

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS,  
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

PATRÍCIA MELO DE OLIVEIRA

**OS PRONOMES EN E Y NA DINÂMICA DA LEITURA EM FRANCÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

São Paulo

2014

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS,  
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

**OS PRONOMES EN E Y NA DINÂMICA DA LEITURA DO FRANCÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Patrícia Melo de Oliveira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de doutor em Letras.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

São Paulo

2014

## Folha de aprovação

Nome: Patrícia Melo de Oliveira

Título: Os pronomes EN e Y na dinâmica da leitura em Francês Língua Estrangeira

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

Aprovado em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Aos meus pais



## AGRADECIMENTOS

À querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, agradeço o carinho com que me orientou, a compreensão, o apoio e a amizade de tantos anos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Gouvêa Lousada e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Brito de Albuquerque Costa, agradeço os comentários e sugestões que fizeram ao examinarem minha qualificação.

A todos os queridos professores da Área de Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP, agradeço os ensinamentos.

Ao professor Olivier François Louis Gurnet, colega de trabalho, agradeço a parceria.

A todos os alunos de Francês Língua Estrangeira da escola onde leciono, agradeço a participação nesta pesquisa.

Ao generoso casal Cláudio Monteiro Veras e Regina Maria Nara, agradeço a amizade.

Ao Sr. Alberto, meu pai, e a Sra. Lourdes, minha mãe, agradeço o amor que têm por mim...

Entre o sono e sonho,  
Entre mim e o que em mim  
É o quem eu me suponho  
Corre um rio sem fim.

Fernando Pessoa

## RESUMO

OLIVEIRA, Patrícia Melo de. **Os pronomes EN e Y na dinâmica da leitura em Francês Língua Estrangeira**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Essa pesquisa teve por objetivo observar, analisar e intervir na aprendizagem dos pronomes *en* e *y* a partir da leitura do gênero notícia por alunos de francês língua estrangeira, brasileiros, no nível B1 de aprendizagem. Partimos do estudo sobre os materiais que tratam de tais pronomes: gramáticas de francês língua materna, gramáticas de francês língua estrangeira, estudos linguísticos, métodos para o ensino-aprendizagem do FLE. Diante da heterogeneidade de apresentação dos pronomes *en* e *y* - complexa em alguns livros, superficial ou falsamente simples em outros -, decidimos verificar na prática como os alunos de FLE lidavam com esses itens. Os dados de nossa pesquisa prática foram obtidos junto a grupos de alunos de nível B1 (QECR) de uma escola de idiomas por meio da aplicação de testes de leitura e reconhecimento de anáforas pronominais, especialmente do *en* e do *y*. A dinâmica proposta de leitura que adotamos tomou por base teórica os estudos de FAYOL (1992, 2003), GAONAC'H (2000), GIASSON (1990, 1995), GOIGOUX (1992, 2003, 2005) e PIETRARÓIA (1997, 2001). Com a análise dos dados, foi-nos possível conceber ações didáticas que visaram à tomada de consciência por parte do aluno de FLE da importância de reconhecer e interpretar, durante a leitura, os pronomes anafóricos e, em especial, o *en* e o *y*, cujos equivalentes não existem em português. A dinâmica proposta consistiu em atividades para antes, durante e depois da leitura de cada notícia selecionada, e dentre elas destacamos os exercícios para ativação de processos ascendentes de compreensão, de forma a torná-los mais transparentes e conscientes, ao mesmo tempo em que valorizávamos a questão da coerência e da coesão na construção textual. Os resultados, muito satisfatórios, permitem afirmar que um trabalho explícito e voltado para a complexidade dos pronomes *en* e *y* é, não somente necessário ao ensino-aprendizagem do FLE, como permite leituras e aprendizagens mais completas e produtivas.

Palavras-chave: Francês Língua Estrangeira, ensino-aprendizagem, gramáticas, leitura, coesão e coerência textuais, anáforas, pronomes *en* e *y*.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Patrícia Melo de. **EN and Y pronouns on the dynamics of reading in French as a foreign language**. 2014. 245 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

The purpose of this research was to observe, analyze and intervene in the learning of *en* and *y* pronouns from the reading of news by Brazilian students learning French as a foreign language on B1 level. The research begun with the study of materials dealing with such pronouns: French grammars as native language, French grammars as foreign language, linguistic studies, FLE teaching and learning methods. Facing the heterogeneity on the presentation of *en* and *y* pronouns, complex on some books, superficial or falsely simple in others, we have decided to verify in practice how FLE students were dealing with such items. Data from our practical research were obtained from groups of B1 level students (CEFR) from a language school, applying reading and pronominal anaphora recognition tests, especially on *en* and *y*. The reading proposal dynamic adopted had as theoretical basis FAYOL (1992, 2003), GAONAC'H (2000), GIASSON (1990, 1995), GOIGOUX (1992, 2003, 2005) and PIETRARÓIA (1997, 2001) studies. Having the data analyzed, it was possible to create didactic actions aiming FLE students awareness on the importance of recognizing and interpreting anaphoric pronouns during the reading, specially *en* and *y*, whose equivalent does not exist in Portuguese. The proposed dynamic consisted in activities before, during and after the reading of each news selected, emphasizing the exercises for the activation of ascending process of comprehension in order to make them more transparent and conscious, valuing the coherence and cohesion in text construction at the same time. The results were very satisfactory and allowed us to affirm that an explicit work, facing the complexity of *en* and *y* pronouns, is not only necessary to FLE teaching and learning, but also make reading and learning even more complete and productive.

Keywords: French as a foreign language, teaching-learning, grammar, reading, textual cohesion and coherence, anaphora, *en* and *y* pronouns.

## RÉSUMÉ

OLIVEIRA, Patrícia Melo de. **Les pronoms EN et Y dans la dynamique de la lecture en Français Langue Étrangère**. 2014. 245 f. Thèse (Doctorat) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Cette recherche a eu pour but d'observer, analyser et intervenir dans l'apprentissage des pronoms *en* et *y* à partir de la lecture d'articles de presse par des étudiants de français langue étrangère, brésiliens, du niveau B1 d'apprentissage. Nous avons commencé par l'étude des matériels qui traitent de ces pronoms: grammaires de français langue maternelle, grammaires de français langue étrangère, études linguistiques, méthodes pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Compte tenu de l'hétérogénéité de la présentation des pronoms *en* et *y* - complexe dans certains livres, superficielle ou faussement simple dans d'autres -, nous avons décidé de vérifier dans la pratique comment les étudiants de FLE travaillaient ces éléments. Les données de notre recherche pratique ont été obtenues auprès de groupes d'élèves de niveau B1 (CECR) d'une école de langue, à travers la lecture et l'application de tests de reconnaissance d'anaphores pronominales, spécialement du *en* et du *y*. La dynamique proposée de lecture que nous avons adoptée a eu par cadre théorique les études de FAYOL (1992, 2003), GAONAC'H (2000), GIASSON (1990, 1995), GOIGOUX (1992, 2003, 2005) et PIETRAROLA (1997, 2001). Avec l'analyse des données, nous avons pu mettre au point des actions didactiques qui visent à sensibiliser les étudiants de FLE et les faire prendre conscience de l'importance de reconnaître et d'interpréter, lors de la lecture, les pronoms anaphoriques et, en particulier, le *en* et le *y*, dont les équivalents n'existent pas en portugais. La dynamique proposée consistait à des activités réalisées avant, pendant et après la lecture de chaque article de presse sélectionné, et parmi elles nous avons mis l'accent sur les exercices pour l'activation des processus ascendants de compréhension afin de les rendre plus transparents et conscients, tandis que nous mettions en valeur la question de la cohérence et de la cohésion dans la construction textuelle. Les résultats, très satisfaisants, nous permettent d'affirmer qu'un travail explicite et ciblée envers la complexité des pronoms *en* et *y* n'est pas seulement nécessaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE, mais il permet des lectures et des apprentissages plus complets et productifs.

Mots-clés : Français Langue Étrangère, enseignement-apprentissage, grammaires, lecture, cohésion et cohérence textuelles, anaphores, pronoms *en* et *y*.

## LISTA DE FIGURAS

## LISTA DE QUADROS

## SUMÁRIO

Introdução .....	14
Capítulo 1 <i>En e y</i> na gramática francesa e nos estudos linguísticos .....	20
1.1. Terminologia .....	21
1.2. Gramáticas francesas de língua materna usadas no ensino do Francês Língua Estrangeira .....	22
1.2.1. Le Bon Usage .....	23
1.2.2. Grammaire Larousse du français contemporain .....	27
1.2.3. La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française .....	30
1.2.4. Grammaire du sens et de l'expression .....	33
1.2.5. Grammaire méthodique du français .....	36
1.2.6. La Grammaire pour tous .....	38
1.3. Em busca dos usos de <i>y</i> e em na língua falada/escrita .....	41
1.4. Gramáticas francesas para o ensino do Francês Língua Estrangeira .....	42
1.4.1. Gramática Nova do Francês .....	43
1.4.2. Le français au présent .....	45
1.4.3. Grammaire vivante du français .....	46
1.4.4. Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE .....	46
1.4.5. Grammaire Progressive du Français .....	47
1.4.6. Grammaire Expliquée du Français .....	51
1.4.7. Grammaire des premiers temps .....	52
1.5. <i>En e y</i> nos estudos linguísticos: texto e referência .....	53
1.5.1. Referência pronominal .....	54
1.5.2. Anáfora .....	57
1.5.3. As anáforas pronominais: o <i>en</i> e o <i>y</i> .....	64
Capítulo 2 <i>En e y</i> em livros didáticos de FLE .....	67
2.1. O livro didático: um objeto de múltiplas facetas .....	68
2.1.1. "Seleção oficial" do conhecimento .....	68
2.1.2. Relações autor – editor – Estado .....	69
2.1.3. Relações livro didático – professor – aluno .....	70
2.1.4. Modelos de organização e demais funções .....	71
2.1.5. Interesse renovado .....	72
2.2. O livro didático de língua estrangeira .....	73
2.3. Transposição didática .....	74
2.4. Os pronomes <i>em</i> e <i>y</i> em três coleções didáticas de FLE .....	75



2.4.1.	Coleção didática Forum .....	75
2.4.1.1.	Forum 1 .....	75
2.4.1.2.	Forum 2 .....	84
2.4.2.	Coleção didática Tout va bien! .....	86
2.4.2.1.	Tout va bien! 1 .....	86
2.4.2.2.	Tout va bien! 2 .....	100
Capítulo 3	Os pronomes <i>en</i> e <i>y</i> na leitura: estudos teóricos e a pesquisa realizada .....	108
3.1.	A leitura em língua materna e em língua estrangeira .....	109
3.2.	Aprofundamentos sobre os processos ou estratégias de leitura .....	113
3.3.	A leitura do <i>en/y</i> .....	120
3.4.	A pesquisa realizada em FLE: <i>en</i> e <i>y</i> , OVNIS ou não? .....	122
3.4.1.	Contexto da pesquisa .....	122
3.4.2.	Os testes realizados .....	124
3.4.2.1.	Pré- pesquisa .....	124
3.4.2.2.	Etapa I da pesquisa .....	135
3.4.2.3.	Etapa II da pesquisa .....	141
3.4.3.	Ação didática .....	147
3.4.3.1.	Escolha do nível B1 .....	147
3.4.3.2.	Características do módulo B1.2 .....	147
3.4.3.2.1.	Esfera jornalística: gênero notícia .....	148
3.4.3.2.2.	Escolha dos textos: fontes e motivação .....	149
3.4.3.3.	Contrato de aprendizagem .....	150
Capítulo 4	Os pronomes <i>en/y</i> na leitura em FLE: dinâmicas possíveis .....	152
4.1.	Leitura e documento autêntico .....	153
4.2.	Sequência de atividades de leitura .....	154
4.2.1.	Lendo notícias: atividade I e relato de dinâmica .....	159
4.2.2.	Lendo notícias: atividade II e relato de dinâmica .....	167
4.2.3.	Lendo notícias: atividade III e relato de dinâmica .....	173
4.2.4.	Lendo notícias: atividade IV e relato de dinâmica .....	181
4.2.5.	Lendo notícias: atividade V e relato de dinâmica .....	188
4.2.6.	Lendo notícias: atividade VI e relato de dinâmica .....	195
4.2.7.	Lendo notícias: atividade VII e relato de dinâmica .....	202
4.2.8.	Lendo notícias: atividade VIII e relato de dinâmica .....	208
4.3.	Lendo notícias: as potencialidades observadas com o teste final .....	213
4.4.	Traços dessas potencialidades na produção escrita .....	219
Considerações finais	.....	225
Bibliografia	.....	236

## **INTRODUÇÃO**

Nossa pesquisa originou-se da necessidade de rever o funcionamento dos pronomes *en* e *y* no nível frasal, primeiramente, para estudá-los, num segundo momento, no nível da tessitura textual e, assim, podermos compreender o porquê de esses pronomes serem de uso tão complexo, pois tanto para quem os ensina quanto para quem os aprende há dificuldades.

De minha experiência como professora de francês trouxe a constatação, aparentemente óbvia, de que os conteúdos (comunicativos, gramaticais, culturais etc.) ensinados em sala de aula correspondem apenas parcialmente aos conteúdos aprendidos pelos alunos, principalmente se o que se tenta ensinar do idioma é inexistente em português.

Justamente, essa falta de correspondência entre o ensinado e o aprendido de fato instigou-nos a observar este processo de natureza complexa e tão individual que, no entanto, necessita da mediação docente em sala de aula: a apropriação do funcionamento e uso dos pronomes *en* e *y*.

Para falantes brasileiros aprendizes do idioma francês, a aprendizagem da função anafórica dos pronomes *en* e *y* se dá de maneira entrecortada. Se houver uma situação de aprendizagem guiada, na qual o aluno, orientado por seu professor, utilize o livro didático em sala de aula e em autonomia, tendo descoberto *en/y* a partir de duas, três, talvez quatro ocorrências desses pronomes em diálogos artificiais transcritos, lido os quadros gramaticais, feito três ou quatro exercícios de completar, e ainda motivado, queira saber mais sobre esses pronomes, veremos que esse aluno encontrará nas gramáticas francesas de referência, nas gramáticas para o ensino-aprendizagem do FLE, nos livros didáticos de FLM e FLE, descrições da natureza, das funções e do emprego de *en/y* ora divergentes quanto às classificações e nomenclaturas apresentadas, ora lacunosas, principalmente quanto ao **uso** efetivo dessas partículas.

Diante das lacunas e da divergência de abordagens de *en/y* nas diversas obras, a escolha de uma descrição gramatical completa dessas unidades linguísticas, a maneira de explicar seus usos, os materiais didáticos ou

documentos autênticos com os quais abordá-las, enfim o como ensiná-las, constituem dúvidas recorrentes na prática dos professores de FLE.

Consideramos que a exposição a documentos sonoros didatizados (aqueles do livro didático e outros), a leituras de documentos escritos, a interações guiadas e a outras, como a correspondência eletrônica via rede telemática, não bastam e não garantem a construção de uma representação adequada do funcionamento das anáforas pronominais em francês por parte do aprendiz de FLE, se não houver, por parte do docente, um trabalho específico e uma atenção especial ao papel que esses dois pronomes – inexistentes em português – têm na construção do sentido.

Muitas vezes, pelo fato de ser dada mais importância ao comunicar, não se efetiva uma análise do funcionamento da língua tanto no nível frasal quanto em nível textual. Concordo com Jean-Michel Kalmbach (2005: 8) quando este afirma que

o conteúdo dos livros didáticos em nada satisfaz as reais necessidades dos aprendizes: as questões verdadeiramente fundamentais são muitas vezes aquelas às quais se acordam o menor espaço. O resultado é visível no cotidiano do professor de francês: seja em nível escolar ou universitário, os aprendizes perdem-se num mangue de aproximações gramaticais.<sup>1</sup>

Em nosso contexto de aprendizagem guiada, esse “*marécage d’à-peu-près grammaticaux*” forma-se devido à simplificação de vários conteúdos fundamentais para a compreensão do funcionamento linguístico-discursivo do idioma francês.

Gestores, docentes e alunos têm expectativas grandes em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, e muitas falsas ideias acabam sendo veiculadas, por exemplo, a de que toda aula deve ser sempre lúdica e dinâmica a fim de que os alunos falem desde os primeiros minutos de aula, e isso em todos os níveis de cursos. Completando essa falsa ideia, se os alunos não falam é porque não estão aprendendo, então se entediam e abandonam os cursos.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa. Texto original: “*le contenu des manuels ne satisfait en rien les besoins réels des apprenants : les questions vraiment fondamentales sont souvent celles qui se voient accorder le moins de place. Le résultat est visible dans le quotidien de l’enseignant de français : que ce soit au niveau scolaire ou universitaire, les apprenants pataugent dans un marécage d’à-peu-près grammaticaux.*”

Uma abordagem metodológica e orientações curriculares que visam ao comunicativo não são aqui criticadas, certamente, na sua totalidade; no entanto, criticamos a falsa representação de que a aquisição do idioma francês se dá facilmente, sem dedicação, enfim sem a prática do estudo.

Atualmente, nas práticas de ensino, privilegia-se a comunicação ao mesmo tempo em que é exigida a correção gramatical sem que um ensino gramatical seja realizado para sanar as dificuldades encontradas pelos estudantes. Se o importante é comunicar, então o aprendiz poderá acreditar que qualquer forma de expressão é correta desde que consiga atingir seu objetivo comunicativo. Como bem afirma Kalmbach (2005: 25):

Sabe-se que não é porque se ensina alguma coisa detalhadamente e fazem-se muitos exercícios de aplicação sobre o tema que os estudantes assimilam-no imediatamente. Essa lentidão, totalmente natural, do processo de aprendizagem encontra-se infelizmente nos resultados dos exames de gramática. Mesmo os estudantes mais dotados ainda têm algumas incertezas.<sup>2</sup>

Não defendemos o mito do eterno retorno, como a volta à metodologia gramática-tradução, já que, atualmente, até mesmo a memorização de uma lista de palavras e a conjugação de dois ou três verbos irregulares no tempo presente do modo indicativo seria uma prática considerada ultrapassada, quiçá constrangedora para os alunos.

Diante de tantas constatações, nossa hipótese é a de que, por meio de textos escritos da atualidade conjugados com uma sequência de atividades de construção do sentido e de análise do funcionamento da língua, é possível fazer os alunos reconhecerem e interpretarem os pronomes *en* e *y* e, em longo prazo, arriscarem-se mais em seu uso, já que esses pronomes denotam um nível linguístico melhor elaborado, um controle pleno dos planos sintático-semântico e

---

<sup>2</sup> Nossa tradução. Texto original: “*On sait que ce n’est pas parce qu’on enseigne quelque chose avec force détails et en faisant de nombreux exercices d’application que les étudiants l’assimilent immédiatement. Cette lenteur, toute naturelle, du processus d’apprentissage se retrouve malheureusement dans les résultats des examens de grammaire. Même les étudiants les plus doués ont encore quelques incertitudes.*”

discursivo por parte de quem os emprega espontaneamente, tanto na produção oral quanto na escrita.

Devemos dizer que não tratamos nessa pesquisa da gramática enquanto norma (padrão culto); nosso objetivo foi antes verificar se, a partir do ensino institucional, um falante brasileiro do português pode aprender/apreender/ adquirir/ *maîtriser* o uso dos pronomes *en* e *y* em francês e empregá-los espontânea e corretamente dentro de uma situação comunicativa.

Para realizar nossa pesquisa, investigamos o contexto de aprendizagem guiada, tendo a clareza de que a observação e a análise do tratamento dos pronomes anafóricos *en* e *y* na construção do sentido de textos em francês pelos estudantes brasileiros participantes não visaram ao processo de cognição em si, mas à recuperação das marcas dessa construção durante a leitura por eles realizada. Nessa observação, interessou-nos um dos processos simultâneos que o leitor faz durante a leitura, a saber os processos de integração, cujas principais manifestações são a utilização adequada das palavras de substituição e das palavras de relação, assim como a formulação de inferências (GIASSON, 1995). Foi, portanto, necessário articularmos os estudos sobre a leitura em língua estrangeira e estudos mais específicos concernentes à referenciação.

Esta tese está dividida em quatro capítulos que, após esta introdução, apresentam-se da seguinte forma:

No capítulo 1, a pesquisa feita nas gramáticas francesas de língua materna e de Francês Língua Estrangeira. No capítulo 2, abordamos o livro didático e analisamos a proposta de ensino-aprendizagem de *en/y* em alguns livros didáticos de FLE.

A leitura-compreensão em língua materna e estrangeira e a referenciação são o tema do capítulo 3, bem como as primeiras etapas da pesquisa prática, a partir das quais pudemos constatar o déficit de aprendizagem dos pronomes *en/y*.

No capítulo 4, apresentamos as dinâmicas realizadas por meio de atividades de leitura que propusemos aos alunos em sala de aula, seguidas de nossas considerações finais.

## **CAPÍTULO 1**

### ***ENE Y NAS* GRAMÁTICAS FRANCESAS E NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**



## 1.1. Terminologia

Acreditamos ser importante definir alguns termos recorrentes usados em nosso trabalho. Embora bastante questionável atualmente por muitos estudiosos, a nomenclatura advinda da análise morfossintática da gramática tradicional ainda é muito usada como metalinguagem.

Linguisticamente, a morfologia relaciona-se ao eixo paradigmático de uma língua, ou seja, às escolhas verticais que todo falante faz ao expressar-se oralmente ou por escrito. Já a sintaxe está relacionada ao eixo sintagmático de uma língua, ou seja, às escolhas horizontais feitas pelo falante, oralmente ou por escrito, havendo, portanto, um encadeamento dos elementos escolhidos.

Tradicionalmente, o termo “classe” está relacionado diretamente às classes de palavras (morfologia): artigo, substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, numeral, conjunção e interjeição, repertoriadas por gramáticas normativas (também conhecidas como morfológicas). No nível frasal, o termo “função” diz respeito ao papel que certos grupos de palavras desempenham, por exemplo, sujeito, predicado nominal/verbal/verbo-nominal, adjunto adverbial, adjunto adnominal, predicativo do sujeito e outras.

A classe dos pronomes é ampla: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos. Objeto de críticas por parte de certos pesquisadores, o termo “pronome” recobre uma categoria bastante heterogênea, com características sintáticas e semânticas bem diferentes. Além disso, um pronome nem sempre está “no lugar de um nome”. É o que afirma Martin Riegel *et alii* (1994) quando abordam esse termo e qualificam-no de duplamente infeliz (RIEGEL et al., 1994:192). Eles observam que, em primeiro lugar, os pronomes raramente substituem um nome isolado. Em segundo lugar, muitos pronomes não substituem nada, mas designam diretamente seus referentes.

Em relação às funções sintáticas, há que se destacar um fato importante: a nomenclatura utilizada nas gramáticas da língua francesa (GF) difere um pouco da das gramáticas da língua portuguesa (GP). Por exemplo, nas GP, encontramos o sintagma nominal que completa o sentido de verbo na função chamada objeto (direto e indireto); nas GF, a função é *complément d'objet (direct et indirect)*. As funções de predicativo do sujeito, adjunto adnominal e adjunto adverbial, nas GP, são, respectivamente, atributo, complemento nominal e complemento circunstancial, nas GF.

Decidimos usar os termos franceses traduzidos de forma literal em português, o que pode ser melhor visualizado na tabela abaixo. Lembramos que essas são algumas das diferenças entre as nomenclaturas.

Nomenclatura usada nas gramáticas de francês	Nomenclatura traduzida usada nesta tese	Nomenclatura equivalente nas gramáticas de português
<i>complément d'objet direct</i>	complemento de objeto direto	objeto direto
<i>complément d'objet indirect</i>	complemento de objeto indireto	objeto indireto
<i>attribut</i>	Atributo	predicativo do sujeito
<i>complément nominal</i>	complemento nominal	adjunto adnominal
<i>complément circonstanciel</i>	complemento circunstancial	adjunto adverbial

## 1.2. Gramáticas francesas de língua materna usadas no ensino do Francês Língua Estrangeira

Começamos este capítulo perguntando-nos: a que classe de palavras pertencem o *en* e o *y*, de acordo com as gramáticas francesas de língua materna? Qual(is) sua(s) função(ões) sintática(s)? Textualmente, em que medida influenciam a leitura-compreensão? Responder a tais questões é uma tarefa

complexa, pela própria categorização que cada gramática oferece, mas é isso que faremos nos itens que seguem.

### 1.2.1. **Le Bon Usage**

Na gramática descritivo-normativa **Le Bon Usage** de Maurice Grevisse & André Goosse ([1936; 1986]<sup>3</sup>, 2007), aprendemos que, etimologicamente, *en* vem do advérbio latino *inde* (de lá); sobre o *y*, os etimologistas divergem: *ibi* (lá) ou *hic* (aqui), advérbios latinos. Para os gramáticos, “os pronomes conjuntos<sup>4</sup> *y* e *en* ocupam o lugar de um sintagma nominal preposicional.”<sup>5</sup> (2007: 868). Assim, *en* está para um sintagma introduzido pela preposição DE, e *y*, para um sintagma introduzido pela preposição A. Ambos podem ter a função de complementos adverbiais e, portanto, são chamados de advérbios pronominais ou pronomes adverbiais.

Segundo os autores, são funções de *en*:

- complemento verbal direto ou indireto;
- complemento adverbial de lugar;
- atributo;
- complemento nominal;
- complemento de um adjetivo atributo;
- complemento de pronome (numeral ou indefinido) na função de sujeito lógico (ou real), atributo ou objeto direto;
- agente de um infinitivo objeto direto.

---

<sup>3</sup> Usamos aqui a 14ª edição (2007) da obra **Le Bon Usage** de Maurice Grevisse & André Goosse. Devemos lembrar que a primeira edição dessa obra data de 1936, quando então era assinada apenas por Maurice Grevisse. Após seu falecimento em 1980, uma edição refundida foi publicada em 1986 (12ª ed., Bruxelas, De Boeck/Duculot), a partir de então assinada também por André Goosse.

<sup>4</sup> Pronomes conjuntos, ou seja, diretamente juntos ao verbo; pronomes disjuntos, separados do verbo. (GRÉVISSE & GOOSSE, 2007: 840). Em português, temos a distinção sintéticos e analíticos.

<sup>5</sup> Nossa tradução. Texto original: “*Les pronoms conjoints en e y tiennent la place d’un syntagme nominal prépositionnel.*”

Há inúmeros exemplos para cada função indicada nessa gramática, a maior parte oriunda de obras literárias, porém a exposição de uma análise de cada frase, não. Apresentamos abaixo um exemplo de cada função listada; escolhemos aqueles que não são de obras literárias (exceto para a função de agente de um infinitivo objeto direto, exemplo único), porém todos retirados do **Le Bon Usage** (2007: 869, 870):

- 1) “*Il demande du pain ; on lui en donne.*”
- 2) “*Il a trop d’objets inutiles, et il s’en débarrasse.*”
- 3) “*Sors-tu d’ici? Oui, j’en sors.*”
- 4) “*Est-ce de l’or ou n’en est-ce pas?*”
- 5) “*J’aime beaucoup cette ville et j’en connais tous les vieux quartiers.*”
- 6) “*Luce est jolie et elle en est consciente.*”
- 7) “*Vous avez de beaux fruits. Donnez-m’en quelques-uns.*”
- 8) “*Ce gramophone était l’orgueil du colonel. Il s’en faisait suivre partout.*” (MAUROIS, *Silences du col*).

No primeiro exemplo, a partir da classificação dos autores, temos a retomada do sintagma nominal “*du pain*” pelo pronome *en*; esse sintagma não é preposicional, pois “*du*” é um artigo partitivo, não a contração da preposição “*de*” e do artigo definido masculino “*le*”. Ora, para esse tipo de construção (com partitivos), tão comum em francês, as gramáticas normativas consideram a regência verbal na definição da função sintática do segmento analisado. Dessa forma, teríamos, por essas gramáticas, o verbo “*donner*”, naturalmente transitivo direto e indireto (*donner qqch à qqn*) e, por consequência, “*du pain*” um seu complemento verbal direto. o que vai de encontro à generalização feita pelos autores na página 868 (*en* está para um sintagma introduzido pela preposição DE), mas concorda com os mesmos quanto à função de C.O.D.

A regência verbal também determina o uso de *en* no segundo exemplo. Sabemos que o verbo “*débarrasser*” em seu uso pronominal exige a

preposição DE (*qqn se débarasse de qqch*). Nesse caso, sim, o sintagma nominal retomado pelo pronome *en* é preposicional; reformulando-se: *Il se débarasse des [de + les] objets inutiles* ou *Il se débarasse de ces objets inutiles* ou *Il se débarasse de ses objets inutiles*.

