ... + verbe conjugué + ...	Je <u>ne suis pas</u> parisienne.
avec un verbe qui commence par une voyelle ou un h muet	sujet + ... + verbe conjugué + ...	Je <u>n'habite pas</u> dans le quartier.

▶ p. 168

j) Figura 15 – VersionOriginale1 (Maison des langues, 2010, p. 17).

LA NÉGATION

Il aime. ↔ Il n'aime pas.
Je suis timide. ↔ Je ne suis pas timide.

SUJET + ne + VERBE + pas

k) Figura 16 – VersionOriginale1 (Maison des langues, 2010, p. 17).



B. Observez la structure *je n'aime pas*.

Que remarquez-vous ? Commentez avec votre professeur la formation des phrases négatives.

- ▶ Je ne parle pas anglais.
- ▶ Je n'aime pas le ski.
- ▶ Il n'étudie pas le français.

LA NÉGATION

Je + parle +

Je + aime +

1) Figura 17 – Grammaire en dialogues niveau débutant (CLE, 2009, p. 46).

LA NÉGATION COMPLEXE

► Sur la construction **NE + verbe conjugué + PAS**, il existe des variations :

Je **ne** comprends **pas du tout** !

Il **ne** parle **pas** un mot de français.

► **NE + verbe conjugué + PLUS**

Je **ne** sais **plus**. (expression idiomatique = j'ai oublié)

Il **ne** joue **plus** au rugby. (maintenant, il joue au tennis)

Tu fumes toujours ?

– Non, je **ne** fume **plus**. (= c'est fini)

► **NE + verbe conjugué + JAMAIS**

Vous allez quelquefois au théâtre ?

– Non, nous **n'**allons **jamais** au théâtre.

Il téléphone de temps en temps à son oncle ?

– Non, il **ne** téléphone **jamais** à son oncle.

► **NE + verbe conjugué + PERSONNE**

Elle connaît quelqu'un ?

– Non, elle **ne** connaît **personne** ici.

Tu vois quelqu'un ?

– Non, je **ne** vois **personne**.

► **NE + verbe conjugué + RIEN**

Il sait quelque chose ?

– Non, il **ne** sait **rien**. (= pas une seule chose)

Elle mange quelque chose de bon ?

– Non, elle **ne** mange **rien** de bon !

► **NE + verbe conjugué + AUCUN(E) + nom**

Elle a des amis ?

– Non, elle **n'a aucun** ami, ici. (= pas un seul ami)

Ils ont des problèmes ?

– Non, ils **n'ont aucun** problème !

► **PERSONNE NE + verbe conjugué**

Personne ne sait où il est.

Personne ne m'aime !

► **RIEN NE + verbe conjugué**

Rien n'est possible. **Rien ne** marche !

► **Combinaisons**

Je **ne** vois **plus jamais**...

Il **ne** boit **jamais** rien.

Os exercícios propostos na aula 1 da etapa 1 visam apresentar ao aluno um grande número de exemplos de como a negação deve ser ensinada, como ela aparece em sua estrutura, como uma fórmula e um bloco único. Nesse momento os alunos terão uma conversa reflexiva com a professora sobre essa natureza especial da negação, além de responder a exercícios que propõem a transformação lingüística (transformar frases afirmativas em negativas) e também situar o lugar das partículas de negação *ne*, *pas*, *jamais*, etc.

Nesse primeiro momento o professor deve levar o aluno a compreender o bloco sintagmático que compõe a negação e mesmo os exercícios mais tradicionais em

transformar frases afirmativas em frases negativas devem ser contextualizados a partir de situações sócio-interacionais hipotéticas. Essa primeira aula leva em consideração habilidades metalinguísticas e o caráter mais instrumental da língua.

Na **aula 2** selecionamos exercícios de compreensão oral para que o aluno pudesse aguçar sua percepção auditiva da estrutura da negação. A expressão da negação tem uma particularidade na expressão oral, o *ne* que constitui o bloco desaparece, porém, a segunda partícula do bloco continua obrigatória. Consideramos exercícios de compreensão que nos apresentam a negação em frases completas e contextuais.

Percebemos também uma maior recorrência de temas como pessimismo, azar e coisas ruins quando se apresenta a expressão da negação nesses livros. O último exercício dessa aula é um diálogo entre dois amigos, um deles muito pessimista. Trazendo essas temáticas para a explicação de um tema gramatical, contextualizamos mais o ensino fazendo uso de outros recursos cognitivos como o da memória, porque temáticas ligadas ao cotidiano levam a memórias episódicas que solidificarão a competência comunicativa.

AULA 2. SENSIBILIZAÇÃO À NEGAÇÃO – COMPREENSÃO ORAL

Tempo estimado: 2h

Objetivos: Sensibilizar a percepção auditiva dos alunos para a expressão da negação, levando em consideração particularidades da produção oral, como a supressão da partícula negativa *ne*.

Habilidades: Percepção auditiva de estruturas gramaticais e do sistema fonético do francês.

Exercício 1: Conhecer e observar como a estrutura da negação se dá na expressão oral através de exercícios de compreensão oral.

- a) Figura 18 – Tendances 1 (CLE, 2016, p. 25).

Prononciation de la négation

a. Marquez l'accent et les lettres non prononcées. Répétez.

Seule à New York

Je n suis pas américaine.
 Je ne connais pas New York.
 Je ne comprends pas l'anglais.
 Je ne parle pas anglais.

 N° 25

b. Marquez l'accent et l'enchaînement. Répétez.

Supporter

Il n'habite pas à Marseille... Il habite à Paris.
 Il n'est pas marseillais... Il est parisien.
 Il n'aime pas l'OM... Il aime le PSG...

 N° 26

b) Figura 19 – Metro Saint Michel 1 (Maison des langues, 2010, p. 38).

6 La négation

a. Écoutez et observez.

- On va au cinéma ?
- Non, je **ne** peux **pas**, j'ai rendez-vous avec Lucie au théâtre.
- Ah bon, moi je **n'**aime **pas** le théâtre !

NE... PAS

on ne peut pas

verbe

ne : devant le verbe

ne = n' devant *a, e, i, o, u, y* et *h* muet

pas : derrière le verbe

- À l'oral, on peut dire :

Non, je peux pas...

b. Mettez les phrases dans l'ordre.

1. je – pas – ne – le – travaille – lundi
2. ne – on – avec – peut – venir – pas – toi
3. a – rendez – on – vous – n' – pas
4. le – l' – église – musée – pas – est – loin – de – n'

c) Figura 20 – Grammaire en dialogues niveau débutant (CLE, 2009, p. 45).

THIBAUT N'EST JAMAIS CONTENT...

Laurent : Tiens ! Thibaut ! Ça va ?

Thibaut : Oui... Moyen...

Laurent : Qu'est-ce qui ne va pas ?

Thibaut : C'est difficile, ici, je ne connais personne...

Laurent : Ah bon ? Tu ne travailles pas ?

Thibaut : Si, bien sûr, mais...

Laurent : Tes collègues ne sont pas sympas ?

Thibaut : Si, ils sont gentils, mais le problème, c'est le week-end. Je ne fais rien...

Personne ne téléphone, je ne vois personne...

Laurent : Ce n'est pas possible ! Tu n'as pas d'amis, ici ?

Thibaut : Non, je n'ai aucun ami, ici.

Laurent : Tu ne connais pas tes voisins ?

Thibaut : Non, je ne connais aucun voisin !

Laurent : Mais enfin, tout le monde connaît ses voisins, ici ! Tu vois toujours Grégoire ?

Thibaut : Non, justement, je ne vois plus Grégoire, je ne sais pas pourquoi...

Laurent : Où est-ce qu'il travaille, maintenant ?

Thibaut : Aucune idée ! Il n'habite plus à Poitiers, en tout cas.

Laurent : Vous vous téléphonez ?

Thibaut : Non, en fait, on ne se téléphone jamais.

Laurent : C'est triste, tout ça ! Et le week-end, qu'est-ce que tu fais ? Tu vas au cinéma ? Tu sors ?

Thibaut : Non, je ne vais jamais au cinéma. Tu sais bien que je n'aime pas du tout le cinéma.

Laurent : Mais tu peux sortir, aller dans un café, parler à des gens...

Thibaut : Oui, quelquefois, je vais prendre un café dans un bistrot, mais jamais personne ne me parle !

Laurent : Si je comprends bien, « personne ne m'aime » ! Arrête d'être si passif, si négatif ! Ce n'est pas une catastrophe ! Allez, viens, on va déjeuner ensemble, et ne dis pas que personne ne t'invite !

Thibaut : Mais je ne suis pas négatif ! Tu ne comprends jamais rien...

Laurent : Pff...



Nessa **aula 2** o professor deve fazer uso dos recursos sonoros, necessitando de repeti-los várias vezes, guiando os alunos a uma percepção auditiva mais aguçada. O professor deve conduzir a conversa em língua francesa sobre as temáticas que recorrentemente envolvem a expressão da negação nos livros, criando um ambiente de compreensão oral, mas também de um início de uma produção oral mais espontânea.