No terceiro exemplo, “*Sors-tu d’ici? Oui, j’en sors.*”, o sintagma nominal preposicional designa um lugar: “*je sors d’ici*” (*sortir de*); trata-se de um complemento adverbial de lugar, construção também muito corrente em francês.

Uma construção atributiva exemplifica outra função do pronome *en*: “*Est-ce de l’or ou n’en est-ce pas?*”. Aqui, atribui-se ao sujeito o sintagma nominal preposicional “*de l’or*” por meio do verbo “*être*”. As gramáticas de língua portuguesa denominam essa função **de** “predicativo do sujeito”.

Se eliminarmos o pronome *en*, no quinto exemplo, teremos “*je connais tous les vieux quartiers de cette ville*”, então, o sintagma nominal preposicional seria “*de cette ville*”, e sua função é a de completar o sentido do nome “*quartiers*”. Já no sexto exemplo, é um complemento do adjetivo o que se recupera com o pronome *en*: “*Elle est consciente d’être jolie*” ou “*Elle est consciente de sa joliesse*”. No sétimo, o complemento é do pronome indefinido: “*Donnez-moi quelques-uns de ces beaux fruits*”.

O oitavo exemplo é de fonte literária e representa a construção “*se faire + infinitivo*”. *En* teria a função de agente de um infinitivo objeto direto: “*Il se faisait suivre de ce gramophone partout*”.

Quanto ao pronome *y*, quatro funções são listadas por Grevisse & Goosse (2007: 870-71):

- complemento verbal indireto;
- complemento adverbial;
- complemento de um adjetivo atributo;
- atributo.

Também apresentamos aqui um exemplo de cada função listada (um exemplo literário na função de atributo), todos extraídos do **Le Bon Usage**, página 870:

- 1) “*Voici une lettre: vous y répondez.*”
- 2) “*Il a un beau jardin ; il y cultive des légumes.*”
- 3) “*La défiance ? Je n’y suis pas enclin.*”
- 4) “*Elle est en grand deuil !... Mais Rose n’y est pas.*”  
(SAND, *Meunier d’Angibault*).

Se eliminarmos o pronome do primeiro exemplo, teremos “*vous répondez à cette lettre*”, ou seja, “*à cette lettre*” seria o sintagma nominal preposicional na função de complemento objeto indireto do verbo “*répondre*” (*qqn répond à qqn/qqch*). No segundo exemplo, o sintagma nominal preposicional designa um lugar: “*il cultive des légumes dans ce/son jardin*”. Na função de complemento adverbial de lugar, os autores destacam as preposições *sur* e *dans* como introdutoras dos sintagmas nominais, mesmo que de modo subjacente (*id.*, *ibid.*: 870). *Y* retoma o complemento do adjetivo atributo “*enclin*” no terceiro exemplo: “*Je ne suis pas enclin à la défiance*” (*être enclin à qqch*). Já no quarto exemplo, o pronome *y* retoma o atributo “*en grand deuil*”: “*Mais Rose n’est pas en grand deuil*”.

Agrupando as duas partículas, os autores indicam que são antecedentes de *en* e *y*:

- um advérbio de lugar;
- um nome (ou um pronome) ou um sintagma nominal indicando um lugar;
- um nome que designa coisa ou animal;
- um verbo, uma frase etc.

Apesar de parecer bastante completa sobre o assunto, essa gramática desconsidera o *y* e o *en* – que classifica, como vimos, de pronomes conjuntos – no quadro recapitulativo das formas dos pronomes pessoais, o que em nada contribui para um entendimento claro do tema.

	Formes conjointes						Formes disjointes		
	Sujet		Autres fonctions				Non réfléchi		Réfl.
			Objet direct		Objet indir.	Réfl.	Masc.	Fém.	
	Masc.	Fém.	Masc.	Fém.					Masc.
1 <sup>re</sup> pers. du sing.	je		me				moi		
2 <sup>e</sup> pers. du sing.	tu		te				toi		
3 <sup>e</sup> pers. du sing.	il	elle	le	la	lui	se	lui	elle	soi
1 <sup>re</sup> pers. du plur.	nous								
2 <sup>e</sup> pers. du plur.	vous								
3 <sup>e</sup> pers. du plur.	ils	elles	les		leur	se	eux	elles	soi

Figura 1 - Quadro das formas dos pronomes pessoais (In: GREVISSE & GOOSSE, [1936; 1986], 2007: 841).

### 1.2.2. Grammaire Larousse du Français Contemporain

Por sua vez, Chevalier *et al.* (1964), na **Grammaire Larousse du Français Contemporain**, são bastante sucintos ao descreverem os empregos do *y* e do *en* (incluídos no parágrafo “*Cas particuliers*” da seção dos pronomes pessoais). *Y* e *en* são designados como advérbios de lugar empregados com um valor pronominal para representar uma ideia abstrata, um nome de coisa ou de animal. *En* pode ter as seguintes funções sintáticas:

- complemento de objeto ou *dépendance de présentatif*:

“*Elle prend des cigarettes. Elle lui en offre une, la lui allume*”

(Duras), p. 237;

“*J’aime les Juifs, il en est de malheureux.*” (Apollinaire), p. 237;

- complemento circunstancial de lugar:

“*Il adore l’Italie, il y séjourne, mais il en reviendra bientôt.*”, p.

237;

- complemento nominal:

“*Le départ ne lui faisait plus peur, il en était même impatient.*”

(Radiguet), p. 237.

Não nos parecem claras e adequadas duas dessas funções e seus respectivos exemplos para uma apresentação tão sucinta.

O segundo exemplo da primeira função ilustra o que seria um “*dépendant de présentatif*”, função gramatical que não encontramos nas gramáticas de português, mas que ARRIVÉ *et alii* ajudam-nos a compreender ao explicar o termo “*présentatif*”:

Os apresentativos são palavras ou expressões que permitem designar alguém ou alguma coisa em relação a uma situação: *il y a, il est, c’est, voici, voilà* são apresentativos. [...] À parte *voici* e *voilà* que são fixos, os apresentativos manifestam variações, entretanto bastante restritivas: eles podem variar em tempo e em modo, mas não em número.<sup>6</sup> (ARRIVÉ *et al.*, 1986: 565)

Sendo uma construção impessoal (Il est = Il y a), “*Il est des gens qui disent la vérité.*” equivale a “*Il y a des gens qui disent la vérité.*”,

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. Texto original: “*Les présentatifs sont des mots ou expressions qui permettent de désigner quelqu’un ou quelque chose en rapport avec une situation : il y a, il est, c’est, voici, voilà sont des présentatifs. [...] À part voici et voilà qui sont figés, les présentatifs manifestent des variations, cependant assez contraintes : ils peuvent varier en temps et en mode, mais pas en nombre.*”



reformulando-se assim: “J’aime les juifs, il est des juifs malheureux” ou “J’aime les juifs, il est de malheureux juifs”, “des juifs malheureux” (ou “de malheureux juifs”) não é “complemento direto” do verbo “être” (de acordo com as gramáticas normativas, não há objeto direto com verbo de ligação).

Se observarmos a terceira função e seu respectivo exemplo, verificamos que a classificação feita não é adequada, pois a função de *en* que Chevalier *et al.* classificam como complemento nominal seria antes complemento de adjetivo atributo: “*il était même impatient du/de ce départ*”, pois “*du départ*” ou “*de ce départ*” complementa o adjetivo “*impatient*” (*qqn est impatient de qqch*) numa oração com verbo de ligação (*être*).

Quanto ao *y*, para os autores ele é empregado como:

- complemento indireto: “*Ton avenir, j’y penserai.*”
- complemento circunstancial de lugar: “*Il soigne sa maison; il y fait des travaux.*”.

Apesar de não serem classificados como pronomes pessoais e, por isso, não aparecerem no quadro dessa classe de palavras, *en/y* estão nos quadros que representam a ordem dos pronomes pessoais quando “empregados em série”, como dizem os autores, ou seja, no caso da dupla pronominalização.

CAS GÉNÉRAL			
me		lui	
te	le	leur	
nous	la		en
vous	les	y	
se			

le (invariable)

APRÈS IMPÉRATIF POSITIF			
	nous		
le	vous		
la		y	en
les	lui		
	leur		
	m'		
	t'		
le (inv.)	moi		
	toi		

(Cf. Valdman, *Applied Linguistics*, FRENCH.)

Figura 2 - Lugar dos pronomes pessoais (In: CHEVALIER et al., 1964: 239).

Além dos pontos obscuros que apontamos, encontramos uma observação dos autores que nos pareceu indicar o quanto são “espinhosos” o *en* e o *y* (ou bem astutos os autores!), pois os primeiros “formam vários tipos de locuções nas quais eles são dificilmente analisáveis”<sup>7</sup> (CHEVALIER *et al.*, 1964: 238).

### 1.2.3. La grammaire d’aujourd’hui : guide alphabétique de linguistique française

Como indica o título, a obra **La grammaire d’aujourd’hui: guide alphabétique de linguistique française** de Michel Arrivé, Françoise Gadet e Michel Galmiche (1986), está organizada de forma alfabética, por entradas ou verbetes, como em um dicionário. Na entrada “personnels (pronoms)”, pudemos constatar que a classe dos pronomes pessoais apresenta uma morfologia complexa. Os autores fazem um levantamento de cinco categorias a partir das variações dessa morfologia: 1) pessoa gramatical; 2) número; 3) gênero; 4) função; e 5) oposição das formas conjuntas e disjuntas.

<sup>7</sup> Tradução nossa. Texto original: “forment toutes sortes de locutions dans lesquelles ils sont difficilement analysables”.

- 1) Pessoa gramatical: primeira pessoa (*je, me, moi*); segunda pessoa (*tu, te, toi*); terceira pessoa (*il, elle, le, la, lui*). São chamados de *embrayeurs* o *je* e o *tu*, pois o seres que eles designam só podem ser identificados por meio da enunciação e de suas coordenadas espaciotemporais. Segundo Arrivé *et al.*, por funcionarem como nomes próprios provisórios e intercambiáveis no e pelo ato de enunciação, “todo processo de representação por anáfora ou catáfora é excluído: os pessoais das duas primeiras pessoas são, por definição, nominais.”<sup>8</sup>. Já a terceira pessoa, ou *não-pessoa*, não é um *embrayeur*, pois se encontra fora do ato de enunciação, mesmo se estiver presente fisicamente. Será o enunciado que permitirá localizar o referente ou, no caso de sua presença física, um elemento gestual.
  
- 2) Número: morfologicamente, *ils, elles* e *les* são os plurais de *il, elle, le/la*; no entanto, *nous* e *vous* são distintos de *je* e *tu*; semanticamente, *nous* não é o plural de *je*, visto que *je* é um ser único e provisório cuja existência linguística é dada pelas circunstâncias da enunciação. Assim, *nous* é “um conjunto constituído por *je* e outras pessoas: um (ou vários) *tu* e/ou um ou vários *il*.”<sup>9</sup>. Por sua vez, o *vous* engloba vários *tu* ou adiciona-lhes um ou vários *il*; há também o *vous* empregado como forma de polidez. Por sua vez, o pronome pessoal *on* neutraliza as oposições de pessoa e de número, sendo usado como substituto dos pronomes das três pessoas, singular e plural, exclusivamente na função de sujeito.
  
- 3) Gênero: são invariáveis as duas primeiras pessoas; o gênero é marcado pelos adjetivos que as qualificam de acordo com o sexo do indivíduo (humano ou humanizado) designado. Os pessoais de terceira pessoa

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. Texto original: “*tout processus de représentation par anaphore ou cataphore est exclu: les personnels des deux premières personnes sont, par définition, des nominaux.*” (ARRIVÉ, GADET, GALMICHE, 1986: 496).

<sup>9</sup> Tradução nossa. Texto original: “*un ensemble constitué par je et d’autres personnes: un (ou plusieurs) tu et/ou un ou plusieurs il.*” (ARRIVÉ, GADET, GALMICHE, 1986: 496).

marcam a oposição dos gêneros pela referência ao elemento nominal que eles representam.

- 4) Função: distinguem-se os casos de sujeito, complemento objeto direto (acusativo) e complemento objeto secundário (dativo).
- 5) Oposição das formas conjuntas e disjuntas: intimamente ligadas ao verbo, as formas conjuntas não podem ser separadas dele senão por uma outra forma conjunta, pelos elementos *en* e *y* e pelo elemento *ne*. Já as formas disjuntas são separadas do verbo por uma pausa ou uma preposição.

Às categorias segue-se um quadro que não traz o *y* e o *en*:

NOMBRE	PERSONNE	FORMES CONJOINTES			FORMES DISJOINTES
		cas sujet	Cas obj. dir.	cas obj. sec.	
Sing.	1 <sup>re</sup>	<i>je</i>	<i>me, moi</i>		<i>Moi</i>
	2 <sup>e</sup>	<i>tu</i>	<i>te, toi</i>		<i>Toi</i>
	3 <sup>e</sup> masc. fém.	<i>il</i> <i>elle</i>	<i>Le</i> <i>la</i>	<i>lui</i> <i>lui</i>	<i>Lui</i> <i>Elle</i>
Plur.	1 <sup>re</sup>	<i>nous</i>	<i>nous</i>		<i>Nous</i>
	2 <sup>e</sup>	<i>vous</i>	<i>vous</i>		<i>Vous</i>
	3 <sup>e</sup> masc. fém.	<i>ils</i> <i>elles</i>	<i>Les</i> <i>les</i>	<i>leur</i> <i>leur</i>	<i>Eux</i> <i>Elles</i>
	3 <sup>e</sup> réfléchie	$\emptyset$	<i>se</i>		<i>Soi</i>
Neutralisation	Indéfinie	<i>on</i>	<i>se</i>		<i>Soi</i>

Figura 3 – Pronomes pessoais: tipos de oposições. (In: ARRIVÉ, GADET, GALMICHE, 1986: 499).

Eles aparecem a seguir na entrada “Les pronoms adverbiaux *en* et *y*”, quando são apresentados sucintamente. Segundo os autores, são denominados “pronomes adverbiaux”, comportam-se como as formas conjuntas, equivalem às construções preposicionais “de + pronome pessoal”, “a + pronome pessoal”, respectivamente, e “são sobretudo especializados na representação anafórica dos não animados.”<sup>10</sup>, embora possam ser encontrados no lugar dos seres animados<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Tradução nossa. Texto original: “[*En et y*] sont surtout spécialisés dans la représentation anaphorique des non animés.” (ARRIVÉ, GADET, GALMICHE, 1986: 501).

<sup>11</sup> Os autores exemplificam: “je me méfie de Paul *donne*, par pronominalisation, je m’en méfie en alternance avec je me méfie de lui; je me fie à Pierre *accepte* je m’y fie, mais je me fie à lui *est préféré*.” (ARRIVÉ, GADET, GALMICHE, 1986: 501).

Somente *en* é aceito no caso do complemento partitivo. Enfim, *en* e *y* podem funcionar como complementos de lugar, sendo chamados, então, de advérbios.

Em Arrivé *et al.*, parece claro que *en* e *y* são de terceira pessoa, invariáveis quanto ao número e ao gênero, são formas conjuntas e, portanto, fazem parte da classe dos pronomes pessoais. Contudo, ao exercerem a função sintática de complemento de lugar (ou adjunto adverbial de lugar), são chamados de advérbios (outra classe gramatical). Não fica clara a classificação como pronomes adverbiais: em qual função? Além disso, não se define a classe gramatical do *en* na função de complemento partitivo, há apenas um exemplo. As análises morfológica e sintática na definição desses pronomes, dessa forma, apresentam-se um tanto confusas.

#### 1.2.4. Grammaire du sens et de l'expression

Após o estudo de duas gramáticas normativas e de uma de tradição linguística, precisávamos consultar obras que fizessem a descrição da língua em um nível textual (discursivo), e que apresentassem seus diferentes usos, não somente os literários. Fomos, então, buscar na **Grammaire du sens et de l'expression** de Patrick Charaudeau (1992) a descrição dos procedimentos de construção do sentido mobilizados pelos pronomes *en* e *y*.

No primeiro capítulo da segunda parte dessa obra (“Les catégories de la langue”), Charaudeau trata da operação conceitual “PESSOA” e dos pronomes pessoais, distinguindo-os:

A Pessoa é uma categoria conceitual composta por seres que participam do ato de comunicação segundo diferentes papéis languageiros: a pessoa que fala, a pessoa a quem se fala, a pessoa de quem se fala. São os sujeitos do ato de linguagem.<sup>12</sup> (CHARAUDEAU, 1992: 120).

---

<sup>12</sup> Tradução nossa. Texto original: “*La Personne est une catégorie conceptuelle composée des êtres qui participent à l'acte de communication selon différents rôles langagiers: la personne qui parle, la*”

Duas são as instâncias nas quais está subdividida a categoria PESSOA: a da interlocução e a da delocução. Quanto à primeira, designados por *je/tu, moi/toi* (insistência), *nous/vous* (número), *me/te/nous/vous* (substituição), locutor e interlocutor colocam-se numa situação de comunicação particular, sendo bem definidas suas posições um em relação ao outro; a segunda refere-se ao *tiers* [(não pessoa); tradicionalmente, terceira pessoa (humana ou não)], de que ou de quem fala o locutor/interlocutor; o *tiers* pode ser designado por nomes (substantivos) ou por *il/elle* (gênero), *ils/elles* (número), *lui/elle(s)/eux* (insistência) e *le/la/les/lui/leur* etc. (substituição).

Sobre os pronomes pessoais, Charaudeau (1992: 120) afirma que esses constituem o conjunto das marcas gramaticais que designam as pessoas (aquela que fala, aquela a quem se fala, aquela de que/quem se fala).

Estimávamos encontrar o *en* e o *y* no quadro das pessoas da delocução. No entanto, não os encontramos lá. Vejamos:

TIERS					
		UNIQUE		MULTIPLE	
		masculin	féminin	masculin	féminin
		<i>il</i>	<i>elle</i>	<i>ils</i>	<i>elles</i>
Insistance		<i>lui</i>	<i>elle</i>	<i>eux</i>	<i>elles</i>
Indétermination	<i>on</i>				

Figura 4 – As pessoas da delocução: marcas e formas. (In: CHARAUDEAU, 1992: 127).

Também não os encontramos no quadro das pessoas da delocução na função de substituição<sup>13</sup>, conforme segue:

---

*personne à qui on parle, la personne dont on parle. Ce sont les sujets de l'acte de langage.*" (CHARAUDEAU, 1992: 120).

<sup>13</sup> A partir da dedução que pode ser feita do "etc." na lista dos pronomes de substituição "*le/la/les/lui/leur etc.*", fornecida pelo autor.

	il	elle	ils	elles
Direct	<i>le</i>	<i>la</i>	<i>les</i>	<i>les</i>
Indirect	<i>lui</i>		<i>leur</i>	
Insistance	<i>lui</i>	<i>elle</i>	<i>eux</i>	<i>elles</i>
Réfléchi		<i>se, soi</i>		

Figura 5 – Função de substituição: marcas e formas. (CHARAUDEAU, 1992: 131).

São 48 páginas de descrição dessas formas: às suas particularidades semânticas e de emprego seguem considerações sobre os efeitos de sentido possíveis dessa categoria, de acordo com o contexto e a situação de comunicação em que é empregada, mas *y* e *en* não são mencionados.

Devido a suas funções anafórica e catafórica, os demonstrativos poderiam, para nós, servir de pretexto para alguma entrada com o *en*. De fato, na segunda parte da obra, o capítulo 4 (“La désignation et les démonstratifs”), trata do valor anafórico dos demonstrativos, porém não se faz nenhuma menção ao *en*. Quanto ao *y*, ao ser considerada uma análise do emprego das partículas “-*ci*” e “-*là*”, que podem ser acrescidas aos demonstrativos (adjetivos ou pronomes), poder-se-ia introduzi-lo, visto que, numa discussão sobre a expressão da situação no espaço, as noções de proximidade e distância são evocadas. Dessa forma, um exemplo com *là-bas* e *y* seria esclarecedor.

Finalmente, no capítulo 10 (“La localisation dans l’espace”) da segunda parte, *en* aparece nas apresentações dos seguintes casos (CHARAUDEAU, 1992: 420-41):

- forma as expressões “en face (de)”, “en vis-à-vis”, “en regard (de)”, “en dehors”, “en haut (de)”, “en bas (de)”, “en avant”, “en arrière”;
- indica uma posição num lugar circunscrito, precisando que lá se desenrola um processo (atividade ou evento): “*travailler en classe*”, “*voyager en avion*” etc.;

- associa-se a nomes geográficos: “en Angola”, “en France”, “en Corse”, “en Charente”, “en Bourgogne” etc. ;
- estende a visão de espaço : “Il est sorti de la maison en robe de chambre et en chaussons.”.

Como podemos constatar, nenhum desses casos representa o que procurávamos. No entanto, uma pequena nota em “Remarques” (*id.*, *ibid.*: 424) é a tímida contribuição da obra sobre *en* e *y*:

“Remarques:

1. L’opposition ici/là/là-bas. [...]

2. **En** et **y** sont des marques qui sont employées pour *reprendre* une de ces positions absolues lorsqu’elles s’accompagnent d’un *mouvement d’éloignement* du lieu considéré (“J’**en** viens” = “Je viens de cet endroit”), ou d’un *mouvement d’approche* du lieu considéré (“J’y vais” = “Je vais à cet endroit”).”

#### 1.2.5. Grammaire méthodique du français

Buscamos maior precisão na definição do *en* e do *y* na **Grammaire méthodique du français** (doravante GMF) de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat e René Rioul. Na seção dos substitutos do grupo nominal, encontra-se a categoria geral dos pronomes. Riegel *et al.* (1994: 192) os definem como “uma categoria sintática relativamente homogênea, mas apresentam propriedades semânticas e funcionamentos referenciais muito diversificados”<sup>14</sup>. Observam que o termo “pronome” é duplamente infeliz porque, em primeiro lugar, os pronomes substituem raramente um nome isolado, como etimológica e tradicionalmente são entendidos. Em segundo lugar, porque muitos pronomes não substituem nada, antes “designam diretamente seus referentes em virtude de seu sentido codificado (o pronome *je* designa a pessoa que diz ‘je’ e *alguém* pode remeter a uma pessoa

---

<sup>14</sup> Tradução nossa. Texto original: “*Les pronoms constituent une catégorie syntaxique relativement homogène, mais présentent des propriétés sémantiques et des fonctionnements référentiels très diversifiés.*” (RIEGEL *et al.*, 1994: 192).



não determinada de outra maneira)”<sup>15</sup>. Aliás, essa observação havíamos encontrado em Arrivé *et al.*, quando da menção à exclusão de *je* e *tu* dos processos de anáfora e catáfora.

Ao definir e exemplificar o lugar que os pronomes em geral podem ocupar, Riegel *et al.* mencionam o *en* e o *y* como “substitutos” de um grupo preposicional ou de uma construção completiva ou infinitiva precedida das preposições *a* ou *de*<sup>16</sup>. Quanto às funções sintáticas, os autores afirmam que podem exercer a de complemento do nome ou do adjetivo<sup>17</sup>.

Riegel *et al.* (1994: 199) também apresentam um quadro dos pronomes pessoais, mais completo que o de Arrivé *et al.* e o de Grevisse & Goosse, na medida em que traz o *y* e o *en*, e isso nas categorias que nos parecem as mais adequadas: forma conjunta da 3ª pessoa, sem marca de gênero ou de número.

Rang	Nombre	Personne	FORMES CONJOINTES				FORMES DISJOINTES
			SUJET	COMPLÉMENT DIRECT		COMPLÉMENT INDIRECT	
1	SINGULIER	1 <sup>e</sup>	<i>je</i>	<i>me</i>			<i>moi</i>
2		2 <sup>e</sup>	<i>tu</i>	<i>te</i>			<i>toi</i>
3		3 <sup>e</sup>	<i>il, elle on</i>	<i>le, la</i>	<i>lui</i>	<i>y en</i>	<i>lui, elle lui, elle (-même) soi (-même)</i>
4	PLURIEL	1 <sup>e</sup>	<i>nous</i>				
5		2 <sup>e</sup>	<i>vous</i>				
6		3 <sup>e</sup>	<i>ils, elles</i>	<i>les</i>	<i>leur</i>	<i>y en</i>	<i>eux, elles eux, elles (-mêmes)</i>

Figura 6 - Pronomes pessoais: categorias e variações morfológicas. (In: RIEGEL *et al.*, 1994: 199).

<sup>15</sup> Tradução nossa. Texto original: “designent directement leurs référents en vertu de leur sens codé (le pronom *je* désigne la personne qui dit ‘je’ et *quelqu’un* peut renvoyer à une personne non autrement déterminée).” (RIEGEL *et al.*, 1994: 193).

<sup>16</sup> Os autores dão exemplos: “*Il ressemble à son père/ Il lui ressemble – J’ai le sentiment que les choses s’arrangent/ J’en ai le sentiment. – Pensez à réserver vos places/ Pensez-y;*” (RIEGEL *et al.*, 1994: 193).

<sup>17</sup> São exemplos dos autores: “*Je cherche l’adresse de quelqu’un – J’en suis conscient*” (RIEGEL *et al.*, 1994: 193).

### 1.2.6. La Grammaire pour tous

Em *La Grammaire pour tous*, de Louis Nicolas Bescherele e Louis-Michel Bescherele (1997), *en* e *y* aparecem no quadro dos pronomes pessoais, classe de palavras que designa pessoas e objetos não animados. Como essa obra foi concebida para ser utilizada pelo grande público, as análises e as explicações apresentadas são simples e práticas. São destacadas as funções essenciais dos pronomes pessoais: substituir um nome ou um grupo nominal a fim de evitar uma repetição; indicar quem fala, de quem se fala e a quem se fala. *En* e *y* podem exercer as funções sintáticas de complemento direto, complemento indireto e complemento circunstancial de lugar, de acordo com o quadro que reproduzimos a seguir.

	SUJET	COD	COI	CC DE LIEU
SINGULIER				
1 <sup>re</sup> pers.	<i>je</i>	<i>me</i>	<i>me</i>	.
2 <sup>e</sup> pers.	<i>tu</i>	<i>te</i>	<i>te</i>	.
3 <sup>e</sup> pers.	<i>il, elle, on</i>	<i>le, la, en</i>	<i>lui, en, y</i>	<i>en, y</i>
PLURIEL				
1 <sup>re</sup> pers.	<i>nous</i>	<i>nous</i>	<i>nous</i>	.
2 <sup>e</sup> pers.	<i>vous</i>	<i>vous</i>	<i>vous</i>	.
3 <sup>e</sup> pers.	<i>ils, elles</i>	<i>les</i>	<i>leur, en, y</i>	<i>en, y</i>

Figura 7 - Pronomes Pessoais (In: BESCHERELLE & BESCHERELLE, 1997: 354).

Logo após esse quadro, encontramos seis frases-exemplos e suas reformulações com os pronomes complementos; quatro delas (p. 354) exemplificam os pronomes *en* e *y* nas funções de complemento indireto (COI) e circunstancial (CC):

1. “*Pour parler de ses vacances, il en parle!*” (COI)
2. “*Je viens du château. → J’en viens.*” (CC)
3. “*Il n’est pas dans sa chambre. → Il n’y est pas.*” (CC)
4. “*Je pense sans arrêt à ton départ. → J’y pense sans arrêt.*”  
(COI)

Segmentos dessas frases aparecem em sublinhado duplo, como reproduzido acima, assim como os pronomes pessoais que os substituem nas reformulações propostas. Não há explicações quanto à análise feita ou ao uso de *en* e *y*, e lembra-nos bastante o que é apresentado ao aluno nos livros didáticos de FLE (cf. Capítulo 2).

Nas seis gramáticas francesas de língua materna consultadas, procuramos respostas para estas perguntas iniciais: a que classe de palavras pertencem o *en* e o *y*? Qual(is) sua(s) função(ões) sintática(s)? Textualmente, em que medida influenciam a leitura-compreensão?

Em três delas, *en/y* são pronomes pessoais; uma não apresenta classificação alguma; duas outras trazem categorias diferentes: advérbios de lugar em uma, pronomes adverbiais em outra. Quanto às funções, a esses elementos são atribuídos os papéis de complemento de verbo, de substantivo e de adjetivo, complemento circunstancial e atributo.