Na **aula 3** propomos um espaço de produção oral com exercícios de interpretação de imagens (dizer o que as pessoas fazem ou não de acordo com as imagens). Esses exercícios são de produção oral mais simples e controlada, isso quer dizer que eles requerem frases simples, porém sempre tentando contextualizá-las com as imagens e situações comunicacionais sugeridas.

Acreditamos que a aprendizagem se dá em graus e é por isso que escolhemos o modelo de sequência didática para esse trabalho, pois esse modelo pressupõe uma evolução crescente dos conteúdos e das habilidades exigidas.

Todos os exercícios da aula 3 devem ser feitos em duplas ou pequenos grupos, o que reforça o caráter interacional da língua.

AULA 3. SENSIBILIZAÇÃO À NEGAÇÃO – PRODUÇÃO ORAL

Tempo estimado: 2h

Objetivos: Promover contextos simples de produção oral com a utilização da negação.

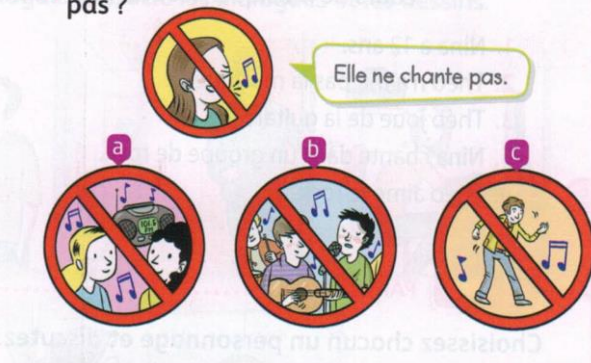
Habilidades: Linguísticas orais, produção dos fonemas e das estruturas da língua francesa.

Exercício 1: Observar os contextos e as instruções em cada exercício para produzir expressão oral em francês espontânea e previamente preparada utilizando a negação, segundo cada exercício.

a) Figura 21 – Adomania1 (Hachette, 2016, p.33).

► Exprimer la négation

10 Observe les dessins. Qu'est-ce qu'ils ne font pas ?



b) Figura 22 – Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 29).

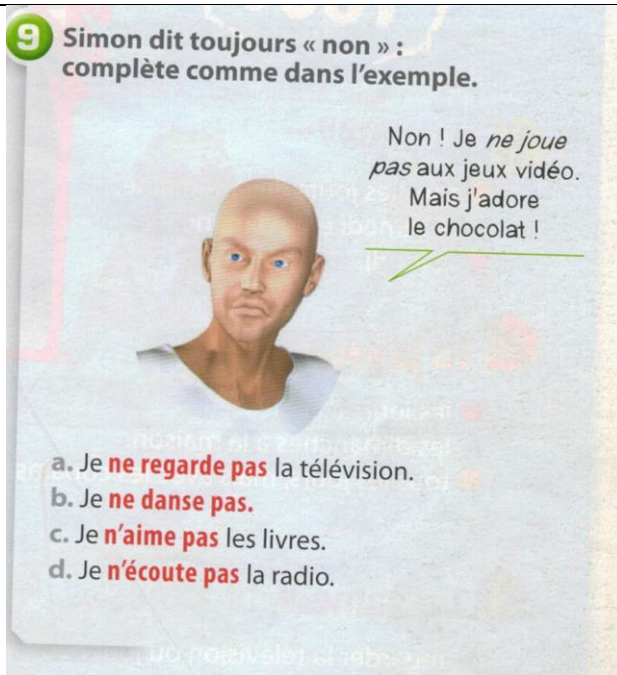
4 Et toi, qu'est-ce que tu aimes / n'aimes pas ? Choisis dans la liste.
Réponse libre.

la musique – le sport – le cinéma –
les bonbons – les livres – la danse –
le chocolat – l'école – la télévision –
le football – les ordinateurs

Je n'aime pas le chocolat
et j'aime les bonbons !

c) Figura 23 – Adosphère 1 (Hachette, 2011, p. 29).

9 Simon dit toujours « non » :
complète comme dans l'exemple.

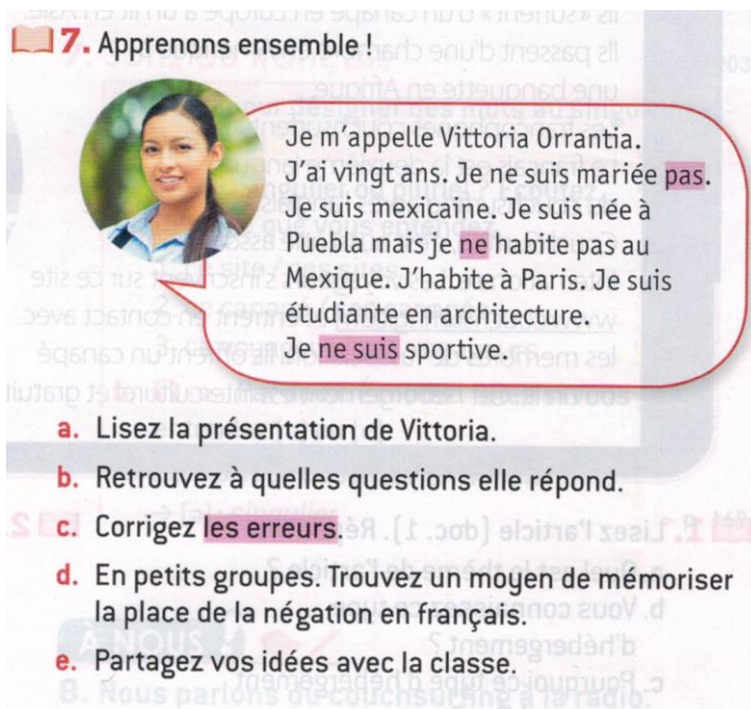


Non ! Je *ne joue pas* aux jeux vidéo.
Mais j'adore le chocolat !

- a. Je **ne regarde pas** la télévision.
- b. Je **ne danse pas**.
- c. Je **n'aime pas** les livres.
- d. Je **n'écoute pas** la radio.

d) Figura 24 – Cosmopolite 1 (Hachette, 2018, p. 45).

7. Apprenons ensemble !



Je m'appelle Vittoria Orrantia.
J'ai vingt ans. Je ne suis mariée **pas**.
Je suis mexicaine. Je suis née à Puebla mais je **ne** habite pas au Mexique. J'habite à Paris. Je suis étudiante en architecture.
Je **ne suis** sportive.

- a. Lisez la présentation de Vittoria.
- b. Retrouvez à quelles questions elle répond.
- c. Corrigez les erreurs.
- d. En petits groupes. Trouvez un moyen de mémoriser la place de la négation en français.
- e. Partagez vos idées avec la classe.

e) Figura 25 – Défi 1 (Maison des langues, 2018, p. 45).

Produire et interagir

7. Complétez les phrases en fonction de vos goûts, puis comparez avec deux camarades.



- J'adore
- J'aime le/l'
- J'aime la
- J'aime les



- Je n'aime pas la
- Je n'aime pas le/l'
- Je n'aime pas les
- Je déteste

• *J'adore les BD. Et toi ?*

◦ *Non, je n'aime pas les BD !*

f) Figura 26 – Reflets 1 (Hachette, 1999, p. 41).

6 Il a ou il n'a pas ?

Interrogez votre voisin sur ce qu'il a ou ce qu'il n'a pas, sur ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas. Inversez les rôles.

Exemple : – Tu as de l'argent ?

– Non, je n'ai pas d'argent.

La négation : *ne* + verbe + *pas*

Il ne parle pas beaucoup.

Quantité 0 : *Il ne mange pas de gâteaux.*

À l'oral, *ne* est souvent supprimé.

Após essa **aula 3** o aluno deve ser capaz de produzir oralmente frases simples com a expressão da negação.

Na **aula 4** os alunos farão produções escritas simples. Como a aprendizagem se dá em graus, nessa aula os alunos começam com produções escritas simples para no final dessa sequência conseguirem produzir textos mais longos como a proposta da reescritura de um artigo de opinião na **etapa 5** dessa sequência.

Os exercícios dessa aula consistem em transformar frases, responder frases negativamente e completar textos com frases negativas. O professor deve ser bem ativo

para corrigir os erros dos alunos, ajudando-os a amadurecerem a produção escrita em sala de aula, com correção imediata e reescritura se necessário.