As respostas a essas duas primeiras perguntas permitem-nos, agora, afirmar o que consideramos em nossa tese: *en* e *y* são pronomes complementos verbais, nominais ou ainda circunstanciais, classificação que une as análises morfológica e sintática.

Sobre a terceira questão, ficou evidente que, ao atuarem como anáforas, o *y* e o *en* têm uma relação direta com a coesão textual, elemento fundamental para a construção do sentido em leitura, à qual destinamos o capítulo 3.

Antes, porém, continuamos com o estudo mais sistemático desses pronomes.

### 1.3. Em busca dos usos de *y* e *en* na língua falada/escrita

Na obra **Les pronoms adverbiaux en et y. Problèmes généraux de la représentation pronominale**, Jacqueline Pinchon (1972a) apresenta um estudo amplo dos problemas particulares desses que ela classifica como pronomes adverbiais, além de, a partir deles, estudar a pronominalização sob vários aspectos. Importante para nós é a distinção que a autora faz de dois modos de representação, a partir dos quais ela pôde dar conta das especificidades de *en/y*. Esses dois modos são:

- a representação completa, quando o pronome retoma o substantivo ou o sintagma nominal em sua compreensão (conceito) e em sua extensão (marcação por determinante);
- a representação conceitual, quando o pronome retoma o substantivo apenas em sua compreensão.

Segundo a análise de Pinchon, *en* pode ser empregado tanto como representante completo quanto como representante conceitual, enquanto *y* é um representante completo, por isso *en* tem empregos bem mais variados que *y*. Sob uma perspectiva diacrônica, a autora afirma que a língua prefere as formas átonas e sintéticas às formas tônicas e analíticas, tendência que influencia a concorrência de *en* e *y* com os pronomes pessoais *lui*, *elle(s)*, *eux*, e de *en* com o adjetivo possessivo, as escolhas sendo limitadas pela oposição animado-inanimado.

Do levantamento que faz em diversas gramáticas francesas, PINCHON (1972a, 1972b) observa que nunca são enunciados os empregos obrigatórios de *en* e de *y* referindo-se a pessoas:

O emprego dos pronomes adverbiais para as pessoas é considerado ou como pertencente a um estado de língua antigo (século XVII), ou como característica de um nível de língua: opõem-se os empregos de *lui* numa língua bem cuidada aos de *en* e *y* num falar negligenciado.<sup>18</sup> (1972b: 75).

---

<sup>18</sup> Nossa tradução. Texto original: “L’emploi des pronoms adverbiaux pour les personnes est considéré soit comme appartenant à un état de langue ancien (XVII<sup>e</sup> siècle), soit comme caractéristique d’un niveau de langue : on oppose les emplois de lui dans une langue soignée à ceux de en et y dans un parler négligé.”

No francês antigo, houve essa liberdade de escolha até o início do século XVII, quando os gramáticos começaram a especificar o emprego dos pronomes a partir da oposição humano - não humano. Assim, como os pronomes pessoais tornaram-se representantes específicos das pessoas, *en* e *y* eram apropriados à representação dos animais e das coisas. Discutindo essa repartição dos pronomes pessoais e dos pronomes adverbiais, Pinchon revela-nos o pensamento da época, o extralinguístico marcado na norma linguística:

A existência de duas séries pronominais das quais uma, por sua origem adverbial, podia parecer menos apta que a outra a representar pessoas, permitia, no seio mesmo da língua, fazer do homem o ser privilegiado que não podia ter nada em comum com os animais, seres inferiores, sem alma e que não podem alcançar a imortalidade.<sup>19</sup> (PINCHON, 1972b: 87).

Três fatores limitam, no entanto, a aplicação das regras referentes a coisas e animais para *y* e *en* com base nas distinções humano-não humano, animado-não animado: a própria instabilidade de tais distinções, as restrições sintáticas sobre o emprego desses pronomes e a instauração de um paralelismo formal que, na realidade, não existe.

Em seus estudos, a autora conclui que *en/y* são utilizados para evocar pessoas devido a uma tendência a preferirem-se os regimes átonos aos tônicos, as formas sintéticas às analíticas.

#### **1.4. Gramáticas francesas para o ensino do Francês Língua Estrangeira**

Após o estudo das gramáticas de francês língua materna, decidimos examinar as gramáticas voltadas para o Francês Língua Estrangeira, uma vez que

---

<sup>19</sup> Nossa tradução. Texto original: “*L’existence de deux séries pronominales dont l’une, par son origine adverbiale, pouvait sembler moins apte que l’autre à représenter des personnes permettait, au sein même de la langue, de faire de l’homme l’être privilégié qui ne pouvait avoir rien de commun avec les animaux, êtres inférieurs, sans âme et qui ne peuvent accéder à l’immortalité.*”

há, hoje, inúmeras disponíveis e mesmo organizadas em coleções, por níveis, e que são usadas como material de apoio pelos professores ou para o estudo em autonomia do aluno.

#### 1.4.1. Gramática Nova do Francês

Na **Gramática Nova do Francês** de Cláudio Veiga (1965), gramática bilíngue muito usada no Brasil, os pronomes *en* e *y* não aparecem nos quadros dos pronomes pessoais complementos (A: formas; B: emprego do pronome complemento átono); eles são apresentados como pronomes adverbiais:

O pronome adverbial **en**, que não tem equivalente literal em português, é sempre complemento: complemento de verbo, de adjetivo, de substantivo, de expressão quantitativa. Corresponde a um substantivo ou pronome regido pela preposição **de**, significando, por isso, **de lui, d’elle, d’eux, d’elles, de ceci, de cela**. (VEIGA, 1965: 96).

O pronome adverbial **y** é sempre complemento: de verbo, de adjetivo. Corresponde a um substantivo ou pronome regido pela preposição **à**, significando, por isso, **à lui, à elle, à eux, à elles, à ceci, à cela**. Como o pronome **en**, não tem equivalente literal em português. (*id.*, *ibid.*: 100).

De acordo com Veiga, há quatro empregos de *en* como complemento de verbo:

- a) complemento de verbo transitivo indireto: “Je ne m’**en** souviens plus” (p. 96);
- b) complemento de verbo transitivo direto (sentido partitivo): “Je mangerais du raisin, si j’**en** trouvais” (p. 96);
- c) agente do verbo na passiva: “Pascal plaisait peut-être à quelques femmes, il **en** était admiré.” - Mauriac (p. 97) ;
- d) adjunto adverbial de causa, instrumento e lugar: “Il s’arma d’un bâton et **en** frappa l’adversaire” (p. 97).

Seguem, nessa gramática, três exemplos, e suas respectivas traduções em português, dos empregos de *en* como complemento de adjetivo (CA), de substantivo (CS) e de expressão quantitativa (CQ). Aqui citamos um exemplo de cada:

“*Donnez-lui cette récompense. Il en est digne.*” (CA; p. 97).

“*J’aime beaucoup Paris et j’en admire les monuments.*” (CS; p. 97).

“*Avez-vous lu les comédies de Corneille ? J’en ai lu quelques-unes.*” (CQ; p. 98).

Sem esquivar-se dos empregos “difícilmente analisáveis”, Veiga observa que *en* é encontrado em muitas expressões idiomáticas e menciona uma dezena delas.

Quanto ao pronome *y*, seus empregos como complemento de verbo são assim indicados:

- a) complemento indireto, referindo-se a coisas, animais ou a uma ideia: “*Ce cheval paraît tranquille, ne vous y fiez pas.*” (p. 100).
- b) complemento indireto, referindo-se a pessoas em construções com certos verbos como *se fier, penser, s’attacher*: “*C’est un homme équivoque, ne vous y fiez pas.*” (p. 100).
- c) adjunto adverbial: “*Je vous y mènerai.*” (p. 101).

*Y* também pode ser complemento de adjetivo: “*Cette solution ? Je n’y suis pas hostile.*” (p. 101). Quatro expressões idiomáticas com *y* são mencionadas pelo autor.

### 1.4.2. Le français au présent

Annie Monnerie (1987), por sua vez, na gramática de FLE **Le français au présent**, apresenta a classe dos pronomes pessoais subdividida em 1) Pronomes sujeitos; 2) Pronomes complementos construídos diretamente; e 3) Pronomes complementos construídos indiretamente. Essa terceira subdivisão possui dois ramos: 1) Complementos precedidos da preposição “à”; e 2) Complementos precedidos da preposição “de”. Nesses dois ramos encontramos o *y* e o *en*, respectivamente, inseridos em uma tímida descrição seguida de um exemplo, para cada um. Para diferenciar os pronomes construídos indiretamente, evoca-se a categoria animada - não animada do substantivo retomado. Assim, precedido por “à”, “se o nome substituído pertence à categoria não animada, o pronome é sempre **y**” (MONNERIE, 1987: 73). O exemplo dado é “*Réfléchissez à ce problème. → J’y réfléchirai.*”. Precedido por “de”, “se o complemento é um nome da categoria não animada, a preposição é suprimida e o pronome **en** é colocado **antes** do verbo” (p. 75). Como exemplo: “*On a discuté de ce problème. → On en a discuté.*”.

No final da subdivisão dos pronomes complementos construídos indiretamente, Monnerie inclui uma observação sobre os pronomes *y* e *en* (*Remarque sur les pronoms “y” et “en”*). Nessa parte, a autora afirma que:

- *y* substitui os complementos que marcam o lugar onde se está e para onde se vai (preposições *à, en, dans, sur*);
- *en* substitui os complementos de lugar que marcam a origem;
- *en* pode substituir um complemento de nome, em particular quando esse é um nome da categoria não animada.



### 1.4.3. Grammaire Vivante du Français

Na **Grammaire Vivante du Français**, Monique Callamand (1989) classifica-os como pronomes pessoais complementos verbais, substitutos de uma coisa. Ela repertoria as seguintes construções:

- direta (EN): quando o verbo exige um complemento direto introduzido por um partitivo. Ex.: *acheter des livres: en acheter*;
- indireta (EN e Y): quando os verbos exigem as preposições A ou DE. Ex.: *penser aux vacances: y penser; avoir besoin du livre: en avoir besoin*;
- infinitiva (EN e Y). Ex.: *renoncer à partir: y renoncer; s'habituer à vivre seul: s'y habituer; avoir envie de partir: en avoir envie*.

### 1.4.4. Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE

Consultamos também uma obra qualificada como gramática semântica: a **Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE** de Geneviève-Dominique de Salins (1996). Caracterizando-se pelo tratamento dos fatos linguísticos como o resultado de intenções de comunicação, ou seja, privilegiando os fenômenos de sentido, essa gramática aborda “os pronomes de terceira pessoa complementos do verbo” pelo viés de sua clara dependência em relação a um verbo; a autora destaca a função de retomada desses pronomes:

ele [o pronome complemento de terceira pessoa] retoma um nome ou uma ideia da qual já se falou e permite assim uma economia de meios lexicais, contribuindo com a coerência e a coesão textuais (é por isso que se fala do papel **anafórico** desses pronomes).<sup>20</sup> (SALINS, 1996: 35; grifo da autora).

---

<sup>20</sup> Tradução nossa. Texto original: “il reprend un nom ou une idée dont on a déjà parlé et permet ainsi une économie de moyens lexicaux, tout en contribuant à la cohérence et à la cohésion textuelle (c’est pourquoi on parle du rôle **anaphorique** de ces pronoms).” (SALINS, 1996: 35).

Dentro da subclasse dos pronomes de terceira pessoa na função de complemento objeto indireto (COI), Salins (1996: 36) distingue dois casos:

1. *lui/leur* → dependentes de um verbo transitivo direto complexo ou de um verbo transitivo indireto “*souple*”; retomam nomes de pessoas (ou de animado);
2. dependentes de um verbo transitivo indireto rígido, regido por uma preposição que não se apaga:
  - *lui/elle/eux/elles* → representam uma pessoa;
  - *y* ou *en* → representam uma coisa ou uma ideia.

Salins (1996: 37; 134) acrescenta que *en* e *y* são chamados muitas vezes de pronomes adverbiais devido a sua origem latina “*inde*” (delativo) e “*ibi*” (ablativo). Eles permitem retomar um complemento circunstancial de lugar:

- *en* permite a retomada do nome de um lugar de onde se vem, a proveniência;
- *y* permite a retomada do nome de um lugar para onde se vai, o destino, e indica também o lugar onde se situa, a localização sem movimento.

Na gramática de Salins, *en* aparece ainda na seção sobre a quantificação. Ele é o pronome substituto de um nome quantificado.

#### 1.4.5. Grammaire Progressive du Français

A coleção **Grammaire Progressive du Français** apresenta os pronomes *en* e *y* de maneira bem simplificada. Para o nível principiante (total de 60 lições), Maïa Grégoire ([1995] 2010) apresenta-os nas lições 55 (“– *Elle mange du poisson? – Oui, elle en mange.*”) e 56 (“*Je vais au cinéma. J’y vais à six heures.*”), respectivamente. Na lição 55, a autora afirma que *en* substitui, em geral, um nome precedido por “*de*”, e coloca-se antes do verbo (GRÉGOIRE,

2010: 138). Porém, não se diz que esse “de” é uma preposição, pois na sequência da descrição geral pontua-se que o *en* substitui os partitivos (ou seja, os partitivos podem ser entendidos como contrações da preposição “de” com os artigos definidos “*le, la, l’, les*”, o que não é correto). São dados os seguintes exemplos na página 138:

- Vous mangez de la salade? – Oui, j’en mange.
- Vous buvez du vin? – Oui, j’en bois.
- Vous avez des enfants? – Oui, j’en ai.

Também se destaca o uso de *en* nas construções com “de”. Os exemplos são (p. 138):

- Vous parlez de votre travail? – Oui, j’en parle souvent.
- Vous rêvez de votre famille? – Oui, j’en rêve.
- Vous faites de la danse? – Oui, j’en fais.

Na lição 56, Grégoire afirma que *y* evita repetir um nome de lugar; para essa explicação, os exemplos fornecidos são (p.140):

- Je vais à la gare. J’y vais en taxi.
- Je vais en Espagne. J’y vais en avion.
- Je suis chez moi. J’y suis jusqu’à six heures.
- J’habite dans cette rue. J’y habite depuis deux mois.

Segundo a autora, *y* também substitui “à” + um nome de coisa. Exemplos dados (p.140):

- Je pense à mon pays. J’y pense souvent.
- Elle croit à l’astrologie. Elle y croit.

Na **Grammaire Progressive du Français**, nível intermediário (total de 52 lições), de Maïa Grégoire e Odile Thiévenaz (1995), as lições 20 e 24 trazem as explicações e os exercícios referentes ao *en* e ao *y*, respectivamente. Na lição 20 (“Le pronom ‘en’”), as autoras afirmam que *en* substitui os substantivos precedidos da preposição “de” (aqui se fala em preposição); pontuam dois casos de emprego:

- utiliza-se “en” para as quantidades indeterminadas (+ partitivo);  
— Vous buvez du café? — Oui, j’en bois.  
— Vous mangez de la salade ? — Oui, j’en mange.
  
- utiliza-se “en” com os verbos que se constroem com “de”.  
— Il parle de son travail? — Oui, il en parle souvent.  
— Ils s’occupent de ce projet ? — Oui, ils s’en occupent.  
— Elle revient de la piscine ? — Oui, elle en revient.

Quanto a essa lição, nesse volume de nível intermediário, há três pontos novos em relação ao volume de nível principiante: 1) afirma-se que, para os nomes de pessoas, utiliza-se “de” seguido de um pronome tônico (“— Vous parlez de votre père? — Oui, je parle de lui.”); 2) introduz-se a negação (tempo verbal: presente); 3) mencionam-se certas expressões idiomáticas com *en* e seu sentido reformulado (*s’en aller, en avoir assez, en avoir marre, en pouvoir, en vouloir, en faire*).

Na lição 24 (“Le pronom ‘y’”), Grégoire & Thiévenaz (1995: 98) indicam que o *y* substitui os complementos de lugar e os nomes de coisas precedidos da preposição “à”. Seguem os seis exemplos dados pelas autoras:

Paul va à Lyon. Il y va en voiture.

Anne habite à Lisbonne. Elle y habite depuis un an.

Jean est sur les Champs-Élysées. Il y est depuis midi.

Je pense à mon pays. J’y pense souvent.

Je participe à ce projet. J’y participe.

**Je réfléchis à sa proposition. J’y réfléchis.**

Da mesma forma, no volume para o nível intermediário, acrescenta-se que para os nomes de pessoas utiliza-se o pronome tônico (“Je pense à mon père. Je pense à lui.”; “Je pense à mes amis. Je pense à eux.”). Apresenta-se a negação com exemplos no tempo verbal do presente (“Je n’y vais pas.”, “Je n’y pense pas.” e “Il n’y en a plus.”). Três expressões idiomáticas são mencionadas:

**Paul est un connaisseur en vin: il s’y connaît.**

**Je ne suis pas responsable : je n’y suis pour rien.**

**Voilà, ça y est: c’est fini!**

A **Grammaire Progressive du Français**, nível avançado (são 27 lições), de Michèle Boularès e Jean-Louis Frérot (1997), traz na lição 18 os pronomes pessoais complementos com a seguinte definição:

Os pronomes complementos substituem um nome. Eles são colocados antes do verbo nos tempos simples e compostos; com a negação, eles são colocados entre a primeira negação e o verbo.<sup>21</sup> (BOULARÈS & FRÉROT, 1997: 126).

Há exemplos de frases com um e dois pronomes (variados), inclusive três quadros de colocação dos pronomes duplos são apresentados. A negação já aparece, nesse nível, com o tempo verbal do passado (“— Elle va encore en Bretagne? — Non, elle n’y va plus. Elle n’y est pas allée depuis longtemps.”). Também o modo imperativo afirmativo e negativo é apresentado a partir de exemplos (pronomes variados).

Os pronomes *le*, *en* e *y* são retomados no final da lição com a seguinte descrição:

---

<sup>21</sup> Nossa tradução. Texto original : “*Les pronoms compléments remplacent un nom. Ils se placent devant le verbe aux temps simples et composés ; avec la négation, ils sont placés entre la première négation et le verbe.*” (BOULARÈS & FRÉROT, 1997: 126).

“Eles substituem um grupo de palavras, uma frase inteira. São chamados pronomes ‘neutros’ porque não representam uma palavra marcada pelo masculino, feminino, singular ou plural.”<sup>22</sup> (BOULARÈS & FRÉROT, 1997: 128).

Nesse nível, os autores indicam que *en* é utilizado com um verbo ou um adjetivo (informação nova dentro da coleção) construído com “de” (três exemplos); e *y* é utilizado com um verbo construído com “à” (dois exemplos).

#### 1.4.6. Grammaire Expliquée du Français

Na **Grammaire Expliquée du Français**, Sylvie Poisson-Quinton, Célyne Huet-Ogle, Roxane Boulet e Anne Vergne Sirieys (2005) apresentam em pouco mais de duas páginas os casos de emprego do pronome *en*, as regras de pronúncia e a colocação desse pronome na frase com as construções negativas, com os tempos verbais simples e composto, com dois verbos e com o modo imperativo nas formas afirmativa e negativa.

Para apresentar os empregos de *en*, Poisson-Quinton *et alii* partem da ideia de quantidade precisa ou imprecisa. Afirmam que quando há essa ideia, o pronome retoma, em gênero e número, um substantivo que pode indicar coisas ou pessoas. Seis exemplos são dados, entre eles: “*Vous ajoutez des herbes de Provence? Oui, nous en ajoutons*”; “*Elle a des frères? Oui, elle en a quatre*”.

No segundo caso de emprego, generaliza-se a construção “verbo + de”: *en* é utilizado para retomar um substantivo (em princípio, coisas) introduzido por um verbo seguido da preposição “de”. Acrescenta-se que, com um verbo cujo significado seja proveniência, origem, *en* pode retomar um lugar. Os exemplos dados são (p. 40):

“*Elle parle de ses vacances? Oui, elle en parle tout le temps.*”

“*Elle fait du ski? Oui, elle en fait chaque hiver.*”

---

<sup>22</sup> Nossa tradução. Texto original : “*Ils remplacent un groupe de mots, une phrase entière. Ils sont appelés pronoms ‘neutres’ parce qu’ils ne représentent pas un mot marqué par le masculin, le féminin, le singulier ou le pluriel.*” (BOULARÈS & FRÉROT, 1997: 128).

“*Pardon Madame, vous savez où se trouve la poste? Oui, j’en viens. C’est là-bas.*”

Poisson-Quinton *et alii* indicam ainda que a regra do emprego do pronome tônico não é respeitada, quando o substantivo a ser substituído na frase representar pessoas (sem a ideia de quantidade),: “*Elle parle de ses amis? Oui, elle en parle.*”.

Quanto ao pronome *y*, as autoras apresentam os seguintes empregos:

- lugar: *y* retoma em gênero e número um substantivo cujo significado seja um lugar de destino ou de situação. Há três exemplos, dos quais este: “*Elle reste combien de temps à Paris? Elle y reste 15 jours.*” (p. 42);
- “Verbe + à”: *y* é utilizado para retomar um substantivo (em princípio, coisas) introduzido por um verbo seguido da preposição “à”. Exemplo: “*Elle s’intéresse à la peinture. Oui, elle s’y intéresse énormément.*” (p. 42).

Como fizeram para o pronome *en*, Poisson-Quinton *et alii* também fazem para o *y* a observação de que a regra do emprego do pronome tônico não é respeitada, quando o substantivo a ser substituído na frase representar pessoas,: “*Elle pense à ses amis? Oui, elle y pense tout le temps.*” (p. 42).

#### 1.4.7. **Grammaire des premiers temps**

**La Grammaire des premiers temps** de Dominique Abry e Marie-Laure Chalaron (1996, 2003) apresenta-se em dois volumes. Concebida como um “manual de aprendizagem”, os volumes não trazem definições gramaticais dos pronomes *en* e *y*. Verificamos que o objetivo das autoras é exemplificar seus

usos, inclusive textualmente, o que não encontramos em nenhuma outra gramática estudada por nós.

Há vários exercícios que mobilizam as competências de compreensão/expressão oral e compreensão/produção escritas. Nesse sentido, chamou-nos a atenção a formulação deste enunciado “*Rendre les dialogues naturels en pronominalisant ce qui est en gras.*” (p. 167), pois o emprego dos pronomes *en* e *y* não é mesmo o sinal de um uso mais natural, espontâneo e real?

### **1.5. *En* e *y* nos estudos linguísticos: texto e referenciação**

Do ponto de vista semântico, “um pronome caracteriza-se pela maneira como ele se refere ao que ele designa no discurso.”<sup>23</sup> (RIEGEL *et al.*, 1994: 194). Considerando-se o nível do discurso, podemos discutir questões que se originam da análise da construção do sentido em língua materna (o que será feito na GMF a partir do capítulo XIX – “La référence”) e em língua estrangeira, pois enunciador/enunciatário interpretam as instruções que os pronomes carregam de maneira a identificarem a que se referem. Há três modos diferentes de referência: dêitica, anafórica e por ausência (*par défaut*).

A referência dêitica ocorre quando o referente do pronome é identificado a partir da própria enunciação dessa forma. Ocorre a referência anafórica quando é necessário recorrer ao meio contextual para a identificação do referente do pronome. Nesse caso, o antecedente – segmento representado pelo pronome – pode ser integralmente retomado, havendo assim correferência, ou parte de seus valores referenciais é retomada e novas determinações lhe são atribuídas. “A relação anafórica também pode ser indireta ou divergente quando o valor referencial do pronome é construído por inferência a partir de

---

<sup>23</sup> Tradução nossa. Texto original: “*un pronom se caractérise par la manière dont il réfère à ce qu’il désigne dans le discours.*” (RIEGEL *et al.*, 1994: 194).



informações selecionadas no contexto anterior<sup>24</sup>. Há referência por ausência “quando nem o contexto linguístico nem a situação de enunciação imediata oferecem a mínima informação pertinente capaz de substituir uma constante referencial pela variável contida no sentido pronominal”<sup>25</sup>. Ainda de acordo com Riegel *et al.* (1994: 195), o que determina se um pronome é dêitico ou anafórico é o processo específico de referenciação ativado pelo emprego que dele é feito.

Da leitura dessa seção da GMF, pudemos separar duas frentes de pesquisa: uma que enfatiza as construções com esses pronomes no nível da frase e outra, no nível textual. Nos métodos de FLE, é o nível da frase que é privilegiado quando da apresentação dos quadros gramaticais e dos exemplos nos quais figuram o *en* e o *y*. Nas lições em que aparecem, são poucos os textos fornecidos, o que não permite a constituição de um *corpus* a partir do qual as ocorrências desses pronomes seriam analisadas, o que já implicaria uma abordagem da gramática pelo viés da linguística textual.

### 1.5.1 – Referência pronominal

Ao adentrarmos o mundo textual, deparamo-nos com duas noções extremamente importantes para nossa pesquisa: a coerência e a coesão textuais. Alguns estudiosos da linguística textual separam essas duas noções, baseando-se na oposição entre o texto e o discurso. A coerência seria uma propriedade do discurso, ou seja, dependente dos conhecimentos que o leitor tem de mundo e da situação, enquanto a coesão é uma propriedade do texto, fechado em si mesmo. Riegel *et al.* (1994: 603) observam que, na prática, é difícil uma repartição entre regras de coerência de alcance externo e regras de coesão de alcance interno.

---

<sup>24</sup> Tradução nossa. Texto original: “*La relation anaphorique peut, elle aussi, être indirecte (ou divergente) lorsque la valeur référentielle du pronom est construite par inférence à partir d’informations sélectionnées dans le contexte antérieur.*” (RIEGEL *et al.*, 1994: 195).

<sup>25</sup> Tradução nossa. Texto original: “*lorsque ni le contexte linguistique ni la situation d’énonciation immédiate n’offrent la moindre information pertinente susceptible de substituer une constante référentielle à la variable contenue dans le sens pronominal.*” (RIEGEL *et al.*, 1994: 195).

Tomando-se o texto como um conjunto organizado de frases, que possui uma estrutura global e é formado por partes ou sequências cujo sentido se define em relação a seu sentido global, o emprego dos pronomes explica-se ao mesmo tempo pelo discurso e pelo texto, não apenas por frases isoladas.

Segundo Riegel *et al.* (1994: 604), as regras de coerência do texto são: 1) regra de repetição: um texto coerente/coeso deve conter no seu desenvolvimento elementos recorrentes, que se repetem de uma frase à outra, para constituir um fio condutor que assegure a continuidade temática do texto (trataremos da anáfora em 1.5.2); 2) regra de progressão: para que seja coerente/coeso, um texto deve conter no seu desenvolvimento elementos que tragam uma informação nova. Assim, a coerência do texto repousa sobre o equilíbrio entre essas duas regras complementares:

a necessária introdução de elementos novos deve concordar com as exigências da continuidade do texto. Se a repetição é insuficiente, a continuidade não é garantida; se a progressão é reduzida ou inexistente, o texto não comporta mais, em termos exatos, desenvolvimento.<sup>26</sup> (RIEGEL *et al.*, 1994: 604).

Dentre os meios linguísticos utilizados para estabelecer essa coerência na organização de um texto, encontramos a referência pronominal e suas formas desprovidas de conteúdo descritivo ou descritas de modo fraco, porque o referente está indeterminado ou sua identificação é assegurada por outros elementos contextuais ou situacionais.

Na obra clássica **Cohesion in English** (1976), Halliday & Hasan entendem a coesão textual como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto, ou seja, a interpretação de um “elo coesivo” se dá pela dependência a um elemento do texto que veio antes. Essa relação semântica efetiva-se por meio do sistema léxico-gramatical. De acordo com os autores, a coesão é uma condição necessária, porém não suficiente, para a

---

<sup>26</sup> Nossa tradução. Texto original: “*la nécessaire introduction d’éléments nouveaux doit s’accorder avec les exigences de la continuité du texte. Si la répétition est insuffisante, la continuité n’est pas assurée; si la progression est réduite ou inexistante, le texte ne comporte plus à proprement parler de développement.*”.

criação do texto. Os principais fatores de coesão são a referência (pessoal, demonstrativa e comparativa), a substituição (nominal, verbal, frasal), a elipse (nominal, verbal, frasal), a conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e a coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Já para Luiz Antônio Marcuschi (1986), a coesão não se apresenta nem como condição necessária, nem suficiente, pois existem textos destituídos de recursos coesivos nos quais a continuidade textual se dá ao nível do sentido, não ao nível das ligações entre os constituintes linguísticos. Nesses textos, portanto, a textualidade é criada pela coerência. Por outro lado, há sequenciamentos coesivos de enunciados que não constituem textos por faltarlhes a coerência. Assim, o autor afirma que os fatores de coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, ou seja, permitem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto, numa “espécie de semântica da sintaxe textual”.