AULA 4. SOLIDIFICANDO AS ESTRUTURAS DA NEGAÇÃO ATRAVÉS DE PRODUÇÕES ESCRITAS SIMPLES (FRASES ISOLADAS)

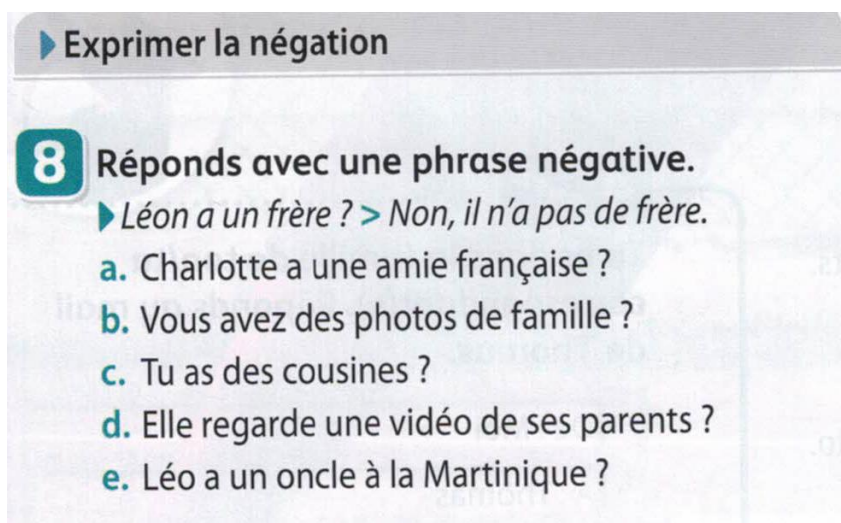
Tempo estimado: 2h

Objetivos: Iniciar o ensino da produção escrita através de frases simples e isoladas.

Habilidades: De leitura e de escrita.

Exercício 1: Responda aos exercícios, completando-os com as estruturas necessárias.

- a) Figura 27 – Adomania 1 (Hachette, 2016, p.47).



► Exprimer la négation

8 Réponds avec une phrase négative.

► Léon a un frère ? > Non, il n'a pas de frère.

- a. Charlotte a une amie française ?
- b. Vous avez des photos de famille ?
- c. Tu as des cousines ?
- d. Elle regarde une vidéo de ses parents ?
- e. Léo a un oncle à la Martinique ?

- b) Figura 28 – Adomania 2 (Hachette, 2016, p.73).

► Les pronoms indéfinis *quelque chose, rien, quelqu'un, personne*

7 Complète les réponses.

► Il a sauvé quelqu'un ? > Non, il n'a sauvé personne.

a. Il fait quelque chose de génial ? → Non, ...

b. Quelqu'un connaît cet artiste ? → Non, ...

c. Tu vois quelque chose ? → Non, ...

d. Tu ne comprends rien à cette vidéo ? → Si, ...

e. Personne n'est parti ? → Si, ...

c) Figura 29 – Forum Cahier d'activités 1 (Hachette, 2000, p. 5).

10 La négation.

Mettez les phrases suivantes à la forme négative.

- 1 Ils sont à Paris. →
- 2 J'aime le cinéma. →
- 3 Nous parlons en classe. →
- 4 Il est étudiant. →
- 5 Elle habite à Marseille. →

11 Complétez les dialogues suivants avec les verbes entre parenthèses à la forme négative.

- 1 – Vous êtes ici pour les photos ?
– Non, je (être) photographe ! Je suis journaliste.
- 2 – Il aime Mozart ?
– Non. Lui, il (aimer) la musique classique.
- 3 – Vous aimez France-Musique ?
– Excusez-moi, mais je (écouter) la radio.
- 4 – La rue de Rivoli, s'il vous plaît ?
– Excusez-nous. Nous (être) Parisiens.
- 5 – Elle aime les actrices anglaises ?
– Non. Elle, elle (aimer) le cinéma.

d) Figura 30 – Cosmopolite 1 Cahier d'activités (Hachette, 2018, p. 24).

La négation

2. Complétez avec les verbes entre parenthèses à la forme négative.



Non ! Je *ne m'appelle pas* (s'appeler) Angela Würner.
 Je (être) allemande
 et je (parler) allemand.
 Mon ami et moi, nous
 (habiter) à Lyon. Les informations
 (être) correctes !

e) Figura 31 – Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 19).

5 Faites des dialogues selon le modèle. Accordez si c'est nécessaire.

1. Marco (blond/brun) – 2. Léa (célibataire/marié) – 3. La mère de Zaza (martien/vénusien)
 4. Bip et Zaza (blanc/vert) – 5. La mère de Zaza (vert/bleu)

1. – <i>Est-ce que Marco est blond ?</i>	– <i>Non, il n'est pas blond. Il est brun.</i>
2. – _____	– _____
3. – _____	– _____
4. – _____	– _____
5. – _____	– _____

f) Figura 32 – Grammaire Progressive du français A2 B1 niveau intermédiaire (CLE, 2018, p. 132).

4 Transformez avec « ne ... rien », « ne ... personne », « rien ... ne », « personne ... ne ».

Dans le noir

– Là : je vois quelque chose !	– <i>Je ne vois rien...</i>
– Écoute : j'entends quelque chose !	– _____
– Regarde : je vois quelqu'un !	– _____
– Quelque chose bouge !	– _____
– Quelqu'un a crié !	– _____

g) Figura 33 – Grammaire en dialogues niveau débutant (CLE, 2009, p. 47).

Répondez.

1. Tu connais quelqu'un ? – Non, _____
2. Il voit quelque chose ? – Non, _____
3. Vous avez un problème ? – Non, _____
4. Ils vont quelquefois faire du ski ? – Non, _____
5. Quelqu'un est là ? – Non, _____
6. Tout marche ? – Non, _____
7. Quelqu'un vient ? – Non, _____

h) Figura 34 – Grammaire Progressive du français niveau débutant (CLE, 2018, p. 132).

1 Faites des phrases avec « ne ... jamais ».

Sur Mars	Il pleut tout le temps.	Dans le Sahara	<i>Il ne pleut jamais.</i>
La Joconde	Elle sourit tout le temps.	Buster Keaton	_____
La cigale	Elle chante tout le temps.	La fourmi	_____
La fourmi	Elle travaille tout le temps.	La cigale	_____

Ao final dessa **aula 4** o aluno deve ser capaz de produzir por escrito frases negativas simples, utilizando-se não apenas da expressão simples da negação (com *ne* e *pas*) mas também da expressão da negação com maiores nuances e mais complexas (como com *ne* e *jamais* ou *ne* e *rien*, por exemplo).

Na **aula 5** os alunos serão levados a compreenderem textos curtos de diversas temáticas que contêm frases negativas. Mais uma vez levamos em consideração a graduação dos conteúdos, nessa aula os alunos lerão e interpretarão textos mais curtos para na próxima etapa lerem artigos de opinião, textos mais longos e complexos.

O primeiro texto apresentado na aula consiste em um minidiálogo, trata-se da transcrição da oralidade, as frases negativas são utilizadas para descrever um lugar (como ele não é e o que ele não tem). Esse tipo de necessidade linguística, da descrição, é encontrado cotidianamente na expressão linguística dos alunos.

O segundo exercício também se trata da transcrição de um diálogo oral, no qual a temática é um pouco mais abstrata o que desenvolve a habilidade leitora e também fornece espaços de produção oral. O diálogo trata de um dia de azar e o professor deve

se utilizar da temática para propor que os alunos contem (oral ou por escrito) suas experiências de azar também.

O texto seguinte é uma pequena entrevista, perguntas e respostas sobre a temática das redes sociais, bem atual para o contexto dos alunos. O professor deve estar preparado para responder às perguntas sobre vocabulário. Nesse momento o professor pode propor também que os alunos criem juntos algumas perguntas concernentes às redes sociais e se entrevistem escrevendo as respostas dos colegas.

O texto em seguida trata da questão da vigilância levantando o questionamento de que ser vigiado seria segurança ou falta de liberdade. Esse texto se encontra num website, contexto muito comum para os alunos e está em formato de fórum, no qual as pessoas participam dando sua opinião.

O professor deve, então, guiar a leitura do texto, fazendo os alunos sublinharem as frases negativas para se apropriarem delas nesses contextos específicos. Além de promover pequenas discussões sobre as temáticas propostas. Nesse texto **d)** os alunos também lerão frases que expressam ponto de vista e opinião e poderão fazer o mesmo, escrevendo parágrafos simples para darem a opinião deles sobre o assunto levantado.

Com o último texto da aula, o professor deve guiar a leitura e a compreensão do mesmo, trata-se de uma pequena descrição de um lugar. O professor deve propor que os alunos descrevam o ambiente da escola formulando frases simples sobre o que eles fazem e o que eles não fazem em cada lugar, o que eles podem e o que eles não podem desenvolver como atividades em cada espaço.

AULA 5. SENSIBILIZAÇÃO À NEGAÇÃO – COMPREENSÃO DE PEQUENOS TEXTOS

Tempo estimado: 2h

Objetivos: Praticar leitura de textos simples em Francês que utilizam a negação.

Habilidades: Leitora.

a) Figura 35 – Grammaire en dialogues niveau grand débutant (CLE, 2010, p. 15).

ÉPICERIE OU RESTAURANT ?

(Au téléphone.)

Thomas : Allô ? Martin ? C'est Thomas.

Martin : Salut Thomas, ça va ?

Thomas : Ça va. Bon, alors, on a rendez-vous à 9 heures à l'Épicerie ?

Martin : L'Épicerie ?

Thomas : Oui, en fait ce n'est pas une épicerie, c'est un restaurant. Il n'est pas grand. Il n'y a pas beaucoup de tables... peut-être cinq ou six. Et on ne réserve pas. C'est au métro Bastille. L'adresse est 10 rue de Lappe. Ce n'est pas difficile à trouver.

Martin : D'accord, à tout à l'heure !

b) Figura 36 – Grammaire en dialogues niveau grand débutant (CLE, 2010, p. 15).

JOUR DE MALCHANCE

(Dans le train.)

Le contrôleur : Vos billets s'il vous plaît.

Axel : Voilà.

Le contrôleur : Monsieur il y a un petit problème, vous n'êtes pas à la bonne place. Ici, c'est la 34 et vous êtes à la 35.

Axel : C'est la même chose !

Le contrôleur : Ah non, ce n'est pas la même chose !

Axel : Mais monsieur, il n'y a pas de passager à côté de moi.

Le contrôleur : Monsieur, vous avez votre carte 12/25* ?

Axel : Désolé, je n'ai pas ma carte de réduction sur moi.

Le contrôleur : Vous n'avez pas votre carte ?

Axel : Non, mais regardez-moi, monsieur, je suis jeune !

Le contrôleur : Ce n'est pas suffisant. J'ai besoin de la carte.

Axel : Ah là là ! ce n'est pas mon jour de chance.

* Carte de réduction pour les jeunes entre 12 ans et 25 ans.

c) Figura 37 – Nouveau Rond Point 2 (Maison des langues, 2010, p. 42).

L'indépendant

ACCUEIL POUR ÉCRIRE À L'AUTEUR S'ABONNER ARCHIVES

Réseaux sociaux : faut-il s'en méfier ?

 Elisabeth Chordis, docteur en ingénierie informatique, répond aux questions des internautes sur les problèmes que posent les réseaux sociaux.

Sylvain : Je me pose beaucoup de questions sur les données me concernant et qui circulent sur le web. Y a-t-il un moyen de les contrôler ou de les supprimer ?

E.C. : Malheureusement pour l'instant, il est très difficile de maîtriser ce qui circule sur la Toile. **Même si** vous poursuivez tous les auteurs de toutes ces utilisations abusives de votre image, vous aurez très peu de possibilités d'action. La meilleure façon de garder le contrôle de votre identité sur l'espace numérique, c'est encore de la créer vous-même, car si vous ne le faites pas, elle sera créée par les autres.

Webaddict : Je ne suis pas d'accord : on ne trouve sur le web que ce que vous y mettez. Si vous faites attention, il n'y a aucun danger. **Par contre**, si vous négligez certains paramètres techniques, vous vous exposez à ce que votre identité soit piratée.

E.C. : Ce n'est pas tout à fait vrai : le propre des réseaux sociaux, c'est que vous n'êtes pas le seul à manipuler votre image. **Autrement dit**, d'autres y ont accès et ils peuvent l'utiliser.

SofiX : **En effet**, certains réseaux vous demandent même de signer une licence perpétuelle et irrévocable pour le monde entier : il y a de quoi avoir peur !

Gamin4Phil : D'accord, **mais** il faut être réaliste : **d'une part**, les réseaux sociaux font partie de notre vie, que nous le voulions ou pas. Pour ceux qui en sont fatigués, ils peuvent à tout moment décider de faire un « seppuku virtuel » : il y a maintenant des sites web qui peuvent vous aider à « disparaître » de la Toile. **D'autre part**, il y a toutes sortes d'avantages à leur utilisation, autrement personne ne les utiliserait ! Aujourd'hui, des révolutions se préparent sur la Toile. **Aussi**, je pense que la question n'est pas tant de résister à ces réseaux, que de savoir comment bien les utiliser à son profit.

d) Figura 38 – Nouveau Rond Point 2 (Maison des langues, 2010, p. 43).

http://www.lactualite.nrp

L'ACTUALITÉ

Recherchez sur lactualite.nrp

Recevez gratuitement notre bulletin

ACCUEIL ACTUALITÉS DÉBATS POLITIQUE SOCIÉTÉ

Sécurité ou liberté ?

Installation de caméras de surveillance, multiplication de milices privées sur le territoire, surveillance de notre courrier électronique, des dispositifs pour faire face aux menaces terroristes, des lois donnant de nouveaux pouvoirs à la police pour lutter contre la criminalité générale. . .

La sécurité est devenue un thème majeur du débat politique ; mais jusqu'à quel point nos libertés individuelles sont-elles mises à mal ? Points de vue.

Vos réactions (6)

Isabelle
 S'il s'agit de lutter contre la criminalité à petite ou grande échelle, alors il n'y a pas d'hésitation à avoir. Tout ce que peuvent nous offrir les nouvelles technologies est bon à prendre et je ne crois pas qu'il faille s'en priver. Bien sûr, les risques de dérive existent, mais je pense qu'on peut les contrôler ; les lois sont faites pour ça.

uncertain
 Ce qui se passe est très inquiétant et je ne pense pas que ce soit un hasard. Sous prétexte de lutter contre la criminalité ou le terrorisme, on en profite pour restreindre nos libertés individuelles. On préfère sanctionner plutôt que prévenir et informer. Mais voilà : un peuple qui a peur est plus facilement gouverné.

Maurice
 Je pense que plus ça va, plus on nous demande de supporter des mesures liberticides. Je ne veux pas être filmé tous les jours, je ne veux pas qu'on aille vérifier quels sites je consulte. Toute cette histoire de sécurité, c'est de la poudre aux yeux pour nous faire oublier les vrais problèmes.

Babette66
 Je ne sais pas ce que vous en pensez, mais moi ça me rassure de savoir que mes enfants n'ont pas accès à certains sites et que, s'ils y accédaient, je le saurais. Je veux les protéger, alors j'utilise tout ce qui est disponible. Les considérations sur la liberté passent après !

Valérie
 Je crois que faire des concessions sur notre liberté, c'est un moindre mal : certes, je n'aime pas être filmée 24 heures sur 24, mais j'avoue que, dans mon quartier, c'est indispensable. Quand je rentre tard le soir chez moi, je préfère savoir que quelqu'un me surveille.

J.M.
 Dans quelle société vivons-nous ? Devons-nous avoir peur de notre voisin ? Je vous dirais honnêtement que je préfère me passer de tous ces gadgets inutiles qui se multiplient dans notre ville et je préférerais que l'on utilise l'argent de mes impôts pour l'aménagement de crèches et d'espaces verts.

e) Figura 39 – Metro Saint Michel 1 (Maison des langues, 2010, p. 33).

Depuis le XII^e siècle, le Quartier latin est le quartier des étudiants. Aujourd'hui, les universités ne sont pas toutes au Quartier latin, mais c'est toujours un quartier intellectuel.

L'École normale supérieure est rue d'Ulm et la Sorbonne est à l'angle de la rue des Écoles et de la rue Saint-Jacques. En face de l'université, il y a le Collège de France et le lycée Louis-Le-Grand.

La fontaine de la place Saint-Michel est le rendez-vous de la jeunesse française et internationale. On n'étudie pas mais on discute, on entend parler toutes les langues, on déjeune et parfois on se baigne...

Aujourd'hui, des restaurants grecs, libanais occupent les rues mais on retrouve l'ambiance étudiante dans les cafés, les librairies, les cinémas...

A **aula 5** encerra a **etapa 1** dessa sequência. A **etapa 1** consistiu em 5 aulas de sensibilização da expressão da negação, através das diversas competências linguísticas (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral). Essas competências foram foco de cada aula, mas se misturaram no desenvolver dos exercícios o que é mais coerente com a realidade linguística.

Todas as atividades da etapa 1 foram simples e promoveram temáticas diversas. Ao final dessa etapa (das 5 aulas propostas) os alunos devem ser capazes de reconhecer, explicar, compreender e produzir estruturas negativas simples e complexas.

Na **etapa 2** da sequência didática aqui proposta sugerimos que seja apresentado ao aluno o gênero artigo de opinião. Para tratarmos de língua da forma como a concebemos nas teorias LFCU e CxGr, precisamos de um contexto real e rico de uso, encontramos no gênero artigo de opinião essa possibilidade de mostrarmos a expressão da negação num contexto coerente e funcional. Essa etapa se desenvolve em uma aula na qual o aluno vai aprender sobre a estrutura do artigo de opinião e iniciar a leitura e compreensão de um primeiro artigo.

2ª Etapa: Conhecendo o gênero artigo de opinião			
Aula	Objetivos	Texto	Atividades
6	a) Promover contato inicial com o texto mediante leitura e questões de compreensão. b) Conhecer a organização estrutural do gênero artigo de opinião.	Les femmes peuvent conduire en Arabie Saoudite mais leur droits restent bafoués dans le monde Autora: Rosalie Lucas	Estudo da estrutura do artigo, atividades de leitura e conversa dirigida.