Em Ingedore Koch (2001: 16-17), encontramos definida a coesão textual como um fenômeno de tessitura do texto, resultante do emprego de elementos catafóricos e anafóricos, bem como de mecanismos cuja função é assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados. Segundo a autora, “*o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.*” (KOCH, 2001: 19). Responsável pela continuidade dos sentidos no texto, a coerência se apresenta como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional.

Buscamos em Bronckart (1999, 2006) sua análise sobre a coerência textual que, para o autor, resulta do funcionamento dos mecanismos de textualização, de um lado, e dos mecanismos enunciativos, de outro. No nível da infraestrutura textual, os mecanismos de textualização são articulados à progressão do conteúdo temático (coesão temática), pois “organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados,

explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste” (BRONCKART, 1999: 259-260).

Inspirando-se nos trabalhos de Charolles (1994), Bronckart distingue três planos de análise das marcas de textualização: regras de micro sintaxe, regras de macro sintaxe e regras de organização geral do texto (ou mecanismos de textualização). A conexão, a coesão nominal e a coesão verbal são, para o autor, funções exercidas por unidades linguísticas designadas pela expressão genérica de *marcas de textualização*.

### 1.5.2. Anáfora

Tradicionalmente, a anáfora é definida como toda retomada de um elemento anterior num texto. Conforme Riegel *et al.* (1994: 610), “uma expressão é anafórica se sua interpretação referencial depende de uma outra expressão que figura no texto”<sup>27</sup>.

Do ponto de vista dos estudos cognitivos, o procedimento anafórico constitui uma instrução ao interlocutor para manter em foco elevado o referente já focalizado no âmbito de uma representação cognitivamente ativa<sup>28</sup>. (CORNISH, 2001: 5).

Em pesquisas voltadas plenamente à questão, as análises concernentes ao funcionamento textual das anáforas são bem aprofundadas em artigos como os de Marie-José Reichler-Béguelin: “Anaphore, cataphore et mémoire discursive” (1988) e “Anaphores, connecteurs et processus inférentiels” (1989). Ao interessar-se por pontos sensíveis na competência dos aprendizes (redatores) quanto à textualização, a saber a referência situacional, a retomada da informação e a conexão lógico-argumentativa, a autora esclarece-nos sobre julgamentos de aceitabilidade de expressões anafóricas. Ela aborda as anáforas

---

<sup>27</sup> Tradução nossa. Texto original: “une expression est anaphorique si son interprétation référentielle dépend d’une autre expression qui figure dans le texte”.

<sup>28</sup> Tradução nossa. Texto original: “La procédure anaphorique constitue une instruction à l’allocataire de maintenir en focus élevé le référent déjà focalisé au sein d’une représentation cognitivement active.”

nominais em seus dois tipos clássicos (retomada estrita ou fiel e retomada por hiperônimo ou nome genérico), incluindo nesse segundo tipo os anafóricos pronominais “il(s)” e “elle(s)”, visto que “equivalem pragmaticamente a hiperônimos, um recobre toda a classe dos nomes masculinos e o outro toda a dos nomes femininos”<sup>29</sup> (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 306); também enfoca a anáfora associativa e, a partir da observação/análise de alguns enunciados, verifica que raciocínios implícitos (inferências) ao locutor desenvolvem-se para a interpretação desse tipo de anáfora. Assim, expõe o conceito de “memória discursiva”, ou seja, o saber partilhado constituído pelas representações comuns aos parceiros da interlocução.

Reichler-Béguelin (1988; 1989) discute ainda a visão tradicional da anáfora, segundo a qual o termo anafórico, enquanto forma de substituição, “retoma” algo já dito (antecedente, referente, controlador ou fonte do sintagma anaforizante) presente no cotexto linguístico, por um processo linear. Criticando esse modelo, que inspirou uma pedagogia da leitura baseada na gramática de texto, a autora afirma:

A meu ver, está claro que o modelo [de leitura] linear sintagmatizado da anáfora, ao curto-circuitar a passagem por uma memória discursiva, reflete de maneira hipertrofiada o ponto de vista do decodificador, cujos interesses esse modelo assume a priori.<sup>30</sup> (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 309).

Ela sublinha os conflitos de análise que ocorrem se for tomado por base de investigação dos enunciados um modelo de codificação (*encodage*) ou um modelo de decodificação (*décodage*). Para o codificador (*encodeur*), quem escreve, ou seja, o enunciador, o processo anafórico seria mais custoso, pois a ele

---

<sup>29</sup> Tradução nossa. Texto original: “équivalent en effet pragmatiquement à des hyperonymes, recouvrant l’un toute la classe des noms masculins et l’autre toute celle des noms féminins” (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 306).

<sup>30</sup> Tradução nossa. Texto original: “A mes yeux, il apparaît clairement que le modèle linéaire, syntagmatisé, de l’anaphore, court-circuitant le passage par une mémoire discursive, reflète de manière hypertrophiée le point de vue du décodeur, dont il prend en charge a priori les intérêts.” (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 309).

caberia fornecer sob forma linguística o máximo de informações pertinentes a cada referente potencial, “*sans possibilité d’approximation, ni d’ajustement, ni de recours simultané à de l’information extra-linguistique*” (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 309), recursos mais característicos da oralidade. Já para o decodificador (*décodeur*) – o leitor no caso – o custo desse processo seria menor, pois ele interpretaria os anafóricos de um texto escrito por encadeamento (*chaînage*) (interpretação apoiada na sequência dos encadeamentos anafóricos), dispondo de uma informação máxima, “*grâce à la complétude sémantique du ‘segment anaphorisé’*” (*id.*, 1989: 309).

Em detrimento dos conhecimentos, representações de mundo condensadas e resumidas nas anáforas pelo enunciador, o que observamos – e com bastante frequência – é uma preponderância dos conhecimentos do co-enunciador, do leitor.

Reichler-Béguelin propõe, então, que a abordagem dos processos anafóricos seja feita de uma perspectiva *d’encodage* também por parte do co-enunciador, pois a codificação

incita a não considerar a anáfora como um fenômeno estritamente sintático-semântico. Ela conduz a colocar o problema do modo de construção das informações incluídas no saber partilhado<sup>31</sup> (*id.*, 1989: 311).

Tal perspectiva parece-nos extremamente importante e válida, sendo por nós retomada mais adiante.

Para demonstrar os procedimentos desse modo de construção, a autora trabalha com vários exemplos de anáforas associativas e com poucos exemplos de anáforas pronominais. Como são os anafóricos pronominais os que mais nos interessam, transcrevemos aqui alguns exemplos que comportam os pronomes *en* e *y*, analisados por Reichler-Béguelin (conservamos a numeração dada pela autora). Da modalidade oral, o exemplo (12) é o seguinte:

---

<sup>31</sup> Nossa tradução. Texto original: “*incite à ne pas considérer l’anaphore comme un phénomène strictement syntatico-sémantique. Elle conduit à poser le problème du mode de construction des informations incluses dans le savoir partagé*” (*id.*, 1989: 311).

- J'ai tout préparé pour la fondue.
- Tu as rempli le réchaud ?
- Non, pas ça, mais par contre il y **en** a dans le tiroir.”

Como interpretar esse enunciado? Situar um segmento anaforizado explícito para o pronome “en” seria difícil. No entanto, a autora afirma que um referente pode ser reconstruído, de maneira mais ou menos eficaz, por meio de inferências, de caráter probabilista, que se operam a partir do contexto linguístico:

“*S’il est question de remplir le réchaud, alors il doit y avoir de l’alcool à brûler (ou un quelconque carburant)’.*” (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 313).

De um *hand-out* de colóquio (Grénoble, dezembro 1987), vem o exemplo (22):

“<Liste de 35 adresses> Vous pouvez constater que les adresses comportent des points d’interrogation: si vous connaissez l’endroit où les personnes indiquées se trouvent, vous pouvez nous l’indiquer ou leur **en** faire part directement.”

Para buscar o referente de “en”, perguntamo-nos, então, “*Leur faire part de quoi?*”. Como resposta, podemos obter “*de la liste de 35 adresses*”. É assim que Reichler-Béguelin analisa esse exemplo:

“(22) *fournit un cas intéressant où un pronom réfère au texte même où il est inséré, à la fois évidence situationnelle et présupposé pragmatique inaliénable*” (p. 319)

Segundo Reichler-Béguelin (1989: 319-20), o exemplo (24) traz uma anáfora pronominal *de dicto*, que recupera o ato de linguagem realizado pela enunciação, *l’interdiction*:

“*Il est interdit de faire la lessive après 22 heures. Veuillez vous **y** conformer.*”  
(*vous conformer à quoi?* = à *l’interdiction*).

Há dois outros exemplos, (25) e (26), que revelam um procedimento diferente de interpretação: o referente do pronome se constrói eficazmente por extração da base morfológica de um derivado figurando no contexto. São eles:

*“J’ai été très touché d’apprendre que j’ai une abonnée à mon journal qui dessine, mais j’aimerais bien **en** recevoir.”* (*Journal de Johnny le Désossé*, Genebra)  
(recevoir **quoi** ? = un dessin ou des dessins) (p. 320)

*“Il faut emprisonner plus de gens encore et les **y** laisser.”*  
(Dublagem do filme *Cadavres exquis* de Francesco Rosi)  
(les laisser **où**? = à la prison) (p. 320)

Esses exemplos fazem-nos compreender que os referentes anaforizados pelos pronomes *en* e *y* são (re)construídos por meios múltiplos, assim elencados pela autora: análise morfossemântica, valência lexical e experiência prática de mundo.

Gostaríamos também de incluir aqui dois exemplos de rupturas de concordância morfossintática comentados por Reichler-Béguelin; o primeiro (45) explora a polissemia; o segundo (47), a homonímia:

*“Ton amour m’eût donné la vie, mais ton amitié m’**en** consolera.”*  
(Musset)  
Polissemia → *en* anaforiza um enunciado subentendido: “... *me consolera du fait que ‘ton amour ne m’ait pas donné la vie’.*” (id., 1989: 326).

*“Pendant plus de dix lustres il **en** a vendu.”* (A. Vivier)  
Homonímia → lustre: período de cinco anos; lustre: objeto.

Discutindo a afirmação já citada de Reichler-Béguelin segundo a qual o custo do processamento anafórico é maior para o escritor que para o leitor, e sabendo dessa multiplicidade de meios pelos quais interpretar os anafóricos e (re)construir seus referentes, perguntamo-nos: a retomada de um antecedente pelo *en/y* não seria, então, custosa para o leitor de FLE?

Fomos buscar uma resposta teórica a essa pergunta em Francis CORBLIN (1985). O pesquisador da Universidade Paris-Sorbonne discute a



questão do uso de expressões referenciais no artigo “Chaînes référentielles et communautés épistémiques” ([s/d]: 115-120). Nesse texto, Corblin expõe que a maneira de proceder a uma referenciação difere se o locutor/escritor dirige-se a um interlocutor/leitor *real* ou *genérico*.

Em uma conversa ou diálogo, os interlocutores estão incluídos em *comunidades epistêmicas*, ou seja, em círculos definidos por conhecimentos e crenças partilhados (história comum, relação, situação de enunciação). Já no *discurso de interlocutor genérico*, o discurso (tipicamente monológico, longo e escrito) é dirigido a um interlocutor virtual (uma pluralidade de indivíduos concretos), o qual não pode basear-se “sobre o reconhecimento de comunidades epistêmicas inteiramente determinadas que relacionariam os protagonistas do discurso.” (CORBLIN, [s/d]: 116).

Essa diferenciação leva o autor a propor uma análise teórica dos fundamentos da oposição entre “pobreza” das cadeias de referência conversacionais e “riqueza” das cadeias de interlocutor genérico. São pobres as cadeias conversacionais porque se resumem a retomadas como *nome próprio/pronome* (João, ele) ou *designador definido/pronome* (minha irmã, ela). É a partilha de conhecimentos e a familiaridade dos interlocutores que tornam impossível o uso de cadeias referenciais mais elaboradas, portanto não naturais, na conversação. Quanto à categoria do discurso de interlocutor genérico, encontra-se uma variedade de cadeias anafóricas:

“Os encadeamentos podem ser muito diferentes uns dos outros, de um autor a outro, de um gênero a um outro, de uma época a uma outra. Podem-se encontrar encadeamentos muito próximos dos encadeamentos conversacionais, portanto muito pobres (nome próprio/ pronome), e encadeamentos muito ricos pela diversidade de seus designadores que seriam impossíveis em conversação”<sup>32</sup> (CORBLIN, [s/d]: 119).

---

<sup>32</sup> Tradução nossa. Texto original: “*Les chaînes peuvent être très différentes les unes des autres, d’un auteur à l’autre, d’un genre à un autre, d’une époque à une autre. On peut trouver des chaînes très proches des chaînes conversationnelles, donc très pauvres (nom propre/pronome), et des chaînes très riches par la diversité de leurs désignateurs qui seraient impossibles en conversation*”.

Pudemos compreender que é no discurso de interlocutor genérico que o locutor/escritor/codificador exprime seus conhecimentos, crenças e ficções sem limitar-se pela existência de comunidades epistêmicas determinadas, servindo-se, por isso, de uma variedade de cadeias de referência. Nesse ponto, as considerações de Corblin e de Reichler-Béguelin aproximam-se, pois há de fato um custo maior para o codificador de um texto que seja adequadamente coerente/coesivo, rico em cadeias referenciais:

“na medida em que todo codificador é também, em regra geral, seu próprio decodificador, antecipando a recepção de seu discurso, é possível constatar que, mesmo fora dos usos ortodoxos, os sujeitos entendem-se para confiar a alguns tipos bem precisos de premissas a tarefa de garantir, mesmo indiretamente, uma coerência de natureza sequencial aos encadeamentos anafóricos que eles produzem.”<sup>33</sup> (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 317).

Na literatura que concerne à referenciação, encontramos muitos estudos (MILNER, 1982; APOTHÉLOZ, 1995; MONDADA & DUBOIS, 1995) sobre cadeias referenciais de ordem nominal, estudos nos quais são expostas diversas classificações (anáforas fiel/infiel, lexical, conceitual, associativa, por nomeação, por silepse), e até mesmo análises que chegam a evocar resoluções filosóficas para interpretar certas anáforas. Não tratamos nesta tese desses estudos, pois fugiríamos de nosso principal interesse: a didática do francês.

Nesse campo, cabe destacar o artigo da pesquisadora da Universidade de Metz, Catherine Schnedecker, “Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes de continuité référentielle”, no qual ela trabalha com as intervenções possíveis de serem feitas para permitir que o aprendiz saiba manipular diferentes expressões referenciais, os elos da corrente de referência. Segundo suas observações, os alunos sabem que devem evitar repetições em seus textos, no entanto, fazem uso de sinônimos que não

---

<sup>33</sup> Tradução nossa. Texto original: “dans la mesure où tout encodeur est aussi, en règle générale, son propre décodeur, anticipant sur la réception de son discours, il est loisible de constater que, même en dehors des usages orthodoxes, les sujets s’entendent pour confier à quelques types bien précis de prémisses la tâche de garantir, même indirectement, une cohérence de nature séquentielle aux enchaînements anaphoriques qu’ils produisent.” (REICHLER-BÉGUELIN, 1989: 317).

estabelecem a correferência textual, e de marcas linguísticas inadequadas que criam ambiguidades. Dificuldades de planificar e estruturar o texto, problemas de ordem referencial e de conceituação são, consoante a autora, advindos de um ensino de língua que se limita ao nível da frase. É preciso, portanto, considerar a dimensão transfrástica,

*“qui seule peut expliquer les contraintes lexicales et cotextuelles qui pèsent sur les enchaînements référentiels et donc aider à déterminer, corollairement, les marges de manoeuvre laissées au locuteur dans le choix d’un tel ou tel type de désignateur suivant la façon dont il souhaite présenter un référent et des effets de sens qu’il entend produire.”* (SCHNEDECKER, 1995: 23).

### 1.5.3. As anáforas pronominais: o *en* e o *y*

Segundo Riegel *et al.* (1994: 611-13), o pronome *en* estabelece uma anáfora lexical. A partir do exemplo “*Elle jeta sa cigarette dans le jardin, en alluma une autre*” (grifos do autor) de Colette, os autores explicam que o pronome *en* constrói um referente diferente do grupo nominal “*sa cigarette*”, pois retoma somente a matéria nocional do nome “*cigarette*”. Portanto, não é referencial o elo estabelecido por *en*, mas somente lexical (representação parcial).

Por sua vez, Milner (1978) aborda de outra maneira o pronome *en*. Para os diferentes *en* anafóricos, o linguista propõe uma divisão em *en* genitivo, partitivo e quantitativo. As sequências abaixo permitem a ilustração desses três tipos de emprego:

1. J’ai lu cet article de presse. Je n’en ai pas retenu les informations.
2. Vous voyez ces plantes. Beaucoup en sont amazoniennes.
3. Elle nous demandait de l’argent. Nous lui en donnions.

No primeiro exemplo, *en* representa *de cet article de presse*; no segundo, *de ces plantes*; no terceiro, *de l’argent*. Segundo a análise de Milner,

essas retomadas são diferentes, apesar de haver nas três um sintagma introduzido por “de”. No caso de *en* genitivo, o sintagma é preposicional na função de complemento adnominal. Quando o sintagma introduzido por “de” associa-se a um outro sintagma do tipo “*beaucoup de + N*”, sem a função de especificar o nome (como no caso do *en* genitivo), há o caso de *en* partitivo. Já o *en* quantitativo retoma um sintagma autônomo introduzido por “de”.

Estudos mais específicos trazem-nos análises do pronome *en* sob o prisma de variadas correntes linguísticas, como os de BOSVELD-DE SMET (2001), LAGAE (2001), porém o corpus de observação é constituído por exemplos que não vão além do nível frasal.

Em Francis CORNISH (2009), a partir de sua análise de textos curtos, procedimento que julgamos raro, encontramos um estudo discursivo centrado no reconhecimento de indícios de relações de coerência. É observado pelo autor o efeito interpretativo de formas verbais, marcadores temporais, relações lexicais e, o que é mais importante para nosso trabalho, elos anafóricos nominais e pronominais.

Ao abordar a notícia (*article de presse de fait divers*) “Casseurs motorisés” (*La dépêche du Midi*, 05/09/03), Cornish demonstra o funcionamento integrador das anáforas do trecho “***Les voleurs se sont notamment intéressés au contenu du garage de l’habitation afin d’y dérober une moto qui y était stationnée***” (grifos do autor), trecho esse dividido em duas unidades de análise: “***Les voleurs se sont notamment intéressés au contenu du garage de l’habitation***” e “***afin d’y dérober une moto qui y était stationné***”. Examina que as duas ocorrências do pronome *y* na unidade “***afin d’y dérober une moto qui y était stationné***” remetem ao referente “*le garage de l’habitation*” e, por isso, funcionam como integradoras das unidades, tendo um papel “proativo”. Lembramos que a proatividade não é característica do elemento linguístico, mas sim dos locutores e leitores.

Em sua análise, Cornish apresenta uma representação arborescente cuja concepção “ajustar-se-ia com a maneira de proceder do sujeito no processo de compreensão de um texto multiproposicional em tempo real.<sup>34</sup>” (CORNISH, 2009: 172-3). O autor conclui que uma interpretação completa dos anafóricos (nominais ou pronominais) se dá em duas etapas distintas, porém interdependentes: 1) resolução superficial, a partir de indícios heurísticos contextuais; 2) seleção e realização de uma relação de coerência pertinente.

Ao terminarmos este capítulo, vemos que, mesmo em meio a inúmeras classificações, nomenclaturas, é possível destacar o que para nosso trabalho é importante: *en/y* são pronomes anafóricos que constroem o referente de diferentes maneiras, as quais podem ser mais adequadamente compreendidas e exploradas ao nível textual. Infelizmente, não são esses pontos tão essenciais à construção do sentido que observamos nos livros didáticos de FLE, tema do próximo capítulo.

---

<sup>34</sup> Tradução nossa. Texto original: “*Cette conception semblerait en phase avec la manière dont procède le sujet dans le processus de compréhension d’un texte multipositionnel en temps réel.*”

## **CAPÍTULO 2**

### ***EN E Y EM* LIVROS DIDÁTICOS DE FLE**

Neste capítulo, levantamos as principais questões que dizem respeito ao livro didático; analisamos as propostas de ensino-aprendizagem de *en* e *y* em alguns deles no campo do FLE, e apresentamos as orientações curriculares concernentes à coesão e coerência textuais no *Quadro Europeu Comum de Referência*, documento de base dos livros didáticos analisados. Nosso objetivo é verificar como os saberes das gramáticas de referência são transpostos ou recontextualizados nos livros didáticos de FLE, objetos por meio dos quais os docentes constroem suas aulas, orientam seus alunos, enfim ensinam.

## 2.1. O livro didático: um objeto de múltiplas facetas.

Antes de abordarmos especificamente o livro didático para o ensino-aprendizagem do FLE, discutimos os aspectos educativos desse objeto cultural, considerado instrumento fundamental no processo de escolarização e instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento. Para isso, buscamos nossa base teórica nos estudos de AUBIN (s/d), BITTENCOURT (2004, 2005), CHOPPIN (2000, 2002, 2007), GÉRARD (2006), LEBRUN (2007) e REY (2001).

### 2.1.1. “Seleção oficial” do conhecimento.

Na apresentação do catálogo geral da biblioteca virtual de livros didáticos quebequenses da Universidade Laval (Québec – Canadá), Paul Aubin assim define livro didático:

Entenderemos por livro didático todo livro ou todo caderno de exercícios que sirva a compreender e a memorizar os conhecimentos explicitados nos programas redigidos pelas autoridades competentes e destinados aos alunos dos diferentes níveis pré-universitários<sup>35</sup>. (AUBIN, s/d; acesso: 16/07/13).

Essa definição de ordem geral aponta-nos que o livro didático é um objeto que veicula conhecimentos determinados, em primeira instância, por autoridades competentes, tendo-se alunos de diferentes níveis por público.

De fato, os órgãos competentes — que estabelecem as diretrizes curriculares com respeito às quais serão criados os livros didáticos — representam o Estado (agente de controle e consumidor). Atualmente, em nosso país, a elaboração dessa “seleção oficial” de saberes a ensinar é de responsabilidade da Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Equipes formadas por especialistas de diversas áreas (membros da noosfera – de que falaremos no item 2.3.) participam da elaboração de documentos oficiais que contêm as propostas curriculares nacionais (estaduais, municipais) das várias disciplinas escolares. Para tanto, esses especialistas baseiam-se em valores e princípios éticos, nos saberes científicos que possuem e nas concepções de ensino-aprendizagem que defendem; além disso, a ideologia dominante neste ou naquele governo determina as escolhas do discurso oficial.

### 2.1.2. Relações autor – editor – Estado.

---

<sup>35</sup> Nossa tradução. Texto original: “On entendra par manuel scolaire tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires.” (AUBIN, s/d).



A existência do livro didático supõe a observância das diretrizes em vigor, em outras palavras, supõe um autor (ou autores) seguidor(es) dos programas oficiais propostos pela política educacional; supõe também um mercado editorial movido por interesses econômicos. Nos últimos anos, os investimentos do setor público brasileiro na compra e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas fizeram do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o maior do mundo.

Historicamente, além de vincular-se aos ditames oficiais, o autor de livro didático é dependente do editor. Essa dependência inicia-se na aceitação da obra para publicação e continua durante todo o processo de transformação do manuscrito em material didático a ser posto no mercado. De acordo com o contrato assinado, o autor concede ao editor o direito de modificar, ampliar, incluir imagens, entre outras formas de intervenção no texto.

### 2.1.3. Relações livro didático – professor – aluno.

Segundo Monique Lebrun, “os livros didáticos são artefatos culturais que participam da organização cognitiva e social do saber.<sup>36</sup>” (LEBRUN, 2007: 2). Como ferramenta ao serviço das aprendizagens, sua utilização pode ser modulada de acordo com os saberes a ensinar, os saberes dos aprendizes e os objetivos fixados: “Livre a cada um para utilizá-lo da maneira que lhe parece a mais apropriada para garantir a eficácia das aprendizagens de seus alunos.<sup>37</sup>” (GÉRARD, 2006: 18). Portanto, ao professor cabe o papel de mediador dos

---

<sup>36</sup> Nossa tradução. Texto original: “Les manuels sont des artefacts culturels participant à l’organisation cognitive et sociale du savoir.” (LEBRUN, 2007: 2).

<sup>37</sup> Nossa tradução. Texto original: “Libre à chacun de l’utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l’efficacité des apprentissages de ses élèves.” (GÉRARD, 2006: 18).

saberes de referência, marcados social e culturalmente, adaptados a um público particular, enfim transpostos para o livro didático por seus autores:

Os manuais representam, efetivamente, na prática cotidiana do professor, uma referência ao mesmo tempo permanente e concreta à vontade, às vezes mutante e sempre abstrata, da instituição<sup>38</sup>. (CHOPPIN, 2000: 82).

Se houve um tempo em que era o professor o alvo do livro didático, hoje o público preferencial é o aluno. O professor continua, no entanto, sendo considerado importante, na medida em que o escolhe, teoricamente, e utiliza-o mais ou menos regularmente na construção de planos de aulas e na regência dessas. É por isso que, para não ir de encontro às práticas docentes consolidadas, o editor lança obras aparentemente novas (capa, ilustrações, formatação), mas sem mudar seu real conteúdo.

É possível tratar o livro didático como um modo de textualização do saber que supõe fragmentação, progressão e sugestões de atividades (REY, 2001), isso ligado a teorias de aprendizagem ancoradas numa dada época.

Em relação à função educativa do livro didático, essa resultaria de três elementos: respeito dos objetivos e das finalidades de um dado sistema de ensino, transposição adequada de saberes científicos em saberes escolares úteis pessoal e socialmente, enfim escolha dos métodos mais suscetíveis de levar os alunos a aprendizagens duráveis (LEBRUN, 2007).

#### 2.1.4. Modelos de organização e demais funções.

---

<sup>38</sup> Nossa tradução. Texto original: “Les manuels représentent en effet, dans la pratique quotidienne de l’enseignant, une référence à la fois permanente et concrète à la volonté, parfois changeante et toujours abstraite, de l’institution.” (CHOPPIN, 2000: 82).

Após analisar vários tipos de livros didáticos, Alain Choppin (2000: 83-84) identificou cinco modelos de organização dos conteúdos:

- 1) catequístico (*catéchistique*): o mais antigo; sucessão de questões e de respostas que deviam ser conhecidas de cor por professores e alunos;
- 2) apologético: sucessão de historietas curtas ou de apólogos que visam à edificação moral da juventude;
- 3) jurídico: parágrafos curtos numerados em contínuo numa estrutura linear e repetitiva;
- 4) enciclopédico: reunião de todas as matérias do programa, seguindo uma organização espaciotemporal preestabelecida;
- 5) romance escolar: conta uma viagem de um ou vários jovem(ns) herói(s) cujos encontros ou descobertas fornecem pretextos às lições de moral, geografia, ciências etc.

Quanto a seu papel, o livro didático é unificador e uniformizador, além de ser, paradoxalmente, um fator de diversidade:

Um livro didático tem incontestavelmente um papel unificador e uniformizador, nem que seja apenas no contexto de uma sala de aula, cada aluno aprendendo as mesmas noções, seguindo a mesma progressão e efetuando as mesmas atividades. Os livros didáticos, isto é, o conjunto da literatura escolar que está disponível num dado momento para dispensar um dado ensino a um dado nível, são, por outro lado, um fator de diversidade. O pluralismo da edição escolar, garantia de uma expressão democrática, e o livre jogo da concorrência suscitam efetivamente uma produção abundante e diversa, que autoriza uma real escolha<sup>39</sup>. (CHOPPIN, 2000: 84).

---

<sup>39</sup> Tradução nossa. Texto original: “Un manuel joue indéniablement un rôle unificateur et uniformisateur, ne serait-ce qu’au sein d’une classe, chaque élève apprenant les mêmes notions, suivant la même progression et effectuant les mêmes activités. Les manuels, c’est-à-dire l’ensemble de la littérature

Assim, os livros didáticos acabam por modelizar os sistemas de ensino, pois sua organização influi sobre a natureza e o ritmo da progressão pedagógica, o que deveria ser responsabilidade das instituições e dos órgãos competentes. Quanto mais rígida a estrutura do livro didático e mais normativo seu discurso, mais eficaz será sua ação modelizadora sobre as práticas dos professores, principalmente sobre as dos menos críticos (CHOPPIN, 2000: 82-83) ou sobre as dos que possuem uma formação específica deficitária.