Nosso ensino de LE está pautado em teorias que consideram o funcionamento cognitivo das línguas aliado ao seu contexto real de uso, por isso não podíamos parar nossa sequência apenas na análise e reflexão de atividades de prática, de explanação do conteúdo, e mesmo de reflexão do funcionamento linguístico. Precisamos encontrar contextos reais de necessidade linguística para a expressão dessa negação e encontramos no gênero artigo de opinião, no qual o locutor diante da necessidade de expressar sua opinião e sua contra opinião, na necessidade de argumentar, a favor e contra, expor exemplos e fatos, debater e se opor, se utiliza da expressão da negação. Expressa a negação nos sentidos prototípicos e também nos mais pragmáticos, os artigos de opinião nos deram eventos ricos da expressão da negação para as nossas aulas.

De acordo com Duarte (2016) as atividades de leitura e escrita na escola precisam privilegiar “o trabalho com um gênero no qual as capacidades exigidas do sujeito para escrever sejam, sobretudo, aquelas que se referem a defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de ideias”, o que caracteriza o gênero artigo de opinião”.

Na **aula 6** o professor deve fazer uma introdução sobre o assunto da condução feminina e dos direitos da mulher nos países do Oriente, além de promover atividades para a compreensão do vocabulário que não é tão usual aos alunos.

Em seguida, o professor deve promover a leitura desse texto, destacando a estrutura argumentativa do mesmo.

Aula 6: ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS DE LEITURA E ORALIDADE

Tempo estimado: 2h

Objetivo específico: Promover contato com o texto de artigo de opinião em francês através de estratégias de leitura.

Habilidades: Desenvolvimento da competência leitora, desenvolvimento de percepção de ponto de vista e correlação com seu conhecimento de mundo.

Atividade de leitura:

Les femmes peuvent conduire en Arabie saoudite mais leurs droits restent bafoués dans le monde

Par Rosalie Lucas (@Rosalielucas), 27 septembre 2017 | 17h12

Le droit des femmes a connu une avancée en Arabie saoudite. Mais dans ce pays, comme dans beaucoup d'autres, la différence de traitement entre hommes et femmes reste importante.

«C'est un pas important dans la bonne direction». A l'image du secrétaire général de l'Onu Antonio Guterres, la communauté internationale s'est félicitée de la décision de l'Arabie Saoudite d'autoriser les femmes à conduire.

Mais cette avancée ne doit pas cacher qu'en Arabie Saoudite et ailleurs dans le monde, les droits des femmes sont encore souvent bafoués. «A travers le monde, les femmes sont victimes de nouvelles attaques visant leur sécurité et leur dignité», a ainsi déploré Antonio Guterres, en mars dernier lors d'une conférence sur l'égalité des sexes.

Le rapport de la Banque mondiale «Les Femmes, l'Entreprise et le Droit 2016» montre ainsi que la différence de traitement juridique entre les hommes et les femmes reste très courante. Dans 100 pays sur les 173 qui ont pu être passés en revue dans cette étude, les femmes font face à des restrictions à l'emploi fondées sur le sexe. Dans 18 pays, elles ne peuvent carrément pas travailler sans l'autorisation de leur mari.

Dans d'autres pays, certaines professions sont interdites aux femmes. En Russie, ces métiers sont au nombre de... 456. Parmi les métiers interdits aux femmes russes : conducteur de machines agricoles, aiguilleur de train, nettoyeur de tuyaux ou installateur d'antennes en hauteur...

Sur le plan du droit de la famille, il n'y a que deux pays où le divorce est interdit, le Vatican et les Philippines. Dans ce dernier pays, les femmes se battent pour obtenir ce droit. Un projet de loi a été déposée pour la cinquième fois par un comité de défense des femmes, mais il a peu de chance d'aller au bout, le présidente Duterte ayant affirmé plusieurs fois son opposition au divorce.

Mais si la séparation est légale ailleurs, dans beaucoup de pays encore les femmes ne sont pas autorisées à demander le divorce dans les mêmes conditions que les hommes. En Afghanistan par exemple, elles doivent passer devant un tribunal et n'obtiennent la séparation que dans des cas très précis, comme la maltraitance ou l'abandon. Même condition en Mauritanie, ou en Arabie saoudite où la femme ne peut obtenir le divorce qu'avec l'autorisation de son mari ou si elle prouve devant la justice qu'elle est maltraitée. Au Pakistan, la procédure peut prendre des années pour une demande de divorce faite par la femme.

Dans 30 pays, l'homme est systématiquement désigné comme «le chef de ménage» (Bahreïn, Bénin, Cameroun, Chili, Gabon, Honduras, Indonésie, Iran, Mali....). C'est à lui que revient toutes les décisions importantes, comme le choix du lieu de résidence, ou l'ouverture d'un compte bancaire.

Autre discrimination qui complique fortement la vie des femmes dans 10 pays, la difficulté d'obtenir une carte d'identité. Selon la Banque mondiale, elles doivent fournir beaucoup plus de documents que les hommes pour en obtenir. Or sans carte d'identité, elles ne peuvent par exemple pas emprunter à une banque. A noter que dans le droit familial, la Tunisie connaît plusieurs avancées pour les femmes. Le 14 septembre, les textes interdisant aux Tunisiennes d'épouser un non-musulman ont été annulés.

Enfin, le droit à l'avortement est strictement interdit (sauf pour sauver la vie de la femme enceinte) dans 68 pays selon l'association suisse pour décriminaliser l'avortement (USPDA), contre 57 pays qui l'autorisent sans condition.

Source : <http://www.leparisien.fr/laparisienne/actualites/les-femmes-peuvent-conduire-en-arabie-saoudite-mais-leurs-droits-restent-bafoues-dans-le-monde-27-09-2017-7290312.php>. Accès le 03/11/2017

Fonte : <http://www.leparisien.fr/laparisienne/actualites/les-femmes-peuvent-conduire-en-arabie-saoudite-mais-leurs-droits-restent-bafoues-dans-le-monde-27-09-2017-7290312.php>. Accès le 03/11/2017

Depois da **aula 6**, o aluno deve ser capaz de conhecer as partes de um artigo de opinião, sua estrutura e desenvolvimento. No texto proposto há o uso da estrutura restritiva *ne...que* não se trata da estrutura da negação, embora seja feita com a partícula *ne*, mas sim da estrutura da restrição, quando uma frase é composta por essas duas partículas, sendo que o verbo vem sempre no meio delas, essa frase é restritiva como se fosse expressa com “somente”. O professor deve explicar essa diferença para evitar confusão na compreensão textual.

Em seguida dessas 6 aulas do uso das diversas formas da expressão da negação e do contato com contextos diversos de produção, iniciamos a **etapa 3**.

Na **etapa 3**, usamos dos artigos de opinião não como fim, mas como meio para a expressão pessoal. **A etapa 3** visa desenvolver as competências discursivo-textuais dos alunos, através de habilidades de leitura e compreensão textual. Além de desenvolver habilidades de oralidade promovendo debates para a exposição do ponto de vista, partindo do documento-guia que é o artigo de opinião.

3ª Etapa: Desenvolvendo competências discursivo-textuais			
Aula	Objetivos	Texto	Atividades
7	Estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão	Europe: les entreprises peuvent interdire	Atividades linguísticas de leitura e oralidade
8			Atividades linguísticas de debate e exposição do ponto de vista

	alunos para a variedade dos recursos linguísticos, sintáticos e expressivos presentes na língua para a construção do sentido e levá-los a operar sobre a própria linguagem	le voile sous conditions Autor: Jean- Baptiste Jacquin	Atividades epilinguísticas.
9	Perceber a funcionalidade das unidades linguísticas e sua adequação ao uso (da expressão da negação) em diferentes contexto e suportes		Atividades linguísticas de oralidade.
10	Ampliar a competência leitora, o conhecimento de mundo e enriquecer o vocabulário dos alunos. Identificar os tipos de argumentos predominantes no texto do autor.		Atividades metalinguísticas.
			Atividades epilinguísticas.

Na **aula 7** o professor promove a leitura e compreensão do artigo que trata sobre o uso do véu feminino em lugares de trabalho. Orienta as dúvidas sobre vocabulário, destaca as expressões da negação e promove o debate sobre os pontos de vistas desse assunto.

Aula 7 DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DISCURSIVO-TEXTUAIS

Tempo estimado: 2h

Objetivo específico: Aguçar a percepção dos alunos para a variedade dos recursos linguísticos para a construção de sentido. Perceber a funcionalidade das unidades linguísticas.

Habilidades: Ampliação da percepção das estratégias discursivas do texto.

Atividade de leitura:

Europe : les entreprises peuvent interdire le voile sous conditions

La Cour de justice de l'Union européenne a rendu son avis mardi concernant les cas de deux femmes musulmanes licenciées en France et en Belgique.

LE MONDE | 14.03.2017 à 04h56 • Mis à jour le 14.03.2017 à 12h01 | Par [Jean-Baptiste Jacquin](#)

Les entreprises privées ont le droit, sous conditions, d'interdire le port du voile à leurs salariées. Telle est la réponse donnée mardi 14 mars par la Cour de justice de l'Union européenne (CJUE). Une décision qui ne manquera pas de soulever des débats tant le sujet est sensible dans de nombreux pays européens, en particulier en France.