#### 2.1.5. Interesse renovado

Dentro desse contexto, devido à complexidade do que Bittencourt considera um objeto de “múltiplas facetas”,

o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004: 471).

Essa multiplicidade de abordagens justifica a existência de várias pesquisas que se centram nas políticas públicas e nas normatizações para o controle da produção didática, no processo de produção e na difusão, nas ideologias subjacentes aos livros didáticos e na denúncia do caráter ideológico dos textos que veiculam, bem como nas reflexões de caráter epistemológico

---

scolaire qui est disponible à un moment donné pour dispenser un enseignement donné à un niveau donné, sont, en revanche, un facteur de diversité. Le pluralisme de l'édition scolaire, garant d'une expression démocratique, et le libre jeu de la concurrence suscitent en effet une production abondante et diverse, qui autorise un réel choix.” (CHOPPIN, 2000: 84).

(constituição das disciplinas e dos saberes escolares), nos conteúdos, e enfim, no seu uso, dentro de uma perspectiva histórica.

## 2.2. O livro didático de língua estrangeira

Para tratar do livro didático de língua estrangeira, convém diferenciarmos alguns termos que já vêm sendo utilizados nesta tese: *manuel*, método e metodologia. De acordo com as definições propostas por J.-P. Cuq (2003), *manuel* é o livro didático que serve de suporte para o ensino e, em geral, é chamado de “livro do aluno”. Quando acompanhado de um guia para o professor, um caderno de exercícios, suportes digitais etc, é considerado método. Já a metodologia diz respeito ao como ensinar, aprender e relacionar ensino-aprendizagem.

Em nossa pesquisas sobre os livros didáticos de língua estrangeira, podemos avançar que esses têm algumas características bastante reconhecidas:

- situações de comunicação estereotipadas;
- diálogos pré-fabricados;
- superficialidade;
- linguagem neutra;
- aspecto cultural negligenciado ou estereotipado;

A produção de livros didáticos de língua estrangeira movimenta um enorme mercado editorial. Escolas de idiomas (suas equipes gestoras e seus docentes) escolhem os livros didáticos que serão utilizados em sala de aula, estabelecem muitas vezes acordos comerciais com as respectivas editoras,

convênios com livrarias, enfim indicam tais livros aos alunos, que devem comprá-los para seguir o curso.

Recentemente, na Folha de S. Paulo (04/12/2013), foi publicada a notícia da compra de uma rede brasileira de escolas de idiomas por uma grande empresa editorial inglesa, o que é um exemplo de quão forte pode ser o vínculo entre escolas de idiomas e editoras.

Infelizmente, vemos que esse vínculo chega mesmo a definir o currículo real<sup>40</sup> da escola. Não é raro observarmos, dessa forma, uma ingerência do livro didático no fazer do professor. Nesse caso, as equipes gestoras e, juntamente ou não, aos docentes fazem uma divisão das unidades e/ou lições do livro previstas para cada módulo-nível de ensino, segundo a carga horária do curso, pois a seleção dos conteúdos, a progressão e, em alguns casos, a avaliação já estão definidas no próprio livro didático ou no material editorial que o acompanha.

Temos a impressão de que esse “prêt-à-enseigner” tem por objetivo colocar o professor numa zona de conforto (cf. MOREIRA, 2013), facilitando seu trabalho e poupando-lhe o tempo de preparação de aula.

### 2.3. Transposição didática

---

<sup>40</sup> BITTENCOURT (2004: 104) distingue o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais.

No que diz respeito aos saberes a ensinar, devemos mencionar inevitavelmente a noção de transposição didática, sobre a qual encontramos em Yves Chevallard (1985) e em André Chervel (1988) posicionamentos divergentes. Para o primeiro,

Um conteúdo de saber tendo sido designado como saber a ensinar sofre desde então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a colocar-se entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino é chamado *transposição didática*.<sup>41</sup> (CHEVALLARD, 1991: 39; destaques do autor).

Já o segundo busca o aprofundamento da análise do conceito de transposição didática e reconhece que ela tem seus limites, se considerados aspectos mais específicos da cultura escolar, pois a escola é produtora de configurações cognitivas (que não são reflexo nem substituto de saberes de referência), e de comportamentos (*habitus*) originais, teoria de Chervel que muito nos interessa, mas de que não tratamos nesta tese.

## 2.4. Os pronomes *en* e *y* em três coleções didáticas de FLE

### 2.4.1. Coleção didática **Forum** (volumes 1 e 2)

#### 2.4.1.1. **Forum 1**

---

<sup>41</sup> Tradução nossa. Texto original: “Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d’enseignement*. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé *la transposition didactique*.” (CHEVALLARD, 1991: 39).

A autoria do livro didático **Forum 1** é de Christian Baylon, à época, da Universidade Paul Valéry – Montpellier III, e de Àngels Campà, Claude Mestreit, Julio Murillo e Manuel Tost, vinculados à época à Universidade Autônoma de Barcelona. Publicado pela editora Hachette no ano 2000, **Forum 1** é apresentado como “o primeiro método de francês que integra os elementos de reflexão apresentados no ‘quadro europeu comum de referência’”<sup>42</sup> (*Avant-propos*, p. 5).

Procurando adequar-se à abordagem acional (*approche actionnelle*), os autores anunciam no *Avant-propos* os princípios sobre os quais se apoiam. Destacamos: “falar é realizar um ato global”; “é o ser inteiro que age”; “comunicar é antes de tudo estar junto e agir uns sobre os outros”; “conhecer uma língua é ser capaz de agir e reagir numa situação de comunicação”.

Quanto ao nível do QECR a que corresponde essa obra didática, encontramos a menção às fases “descoberta” e “sobrevivência” (*survie*) do nível geral elementar da escala de competência, ou seja, níveis A1 e A2, para os quais seriam dispensadas 100 horas aproximadamente. **Forum 1** destina-se a um público de jovens e adultos iniciantes.

São 3 módulos de 3 unidades cada, estruturadas da seguinte forma: Agir-réagir, Connaître et reconnaître, S’exprimer, Pour aller plus loin, essa última seção compõe-se de Pause-jeux, Interculturel e Point-DELFL.

Nossa atenção concentrou-se em Connaître et reconnaître, seção na qual são apresentados elementos morfosintáticos, para que pudessemos analisar a proposta de ensino-aprendizagem dos pronomes *en* e *y*.

No módulo 3, unidade 7 (Itinéraires), os conteúdos comunicativos anunciados são “perguntar e indicar um caminho a alguém”, “dar uma ordem,

---

<sup>42</sup> Tradução nossa. Texto original: “la première méthode de français qui intègre les éléments de réflexion mis en oeuvre dans le ‘cadre européen commun de référence’.” (BAYLON et al., 2000: 5).



um conselho” e “proibir, desaconselhar”. Na terceira página da seção *Connaître et reconnaître*, apresentam-se o *en* e o *y* como pronomes que substituem uma expressão de lugar. Reproduzimos abaixo essa página.

# CONNAÎTRE ET RECONNAÎTRE

## Grammaire

### Le verbe découvrir

**Découvrir** se conjugue comme un verbe en **-er** au présent de l'indicatif et à l'impératif.

<b>Infinitif</b>	découvrir
<b>Indicatif présent</b>	je découvre   nous découvrons   ils découvrent
<b>futur</b>	je découvrirai
<b>passé composé</b>	j'ai découvert

**Offrir** et **ouvrir** se conjuguent sur le même modèle.

Mémento : § H4

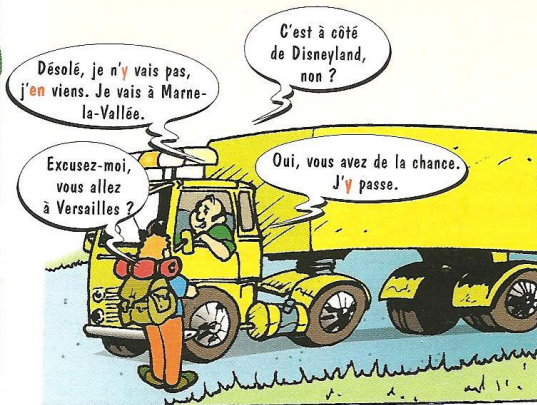
Allons **découvrir** le parc Astérix. Il est **ouvert** jusqu'à 22 heures !

Tu m'**offres** le billet ?



12 Créez votre propre fiche du verbe *découvrir* à partir du tableau ci-dessus.

### Les pronoms *y* et *en* remplaçant une expression de lieu



13 Employez les pronoms *y* et *en* pour répondre aux questions suivantes.

*Est-ce que tu vas en Grèce cette année ? (comme tous les ans.)*

► *Oui, j'y vais comme tous les ans.*

1 À quelle heure est-ce que tu es parti du bureau hier ? (vers 8 heures)

2 Comment est-ce que tu vas à la réunion ? (en métro)

3 Vous restez à Paris combien de temps ? (une bonne semaine)

4 Vous repartez de Paris quel jour ? (mercredi)

5 Vous allez au marché ? (non, venir du marché)

6 Vous êtes allés au cinéma ce soir ? (non)

• Le pronom *y* remplace des expressions de lieu introduites par la préposition *à* (indication de l'endroit où on est ou de l'endroit où on va).

*Nous allons à Paris. Nous y allons.*

• Le pronom *en* remplace des expressions de lieu introduites par la préposition *de* (indication de l'origine, de l'endroit d'où on vient).

*Je viens du Canada. J'en viens.*

*Y* remplace aussi des expressions de lieu introduites par d'autres prépositions : *dans, sur, etc.*

*J'adore travailler dans mon bureau. J'adore y travailler.*

*J'ai posé mon livre sur la table, mais il n'y est plus.*

• Les pronoms *y* et *en* occupent la même place dans la phrase que les pronoms COD.

*Il y a le parc Astérix. Cécile y est allée. Moi, je n'y suis pas allé. Allez-y. N'en partez pas trop tôt.*

Mémento : § E2

Figura 3 - Os pronomes *en* e *y* substituindo uma expressão de lugar. Forum 1, página 142.

Observamos que a apresentação está dividida claramente em três partes:

- 1) uma ilustração que traz dois personagens que se comunicam: suas falas (duas réplicas cada um) estão em balões;
- 2) um exercício cuja instrução é empregar ambos pronomes para responder a seis questões (quatro apresentam verbos no presente; duas, no *passé composé*);
- 3) um quadro com a indicação de que os pronomes substituem uma expressão de lugar introduzida pela preposição que corresponde a cada um (no caso do *y*, mais de uma, no entanto, essa informação está mal posicionada). Indica-se também que o lugar dos pronomes na frase é o mesmo que o dos pronomes complementos objeto direto.

Nesse quadro explicativo, temos a exposição da regra, primeiramente, seguida de frases-exemplo. Simples, a maioria contendo verbos no tempo presente (8 em 13 verbos), as frases-exemplo trazem expressões de lugar sublinhadas e os pronomes *en* e *y* em vermelho.

Para exemplificar as regras, não são aproveitadas as frases do diálogo da ilustração, o que, no caso da regra do *en*, seria mais coerente, pois as contrações da preposição *de* com os artigos definidos (*le, la, l', les*) não são evocadas. Na ilustração, em resposta ao viajante que pergunta: “*Excusez-moi, vous allez à Versailles?*”, o caminhoneiro diz: “*Désolé, je n’y vais pas, j’en viens. Je vais à Marne-la-Vallée.*”. Então, como o pronome *en* substitui “*Versailles*”, e o verbo *venir* rege a preposição “*de*”, a frase reformulada “*Je viens de Versailles.*” seria a confirmação da regra exposta daquela maneira. Já nas frases-exemplo do quadro, “*Je viens du Canada.*” e “*J’en viens.*” não confirmam a regra da maneira incompleta como foi exposta, pois *du* equivale à contração da preposição “*de*” e do artigo definido *le*.

Pareceu-nos importante buscar nos documentos da unidade 7 ocorrências dos pronomes *en* e *y* como substitutos de uma expressão de lugar. Há duas do pronome *en* no documento B “*Demandons notre chemin*” (página 137), porém não são exploradas:

[...]

La dame: Vous prenez la deuxième rue à gauche, après la poste, et là, vous verrez, c’est indiqué.

Georges: Mais nous **en** venons, madame. La rue après la poste est barrée.


[...]

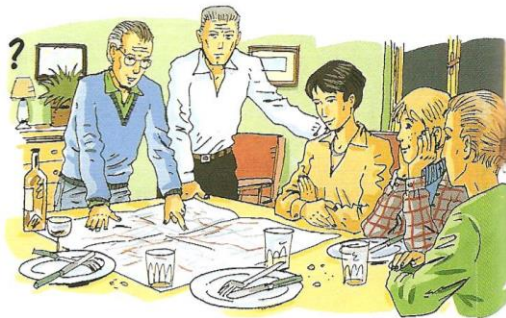
Georges: Je ne suis pas plus avancé. Cette petite ville est charmante, mais il faut **en** sortir! Bon, oublions les petites routes et prenons l’autoroute. Ce sera plus simple. Donne-moi la carte, s’il te plaît.  
(BAYLON et al., 2000: 137).

No documento D “*Qu’est-ce qu’on fait demain?*” (página 138), há cinco ocorrências de *y* e uma de *en*, dentre as quais encontramos as duas últimas frases do quadro da seção *Connaître et reconnaître* (*Allez-y. N’en partez pas trop tôt.*). Segue a reprodução da página 138 para que analisemos a forma de descoberta dos pronomes em questão.

# AGIR - RÉAGIR - AGIR - RÉAGIR

## D Qu'est-ce qu'on fait demain ?

- 1 Discutez. Est-ce que vous connaissez Disneyland et le parc Astérix. Qu'est-ce que c'est ?
- 2 Écoutez le dialogue et retrouvez l'itinéraire proposé par Cécile et Pascal. Aidez-vous des noms de lieux suivants : ..... 
  - la forêt de Chantilly
  - le parc Astérix
  - Auvers-sur-Oise
  - Pontoise
  - Plailly
  - l'Isle-Adam



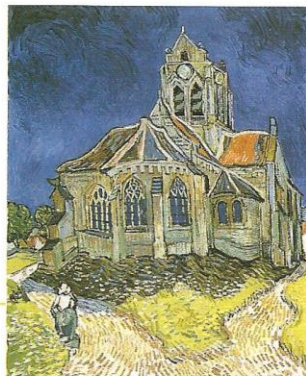
- 3 Lisez le dialogue. Relevez les phrases de Cécile et Pascal pour conseiller à leurs amis d'aller au parc Astérix.

- 4 Réfléchissez. Relevez les pronoms *y* et *en* dans le dialogue.

- 1 Quelles expressions de lieu est-ce qu'ils remplacent ?
- 2 Est-ce que ces expressions sont introduites par *à*, *de* ou une autre préposition ?



- 5 Donnez votre avis. Quelle est pour vous la plus belle partie de l'excursion : la balade pour aller à Plailly ou la visite du parc Astérix ? Pourquoi ?



◀ L'Église d'Auvers-sur-Oise, Vincent Van Gogh (1853-1890).

CÉCILE : Qu'est-ce que vous faites demain ?

AUDE : On ne sait pas encore très bien. Georges et Cédric ont envie d'aller à Disneyland. Moi, pas trop !

PASCAL : N'y allez pas ! Vous avez Disney tout à côté de chez vous, au Canada. Allez plutôt découvrir le parc Astérix à Plailly. Vous pouvez y aller avec notre voiture sans problème.

CÉDRIC : Pascal a raison. Allons voir Astérix. Ça se trouve où, Plailly ?

CÉCILE : À une quinzaine de kilomètres au nord de l'aéroport de Roissy. Allez-y par la vallée de l'Oise. Ça vous fera une belle balade en voiture.

PASCAL : Vous pourrez visiter Pontoise et passer à Auvers avec une petite pensée pour Van Gogh.

CÉCILE : Ensuite, vous suivez la rivière jusqu'à l'Isle-Adam et vous arrivez dans la forêt de

Chantilly. Traversez-la pour rejoindre Plailly. Vous pourrez sûrement y arriver vers midi-une heure et y déjeuner.

PASCAL : Et vous passez l'après-midi dans le parc Astérix.

GEORGES : Et pour le retour ? Par où est-ce que nous pouvons passer ?

PASCAL : Le mieux, c'est de rentrer directement par l'autoroute et de prendre le périp'h à Paris. Pour être ici vers 8 heures, vous devez quitter le parc vers 6 heures et demie. Mais n'en partez pas trop tôt... à cette heure-là, il y a souvent des bouchons...

CÉCILE : Et si vous êtes perdus, appelez-moi sur mon portable !

Figura 4 - Documento D - O que a gente faz amanhã? - Forum 1, página 138.

Ilustram essa página: 1) um desenho no qual aparecem cinco personagens que observam um mapa; 2) uma foto do personagem Astérix; 3)



uma reprodução de quadro de Van Gogh. Esses elementos servem para construir um modelo situacional. Há cinco atividades que se apresentam graficamente antes da transcrição do diálogo e relacionam-se, respectivamente, ao conhecimento de mundo do aluno, à compreensão oral dirigida, à leitura para localização de ato de fala (dar um conselho), à leitura para localização de elementos gramaticais (descoberta do *en* e *y*), enfim à produção oral dirigida. No entanto, as de número 4 e 5 deveriam vir após a transcrição, se a concepção gráfica tivesse levado em conta a organização didática.

Acreditamos que a leitura atenta da transcrição do diálogo e a explicitação das marcas coesivas do texto levam o aluno a descobrir, o que podemos imaginar que seja feito pelo professor em aula.

Diferentemente do documento B, essas seis ocorrências são parcialmente exploradas na atividade 4, cujo enunciado pede a localização de ambos pronomes no diálogo D para que se reflita sobre as expressões de lugar que retomam e se elas são introduzidas por “à”, “de” ou outra preposição.

Ainda no módulo 3, agora na unidade 8, o pronome *en* aparece com expressões de quantidade. A seguir, reprodução dessa página da seção *Connaître e reconnaître*.

# RECONNAÎTRE

## Le pronom *en* et l'expression de la quantité

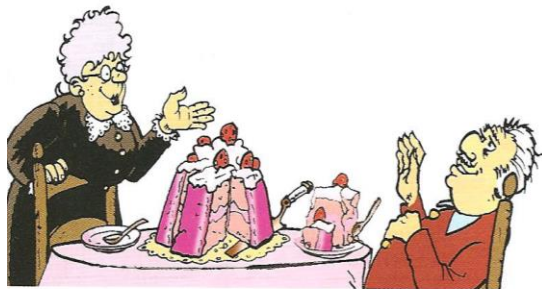
6 Lisez les exemples suivants puis répondez aux questions.

- a - Vous prenez de l'eau ? - Oui, j'**en** prends.
- b - Vous prenez beaucoup d'eau ?  
- Oui, j'**en** prends beaucoup.
- c - Vous buvez du vin ? - Non, je n'**en** bois pas.
- d - Tu as acheté des tomates ? - Oui, j'**en** ai acheté sur le marché. J'**en** ai pris deux kilos.
- e - Vous voulez combien d'œufs ?  
- J'**en** veux six.
- f - Tu veux un morceau de fromage ?  
- Oui, j'**en** veux bien un petit morceau.
- g - Tu as mangé beaucoup de foie gras ?  
- Non, je n'**en** ai pas mangé beaucoup.
- h - Tu prends autant de salade que moi ?  
- Non, j'**en** prends moins que toi.

- 1 Dans chaque phrase, qu'est-ce que le pronom *en* remplace ?
- 2 Distinguez les quantités déterminées et les quantités indéterminées.
- 3 Comment est-ce qu'on précise la quantité en relation avec *en* ?

Le pronom *en* remplace un nom précédé par un article partitif ou par une autre expression de quantité contenant *de*.  
- Tu veux du lait ? - Oui, j'**en** veux.  
Il est possible de préciser la quantité.  
- Tu as pris du gâteau ?  
- Oui, j'**en** ai pris deux parts.

Mémento : § E2



7 Relisez la recette (document B d'*Agir-réagir*), puis répondez aux questions.

- 1 Est-ce qu'il faut du sel dans la recette du pain perdu ?
- 2 Il faut quelle quantité de sucre ?
- 3 Il faut combien d'œufs ?
- 4 Est-ce qu'on met autant de lait que de crème ?
- 5 On met quelle quantité de vanille ?
- 6 Est-ce qu'il faut beaucoup de raisins secs ?

8 Répondez aux questions sur vos habitudes.

- 1 Est-ce que vous buvez du lait ?
- 2 Vous buvez beaucoup de thé ?
- 3 Quelle quantité de sucre est-ce que vous mettez dans votre café ?
- 4 Vous mangez peu ou beaucoup de légumes ?
- 5 Vous avez déjà mangé du pain perdu ?
- 6 Est-ce que vous lisez régulièrement des journaux français ?
- 7 Est-ce que vous achetez beaucoup de produits français ?

9 Marie téléphone à son mari et lui demande de faire des courses. Complétez le dialogue.

- Alors, tu veux bien faire les courses ?
- D'accord, qu'est-ce que je prends ?
- Des légumes. Il ... faut ... kilos environ pour faire la soupe.
- D'accord, mais dis-moi plus exactement quels légumes et combien je dois ... prendre.
- Alors, prends ... carottes, ... poireaux, ... oignons et ... kilo ... pommes de terre. Il faudrait aussi ... fromage, ... comté par exemple.
- J'... prends combien ?
- Oh, n'... prends pas trop. N'oublie pas d'acheter aussi ... beurre et ... farine.
- Il ... faut combien ?
- Du beurre, il ... faut ... ; et de la farine, il ... faut ... Il faudra aussi ... citrons. Prends-... et puis ... eau minérale.
- J'... achète combien de bouteilles ?
- Comme tu veux, pour la semaine.
- D'accord, à tout à l'heure.
- Merci, c'est gentil.

159

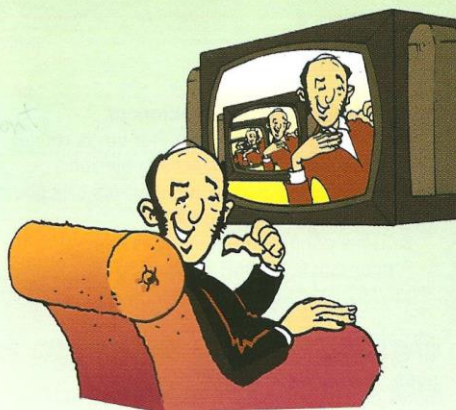
cent cinquante-neuf

Figura 5 - O pronome *en* e a expressão da quantidade. *Forum 1*, página 159.

# Grammaire ET RECONNAÎTRE

**9 Complétez les phrases avec le pronom relatif qui convient.**

- 1 Le film ... j'ai regardé à la télévision hier était très mauvais.
- 2 Les acteurs ... j'ai oublié les noms jouaient très mal.
- 3 C'était l'histoire d'un étudiant ... n'avait pas d'argent, ... ses parents n'aimaient pas et ... a rencontré le grand amour.
- 4 Alors, il quitte la ville ... il est né et va vivre dans un pays ... on ne le connaît pas.
- 5 Pourquoi est-ce que j'ai regardé un film ... ne me plaisait pas ?
- 6 Peut-être parce que je suis un de ces acteurs ... on a oubliés.



## Les pronoms *en* et *y* remplaçant un complément indirect

**10 Vous avez déjà découvert la règle d'emploi de *en* et *y* dans la partie C d'Agir-réagir. Repérez les pronoms *y* et *en* dans les phrases suivantes et formulez la règle.**

- 1 Les Européens aiment leurs langues. Ils **y** tiennent beaucoup.
- 2 J'ai appris l'anglais, mais je ne m'**en** sers pas beaucoup.
- 3 Autour de moi, tout le monde parle français. Je m'**y** habitue bien.
- 4 Il faut apprendre plusieurs langues : on **en** a besoin pour voyager et pour les affaires.

**11 Dans la fiche G19, complétez la partie 2 sur les pronoms *en* et *y*.**

**12 Répondez aux questions suivantes. Utilisez les pronoms *en* et *y* quand c'est possible.**

- Est-ce que tu t'occupes beaucoup de ton jardin ?*
- Oui, je m'**en** occupe beaucoup.
  - Est-ce que tu t'occupes beaucoup de ton frère ?*
  - Non, je ne m'occupe pas beaucoup **de lui**.
- 1 Tu te sers souvent de la voiture de tes parents ?
  - 2 Est-ce que tu as déjà rêvé de Paris ?
  - 3 Tu te moques de ton ami ?
  - 4 Est-ce que vous avez besoin d'argent ?
  - 5 Est-ce que vous avez besoin de moi cet après-midi ?
  - 6 Tu penses à tes amis américains ?
  - 7 Vous vous êtes habitué à vos voisins ?
  - 8 Vous teniez beaucoup à vos collègues, je crois ?
  - 9 Vous vous moquez de l'argent ?
  - 10 Mais vous tenez à votre appartement de Paris ?

- **En** remplace une expression complément d'un verbe suivi de la préposition **de**.
- **Y** remplace une expression complément d'un verbe suivi de la préposition **à**.

On ne peut pas utiliser les pronoms *en* et *y* pour remplacer un nom désignant une personne. On emploie le pronom tonique précédé de la préposition :

*J'ai rencontré **mon** professeur de français hier. Je pense souvent **à lui** et je parle souvent **de lui**.*

Mémento : § E2

Figura 6 - Os pronomes *en* e *y* substituindo un complemento indireto. Forum 1, página 178.





## 2.4.1.2. Forum 2

# CONNAÎTRE ET RECONNAÎTRE

## Grammaire

### Les pronoms *en* et *y* (révision)

1 Relisez l'exercice 4 du document D dans la partie *Agir-réagir*. Observez la place et les emplois de *en* et *y*.

2 Complétez les règles et répondez aux questions.

« EN » REMPLACE :

■ le complément d'un verbe quand ce complément est introduit par la préposition ... :

- Tu as besoin de la voiture ? - Oui, ...

- Vous avez envie de fruits ? - Oui, ...

■ un nom précédé par un article partitif, un article indéfini ou par une autre expression de quantité contenant *de* :

- Vous reprenez du pain ? - Non, merci, je...

- L'été, je ne regarde pas beaucoup de films, et vous ? - Si, ...

■ des expressions de lieu introduites par la préposition ... (elle indique l'origine, l'endroit d'où on vient) :

- Tu connais bien Villeurbanne ?

- Bien sûr, ... viens.

« Y » REMPLACE :

■ le complément d'un verbe quand ce complément est introduit par la préposition ... :

- Vous participez aussi à l'émission d'Élise Mignot ? - Oui, ...

■ des expressions de lieu introduites par la préposition ... (elle indique l'endroit où on est ou l'endroit où on va. *Y* remplace aussi les

expressions de même sens introduites par les prépositions *dans*, *sur*, etc.) :

- Comment est-ce que tu vas à VTV ?

- ... à bicyclette.

REMARQUES

■ On ne peut pas utiliser *en* et *y* pour remplacer un nom de personne. Il faut employer le pronom ... précédé de la ... :

- Est-ce qu'on parle beaucoup d'Élise Mignot à Villeurbanne ? - Oui, ...

- Est-ce que tu as pensé au réalisateur ? - Oui, ...

■ Les expressions figées avec *y* ou *en* sont nombreuses :

Je m'*en* vais. Il n'*en* est pas question.

Où *en* est-on ? On ne s'*y* retrouve pas.

3 Complétez le texte à l'aide des pronoms *en* ou *y*.

Ils ont quitté Paris et ne voulaient plus jamais ... revenir. Ils rêvaient depuis longtemps de se ... échapper et de vivre à la campagne.

Ils ... sont arrivés et ont travaillé à distance.

Ils ont acheté une vieille ferme à côté de Bourges et se ... sont installés. Ils ... ont vécu très heureux mais après deux ans ils ... ont eu assez.

Ils ont alors décidé de revenir à Paris et d'... trouver un appartement calme. Ils ... partent dès qu'ils sont en vacances pour retrouver leur ferme.

### La place des pronoms compléments dans la phrase

4 Lisez les exemples et complétez les règles suivantes (révision).

La place du pronom complément dans la phrase

Je ne *me* suis pas promenée. Ça *me* plaît. Nous *les* regardons. On *y* va. On *en* prend.

• En règle générale, le pronom complément se place immédiatement ... la partie conjuguée du verbe :

*Lui* prêter de l'argent, jamais ! Je ne peux pas *te* voir aujourd'hui.

• Les pronoms compléments sont généralement aussi placés ... l'infinifit dont ils dépendent :

G9

.../...

Figura 7 - Os pronomes *en* e *y* (revisão). Forum 2, página 91.

# CONNAÎTRE ET RECONNAÎTRE

## Grammaire

Prends-le ! Téléphone-moi demain. Vas-y ! Promène-toi.

G9

• À l'impératif affirmatif, le pronom complément se place ... le verbe. Entre le verbe et le pronom, il y a toujours un trait d'union.

À la forme négative de l'impératif, on applique la règle générale :

Ne le regarde pas. N'en prenez pas. N'y va pas ! Ne te promène pas.

! Dans l'interrogation par inversion, le pronom complément se place avant le verbe.

Le veux-tu ? Les as-tu oubliés à Paris ? Te promènes-tu seul ?

Mémento : § E3

- 5 Relisez les énoncés relevés à l'exercice 4 du document C d'Agir-réagir et observez la place des pronoms. À partir des exemples et des répliques suivantes, complétez la règle.

Pierre : Mignot a critiqué votre reportage, donc vous **le lui** avez montré ?

Alex : Nous **lui** en avons seulement parlé. Elle voulait savoir si nous **vous l'**avons montré.

### Deux pronoms compléments d'objet (COD, COI)

G9

Quand deux pronoms dépendent du même verbe, ils se placent tous les deux ... la partie conjuguée du verbe, sauf à l'impératif affirmatif (dans ce cas, les deux pronoms se placent après le verbe).

L'ordre des pronoms compléments est toujours le même :

me/m'					
te/t'	le/l'				
se/s'	la/l'	lui			
nous	les	leur	y	en	
vous					

Je **vous la** réserve pour demain.

Ne **me la** donne pas maintenant.

Tu ne **lui en** donnes pas ?

Je **l'en** avais acheté deux.

Les **lui** rendre, jamais.

Je voudrais **la leur** montrer.

! À l'impératif affirmatif, on a toujours l'ordre suivant : verbe + COD + COI sauf avec le pronom **en** qui se place toujours à la fin : *Donne-le-moi. Donne-le-lui. Donne m'en.*

Aux première et deuxième personnes du singulier, **me** et **te** se changent en **moi** et **toi**.

Mémento : § E3

- 6 Complétez le texte avec deux pronoms à la bonne place.

Chère Claire et cher Antoine,  
 Ne vous inquiétez pas pour l'appartement, je ... (s'occuper) avec plaisir pendant votre absence. Je ... (se rendre) deux fois par semaine. Si j'ai beaucoup de travail, je ... (s'installer) le week-end pour être au calme. En ce qui concerne les clés, je ... (laisser) dans la boîte aux lettres et je ... (rendre) à votre retour.  
 Aurélien.



### Le participe présent

- 7 Complétez la fiche G9.

- 8 Dans le document A, exercice 4, d'Agir-réagir, vous avez repéré une forme verbale terminée par **-ant** qui n'était pas précédée de **en**. C'est un participe présent.

Figura 8 - O lugar dos pronomes complementos na frase. Forum 2, página 92.



## 2.4.2. Coleção didática *Tout va bien!* (volumes 1 e 2)

### 2.4.2.1. *Tout va bien!* 1 (TVB!1)

Os conceptores do livro didático *Tout va bien!* 1<sup>43</sup>, editado pela CLE International, restringem, no “*Avant-propos*” do livro do aluno, os objetivos e conteúdos de aprendizagem do livro 1 aos níveis A1 e A2 do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), e preveem uma carga horária de 130 horas de curso, distribuída em, aproximadamente, 8 a 10 horas por lição.

São 6 unidades de 2 lições cada, sendo a lição 12 a proposta de um “*Projet*”. Cada lição está estruturada da seguinte forma: “*Ouverture*” (duas páginas), lições 1 a 4; “*Situations*” (duas páginas), “*Grammaire*” (duas páginas), “*Lexique/ Prononciation*”, “*Civilisation*” e “*Compétences*” (*Parler, Lire e Écrire*), lições 1 a 11.

Para analisar a proposta de ensino-aprendizagem dos pronomes EN e Y nesse livro, verificamos o conteúdo de cada lição, concentrando-nos nas seções “*Ouverture*”, “*Situations*” e “*Compétences*”, num primeiro momento, pois nosso objetivo era contar as ocorrências desses pronomes nas transcrições de diálogos e em outros documentos escritos. Num segundo momento, verificamos os quadros explicativos da seção “*Grammaire*”.

No que concerne à linguagem verbal, e retomando a teorização da organização dos textos de ADAM (1992), à qual aderiu BRONCKART (2007: 218-233) reformulando-a, os documentos presentes nas lições são, em sua imensa maioria, sequências dialogais. As páginas duplas das seções “*Ouverture*” e “*Situations*” de cada lição apresentam segmentos de “discursos interativos

---

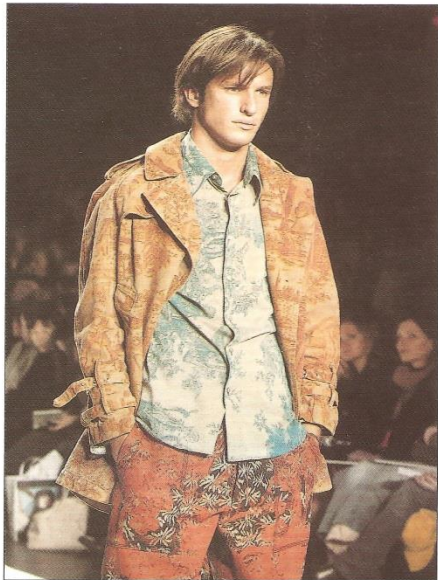
<sup>43</sup> AUGÉ, H., PUJOLS, M. D. C., MARLHENS, C., MARTIN, L. *Tout va bien!* 1. Paris, CLE Inter, 2005.



dialogados primários”: segmentos estruturados em turnos de fala, que são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos na interação verbal (BRONCKART, 2007: 230). Reproduzimos a seguir a sequência dialogal da seção “Situations” da lição 8.

U4 L8

## Situation 2 > Débat : pour ou contre la mode actuelle ?



**3** Vérifiez vos réponses avec la transcription.

- Bonjour chers auditeurs. Avec nous aujourd'hui sur le plateau, trois spécialistes de la mode : M. Bardin, couturier, M. Larthe, professeur et auteur d'un livre sur la mode, et Mlle Rannequin, future dessinatrice de mode. Nous leur donnons immédiatement la parole. D'abord, M. Bardin, quelle est la tendance pour les femmes cet été ?
- Eh bien, les robes et les jupes sont étroites et n'arrivent jamais au genou. Pour la journée, des tee-shirts très collants et des chaussures plates, confortables et de toutes les couleurs ! Pour le soir, de longues tuniques transparentes. La mode est vraiment féminine !
- M. Larthe, êtes-vous d'accord avec M. Bardin ? La mode est-elle féminine ?
- Mais pas du tout ! Je ne suis absolument pas d'accord ! Vous croyez que les chaussures plates mettent la femme en valeur ? À mon avis, euh, euh, c'est une mode sans charme, sans élégance... euh, euh, pas féminine du tout ! Moi, je suis pour les petits tailleurs, les robes, et les chaussures à talons ! Les femmes ont été belles et elles ne le sont plus. Voilà ce que je pense. Il faut leur rendre leur mystère, leur distinction !
- Quoi ? Mais c'est incroyable ! Je me demande si j'ai bien compris ! Pouvez-vous répéter monsieur ? Oui, oui, répétez s'il vous plaît !
- Mais bien sûr, mademoiselle, je répète ! Euh, euh, je dis que les femmes ont su être belles et plaire aux hommes et que maintenant, c'est fini, il n'y a plus d'élégance ! Il n'y a plus de féminité, euh...
- Mais, vous ne comprenez pas du tout la femme d'aujourd'hui ! Il nous faut une mode libre, gaie, jeune ! Euh, comment vous expliquer ? Nous sommes fatiguées des tailleurs et des petites robes féminines ! C'est la même chose pour les hommes... le costume cravate, c'est fini ! Ils nous plaisent, ces hommes en short ou en jeans, et nous leur plaisons comme nous sommes...
- Excusez-moi de vous interrompre, c'est l'heure de la publicité... pendant ce temps, chers auditeurs et auditrices, la question est toujours, *Que pensez-vous de la mode actuelle ?* Prenez la parole, appelez Sandrine au standard et donnez-lui votre avis.

**1** Écoutez, puis répondez aux questions suivantes. Justifiez vos réponses.

- 1) Quelle mode le couturier présente-t-il ? (pour quel public, quelle saison...)
- 2) Quel mot suscite le débat parmi les participants ?
- 3) Quelles opinions défendent M. Larthe et Mlle Rannequin pendant le débat ?
- 4) Croyez-vous que ces deux personnes vont se mettre facilement d'accord ?

**2** Réécoutez le débat, puis relevez les formes suivantes.

- 1) Verbes ou expressions utilisés par chacun pour introduire ses opinions et réfuter celles des autres.
- 2) Expressions utilisées par la jeune fille pour demander à M. Larthe de répéter quand elle ne comprend pas bien.
- 3) Onomatopée qui révèle l'émotion et les hésitations de M. Larthe.
- 4) Formule employée par le modérateur pour arrêter le débat et introduire la publicité ?

QUATRE-VINGT-DIX-SEPT /// 97

Até a lição 8, nessas seções ("*Ouverture*" e "*Situations*"), cujas sequências dialogais servem de base aos atos de fala objetos de estudo das unidades, não encontramos qualquer ocorrência dos pronomes EN e Y. Tomando por base o cálculo de 10 horas por lição, o aprendiz teria cursado aproximadamente 80 horas de francês sem contato com tais pronomes!

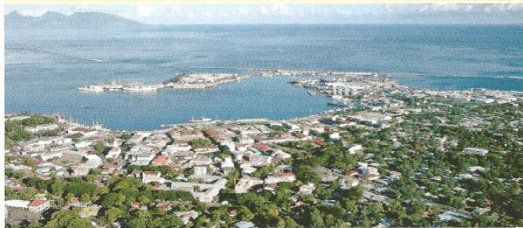
Na seção "*Civilisation*" (lição 5, p. 69), há três atividades com base em quatro textos curtos (próximos ao gênero "adivinha"). Abaixo, reproduzimos essa página.

## DES VILLES FRANCOPHONES AUX QUATRE COINS DU MONDE

- 1 Lisez les présentations suivantes et observez les photos. Associez-les, puis retrouvez le nom des villes (les lettres sont dans le désordre).

### MARLÉTON

Cette ville d'Amérique a froid l'hiver et elle peut être couverte de neige. Elle se définit comme une ville active au niveau culturel et un de ses quartiers, le Plateau Mont-Royal, est considéré comme très hip\*.  
\*hip : à la mode.

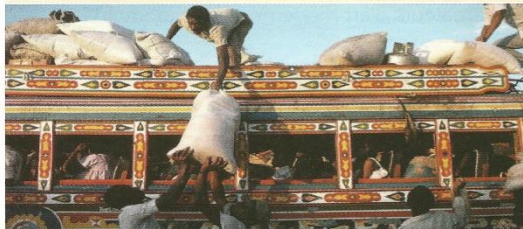
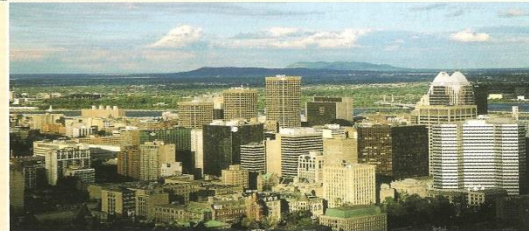


### TOPR-UA-CENPRI

Je suis la capitale d'une île des Caraïbes. J'ai un peu plus de 250 ans mais je garde toute ma vitalité. La preuve : allez visiter mon endroit le plus pittoresque, le Marché en Fer. On y trouve de tout : jouets, artisanat, tableaux naïfs... et les tap-taps\*\*.  
\*\*tap-tap : bus local

### ABOMKA

Son nom veut dire la rivière aux crocodiles en bambara. Une image forte que l'on garde d'elle : la traversée sur le pont du fleuve Niger avec des mobylettes dans tous les sens. Beaucoup de monde et d'activités dans les rues, beaucoup d'odeurs, comme au marché de Medinacoura où l'on vend des herbes et des plantes médicinales.



### TEPEAPE

Ville moderne qui vit sous le signe de la bonne humeur, elle est aussi le centre administratif et commercial d'une île de la Polynésie. Il n'est pas rare d'y voir les femmes avec des fleurs dans les cheveux. Une curiosité : le musée de la Perle noire.

- 2 Savez-vous dans quels pays se trouvent ces villes ? Retrouvez-les sur une carte.
- 3 Connaissez-vous les villes ci-dessus ? Connaissez-vous d'autres villes de ces pays ? Quelles villes ou pays francophones souhaitez-vous visiter ? Pourquoi ?

SOIXANTE-NEUF /// 69

Figura 10 - Rubrica *Civilisation*: Cidades francófonas nos quatro cantos do mundo. *Tout va bien!* 1, p. 69.

Além de não haver qualquer indicação nessa página da fonte desses textos (verbais e não-verbais), observamos também que seu conteúdo e sua forma não são explorados pelas atividades propostas, muito menos seus aspectos linguísticos. Numa lição cujos atos de fala em destaque são "Perguntar



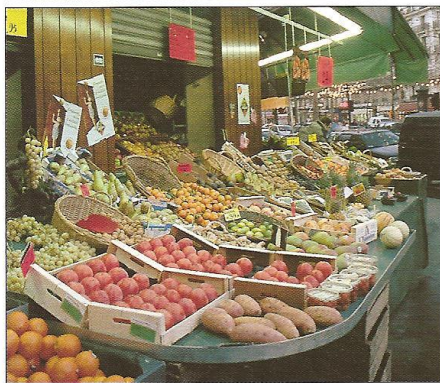
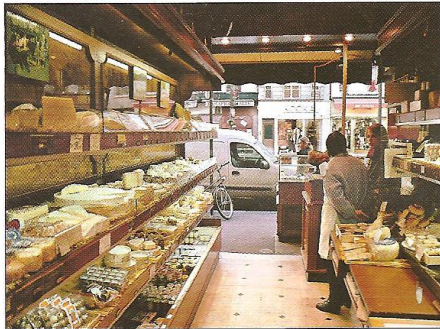
e indicar um caminho”, “Descrever um bairro ou um ambiente” e “Situar-se no espaço”, não foram consideradas estas duas ocorrências do pronome Y:

- ✓ *“La preuve: allez visiter mon endroit le plus pittoresque, le Marché en Fer. On y trouve de tout: jouets, artisanat, tableaux naïfs... et les tap-taps [bus local]”.*
- ✓ *“Ville moderne qui vit sous le signe de la bonne humeur, elle est aussi le centre administratif et commercial d’une île de la Polynésie. Il n’est pas rare d’y voir les femmes avec des fleurs dans les cheveux.”*

Na unidade 5 – *Achats* (lições 9 e 10), há, de fato, a introdução dos pronomes *en* e *y*. São anunciados os seguintes itens de comunicação da lição 9: diálogo formal (relações comerciais 1); registro “standard”; gostos, preferências, conselhos, escolhas; teste e enquete. Quanto aos pontos de gramática, são previstos: quantidade precisa e imprecisa; partitivos; advérbios de quantidade; pronome complemento de objeto “*en*” (p.111).

Dois situações de comunicação abrem a lição: “*Les courses du mercredi*” e “*Après les courses, déjeuner au ‘Temps des cerises’*”. Na primeira (página reproduzida a seguir), no diálogo, há uma ocorrência do *y* (numa expressão “*figée*”: *Ça y est!*) e três ocorrências do *en* (*Je vais chercher les yaourts, un pot de crème fraîche et du lait, j’en prends combien?/ Prends-en six litres, non, huit./ Non, attends, ah si, de la moutarde, il n’y en a plus.*); também há uma ocorrência do *en* no exercício 2 de compreensão oral, afirmação 5 (*Salomé préfère la pizza mais sa mère refuse d’en acheter une.*). No entanto, a segunda situação não apresenta qualquer ocorrência do pronome *en*.

## Situation 1 > Les courses du mercredi



**1** Écoutez le dialogue, puis expliquez la situation : qui fait quoi, où et quand ?

**2** Réécoutez. Dites si c'est vrai ou faux et justifiez vos réponses.

- 1) Quand elles arrivent au supermarché, les deux personnes n'ont pas encore décidé ce qu'elles vont acheter.
- 2) Elles se séparent parce qu'il faut attendre longtemps au rayon fruits et légumes.
- 3) La mère achète des produits qui ne sont pas sur la liste.
- 4) L'école de Ludovic a organisé une sortie.
- 5) Salomé préfère la pizza mais sa mère refuse d'en acheter une.
- 6) La mère pense que Salomé doit payer les collants.
- 7) La mère a l'habitude de faire les courses dans ce magasin.
- 8) Le magasin accepte plusieurs types de paiement.

- Tu as la liste des courses, Salomé ?
- Oui. Tu as vu le monde qu'il y a au rayon fromages, ce matin !
- Oh là ! là ! oui, qu'est-ce qu'on doit prendre ?
- Un camembert et un quart de brie.
- Écoute, tu fais la queue ici et moi, je m'occupe des fruits et légumes.
- Ça y est ! Oh, tu as pris un ananas !
- Oui, il est en réclame ! Il a l'air beau ! Bon, le reste maintenant.
- Il faut du jambon pour les sandwiches de Ludovic ; il part en excursion avec sa classe demain.
- Ah oui, c'est vrai, et un peu de pâté de campagne et un morceau de lard fumé pour ma quiche de ce soir.
- Je vais chercher les yaourts, un pot de crème fraîche et du lait, j'en prends combien ?
- Prends-en six litres, non, huit. Pour demain soir, on achète un poulet ?
- Oh ! pourquoi pas une pizza ?
- Toi et tes pizzas ! Bon d'accord pour la pizza. Va la chercher.
- Regarde ces collants, ils sont super !
- En effet, mais tu les paies avec ton argent de poche !
- Oh, mais ils ne sont pas très chers !
- Justement ! Je crois qu'on a tout, tu vois autre chose ?
- Non, attends, ah si, de la moutarde, il n'y en a plus.
- Bonjour, vous payez comment ?
- Par chèque.
- Ça fait 67 euros 25 centimes. Ne le remplissez pas. Vous avez votre carte de fidélité ?
- Oui, voilà.
- Merci, tenez. Au revoir, bonne journée.
- Merci, vous aussi.

Na seção de gramática da mesma lição, quatro pontos são apresentados: “Les articles partitifs”, “Les adverbes de quantité”, “L’expression de la quantité” e “Le pronom en”, esse último assim proposto:

### ● le pronom *en*

Observez ces phrases.  
Quel mot le pronom *en* remplace-t-il ?  
*Je vais chercher du lait, j'en prends combien ?*  
*Prends un peu de fromage, il n'en reste plus.*

**À QUOI ÇA SERT ?**  
1 À remplacer un nom précédé par une indication de quantité précise ou imprécise : *Du chocolat ?*  
*Oui, j'en mange souvent / une tablette par jour.*

**PLACE DE EN**  
2 Comme les autres pronoms compléments, le pronom *en* précède toujours le verbe, sauf à l'impératif affirmatif :  
*Ce cidre est naturel, bois-en sans crainte !*

**Attention !** les verbes en *-er* prennent un *-s* à l'impératif affirmatif devant *en* : *Cette tarte est délicieuse, manges-en donc !*

**QUANTITÉ TOTALEMENT IMPRÉCISE**  
3 Si *en* remplace un nom précédé d'un partitif, il est employé seul : *Du café ? N'en prends pas si tu dors mal !*

**AVEC UN AUTRE INDICATEUR DE QUANTITÉ**  
4 *En* se combine avec l'article, le numéral, l'adverbe de quantité ou l'expression correspondante :  
*Tu as une voiture ? Oui, j'en ai une, une Renault.*  
*Mais oui, ils ont des enfants ! Ils en ont quatre !*  
*Vous avez des tomates ? J'en voudrais un kilo.*  
*À midi, je bois toujours du vin, mais j'en bois seulement un petit verre.*  
*Le docteur m'a dit de boire de l'eau, mais je n'en bois pas beaucoup.*

Figura 12 - O pronome *en*. *Tout va bien! 1*, página 115.

### Comentar o quadro

Logo abaixo do quadro explicativo, encontramos um exercício cujo enunciado solicita que o aprendiz responda às questões utilizando o pronome *en*.

5 Répondez aux questions suivantes en utilisant le pronom *en*.

1) Vous prenez du café au petit déjeuner ?	4) Vous buvez du vin à table ?
2) Vous mangez souvent du chocolat ?	5) Croyez-vous que les Italiens mangent beaucoup de pâtes ?
3) Vous prenez parfois des vitamines ?	6) Savez-vous si les Français mangent souvent du fromage ?

CENT QUINZE /// 115

Figura 13- Exercício 5, lição 9, unidade 5. *Tout va bien! 1*, página 115.

A rubrica “*Compétences*”/Lire traz os gêneros textuais “verbete de dicionário” e “teste”. No verbete (fonte dada: **Dictionnaire Maxi Débutants**, Larousse-Bordas, 1997) correspondente ao verbo “*goûter*”, há uma ocorrência do *en*:

“**goûter** v. 1<sup>er</sup> groupe. [sens 1] **Goûte** cette sauce!, manges-**en** un peu pour savoir si elle est bonne.”



## Lire

**gourmand, ande** adj. et n. C'est un *enfant gourmand*, il aime manger beaucoup de bonnes choses. *Chloé est une petite gourmande*.

■ **gourmandise** n.f. Il a eu une indigestion à cause de sa **gourmandise**, parce qu'il a été gourmand.

**gourmet** n.m. Un **gourmet** aime la cuisine raffinée (= gastronome, connaisseur).

**gourmette** n.f. Céline porte une **gourmette**, un bracelet formé de maillons. *illustr. p. 150*

**gourou** n.m. La police a interrogé le **gourou** de la secte, le maître jouissant d'une grande autorité.

**gousse** n.f. Après avoir écosé les petits pois, on jette les **gousses**, les enveloppes qui les contenaient (= cosse). Une **gousse d'ail** est chacune des parties du bulbe de l'ail.

**gousset** n.m. Un **gousset** est une petite poche de gilet.

**goût** n.m. **SENS 1.** Le **goût** est celui des cinq sens qui permet de connaître la saveur des aliments. **SENS 2.** Ce fruit n'a pas de **goût** (= saveur). ●● **arrière-goût, avant-goût.** **SENS 3.** Elle a décoré sa maison avec **goût**, en montrant qu'elle savait distinguer le beau du laid. Une plaisanterie **de mauvais goût** est inconvenante, choquante. *Angélique s'habille toujours avec bon goût*, avec une élégance sobre. **SENS 4.** Alban a du **goût** pour la lecture, il l'aime. *Nous avons les mêmes goûts*, nous aimons les mêmes choses. *Son appartement est décoré au goût du jour*, d'une façon qui plaît actuellement (= à la mode).

■ **goûter** v. 1<sup>er</sup> groupe. [**SENS 1**] **Goûte** cette sauce !, manges-en un peu pour savoir si elle est bonne. [**SENS 4**] **J'ai goûté** ce livre, je l'ai aimé. ♦ C'est l'heure de **goûter**, de manger son goûter.

\* Ne pas confondre avec **gouter**.

■ **goûter** n.m. Elle emporte du pain et du chocolat pour son **goûter**, pour son repas du milieu de l'après-midi.

Dictionnaire Maxi Débutants © Larousse-Bordas 1997

### 3 Observez l'extrait ci-dessus.

- 1) Quels sont les mots qui se réfèrent à la nourriture ?
- 2) Est-ce que *gourmette* est le féminin de *gourmet* ?
- 3) Quels sont les deux sens les plus courants du verbe *goûter* ?

### Réfléchissons.

#### Le dictionnaire, pour quoi faire ?

Que pensez-vous des propositions suivantes ?  
Je cherche un mot dans le dictionnaire pour...

- connaître sa définition.
- trouver un exemple pour mieux comprendre le mot.
- trouver un synonyme.
- connaître les différents sens du même mot.
- connaître des mots de la même famille.
- connaître son orthographe.
- connaître sa prononciation.

Commentez vos réponses avec le groupe-classe.

### 1 Comment consulter un dictionnaire ?

- 1) Regardez cet extrait d'une page de dictionnaire pour débutants. Recherchez comment on indique typographiquement...
  - la catégorie grammaticale
  - le genre du mot
  - les différents sens du même mot
  - les exemples donnés
  - les synonymes.
- 2) Consultez maintenant un dictionnaire normal.
  - Cherchez une expression toute faite avec le mot *sourd*.
  - Quel est le genre du mot *tomate* ?
  - Prononce-t-on le « s » du mot *hélas* ?
  - Quelle est la catégorie grammaticale du mot *néant* ?
  - Cherchez un synonyme du mot *drôle*.

### 2 Avec le groupe-classe, commentez vos réponses et les difficultés que vous pouvez rencontrer (ou que vous avez rencontrées).

CENT DIX-NEUF /// 119

Figura 14 - Rubrica Lire, verbetes de dicionário. *Tout va bien! 1*, página 119.

No teste (*Testez-vous: quel est votre profil alimentaire?* – fonte não indicada), questão 6, encontramos uma ocorrência do pronome *en*:

*“6 - Votre salade de pommes de terre aux anchois était délicieuse. Il en reste un peu... a) pour la poubelle; b) pour tout de suite; c) pour demain.”*

## GASTRONOMIE ET SANTÉ

numéro 201

## Testez-vous : quel est votre profil alimentaire ?

Pour certains, le repas constitue un moment privilégié pour déguster, seuls ou accompagnés, de très bons plats. Pour d'autres, l'important, c'est d'avoir le ventre toujours plein. Et vous, quelle est votre relation avec la nourriture ? Pour le savoir, répondez le plus sincèrement possible aux questions suivantes.

- 1 *À la télévision, vous regardez un cuisinier préparer longuement un plat qui semble délicieux.*
  - a) Vous enregistrez le programme pour préparer ce plat à votre famille ou vos amis.
  - b) La seule vue de ce programme vous donne faim et vous ouvrez le frigo pour...
  - c) Vous zappez : Bof ! Pourquoi faire un nouveau plat ?
- 2 *Au restaurant, le plat que vous voulez est à 11,79 € mais le menu est à 14,94 €.*
  - a) Vous prenez votre plat à la carte parce que vraiment vous adorez.
  - b) Vous prenez le menu parce que, pour quelques euros de plus, vous avez l'entrée et le dessert.
  - c) Vous ne voulez manger qu'un plat, alors pourquoi dépenser davantage ?
- 3 *Lorsque vous achetez au supermarché ou au marché, vous choisissez...*
  - a) un peu de tout mais surtout des mets très raffinés pour d'éventuels petits repas fins.
  - b) des produits faciles à cuisiner et en grande quantité : il vaut mieux avoir des réserves !
  - c) toujours les mêmes produits : des produits qui se cuisinent peu ou pas du tout.
- 4 *À la fin d'un repas extrêmement copieux, on vous apporte un plateau de fromages. Quelle est votre réaction ?*
  - a) Vous hésitez et décidez de goûter un fromage qui semble vraiment délicieux.
  - b) « Pas de bon repas sans fromage ! » Alors pourquoi ne pas leur faire honneur, même si vous n'avez plus faim ?
  - c) Vous préférez attendre le dessert parce que vous n'avez plus faim.
- 5 *Quand vous préparez un bon repas, vous choisissez les plats...*
  - a) en fonction de votre humeur et de vos désirs : pourquoi faire toujours attention ?
  - b) en fonction des produits que vous trouvez au supermarché le plus proche.
  - c) uniquement en fonction des calories qu'ils contiennent.
- 6 *Votre salade de pommes de terre aux anchois était délicieuse. Il en reste un peu...*
  - a) pour la poubelle.
  - b) pour tout de suite.
  - c) pour demain.