La Cour de Luxembourg précise néanmoins le cadre dans lequel une telle mesure peut être mise en œuvre sans être discriminatoire. Il faut en premier lieu qu'un règlement intérieur de l'entreprise prévoit l'interdiction pour les salariés de porter sur le lieu du travail des signes visibles de leurs convictions politiques, philosophiques ou religieuses. Il n'est pas question de pouvoir cibler une confession plus qu'une autre. Mais, poursuit la cour, si cette règle aboutit à une « *discrimination indirecte* », à savoir que seules les femmes musulmanes choisissant de porter le voile sont concernées par la mise en œuvre de cette règle, il faut que cela soit « *objectivement justifié par un objectif légitime tel que la poursuite par l'employeur, dans ses relations avec ses clients, d'une politique de neutralité* ».

C'est par la voix d'une question préjudicielle que la Cour de cassation française et son équivalent belge ont demandé à la CJUE d'interpréter la directive européenne de novembre 2000 sur la lutte contre les discriminations. Selon son article premier, la directive européenne a pour objet d'établir « *un cadre général pour lutter contre la discrimination fondée sur la religion ou les convictions, [le] handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle, en ce qui concerne l'emploi et le travail, en vue de mettre en œuvre, dans les Etats membres, le principe de l'égalité de traitement* ».

Principe de neutralité de l'entreprise

La Cour européenne donne ainsi raison à la justice belge qui soulevait le cas de Samira A. Elle était salariée comme réceptionniste depuis 2003 par G4S Secure Solutions, une société qui fournit des services d'accueil et de réception. Elle informe en avril 2006 son employeur qu'elle portera désormais le voile au travail. Celui-ci refuse au motif que ce serait contraire à la règle non écrite de neutralité de l'entreprise.

Peu après, G4S Secure Solutions modifie, avec l'accord du comité d'entreprise, son règlement intérieur qui précise : « *Il est interdit aux travailleurs de porter sur le lieu de travail des signes visibles de leurs convictions politiques, philosophiques ou religieuses ou d'accomplir tout*

rite qui en découle ». Samira A. est licenciée. Elle poursuit son employeur pour discrimination, mais est déboutée en première instance comme en appel.

En revanche, le cas français soumis aux juges de Luxembourg était légèrement différent. Asma B., embauchée en 2008 comme ingénieure d'études chez Micropole Univers, avait été licenciée en 2009 sans préavis. Le client chez qui elle intervenait, en l'occurrence l'assureur Groupama à Toulouse, s'était plaint que le voile de la jeune femme « *avait gêné un certain nombre de ses collaborateurs* », avait justifié la société d'ingénierie et de conseils dans sa lettre de licenciement. Groupama avait notamment demandé « *qu'il n'y ait pas de voile la prochaine fois* ».

Selon Micropole Univers, il ne s'agissait pas de remettre en cause les convictions religieuses de sa salariée. Mais la société a estimé que port du voile entravait le développement de l'entreprise puisqu'il empêchait la poursuite de l'intervention chez le client. Les prud'hommes puis la cour d'appel ont indemnisé la jeune femme pour l'absence de préavis, mais ont estimé que le licenciement était fondé sur « *une cause réelle et sérieuse* ».

Référence dans l'ensemble de l'Union

La CJUE considère que rien ne permet de savoir si Micropole Univers impose une règle de neutralité à tous ses salariés. Elle souligne ainsi que « *la volonté d'un employeur de tenir compte des souhaits du client de ne plus voir ses services assurés par une travailleuse portant un foulard islamique ne saurait être considérée comme une exigence professionnelle essentielle et déterminante au sens de la directive* ». Autrement dit, les prud'hommes et la cour d'appel ont eu tort de valider le licenciement.

Référence dans l'ensemble de l'Union

La CJUE considère que rien ne permet de savoir si Micropole Univers impose une règle de neutralité à tous ses salariés. Elle souligne ainsi que « *la volonté d'un employeur de tenir compte des souhaits du client de ne plus voir ses services assurés par une travailleuse portant un foulard islamique ne saurait être considérée comme une exigence professionnelle essentielle et déterminante au sens de la directive* ». Autrement dit, les prud'hommes et la cour d'appel ont eu tort de valider le licenciement.

Au-delà des deux affaires qui étaient soumises à la CJUE, cette décision de principe servira désormais de référence pour le monde du travail dans l'ensemble de l'Union, en tout cas en ce qui concerne les entreprises privées. Mais, chaque juge national garde une marge d'appréciation, en particulier pour examiner la légitimité de l'objectif de neutralité qu'invoquerait une entreprise pour interdire à ses salariés le port de signes religieux.

Les règles sont différentes dans les entreprises publiques en France. Au nom du principe de laïcité et de neutralité, il est interdit aux travailleurs du secteur public de porter des signes ou vêtements religieux au travail. En Belgique également, les agents de l'Etat sont tenus strictement de respecter le principe de neutralité. En revanche, d'autres Etat de l'UE accordent une plus grande liberté à leurs agents, comme l'Allemagne.

Disponible sur : http://www.lemonde.fr/emploi/article/2017/03/14/la-justice-europeenne-se-penche-sur-le-port-du-voile-islamique-au-travail_5093936_1698637.html. Consulté le 14 mars 2017.

Fonte: http://www.lemonde.fr/emploi/article/2017/03/14/la-justice-europeenne-se-penche-sur-le-port-du-voile-islamique-au-travail_5093936_1698637.html.

Com o uso do mesmo artigo de opinião, na **aula 8** o professor guia uma leitura mais aguçada do texto, destacando com mais detalhes sua estrutura textual e as diversas estruturas gramaticais para a exposição do ponto de vista.

Na **aula 9** e na **aula 10** o professor leva o aluno à releitura e a responder as perguntas listadas abaixo, esse segundo contato com o texto assim como o destrinchamento do mesmo, deve levar o aluno, ao final, a ser capaz de manejar o texto (sua estrutura e tese) com excelência.

Perguntas orientadoras – Aulas 9 e 10

1. A qual prática social o gênero está vinculado? (instruir, informar, persuadir, distrair etc.)? A qual esfera de comunicação pertence o texto (jornalística, religiosa, publicitária etc.)? Quais as características gerais dessa esfera?
2. Como é a estrutura geral do texto? Como se organiza? Como ele se configura?

É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? No texto há fotos/figuras?

3. Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa?
4. Qual é o gênero do texto?
5. Quais os elementos do texto que fazem você chegar a essa conclusão?
6. Quem produz (ou fala) esse texto (locutor)?
7. A quem ele se dirige (interlocutor)?
8. Conhecem esse autor? Já ouviram falar dele?
9. Qual o papel /posicionamento discursivo do locutor, ou seja, ele defende que ponto de vista?
10. Qual o papel/posicionamento discursivo do interlocutor?
11. Qual é a relação estabelecida entre o locutor e interlocutor? Comercial? Afetiva? Informativa?
12. Em que aspectos você concorda com os argumentos do autor ou deles discorda?
13. Quais argumentos você acrescentaria à argumentação, caso concordasse com o autor?

(CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018)

Para a etapa final, **etapa 4**, desenvolveremos a autonomia discursiva dos alunos, depois de diversas leituras e conversas, eles deverão ser capazes de reescrever o texto com suas próprias palavras além de defender seu ponto de vista através de seminário e debate. Na **aula 8** o professor vai guiar o aluno a treinar sua autonomia discursiva reescrevendo o texto com suas próprias palavras. O artigo de opinião proposto ainda pode suscitar discussões e compartilhamento de ponto de vista pois trata de hábitos alimentares, assunto cotidiano e que faz parte da realidade dos alunos.

4ª Etapa: Treinando a autonomia discursiva			
Aula	Objetivos	Texto	Atividades
8 e 9	Explorar a gramática no discurso, reconhecendo	Le bifteck n'a plus la cote	Produção textual inicial.

	os recursos gramaticais como componentes e concorrentes na tessitura textual.		Atividades linguísticas de leituras complementares.
	Reescrever o texto evidenciando a aprendizagem e exercitando a síntese e o “dizer com suas próprias palavras”		Atividades metalinguísticas de reescrita do texto.
10 e 11	Debate sobre a questão levantada pelo texto.	Sur les réseaux sociaux, les jeunes trouvent des informations “que l’on ne voit pas ailleurs” Autor: Yassine El Azzaz	Atividade oral para expressão do ponto de vista em formato seminário e debate.

O professor deve guiar o aluno a perceber nuances na expressão da negação no texto proposto. Nele encontramos a frase “*Ne pas oublier le plaisir*”, nessa frase o aluno pode perceber outra estrutura da negação citada anteriormente nessa pesquisa, na qual o *ne* e o *pas* vêm juntos antes do verbo, porque o mesmo está no infinitivo.

O professor deve guiar o aluno a compreender também a nuance de sentido gerada por essa frase específica, há um propósito em dizer “Não esquecer o prazer” ao invés de dizer “Tenha o prazer”. Essas nuances de significado, nesse texto geradas por estruturas negativas, devem ser destacadas pelo professor para uma compreensão e apropriação discursiva-textual mais profunda por parte dos alunos.