*majorité de a* : Vous prenez beaucoup de plaisir à manger, à découvrir de nouveaux plats et de nouveaux goûts. Vous aimez la fonction sociale des repas. Vous mangez raisonnablement. Vous êtes un gentil gourmand !  
*majorité de b* : N'êtes-vous pas un peu goulu ? Après tout, pourquoi pas ? Attention tout de même : manger en très grande quantité est mauvais pour la santé !  
*majorité de c* : Ni gourmand ni goulu... « Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger » est votre devise. Êtes-vous vraiment indifférent aux plaisirs de la table et de la cuisine ou désirez-vous plutôt garder votre ligne ou... êtes-vous indifférent à tous les plaisirs ?

- 3 Commentez ensemble vos résultats. Quel profil avez-vous ? Êtes-vous d'accord avec les résultats ?

## Écrire

Dis-moi comment tu manges, je te dirai qui tu es...

Par petits groupes, élaborez six questions qui permettent de connaître les habitudes alimentaires de votre groupe-classe (horaires et fréquence des repas, types d'aliments, plats préférés...).

120 /// CENT VINGT

Figura 15 - Teste: qual seu perfil alimentar? Tout va bien! 1, página 120.

Para a lição 10, os seguintes itens de comunicação são anunciados (página 111): diálogo formal (relações comerciais 2); registro “standard”; comparação, apreciação; comentários (estado de saúde); e texto informativo.

No que concerne aos conteúdos gramaticais, propõe-se o estudo da “Comparação” e do “Superlativo”, além dos “Pronomes adverbiais de lugar

en e y". As funções desses pronomes são apresentadas no quadro gramatical que reproduzimos abaixo.

• **Les pronoms adverbiaux de lieu en et y**

Observez ces phrases.  
Dites quels mots remplacent les pronoms employés.  
–Tu es déjà allée à Dégrifffringues ?  
–J’y suis déjà allée.  
–J’en viens.

**LE PRONOM Y, À QUOI ÇA SERT ?**

- ▶ À indiquer le lieu où l'on est :  
–Mes amis sont dans le bar ? Je ne les vois pas !  
–Mais si, ils y sont, regarde bien !
- ▶ À indiquer le lieu où l'on va :  
–Tu pars en Hollande, ce mois-ci ?  
–Non, je vais y aller le mois prochain.

**LE PRONOM EN, À QUOI ÇA SERT ?**

- ▶ À indiquer le lieu d'où l'on vient :  
–Tu connais la France ?  
–Mais oui, j’en viens ! (Je viens de France.)

**Attention à la prononciation !**  
N'oubliez pas de faire la liaison :  
Vous en venez. Allons-y !

Relisez les exemples précédents.

Quelle est la place des pronoms en et y avec des verbes au présent, à l'impératif, au passé composé et au futur proche ?

Figura 16 - Os pronomes adverbiais de lugar en e y. *Tout va bien!* 1, p. 125.

A terceira frase-exemplo foi retirada do primeiro diálogo da lição: “Une robe rouge”; as outras, não. Observamos que embora a classe gramatical à qual pertencem o *en* e o *y* esteja explícita no título do quadro, uma explicação em termos do uso desses pronomes aparece em detrimento de uma análise gramatical, o que é muito positivo. No entanto, o aprendiz é chamado a participar da conceptualização do *en* e do *y* (“Diga quais palavras os pronomes empregados substituem.”) com uma exposição a um *corpus* muito pequeno para que responda à questão em destaque “Qual é o lugar dos pronomes *en* e *y* com os verbos no presente, no imperativo, no passado composto (pretérito perfeito) e no futuro próximo?”. Não seria pertinente, então, propor na rubrica *Lire* alguns textos que contivessem esses pronomes adverbiais e que pudessem servir de *corpus* para essa conceptualização gramatical? No conto proposto na lição (cf. figura 16), há duas ocorrências do pronome *en*: “je ne m’en rends pas compte” e “il faut sans arrêt s’en occuper”. Em ambas, sua função é de complemento verbal (*se rendre compte de quelque chose; s’occuper de*



*quelqu'un ou de quelque chose*); essa construção sintático-semântica não é objeto de estudo no manual **Tout va bien! 1**.

Junto ao quadro gramatical que expusemos acima, encontramos um exercício de substituição, como segue:

**5** Remplacez les compléments de lieu soulignés par le pronom qui convient.

1) Nous pouvons nous retrouver à <u>la station Saint-Michel</u> à midi.	6) Après les cours, je vais aller <u>au centre commercial</u> .
2) Je suis resté <u>chez moi</u> jusqu'à 5 h.	7) Tu repartiras <u>de Paris</u> avec ton frère ?
3) Ils reviennent <u>de l'université</u> à pied tous les jours.	8) J'ai acheté des bottes <u>dans cette boutique</u> .
4) Tu vas à <u>l'école</u> en autobus ?	9) Elle est revenue <u>de Grenoble</u> en train car sa voiture est tombée en panne.
5) Elle est sortie <u>du bureau</u> à 17 h pour aller faire des courses.	10) Elle accompagne sa mère <u>au marché</u> tous les jours.

CENT VINGT-CINQ /// 125

Figura 17 - Exercício 5, lição 10, unidade 5. *Tout va bien! 1*, página 125.

O exercício compõe-se de frases fora de contexto, as quais contêm complementos de lugar sublinhados para que o aprendiz os substitua pelos pronomes *en* ou *y*. Para fazer as substituições corretamente, ele terá de ser capaz de associar os complementos de lugar construídos com as preposições *à*, *dans*, *chez* ao pronome *y*, e aqueles com a preposição *de* ao pronome *en*. Essa associação não é evidente.

No caderno de atividades do manual, os dois exercícios propostos seguem esse mesmo modelo, com frases descontextualizadas. No primeiro, porém, os complementos de lugar não estão sublinhados; e há um aspecto comunicativo, se considerarmos que o exercício solicita ao aprendiz que responda a cada questão afirmativa ou negativamente, como se estivesse numa situação de interlocução.

• Les pronoms *en* et *y*

6 Répondez aux questions suivantes à la forme affirmative en utilisant le pronom *y*.

- 1) Vous allez rester chez Pierre une semaine ou deux ?  
\_\_\_\_\_
- 2) Ils vont à Lille en train ou en avion ?  
\_\_\_\_\_
- 3) Tu vas à l'école à 8 h ou à 9 h ?  
\_\_\_\_\_
- 4) Nous retournons au magasin maintenant ou après le déjeuner ?  
\_\_\_\_\_
- 5) Il va à l'école seul ou accompagné ?  
\_\_\_\_\_

7 Remplacez les compléments de lieu soulignés par le pronom qui convient.

- 1) Il passe tous les étés en Espagne.  
\_\_\_\_\_
- 2) Je rentre des États-Unis.  
\_\_\_\_\_
- 3) Vous faites vos courses dans un supermarché ?  
\_\_\_\_\_
- 4) Tu sors du bureau à quelle heure le soir ?  
\_\_\_\_\_
- 5) Lucien habite à Montréal mais il pense partir de Montréal pour Noël.  
\_\_\_\_\_

SOIXANTE-DIX-SEPT //// 77

Figura 18 – TVB! 1 - Cahier d'exercices, unidade 5, lição 10, exercícios 6 e 7, página 77.

A partir de estudos sobre os gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 1999, 2006), criamos um quadro para repertoriar os documentos escritos propostos pelo manual na seção “Compétences”, rubrica *Lire*, destacando: título, tema, fonte (autor, obra, data) e quantidade de ocorrências dos pronomes EN e/ou Y. Avançaremos alguns comentários logo após o quadro abaixo.

Lição	Título	Tema	Gênero	Fonte/ Data	Ocorrência EN e/ou Y
1	“Petites annonces” (p. 25)	Correspondência	anúncio/	não indicadas	nenhuma

		peçoal	classificado		
2	“Le nombre de femmes et d’hommes seul(e)s augmente-t-il?” (p. 35)	Situação familiar	enquete/ pesquisa	não indicadas	nenhuma
3	“Portraits: trois personnes, trois manières de vivre la vie...” (p. 47)	Vida pessoal	“ <i>portrait</i> ”	Sugere-se que seja o suplemento do jornal <b>La Gazette du Nord</b> – sem data.	nenhuma
4	“Les Français et les vacances” (p. 57)	Férias	notícia	<b>Tout savoir</b> , nº 310 – sem data. Não há autor.	nenhuma
5	“Lyon” (p. 71)	Turismo	guia (?)	não indicadas	nenhuma
5	- (pp. 72-73)	Viagens	cartão postal	não indicadas	nenhuma
6	- (p. 82)	Viagens	instruções (?)	não indicadas	nenhuma
6	- (pp. 82-83)	Habitação	carta	não indicadas	nenhuma
7	“Biographies” (pp. 93-94)	Percurso de vida	biografia	não indicadas	nenhuma
8	- (p. 104)	Relacionamento familiar (pai/ filha)	romance	Extrato do livro de Philippe Labro (pseudônimo Stéphanie). <b>Des cornichons au chocolat</b> . Editions Jean-Claude Lattès, 1983, pp. 64-65.	1 [...] après t’ <b>en</b> auras plus [...]
8	- (p. 105)	Intercâmbio	carta	não indicadas Obs.: Em Cambridge, Sonia escreve aos pais.	1 [...] on s’ <b>y</b> habitue. [...]
9	- (p. 119)	Alimentação	verbete	<b>Dictionnaire Maxi Débutants</b> , Larousse-Bordas, 1997.	1 <b>Goûter</b> v 1 <sup>er</sup> groupe. [Sens 1] Goûte cette sauce!

					manges- <b>en</b> un peu pour savoir si elle est bonne. [...]
9	“Gastronomie et santé” (p. 120)	Alimentação	teste	não indicadas	1 Votre salade de pommes de terre aux anchois était délicieuse. Il <b>en</b> reste un peu... [...]
9	“Les cornichons” (p. 121)	Alimentação	canção	Nino Ferrer; James Booker; Duchess Music Corp.	nenhuma
10	“Une drôle de chasse au trésor” (p. 129)	Leitura e imaginação	conto	não indicadas	2 [...] je ne m’ <b>en</b> rends pas compte. [...]; [...] il faut sans arrêt s’ <b>en</b> occuper. [...]
10	“Eau minérale Hépar” (p. 130)	Saúde	anúncio publicitário	Publicis Conseil	nenhuma
11	“La robotique au quotidien” (p. 142)	Futurismo	notícia	“Le futur en action”, mai 2003.	2 [...] Faut-il s’ <b>en</b> réjouir? [...] des robots [...] fermeront et ouvriront les portes de la maison, <b>en</b> éteindront ou allumeront les lumières [...]
11	“Comme d’habitude” (p. 143)	Desencontro amoroso	canção	Warner Chappel Music France/ Jeune Musique	nenhuma

				Éditions SARL, Paris, 1967/ 1968.	
--	--	--	--	---	--

Ao longo do manual, dos 18 documentos escritos encontrados na rubrica *Lire*, 6 não apresentam título e 10 não apresentam qualquer referência a autor, obra ou data. Ora, surpreendeu-nos tal descuido na indicação de títulos e fontes num manual publicado em 2004/2005 sob a voga de tantas discussões acerca das práticas sociais e de seus gêneros mais recorrentes, após todos os trabalhos desenvolvidos no domínio da didática do FLE a respeito do uso de materiais autênticos. Já em 1976, no manual *C'est le printemps* (metodologia audiovisual), há a presença de inúmeros documentos escritos autênticos, o que o diferenciou das produções da geração audiovisual anterior. Pietraróia, a respeito da autenticidade dos textos nesse manual, analisa:

A importância dada à autenticidade se reflete na publicação das fontes e das datas dos textos reproduzidos, algo que, embora óbvio e natural, nem sempre foi seguido pela didática das línguas. (PIETRARÓIA, 1997: 54).

E, verificamos, ainda não o foi no ***Tout va bien! 1***. Esse descuido com a indicação das fontes e das datas dos textos reproduzidos no manual, associado à ausência de atividades de exploração dos conteúdos comunicativo e cultural, bem como linguístico-discursivo, faz-nos questionar o real objetivo dos autores ao incluírem tais textos nas lições.

No “*Avant-propos*” do livro do aluno, no item “*Compétences*”, os conceptores indicam que o livro didático *Tout va bien!*

*“insiste particulièrement sur l’acquisition d’une compétence de communication en français. Elle propose un travail rigoureux et*

*systematique qui porte soit sur une compétence isolée, soit sur plusieurs simultanément. Par ce travail, l'apprenant crée ses propres stratégies de compréhension et d'expression."* (p. 5)

Quanto à leitura em FLE, acreditamos que um aprendiz não criará suas próprias estratégias de compreensão sem atividades-guia que o orientem nessa tarefa. Seria possível afirmar que há rigor e sistematicidade na proposição deste texto da rubrica *Lire*<sup>44</sup>?

---

<sup>44</sup> *Tout va bien! 1*, p. 129.

## Lire

1 Lisez le conte suivant.

### Une drôle de chasse au trésor

*Je suis un petit garçon et je m'appelle Siloé. J'aime bien lire. Mais ce que j'aime encore plus, c'est lire allongé sur mon lit. Il peut arriver n'importe quoi : je ne m'en rends pas compte. La preuve... Avec mes parents, nous venons de déménager dans une nouvelle maison. En attendant que ma chambre soit peinte et tapissée, ils ont installé mon lit dans la buanderie. C'est rigolo, je dors à côté de la machine à laver et de la planche à repasser.*

*Cet après-midi, j'étais en train de lire sur mon lit, comme d'habitude. Maman est entrée et m'a demandé si le bruit de la machine me gênait. Depuis que ma petite sœur Alizée est arrivée, on a beaucoup de linge à laver et la machine fonctionne souvent. J'ai répondu :*

*"Non, cela ne me gêne pas. Quand je lis, rien ne me gêne."*

*Maman a rempli la machine à laver, a appuyé sur le bouton, avant de ressortir s'occuper d'Alizée. Alizée est encore un bébé : il faut sans arrêt s'en occuper. Moi, j'ai continué à lire. Longtemps. Très longtemps. Je lisais un livre qui racontait une chasse au trésor, et j'étais tellement absorbé que j'entendais presque les "glou-glou" des vagues autour du bateau des marins courageux.*

*Puis Maman est revenue. Elle a ouvert la porte et a hurlé. Elle venait de recevoir une vague sur les pieds. Oui, une vague, une vraie ! J'ai cru un instant que c'était mon livre qui avait débordé. Mais non, c'était la machine à laver ! À cause d'une fuite, il y avait dix centimètres d'eau dans la pièce. Et je ne m'étais aperçu de rien.*

*Maman a appelé Papa, furieuse que je ne les aie pas prévenus plus tôt du désastre. Tous les deux se sont mis à éponger. Moi je trouvais cela plutôt drôle. Comme je ne voulais pas me mouiller les pieds, je suis resté sur mon lit. Je faisais le grand capitaine qui donnait les ordres. Papa et Maman étaient les matelots qui écopaient. Quand la pièce fut sèche, Papa, qui est bricoleur, a ouvert la machine à laver pour comprendre ce qui s'était passé.*

*Il a ouvert le filtre (c'est lui qui me l'a expliqué). Et là, devinez ce qu'il a trouvé : une pièce de dix francs ! Il l'avait oubliée dans une de ses poches, et elle avait bouché la machine à laver.*

*"Bravo, matelots ! " j'ai crié. " Nous sommes riches. Nous avons trouvé le trésor... "*

*"Tout est bien qui finit bien", a conclu Papa, philosophe. "Le trésor revient au capitaine, qui pourra s'acheter des bonbons. Il faut qu'il reprenne des forces pour un prochain voyage en mer."*

*Maman, elle, a trouvé que les voyages en mer étaient épuisants pour l'équipage. Elle a aussi conclu de cette aventure que je lisais trop. Les parents sont comme cela. Ils vous achètent des livres et vous conseillent de lire. Et puis après, ils changent d'avis.*

2 Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Si elles sont fausses, rétablissez la vérité.

- 1) Siloé ne se rend pas compte de ce qui arrive autour de lui quand il lit sur son lit.
- 2) Il ne peut pas se concentrer sur sa lecture parce qu'il a une petite sœur.
- 3) Pendant quelque temps il doit dormir dans la cuisine.
- 4) Quand sa mère a ouvert la machine à laver, il était en train de lire une histoire qui se passait en mer.
- 5) Sa mère s'est mise en colère parce qu'il ne les a pas aidés à éponger.
- 6) Siloé a imaginé qu'il était le capitaine d'un navire pendant un naufrage.
- 7) Ses parents ont dû nettoyer la pièce où il dormait.
- 8) Sa mère était responsable de la fuite de la machine à laver.
- 9) À la fin, Siloé a eu son trésor.
- 10) Le père et la mère arrivent à la même conclusion.

As dez afirmações verdadeiras ou falsas compõem o único exercício de controle da leitura do conto, cujo autor, livro, editora, ano de publicação, desconhecemos. Como dissemos, esse texto encontra-se reproduzido na rubrica *Lire* da lição 10 do manual, lição cujos objetivos comunicativos são “Escolher e comprar um produto”, “Pedir e dar informações sobre objetos”, “Comparar e apreciar produtos” e “Perguntar e dar o preço de um produto”. Tanto a escolha do gênero textual quanto a temática do texto afastam-no dos objetivos definidos. Se não atentássemos para duas passagens em que se mencionam as compras de balas e de livros, não identificaríamos qualquer relação entre a lição 10 e o texto proposto.

#### **2.4.2.2. *Tout va bien! 2***

Os conceptores do livro didático ***Tout va bien! 2***, editado pela CLE International, são os mesmos autores do ***Tout va bien! 1***. No “*Avant-propos*” do livro do aluno, restringem os objetivos e conteúdos de aprendizagem do livro 2 aos níveis A2 e B1 do CECR, e preveem uma carga horária de 130 horas de curso, distribuída em, aproximadamente, 8 a 10 horas por lição.

São 6 unidades de 2 lições cada. Há três propostas de projetos, uma ao final de cada duas unidades. Cada lição está estruturada da seguinte forma: “*Situations*”, “*Grammaire*”, “*Lexique/ Prononciation*”, “*Civilisation*” e “*Compétences*” (*Écouter, Parler, Lire, Écrire*).

Para analisar a proposta de ensino/ aprendizagem dos pronomes EN e Y nesse livro, verificamos o conteúdo de cada lição, concentrando-nos nas seções “*Ouverture*”, “*Situations*” e “*Compétences*”, num primeiro momento,



pois nosso objetivo era contar as ocorrências desses pronomes nas transcrições de diálogos e em outros documentos escritos.

Embora a progressão em espiral e a retomada dos conteúdos abordados no livro 1 sejam destacadas pelos autores (“*Avant-propos*”, p. 5), não há quadros gramaticais, explicações, atividades ou exercícios que se refiram aos pronomes *en* e *y*.

Repertoriamos, então, os documentos escritos propostos pelo manual na seção “*Compétences*”, rubrica *Lire*, destacando: título, tema, fonte (autor, obra, data) e quantidade de ocorrências dos pronomes EN e/ou Y.

Lição	Título	Tema	Gênero	Fonte/ Data	Ocorrência EN e/ou Y
1	“Offres d’emploi” (p. 22)	Trabalho	anúncio/ classificado	não indicadas	nenhuma
2	“Le CV” (p. 33)	Trabalho	<i>curriculum vitae</i>	não indicadas	nenhuma
3	“Il rapporte un objet volé pour demander le mode d’emploi” (p. 45) “Saint-Denis: totalement ivre” (p. 45)	Segurança  Transportes	notícia ( <i>fait divers</i> )	Sugere-se que seja um jornal (moldura) – sem data.	nenhuma
4	“Place de la République” (p. 54)	Mudanças históricas	“verbete”	Jacques Hillairet. <b>Dictionnaire historique des rues de Paris</b> – sem data.	1 [...] Daumier y puisèrent l’idée de [...]
5	- (p. 70)	Vidas social e familiar	carta do leitor	Sugere-se que seja a revista <b>Aujourd’hui</b> – sem data.	9 ... nous nous en sommes bien sortis. ... vous y avez

					<p>fait face.</p> <p>... J'ai peur que ma belle fille en ait assez.</p> <p>... ce que vous en pensez... Je veux qu'elle s'en sorte...</p> <p>... il s'en occupera...</p> <p>... d'en avoir...</p> <p>... à l'idée d'en rencontrer...</p> <p>... qu'il y en a un...</p>
6	"Les trois soeurs et... maman" (p. 80)	Cinema	sinopse	<i>Elle</i> , 2946, 17/06-23/06/02.	nenhuma
6	"Paris Combo. Les américains adoorent" (p. 80)	Música	resenha (?)	<b>Femme Actuelle</b> , 906, 04/02-10/02/02.	nenhuma
6	"Total Kheops d'Alain Bévérini" (p. 80)	Cinema	sinopse	<b>Télérama</b> , 2739, 13/07/2002.	nenhuma
6	"Ma caméra et moi" (p. 81)	Cinema	sinopse	<b>Télérama</b> , 2739, 13/07/2002.	Nenhuma
7	- (p. 91)	Futurismo	romance	Jules Verne. <b>La journée d'un Américain em 2890.</b>	<p>2</p> <p>... s'en douter...</p> <p>... nos pères en étaient réduits...</p>
7	"Le cours d'environnement" (p. 92)	Meio ambiente	história em quadrinhos	ZEP. <b>Titeuf et le derrière des choses.</b> Sem data.	<p>3</p> <p>[...] J'en ai une !</p> <p>[...] Je m'en fous...</p>

					... Y en a qui...
8	- (p. 102)	Tecnologia	romance	Daniel Pennac. <b>Au bonheur des ogres</b> . Sem data.	4 [...] J'en conviens [...] Je l'y vois, elle. ... elle n'en demande pas... ... Elle s'en voudrait de...
9	- (p. 119)	Saúde	romance	Martin Winckler. <b>La maladie de Sachs</b> . P.O.L., 1998.	1 [...] il en faut pour...
10	"Seule face à la catastrophe, Alès redécouvre la solidarité" (p. 128)	Catástrofes	notícia	Le Monde, 13/09/02.	
10	"Dans le Gard sinistré, la vie reprend lentement son cours" (p. 129)	Catástrofes	notícia	Midi-Libre, 16/09/02.	nenhuma

A lição 11 não traz a rubrica *Lire*.


## 2.4.3. Coleção didática Écho (volumes A1, A2 e B1)

### En e y nos livros didáticos Écho A1 e Écho A2

O livro didático Écho A1 não apresenta quadro gramatical referente aos pronomes en e y. No Écho A2, nas lições 2 e 6, esses pronomes são apresentados e retomados.

2 Tu as du boulot ?
Ressources

#### Le pronom personnel indirect « en »




**■ Dans les phrases ci-dessus, que remplace le pronom « en » ?**  
Récopiez-en → Recopie du Punchy.  
Observez les constructions. Faites la différence entre les emplois de « en » et de « le ».

**■ Dans le texte suivant, utilisez un pronom pour éviter des répétitions.**  
Un chef d'entreprise reçoit un journaliste.  
« Je vous offre un café ? Ah, vous ne buvez pas de café !  
Moi, je prends dix tasses de café par jour. J'ai besoin de café pour être en forme.  
Ah, mon entreprise ! Vous voulez qu'on parle de mon entreprise ? Qu'est-ce que vous voulez savoir ?  
Le nombre d'employés ? Il y a 210 employés. Mon salaire ?  
Je ne dis mon salaire à personne. Si j'ai des projets ?  
Oui, j'ai un projet. Je présenterai ça plutôt à la presse la semaine prochaine. »

**■ Complétez le dialogue entre un demandeur d'emploi et un recruteur.**  
R: Vous avez une voiture ?  
D: Oui, ... Pourquoi ? J'aurai besoin de ma voiture ?  
R: Oui, vous ...  
D: Je ferai des voyages à l'étranger ?  
R: Oui, ... Vous parlez combien de langues ?  
D: J'... trois : anglais, italien et japonais.  
R: Vous parlez couramment le japonais ?  
D: Non, je ... couramment. Mais je ... comprends très bien.  
R: Vous avez des enfants ?  
D: Non, je ...  
R: Vous faites du sport ?  
D: Non, je ... beaucoup.

#### Le pronom « y »



**■ Dans les phrases ci-dessus, que remplace le pronom « y » ?**  
Il faut y mettre du soleil → Il faut mettre du soleil.  
Comparez les emplois de « y » et de « lui » ou « leur ».

**■ Remplacez les groupes de mots soulignés par un pronom.**  
• Tu connais la station de sports d'hiver Courchevel ?  
Moi, je vais souvent à Courchevel. Mon amie et moi, nous passons une semaine à Courchevel pour Noël.  
→ Je n'ai pas les stations de ski. Je m'ennuie dans les stations de ski.  
• Tu ne fais pas de ski ?  
→ Non, je ne fais pas de ski.  
• Tu ne joues pas aux cartes ?  
→ Non, je ne joue pas aux cartes.  
• Alors, je te conseille le restaurant « L'avalanche ». On mange très bien dans ce restaurant. Ils ont de très bonnes tartiflettes. Je prends toujours des tartiflettes.

**■ Exprimer une condition. Complétez les phrases.**  
a. avec une conséquence  
S'il fait beau dimanche ...  
b. avec une condition  
Nous irons en France si ...  
Je sortirai samedi soir si ...

**■ Rythme et enchaînement des constructions avec le pronom « en »**  
Tout le monde en parle.  
Vous en avez un ? ... Vous en êtes content ? ...  
Les Martin en ont un ... Ils en parlent beaucoup.  
Il y en a au marché. Charles en a trouvé.  
Il en a acheté deux. Il va m'en donner un.

#### Emploi du pronom « en »

Le pronom « en » reprend un nom complément d'un verbe et :

1. précédé de « du, de la, des »  
Vous voulez du café ? → Oui, j'en veux.  
Il y a des employés dans le bureau ? → Oui, il y en a.  
Vous avez de l'argent ? → Non, je n'en ai pas.
2. précédé de la préposition « de »  
Il a besoin d'un dictionnaire ? → Il en a besoin.
3. précédé d'un mot de quantité (un, une, deux, trois, quatre, etc. – beaucoup de, peu de, etc.)  
Dans ce cas, « en » remplace le nom mais pas la quantité.  
Tu as une sœur ? → J'en ai une.  
Tu as un frère ? → Je n'en ai pas.  
Il a beaucoup de cousins. Il en a beaucoup. (Il en a dix)

**• Au passé composé**  
Vous avez mangé du gâteau ?  
→ J'en ai mangé. Elle n'en a pas pris.

**• À l'imparfait**  
Voici des gâteaux. Prenez-en !  
Ce jus de fruits n'est pas bon. N'en buvez pas !

**→ Ne confondez pas les pronoms.**  
• Vous connaissez le jus de fruits Punchy ?  
→ Je le connais. (« le, la, les » sont des compléments directs)  
• Vous buvez du Punchy ? → J'en bois.  
Vous connaissez un bon jus de fruits ? → J'en connais un (« en » est complément indirect ou précédé d'un mot de quantité)

**Voir le tableau complet des pronoms p. 132.**

#### Emploi du pronom « y »

Le mot « y » reprend :

1. un lieu  
Les employés sont dans le bureau ? → Ils y sont.
2. une chose ou une idée complément indirect d'un verbe et précédé de la préposition « à »  
Il pense à son travail. → Il y pense.

**• Au passé composé**  
Tu as réfléchi au problème ? → Non, je n'y ai pas réfléchi mais je vais y penser.

**• À l'imparfait**  
Vous ne connaissiez pas Venise ? Allez-y ! Mais n'y allez pas en été ! Il y a trop de monde.

**NB** – On ne met pas « y » avant le verbe « aller » au futur.  
Tu iras à Venise ? → Oui, j'irai.

#### Expression d'une condition

**• Si + présent → présent ou futur**  
Si j'ai mes congés en juillet, nous ferons un voyage.  
Si nous allons en Espagne, nous prenons la voiture.

**• Si + passé composé → présent ou futur**  
S'il est parti en voyage, il ne trouvera pas notre message.  
**Attention** : si + imparfait → conditionnel.

#### À l'écoute de la grammaire

**■ Constructions négatives avec le pronom « en »**  
Pas au top.  
Un dé ? → Nous n'en avons pas.  
Du golf ? → Nous n'en faisons pas.  
Du bordeaux ? → Pierre n'en boit pas.  
Du rap ? → On n'en écoute pas.  
Des sautés ? → Je n'en mange pas.  
Des jeans ? → Je n'en mets pas.

20
vingt et un

► Utiliser les pronoms objets directs



■ Observez les phrases ci-dessus. Que représentent les mots en gras ?