Aula 8 e 9 TREINANDO A AUTONOMIA DISCURSIVA

Tempo estimado: 2h

Objetivo específico: Reescrever o texto exercitando o “dizer com suas próprias palavras”. Explorar a gramática no discurso, gramática como competência

Habilidades: Síntese, percepção dos sentidos amplos e específicos, nuances. Desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Atividade de leitura:

Le bifteck n’a plus la cote

Dans les années 70, tous les nutritionnistes s’accordaient à dire que rien n’était meilleur pour la santé et pour la ligne qu’un steak-haricots verts : c’était le menu recommandé par les diététiciens et aussi par les revues féminines. Le steak donnait de l’énergie, du muscle et... pas de graisse. En revanche, étaient à proscrire les plats en sauce, le beurre, le lait, les féculents, l’huile, bref tout ce qui favorisait l’apparition du cholestérol... Mais vers la fin de cette décennie, on découvre que la viande regorge de « graisses animales ». Le mot fait peur, il évoque cholestérol et cancers divers.

Par ailleurs, les journaux rappellent que produire de la viande coûte scandaleusement cher (en céréales, pour nourrir les animaux). L’Occident consomme trop alors que tant de pays n’ont pas le minimum vital. Autre facteur incitant les Français à diminuer leur consommation de viande : les multiples scandales liés à sa production (veaux ou poulets aux hormones ; plus récemment, l’affaire des « vaches folles » qui a révélé à quel point nous nous sommes éloignés d’une alimentation « naturelle », etc.). Actuellement, les Français (qui restent néanmoins les plus gros consommateurs de bœuf d’Europe) effectuent un certain retour à ce « naturel » et leurs pratiques alimentaires sont plus variées que dans le passé : ils mangent plus de poisson, plus de légumes, de « produits allégés » et de « produits diététiques », des céréales au petit déjeuner. Les Français d’aujourd’hui mangent moins et mangent mieux.

Les cinq commandements de la morale alimentaire contemporaine

Lorsque l’on parle de gastronomie ou de santé, de goût ou d’habitudes alimentaires, les propos revêtent presque toujours une tonalité morale. Le rapport de ce qui est bon au goût et de ce qui est bon pour le corps est arbitré par la morale. Les discours des mangeurs contemporains opposent constamment la santé au plaisir, la règle (diététique) à la transgression (gourmande), le goût à la substance, la nutrition à la sensation. Ils parlent de leur alimentation, même quand ils ne sont pas explicitement « au régime », en termes d’« écarts », d’« entorses », de « petit péché », etc.

Cette morale alimentaire contemporaine peut être formulée sous forme d’un petit nombre de commandements :

1. « Il faut manger de tout » car tout, en petite quantité bien sûr, est profitable à la santé.
2. « Il faut accorder toute son attention à ce que l’on mange » (acheter des produits de qualité qui soient « authentiques », bien les cuisiner, manger lentement, bien mastiquer).
3. « Résister aux tentations » (refuser les « mauvais » aliments, gras et/ou sucrés ; ne pas grignoter à toute heure et ne pas sauter de repas).
4. « Être raisonnable » en réfléchissant à ce que l’on mange, en évitant les aberrations, en respectant la régularité des horaires.
5. « Ne pas oublier le plaisir » (c’est aussi un devoir, le « devoir de gratification »).

Adapté de l’article de C. Fischler paru dans le n° 138 de la revue *Autrement* : « Le mangeur », juin 1993.

Na aula 9 propomos o uso do mesmo artigo seguindo as questões orientadoras abaixo.

AULA 9 TREINANDO A AUTONOMIA DISCURSIVA

Questões orientadoras:

1. Quais elementos do texto nos permitem classificá-lo como artigo de opinião?
2. Qual é a importância desse gênero na sociedade?
3. Qual é o suporte de circulação do texto?
4. Qual é a tese do autor?
5. Quais argumentos ele utiliza para defender sua tese?

(CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018)

A última aula da **etapa 4**, a **aula 10** utiliza um artigo de opinião que trata sobre como os jovens se utilizam de informações advindas das redes sociais. Nessa aula o professor deve propor um debate para troca de ideias sobre o tema. O professor deve também orientar os alunos para uma escrita independente sobre o tema.

A temática das redes sociais é muito recorrente para os alunos e pode suscitar opiniões diversas, esse momento se torna rico em interação e debate. Tudo deve ser aproveitado para o texto escrito.

No momento de escreverem seu próprio texto os alunos devem contar com o auxílio do professor para correção imediata e para ajudá-los a encontrarem seu próprio estilo de escrita.

Na escritura do artigo de opinião o professor é o guia que recorda aos alunos a necessidade de seguir a estrutura que eles viram do artigo de opinião, de lembrá-los da lógica da construção da argumentação, da necessidade de argumentos diversos (recrutados da interação oral com os colegas e das vivências pessoais) e do uso da expressão da negação em todos os seus contextos e nuances.

Aula 10 e 11 USANDO O TEXTO PARA DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DISCURSIVA

Tempo estimado: 2h

Objetivo específico: Promover debate e troca de ideias para uma explanação discursiva oral partindo do texto escrito.

“Explorar o texto como evento de interação e como expressão do conteúdo, investigando as dimensões informacional, textual, semântica, sequencial do texto” (Casseb-Galvão, 2011)

Habilidades: Exploração da funcionalidade dos múltiplos recursos linguísticos do texto. Desenvolvimento da autonomia na busca pelo conhecimento. Exercício do gênero oral seminário, de modo a exercitar o uso da língua padrão e a capacidade de adaptação das especificidades da linguagem a diferentes situações de comunicação.

Atividade de leitura:

Sur les réseaux sociaux, les jeunes trouvent des informations « que l'on ne voit pas ailleurs »

Par Yassine El Azzaz

Peu adeptes de la télévision et de la radio, les 15-34 ans n'en sont pas moins férus d'actualité, d'après une étude de Médiamétrie.

« *Cela fait plusieurs années que je n'ai plus la télévision.* » Depuis qu'il a quitté le domicile familial, en 2009, Quentin Duval, un ingénieur trentenaire, ne s'informe plus que par l'entremise de Facebook et des médias auxquels il est abonné. La démocratisation des smartphones – près de 95 % des 15-34 ans en sont équipés, contre 65 % dans le reste de la population – a sonné le glas du petit écran chez les jeunes. Si Adrien, lycéen de 15 ans, sacrifie encore au rite du « 20 heures », cela tient à une raison simple :

« *C'est le journal que mes parents regardent. Ils suivent très peu les chaînes d'information en continu. C'est mon seul lien avec la télévision.* »

La génération Netflix s'impose, du nom du service de vidéo à la demande payant permettant de regarder des séries et des films n'importe où, n'importe quand. Une enquête commandée par le ministère de la culture à Médiamétrie, et publiée vendredi 27 juillet, détaille les habitudes en matière d'accès à l'information des personnes âgées de 15 à 34 ans. En 2017, la durée consacrée quotidiennement à regarder la télévision a diminué de 14 minutes, tandis qu'elle a progressé de 4 minutes sur les trois écrans Internet (ordinateur, tablette et téléphone portable), pour une durée d'écoute totale individuelle de 2 heures 20. La radio ne s'en tire pas mieux : la part des jeunes qui affirment l'écouter au moins une fois par jour est tombée à 40,5 % en 2016 (– 11,6 % par rapport à 2008).

L'actualité internationale arrive en tête

Cette classe d'âge n'en demeure pas moins friande d'actualité. Ainsi, 93 % des sondés affirment s'intéresser à l'information à des degrés divers. Près d'un jeune sur six déclare même y être accro. Parmi les thématiques consultées, l'actualité internationale arrive en tête, devant les faits divers et l'actualité locale.

Pour s'informer, ils privilégient les réseaux sociaux à 71 %, d'après la même étude. Si les usages changent, les sites des médias traditionnels restent prédominants : « En 2017, parmi le top 10 des plateformes les plus consultées quotidiennement par les 15-34 ans, on retrouve des titres de presse (Le Monde, 20 Minutes, Le Figaro, etc.) et des chaînes de télévision (BFM-TV, Franceinfo) », souligne l'étude. « Concernant les questions liées à l'actualité, je m'informe auprès des médias traditionnels, à savoir les sites des quotidiens nationaux, qui jouissent d'une certaine légitimité et auxquels je suis abonnée sur Twitter », confirme Marie, étudiante en deuxième année de master en communication.

Le risque de se laisser duper par les fausses informations

Les forums sont aussi utilisés pour partager et commenter les informations. « Je fréquente beaucoup le 18-25 de Jeuxvideo.com [l'un des forums les plus actifs et les plus sulfureux en France]. J'y trouve des informations que l'on ne voit pas ailleurs », explique Raphaël, jeune bachelier de 17 ans. Au risque de se laisser duper par les fausses informations qui prolifèrent sur les forums et les réseaux sociaux ? Plus d'un tiers des enfants âgés de 10 à 18 ans ont relayé une « fake news » au cours des six derniers mois, selon une

étude menée par l'organisme californien Common Sense Media auprès de 900 enfants aux États-Unis. « Les "fake news" sont plus présentes qu'on ne le croit. J'essaie de les éviter en regardant la source et/ou l'auteur », souligne Quentin Duval.

En France, au-delà de la question de la confiance placée dans l'information, c'est la reconquête des jeunes qui préoccupe Radio France, France Télévisions et France Médias Monde, mis sous pression par le président de la République Emmanuel Macron, qui s'était inquiété, en décembre 2017, de la désaffection de ce public. Cette étude apporte donc de l'eau au moulin du ministère de la culture, qui travaille à une réforme de l'audiovisuel public. Le 4 juin, la ministre de la culture, Françoise Nyssen, regrettait que ces entreprises publiques n'investissent « que 3 % de leur budget dans le numérique. Nous sommes en train de passer à côté des jeunes. Notre média universel doit s'adresser aussi bien aux fidèles qu'aux "digital natives" nés avec le numérique. »

(LE MONDE, 24.08.2018 à 15h14 • Mis à jour le 26.08.2018 à 06h48, https://www.lemonde.fr/actualite-medias/article/2018/08/24/les-reseaux-sociaux-porte-d-entree-des-jeunes-pour-s-informer_5345843_3236.html)

Na **aula 11** os alunos lerão os textos produzidos na **aula 10**, recomendamos que haja o momento de leitura dos textos uns dos outros, que os alunos leiam os textos dos outros e que comentem para ajudar na melhoria do mesmo.

Em seguida os alunos devem reescrever seu próprio texto refletindo sobre os comentários dos colegas e sobre os apontamentos do professor. O processo de reescrita é fundamental para a consolidação de todo o caminho percorrido nessa sequência. É o momento, como afirma Casseb-Galvão; Duarte (2018) em que:

o aluno externaliza aquilo que apreendeu e aprendeu (ou não) sobre a constituição linguística no decorrer das aulas previstas na sequência (...) além de aguçar sua percepção em relação a algumas falhas na escrita anterior, no processo de reescrita, o aluno poderá demonstrar

habilidade para fazer substituições, adequações gramaticais e buscar alternativas de expressão através de outros recursos e organização textual articuladores de distintos efeitos discursivos.

Nossa sequência didática constituiu-se de 4 etapas totalizando 11 aulas. Ela previu em cada uma das etapas a sensibilização da expressão da negação em francês, a apresentação, explicação e familiaridade do gênero artigo de opinião, o desenvolvimento de competências discursivo-textuais e o treinamento da autonomia discursiva.

Em cada uma das aulas desenvolveu-se habilidades de leitura e escrita; de percepção gramatical e de estratégias discursivas; de capacidade argumentativa; de desenvolvimento de ponto de vista e correlação com conhecimento de mundo; de exploração da funcionalidade dos múltiplos recursos linguísticos do texto e do exercício do gênero oral.

O professor trabalhou como guia em todas as aulas e sempre é exigido dele preparação e autonomia em relação a todos os textos usados e em relação aos recursos linguísticos e extralinguísticos utilizados nessa sequência.

Ao final da sequência, o aluno desenvolve competências gramaticais leitora, orais e de produção escrita, não somente na negação em si como algo instrumental, mas ele desenvolve habilidades discursivas, argumentativas, para toda a expressão linguística útil em qualquer língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos nessa dissertação a produção de uma sequência didática de cunho cognitivo-funcional para o ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE). Tentamos associar e relacionar teorias de linguística e de ensino de línguas estrangeiras bem-sucedidas no Brasil e no mundo, porém que nem sempre são interligadas num mesmo método ou na prática de ensino cotidiana. As bases epistemológicas dessas teorias são ricas e complexas e sempre merecerão ser mais estudadas, aprofundadas e vinculadas, afim de contribuir para a atualização das relações de ensino-aprendizagem, que exige um constante aperfeiçoamento e requer uma forte sustentação teórica.

Tivemos limitações em nossa pesquisa haja vista que a sequência didática aqui proposta não foi aplicada em sala de aula, o que nos abriria muitos outros desafios interessantes, mas desejamos imensamente que essa sequência consubstanciada na seleção dos textos de artigo de opinião, no levantamento das inúmeras maneiras de explicar e exercitar a expressão da negação etc, contribuam para a prática do professor e/ou para a formação do falante-aprendiz de FLE.

A expressão da negação já era apresentada em vários livros de FLE como uma estrutura em bloco único, por vezes mostrada como uma fórmula matemática. Trazemos nessa sequência a reflexão através da CxGr do porque a expressão da negação pode ser vista assim, contemplamos um ensino dessa expressão de forma mais próxima à natureza da língua francesa, mais ou menos esquemática e pouco composicional. Pudemos oferecer aos professores e aos alunos uma reflexão de como funciona o domínio geral da negação em francês e como ele se desenvolve até às microconstruções estudadas.

Esse é o primeiro trabalho de que temos conhecimento a propor um método que aplica explicitamente a CxGr para o ensino de francês, por isso pode-se aprofundar ainda mais a reflexão dessa teoria com o ensino de FLE. Essa teoria é rica e coerente com a natureza cognitiva-funcional das línguas e pode oferecer muitos meios para uma melhor eficiência na competência comunicativa.

Essa proposta de sequência tem por base a consideração de que as grandes teorias linguísticas podem sustentar a prática de sala de aula, como um caminho para o ensino e uma fluência linguística de excelência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Linguística cognitiva: Uma visão geral e aplicada**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUGE, H. **Tout va bien 1**. Paris: CLE International, 2003.
- BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V. C.; REZENDE, T. F. (Org.) **Dinâmicas funcionais da mudança lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARROS, D. M. **Um estudo pancrônico da voz reflexiva em perspectiva construcional**. Goiânia: UFG, 2016.
- BERTHET, A. (org). **Alter Ego Plus 1**. Paris: Hachette FLE, 2012.
- BEZERRA, G. B.; SOUZA, L. B. **A aquisição da linguagem por Chomsky e por Tomasello**. DLCDV, João Pessoa, v.10, n. 1 e 2, jan/dez 2013, p. 19-32.
- BIRAS, P. (org) **Défi 1**. Paris: Éditions Maison des Langues, 2018.
- BRILLANT, C. (org) **Adomania 2**. Paris: Hachette FLE, 2016.
- BYBEE, Joan. **Língua, uso e cognição**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.
- CAPELLE, G. (org) **Reflets 1**. Paris: Hachette FLE, 1999.
- CASSEB-GALVÃO, V. C.; NEVES, M. H. M (Org.) **O todo da língua – teoria e prática do ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CONSEIL DE L'EUROPE, **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues**. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.

DENYER, M. (org) **Version originale 1**. Paris: Editions Maison des Langues, 2009.

DUARTE, M. C. **Uma proposta de sequência didática funcionalista**. Goiânia: UFG, 2015.

_____. **Artigo de opinião – Sequência didática funcionalista**. São Paulo : Parábola, 2018.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FLUMIAN, C. (org) **Nouveau Rond Point 2**. Paris: Éditions Maison des Langues, 2013.

GIRARDET, J. (org) **Tendances 1**. Paris: CLE International, 2018.

GOLDBERG, Adele E. 1995. **Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure**. Chicago: University of Chicago Press.

GRAND-CLEMENT, O. **Grammaire en dialogues niveau grand-débutant**. Paris: CLE International, 2017.

GREGOIRE, M (org) **Grammaire progressive du français niveau intermédiaire A2-B1**. Paris: CLE International, 2018.

_____(org) **Grammaire progressive du français niveau débutant**. Paris: CLE International, 1995.

HIMBER, C. (org) **Adomania 1**. Paris: Hachette FLE, 2016.

MATHIEU, Y. Y. **La grammaire de construction**. In : Linx [En ligne], 48 | 2003, URL : <http://linx.revues.org/121> ; DOI : 10.4000/linx.121, P. 43-56.

MIQUEL, C. **Grammaire en dialogues niveau débutant**. Paris : CLE International, 2016.

MONNERIE-GOARIN, A. (org) **Métro Saint Michel**. Paris : CLE International, 2006.

MURILO, J. (org) **Forum Méthode de Français Cahier**. Paris : Hachette FLE, 2000.

OLIVEIRA, M. R. (2017). **Linguística funcional centrada no uso e ensino**. In: CASSEB-GALVÃO (org.) O todo da língua – teoria e prática do ensino de português. São Paulo : Parábola, p.15-34

POLETTI, M. L. (org) Adosphère 1. Paris : Hachette FLE, 2011.

_____ (org) Adosphère 2. Paris : Hachette FLE, 2011.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP : Mercado das Letras, 2011.

SILVA, L. A. da (2017). **Por um ensino produtivo de gramática**. In: CASSEB-GALVÃO (org.) O todo da língua – teoria e prática do ensino de português. São Paulo : Parábola, p.77-121

TOMASELLO, M. (1999a). **The Human Adaptation for Culture**. Annu. Rev. Anthropol, v.

TRICOT, T. (org) **Cosmopolite 1**. Paris : Hachette FLE, 2018.

ZABALA, A. **A Prática Educativa : Como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre : Artmed, 1998.