Dans quels cas utilise-t-on :

me - te - ... en - ...  
le - la - les - ... en - ... une - ...

■ Répondez en utilisant un pronom.

Préparez le voyage au Vietnam

- Tu visiteras la Nord ? - Oui, ...
- Tu verras la baie d'Along ? - Oui, ...
- Fabien t'accompagne ? - Oui, ...
- Vous avez acheté vos billets ? - Oui, ...
- Tu as réservé un hôtel ? - Oui, ...
- Tu as de l'argent vietnamien ? - Non, ...
- Tu as des amis au Vietnam ? - Oui, ... Il s'appelle Lan.

■ Remplacez les mots soulignés par un pronom pour éviter des répétitions.

Voyage en Alsace  
Je ne connaissais pas la ville de Colmar. Nous avons visité Colmar hier.  
J'ai beaucoup aimé les vieux quartiers. J'ai pris en photo les vieux quartiers.  
J'adore les fleurs. Il y avait des fleurs partout.  
Au menu du restaurant, il y avait de la choucroute. Nous avons commandé une choucroute. Antoine a repris deux fois de la choucroute.  
Le vin d'Alsace est excellent. Antoine a pris un verre de ce vin. J'ai goûté ce vin.

■ Recherchez des phrases courantes construites avec un pronom objet direct.

L'explication, je ne l'ai pas comprise.  
Le match à la télé, tu l'as vu ?  
Etc.

Les pronoms objets directs

Pour reprendre un nom de personne ou de chose complément du verbe :

1. Cas général  
Marie connaît Pierre ? - Elle **le** connaît.  
Elle me connaît. Elle **m'** a vu(e).  
Elle **te** connaît. Elle **t'** a vu(e).  
Elle **nous** connaît. Elle **nous** a vu(e)s.  
Elle **vous** connaît. Elle **vous** a vu(e)s.  
Elle **les** connaît. Elle **les** a vu(e)s.

1. Le pronom se situe d'accorde avec le pronom complément quand le pronom est avant le verbe. Je connais **Néomie et Estelle**. Je les ai vues hier.

2. Quand le complément est précédé de « du », « de la », « des »  
Je fais du thé. Vous en voulez ?  
- Non, merci. J'en ai déjà bu.

3. Quand le complément est précédé par un mot de quantité **un, une, deux, trois, beaucoup de, assez de, etc.**  
Vous connaissez un bon médecin ? - J'en connais un.  
Et un bon dentiste ? - Je n'en connais pas.  
Il a beaucoup de travail ? - Il en a beaucoup.

► À la forme interrogative

- Forme la plus fréquente à l'oral :  
Vous le connaissez ? - Vous en voulez ?

- Forme avec inversion :  
Le connaissez-vous ? - En voulez-vous ?

Pierre nous connaît-il ?

► À la forme négative  
Elle ne le connaît pas. - Je n'en veux pas.

► Comprendre et utiliser les pronoms objets indirects



■ Observez les pronoms en gras. Retrouvez la construction du verbe.

Complétez le tableau avec les pronoms qui contiennent. Recherchez des exemples.

	personnes	choses
Verbes construits avec « à »		
Verbes construits avec « de »		
Verbes construits avec une autre préposition (avec, sans, pour, etc.)		

■ Répondez en utilisant un pronom.

Un professeur cherche du travail

- Tu cherches toujours du travail ? - Oui, ...
- Tu es allé à l'entretien pour le poste de professeur ? - Oui, ...
- Tu as parlé de ton expérience au cours du soir ? - Oui, ...
- Tu as pensé à dire que tu avais une licence ? - Oui, ...
- Ils t'ont écrit ? - Non, ...
- Tu as téléphoné au directeur ? - Oui, ... Il doit me donner une réponse la semaine prochaine.

■ Dans quelle(s) situation(s) peut-on prononcer les phrases suivantes :

- |                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| a. J'y ai réfléchi | b. Je les ai oubliées |
| c. J'en ai mis     | d. Je n'y joue pas    |
| e. Elle me manque  | f. Il en a eu         |

► À l'écoute de la grammaire

■ Les pronoms « le », « la », « les » au passé composé. Répondez pour eux.

- a. L'étudiant sérieux  
Tu as lu le texte ? - Je l'ai lu.
- b. L'étudiant paresseux  
Tu as fait les exercices ? - Je ne les ai pas faits.

Les pronoms compléments indirects

1. Pour reprendre un nom de personne

a. Le complément indirect est introduit par « à »

• Cas général

- |                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| Marc parle à Clara ? | - Il <b>lui</b> parle ? |
| Il me parle          | Il <b>m'</b> a écrit    |
| Il te parle          | Il <b>t'</b> a écrit    |
| Il lui parle         | Il <b>lui</b> a écrit   |
| Il nous parle        | Il <b>nous</b> a écrit  |
| Il vous parle        | Il <b>vous</b> a écrit  |
| Il leur parle        | Il <b>leur</b> a écrit  |

• Cas des verbes « penser à », « s'habituer à », « s'intéresser à », etc.

Il pense à **Sylvie** ? Il pense à **elle**. Il s'intéresse à **elle**.

b. Le complément est introduit par une autre préposition (préposition - moi, toi, lui/elle, nous, vous, eux/elles)

Tu as besoin de **Pierre** ? - J'ai besoin de **lui**.

Tu as besoin de **son fils** ? - Il part avec **lui**.

■ B. Quand le complément est précédé d'un mot de quantité ou d'un article indéfini, on utilise le pronom « en ».

Il a besoin d'un ami. Il **en** a besoin.

2. Pour reprendre un nom de chose

a. Le complément indirect est introduit par « à »

Tu vas à Paris ? - J'y vais.

Tu penses à acheter ton billet ? - J'y pense.

b. Le complément est introduit par « de »

Il vient de Lyon ? - Il **en** vient.

Il rêve d'aller en Chine ? - Il **en** rêve.

■ Le pronom « en ». Attention à la reprise du mot de quantité.

Elle est allée à la fête de la musique. Répondez pour elle.

• Il y avait beaucoup de monde ? - Il y en avait beaucoup.

• Il y avait des jeunes ? - Il y en avait.

• Tu as écouté de la musique classique ? - ...

► Comprendre et utiliser les pronoms objets indirects



**1** Observez les pronoms en gras. Retrouvez la construction du verbe.  
 Complétez le tableau avec les pronoms qui conviennent.  
 Recherchez des exemples.

	personnes	choses
Verbes construits avec « à »		
Verbes construits avec « de »		
Verbes construits avec une autre préposition (avec, sous, pour, etc.)		

**2** Répondez en utilisant un pronom.  
 Un professeur cherche du travail.  
 • Tu cherches toujours du travail ? – Oui, ...  
 • Tu es allé à l'entretien pour le poste de professeur ? – Oui, ...  
 • Tu as parlé de ton expérience au cours du soir ? – Oui, ...  
 • Tu as pensé à dire que tu avais une licence ? – Oui, ...  
 • Ils t'ont écrit ? – Non, ...  
 • Tu as téléphoné au directeur ? – Oui, ..... Il doit me donner une réponse la semaine prochaine.

**3** Dans quelle(s) situation(s) peut-on prononcer les phrases suivantes :

a. J'y ai réfléchi	b. Je les ai oubliées
c. J'en ai mis	d. Je n'y joue pas
e. Elle me manque	f. Il en a eu

Les pronoms compléments indirects

**1. Pour reprendre un nom de personne**  
**a. Le complément indirect est introduit par « à »**  
**• Cas général**  
 Marc parle **à Clara** ? – Il **lui** parle ?  
 Il **me** parle – Il **m'a** écrit  
 Il **te** parle – Il **t'a** écrit  
 Il **lui** parle – Il **lui a** écrit  
 Il **nous** parle – Il **nous a** écrit  
 Il **vous** parle – Il **vous a** écrit  
 Il **leur** parle – Il **leur a** écrit  
**• Cas des verbes « penser à », « s'habituer à », « s'intéresser à », etc.**  
 Il pense **à Sylvie** ? Il pense **à elle**. Il s'intéresse **à elle**.  
**b. Le complément est introduit par une autre préposition (préposition + moi, toi, lui/elle, nous, vous, eux/elles)**  
 Tu as besoin **de Pierre** ? – J'ai besoin **de lui**.  
 Il part **avec son fils** ? – Il part **avec lui**.  
**N.B.** Quand le complément est précédé d'un mot de quantité ou d'un article indéfini, on utilise le pronom « en ».  
 Il a besoin d'un ami. Il **en** a besoin.  
**2. Pour reprendre un nom de chose**  
**a. Le complément indirect est introduit par « à »**  
 Tu vas **à Paris** ? – J'y vais.  
 Tu penses **à acheter ton billet** ? – J'y pense.  
**b. Le complément est introduit par « de »**  
 Il vient **de Lyon** ? – Il **en** vient.  
 Il rêve **d'aller en Chine** ? – Il **en** rêve.

► **À l'écoute de la grammaire**

**1** Les pronoms « le », « la », « les » au passé composé. Répondez pour eux.

a. L'étudiant sérieux  
 • Tu as lu le texte ? – Je l'ai lu.  
 b. L'étudiant paresseux  
 • Tu as fait les exercices ? – Je ne les ai pas faits.

**2** Le pronom « en ». Attention à la reprise du mot de quantité.

Elle est allée à la fête de la musique. Répondez pour elle.  
 • Il y avait beaucoup de monde ? – Il y en avait beaucoup.  
 • Il y avait des jeunes ? – Il y en avait.  
 • Tu as écouté de la musique classique ? – ...

**1. Répondez en employant « en ».**

*Chez un commerçant*

- a. Vous avez des chemises à fleurs ? – **Oui, j'en ai.**
- b. Vous avez vu une chemise qui vous intéresse ? – **Oui,**
- c. Vous faites des réductions sur ces chemises ? – **Non,**
- d. Vous me donnez un billet de 500 € ! Vous n'avez pas de monnaie ? – **Non,**
- e. Vous n'avez pas une carte bancaire ? – **Si,**
- f. Vous avez besoin d'une facture ? – **Non,**

**2. Répondez selon votre situation.**

- a. Vous avez une voiture ? – **Oui, j'en ai une. / Non, je n'en ai pas.**
- b. Vous faites du jogging ?
- c. Vous buvez du café ?
- d. Vous écoutez de la musique ?
- e. Vous mangez des glaces ?
- f. Vous mettez des cravates ?

**3. Répondez en employant « y ».**

*Au Festival*

- a. Tu seras au Festival ? – **Oui, j'y serai.**
- b. Tu vas à la conférence de presse ? – **Oui,**
- c. Luc et Nina viendront à cette conférence ? – **Oui,**
- d. Vous resterez au pot après la conférence ? – **Non,**
- e. Tu participeras à la manifestation de demain ? – **Non,**
- f. Vous assisterez au concert ? – **Oui,**

**4. Répondez selon les indications.**

- a. Vous pensez au problème ? – **Oui, j'y pense.**
- b. Vous allez à la réunion ? – **Oui,**
- c. Vous participez au déjeuner ? – **Non,**
- d. Vous travaillez au projet ? – **Oui,**
- e. Vous pensez au budget ? – **Oui,**
- f. Vous allez à la soirée de Duval ? – **Non,**

**5. Complétez avec les pronoms « en » ou « y ».**

*Au Grand Prix automobile de Monaco, en mai*

- a. Hélène va au Grand Prix de Monaco ? – **Oui, elle y va.**
- b. Elle a réservé des places ? **Oui,**
- c. Il y a une place pour moi. – **Oui,**
- d. Vous resterez à Monaco après le Grand Prix ? – **Non,**
- e. Vous avez des amis ? – **Non,**

**Figura 19 - Écho A2 - Cahier personnel d'apprentissage, Unité 1, leçon 2, página 15.**

**1. Répondez aux questions en utilisant un pronom.**

*Prix du roman policier*

- a. Tu connais l'auteur ? – Oui, je le connais.
- b. Tu as lu son dernier livre ? –
- c. Tu as aimé l'histoire ? –
- d. Tu achètes souvent des romans policiers ? –
- e. Tu aimes aussi les films policiers ? –

**2. Remplacez les mots soulignés par un pronom pour éviter les répétitions.**

*Un éditeur rencontre un auteur de bandes dessinées.*

- a. J'ai rencontré Pierre Leroux, l'auteur de bandes dessinées. J'ai invité Pierre Leroux à déjeuner.
- b. J'ai vu ses projets. J'ai trouvé ses projets passionnants.
- c. Je lui ai fait des propositions. Il a trouvé ces propositions intéressantes.
- d. Je lui ai demandé un exemplaire de son dernier album. Il m'a donné un exemplaire de son dernier album.
- e. Il m'a aussi montré ses photos. Il a fait des photos en 3D.

**3. Complétez avec un pronom.**

*Lettre d'Afrique*

« Nous habitons depuis deux ans dans un petit village de l'Afrique de l'Ouest. Je suis professeur d'école et Chloé étudie les langues locales. Les gens ont bien accueillis. Chloé va voir les habitants. Elle demande de chanter des chansons traditionnelles. Ils racontent l'histoire de leur village. Je accompagne souvent. Elle remplace aussi à l'école. Beaucoup d'enfants viennent de loin. Nous donnons un repas traditionnel. Les femmes du village préparent et distribuent aux enfants. »

**4. Répondez.**

- a. Tu es allé à l'anniversaire d'Anita ?  
– Oui, j'y suis allé.
- b. Elle se souvient encore de moi ?  
– Oui,
- c. Tu as fait un cadeau ?  
– Oui,
- d. Elle a toujours la nostalgie du Brésil ?  
– Oui, la nostalgie.
- e. Tu as pensé à parler de notre prochain voyage au Brésil ?  
– Oui,
- f. Elle t'a donné une adresse pour loger à Recife ?  
– Non,



## **CAPÍTULO 3**

### **OS PRONOMES *EN E Y NA* NA LEITURA: ESTUDOS TEÓRICOS E A PESQUISA REALIZADA**

Como foi visto no capítulo anterior, os livros didáticos de FLE apresentam quadros e explicações gramaticais sucintos referentes aos pronomes *en* e *y*, poucos exercícios de exploração, nos quais se considera o nível frasal e, sobretudo, negligenciam, o papel que esses pronomes assumem na construção textual. Ora, justamente do âmbito do texto e de sua leitura-compreensão que os pronomes *em* e *y* podem ser melhor observados e aprendidos pois, como vimos no capítulo 1, eles têm um importante papel na própria construção e manutenção do referente, fazendo avançar e dando coesão ao texto.

Como docente de FLE, sempre nos intrigou o pouco trabalho com esses pronomes nos materiais utilizados com os alunos e a própria desconsideração desses últimos para com dois elementos que, por não ter equivalente em português, “são muito difíceis de aprender”, comentário que escutamos com frequência em sala de aula.

Unindo esses dois aspectos – os pronomes *em* e *y* na leitura e as atitudes dos alunos, investigamos neste terceiro capítulo estudos teóricos sobre leitura, referenciação e coesão textuais para, em seguida, apresentar as pesquisas por nós realizadas.

### 3.1 – A leitura em língua materna e em língua estrangeira

Ler para orientar-se, informar-se, instruir-se, distrair-se, deleitar-se, qualquer que seja o objetivo estabelecido pelo leitor, será sua interatividade com o texto e o contexto que definirá seu grau de compreensão em leitura. Para chegar a essa conclusão, que norteia os estudos sobre compreensão escrita, muitos foram as pesquisas feitas e os modelos de leitura propostos ao longo da história do ensino/aprendizagem de língua materna/ estrangeira.

Durante muito tempo a leitura foi vista como a habilidade de decifrar um texto, pois se acreditava que o fato de poder identificar e compreender cada palavra de uma frase conduzia automaticamente à

compreensão dessa frase. Acreditava-se também que não havia necessidade de os textos, a partir dos quais as crianças aprendiam a ler, serem significativos. Quantos aprendizes não se interrogaram, mais tarde, sobre o porquê de “a uva verde ser vista pelo voraz...”. Chico Buarque chegou mesmo a brincar no seu **O lobo bobo**.

A essa forma de concepção da leitura e de sua aprendizagem (ascendente, silábica, semasiológica) opuseram-se, a partir dos anos 1970 – graças sobre a memória e a linguística textual –, propostas de leitura que partiam do sentido, descendentes, analíticas, onomasiológicas, absolutamente contra o deciframento ou decodificação, e levando o leitor ao recorrer ao máximo a seus conhecimentos de mundo e aos cotexto e contexto.

Nos anos 1980-1990, os especialistas se dividiam, então, entre aqueles que priorizavam as estratégias ascendentes ou ainda de baixo nível, *bottom up*, *bas niveau*, e aqueles que centravam a leitura e sua aprendizagem nas estratégias descendentes, ou ainda de alto nível, *top down*, *haut niveau*, caso da metodologia instrumental. Como dissemos, as primeiras partem das letras, sílabas, palavras que, linear e hierarquicamente, incorporam-se a informações cada vez mais complexas para chegar ao sentido global do texto; as segundas têm como ponto de partida o sentido geral para chegar à sua estrutura, suas palavras, seus elementos de base, sendo essenciais, então, as atividades de antecipação, de inferência e de ativação dos conhecimentos de mundo (PIETRARÓIA: 1997, 2001, 2012).

Hoje, como afirma Pietraróia (2011), a oposição entre as estratégias ascendentes e descendentes de leitura já é algo completamente ultrapassado. Fala-se em sua necessária integração tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Um entendimento bastante amplo de todos esses processos disponibilizou uma concepção de leitura, percebendo-a

“comme un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d’intégration. Elle est également perçue comme un

processus de communication, un processus actif et interactif.” (GIASSON, 1995: 6).

Eminentemente ativa, a leitura engendra um processo dinâmico porque o leitor competente trata o texto, ou seja, faz hipóteses e tenta verificá-las enquanto lê, apoiando-se em indícios gráficos, sintáticos e semânticos (GIASSON, 1995: 10). Interativa, a leitura é construção de sentido, ou seja,

“o ou os sentidos não são fornecidos previamente, e nem podem ser ‘achados’ no texto, como se lá tivessem sido fixados pelo autor. Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última.” (PIETRARÓIA, 2001: 20-1).

Então, leitor, texto e contexto formam a tríade que representa o modelo interativo de compreensão em leitura. Cada variável desse modelo é descrita por GIASSON (1990; 1995). A variável leitor compreende as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele efetua. As estruturas correspondem ao que o leitor é, e subdividem-se em estrutura cognitiva — que compreende os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua e sobre o mundo — e estrutura afetiva. Os conhecimentos sobre a língua são os fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos; enquanto os conhecimentos sobre o mundo correspondem aos esquemas que o leitor desenvolveu e acumulou ao longo de sua vida. Como afirma Giasson, os conhecimentos do leitor têm um papel crucial na compreensão de textos, visto que ele

“deve estabelecer pontes entre o novo (o texto) e o conhecido (seus conhecimentos anteriores). A compreensão não pode se produzir se não há nada a que o leitor possa associar a nova informação fornecida pelo texto. A quantidade e a qualidade dos conhecimentos que um leitor possui sobre o texto a ler influem então sobre a compreensão que ele terá do texto.”<sup>45</sup> (GIASSON, 1995: 13).

---

<sup>45</sup> Tradução nossa. Texto original: “*doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). La compréhension ne peut se produire s’il n’y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. La quantité et la qualité des connaissances qu’un lecteur possède sur le texte à lire influent donc sur la compréhension qu’il aura du texte.*” (GIASSON, 1995: 13).

Dentro da estrutura afetiva, estão a atitude geral do leitor face à leitura, seus interesses pessoais e a representação que tem de si enquanto ator em sua aprendizagem. Já os processos correspondem ao que o leitor faz durante a leitura, referem-se às habilidades postas em prática então; não são sequenciais, mas simultâneos. São eles os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos.

Os microprocessos servem à compreensão da informação contida numa frase: eles reagrupam o reconhecimento de palavras, a leitura por grupos de palavras e a identificação da informação importante da frase (microseleção).

Os processos de integração têm por função efetuar as ligações entre as frases; a utilização adequada das palavras de substituição e das palavras de relação, assim como a formulação de inferências, são as principais manifestações desses processos.

Os macroprocessos dizem respeito à compreensão global do texto, às ligações que permitem fazer do texto um todo coerente. Esses processos referem-se principalmente à identificação das ideias principais do texto, ao resumo e à utilização da estrutura do texto.

Os processos de elaboração permitem ao leitor transpor o texto, ir além do que esperava o autor. Reconhecem-se cinco tipos de processos de elaboração: fazer predições, construir uma imagem mental, reagir de maneira emotiva, integrar informação nova a conhecimentos anteriores e raciocinar sobre o texto.

Enfim, os processos metacognitivos ajudam a guiar a compreensão, permitem o ajuste do leitor ao texto e à situação. As principais manifestações desses processos são o reconhecimento da perda de compreensão e a busca de estratégias para repará-la.

Num contexto real de leitura, realiza-se a interação de habilidades as quais exercem efeitos umas sobre as outras, simultaneamente. O desenvolvimento de certas habilidades isoladas não contribui com o processo de leitura.

Quanto à variável texto, Giasson afirma que essa pode ser considerada sob três aspectos: a intenção do autor (persuadir, informar, distrair etc.), a estrutura do texto (organização) e o conteúdo (tema, conceitos).

Quanto à variável contexto, três tipos são descritos:

- o psicológico: condições contextuais próprias ao leitor, ou seja, seu interesse pelo texto a ler, sua motivação e sua intenção de leitura;
- o social: formas de interação entre o leitor e o professor ou os pares;
- o físico: condições materiais (nível de barulho, temperatura ambiente, qualidade das reproduções etc).

Esse modelo que retoma outros mostra-nos, finalmente, que a leitura é uma atividade languageira, cognitiva e cultural complexa (DE WECK, s/d), tratando-se de um processo pluridimensional (RIEBEN, 2004).

### **3.2. Aprofundamentos sobre os processos ou estratégias de leitura**

Concordando e adotando o modelo difundido por Giasson, interessa-nos agora, a partir do que já foi trazido no capítulo 1 de nosso trabalho, aprofundar os processos ditos ascendentes de leitura por meio de estudos pouco mencionados na área de FLE e que se inserem, mais uma vez, no campo das pesquisas cognitivas.

Philip B. Gough e Connie Juel (1989) estabelecem, em língua materna, uma distinção entre o processo de identificação das palavras e o processo de compreensão escrita: ambos são necessários, mas apenas o primeiro é específico da leitura, pois o processo de compreensão seria o mesmo identificado na língua oral. Teoricamente, os dois processos podem ser dissociados, porém a presença de apenas um não permite a leitura. Já Philip B.

Gough e Wesley A. Hoover (1990: 132) propõem um modelo teórico conhecido sob o nome “*The simple view of reading*”<sup>46</sup>, cuja expressão seria  $R = D \times L$ , ou seja, a leitura (R - *reading*) seria o produto da decifração (D - *decoding*) e da compreensão linguística (L - *linguistic comprehension*). De acordo com os pesquisadores,

“The simple view does not reduce reading to decoding, but asserts that reading necessarily involves the full set of linguistic skills, such as parsing, bridging, and discourse building; decoding in the absence of these skills is not reading. At same time, the simple view holds that decoding is also of central importance in reading, for without it, linguistic comprehension is of no use.” (GOUGH & HOOVER, 1990: 128).

“O modelo simples não reduz a leitura à decodificação, mas afirma que a leitura envolve necessariamente o conjunto de competências linguísticas, tais como análise, realização de inferências e construção do discurso; decodificação na ausência dessas habilidades não é leitura. Ao mesmo tempo, o modelo simples sustenta que a decodificação também é de importância central na leitura, pois sem ela, a compreensão linguística é inútil.” (GOUGH & HOOVER, 1990: 128).

Quanto a essa distinção e relativa independência de ambos processos, Laurence Rieben (2004) menciona as pesquisas de West & Stanovich (1978) e Perfetti & Roth (1981) para avançar que um certo nível de automatização do reconhecimento das palavras é necessário à compreensão e não o contrário, ou seja, a influência do contexto decresce com o nível de domínio da leitura. Nas palavras de Rieben (2004),

“Ce sont les lecteurs débutants ou les lecteurs en difficulté qui prennent appui sur le contexte alors que les bons lecteurs lisent aussi rapidement un mot qu’il soit présenté dans un contexte prévisible ou non. Les mécanismes d’identification des mots deviennent alors si rapides et irrépressibles qu’ils devancent les inférences qui peuvent être faites en traitant les significations.” (RIEBEN, 2004: 20).

“São os leitores iniciantes ou os leitores em dificuldade que se apoiam no contexto, enquanto os bons leitores leem rapidamente uma palavra sendo ela apresentada num contexto previsível ou não. Os mecanismos de identificação das palavras tornam-se tão rápidos e irrepreensíveis que eles precedem as inferências que podem ser feitas durante o tratamento das significações” (RIEBEN, 2004: 20).

---

<sup>46</sup> Em uma busca feita sobre autores franceses que estudaram esse modelo achamos, em francês, a expressão “*modèle simple*” o que nos levou a traduzir por “modelo simples” de leitura.

Essas conclusões são de grande importância para que se percebam os limites da “leitura-adivinhação”<sup>47</sup>, uma estratégia inteligente a ser usada por aprendizes iniciantes que se valem dos meios de que dispõem para compreender uma mensagem, no entanto, pouco profícua e passível de conduzir a inexatidões.

Ainda considerando a língua materna e estudos que tomam por base a teoria do modelo simples, uma análise fina dos processos de identificação das palavras e de compreensão escrita leva-nos a duas vias principais que todo leitor utiliza para identificar as palavras: via grafofonológica – processo alfabético, também chamado processo de junção (*d’assemblage*) – ou via visual (processo ortográfico, também chamado processo de automatismo<sup>48</sup> (*d’adressage*)). De acordo com Rieben,

“Le processus d’assemblage permet de lire correctement les mots nouveaux à condition que ceux-ci présentent une orthographe régulière. Il est aussi le seul possible pour lire des pseudo-mots, qui, par définition, n’ont pas pu être stockés en mémoire. Le processus d’adressage permet de lire rapidement tous les mots qui ont déjà été stockés dans la mémoire lexicale et donc de lire correctement les mots irréguliers.” (RIEBEN, 2004: 20)

É importante destacar que um processo logográfico foi descrito para dar conta das primeiras identificações de palavras, quando não se conhece nem o nome nem o som das letras, portanto, trata-se a palavra como um desenho. Além disso, seria o surgimento de uma consciência fonológica/ fonêmica que daria condições ao aprendiz de fazer corresponder as unidades sonoras às letras, levando-o à compreensão do princípio alfabético. Rieben explica, no entanto, que

“Malgré l’importance de ce facteur, on aurait tort de le considérer comme un prérequis à l’apprentissage de la lecture en prévoyant une étape au cours de laquelle l’enfant n’est confronté qu’au langage oral avant l’étape où il est introduit dans la langue écrite.” (RIEBEN, 2004 : 21).

---

<sup>47</sup> Essa expressão vem da obra de Kenneth Goodman que escreveu um artigo responsável pelas grandes mudanças na leitura nos anos 1970: “La lecture est une devinnette”.

<sup>48</sup> A palavra *adressage* vem do verbo *dresser*, domar. Traduzimos por automatismo esse termo bastante utilizado por Michel Fayol (1992) em seus estudos.



“Apesar da importância desse fator, seria um engano considerá-lo como um pré-requisito à aprendizagem da leitura prevendo-se uma etapa ao longo da qual a criança não se confronta senão com a linguagem oral antes da etapa em que é introduzido na língua escrita” (RIEBEN, 2004: 21).

Atualmente, como já mencionamos tende-se a considerar que esses processos (logográfico, alfabético e ortográfico) não são seriais, nem hierárquicos, nem mesmo funcionam paralelamente, antes coexistem de modo interativo durante o(s) tempo(s) de aprendizagem da leitura: níveis de tratamento superiores interagem com níveis de tratamento imediatamente inferiores.

Compreender, assim, um texto é construir uma representação mental da situação descrita (EHRlich, XX; FAYOL, 1992; PIETRARÓIA, 1997, 2001; RIEBEN, 2004; e outros). Rieben, particularmente, destaca os aspectos lexicais e morfossintáticos, a organização textual e as marcas linguísticas (determinantes, pronomes e conectores) como aqueles a partir dos quais essa representação é elaborada.

Roland Goigoux (2003), indo nessa mesma direção, descreve três tipos de tratamentos simultâneos que o leitor deve efetuar visando à compreensão de um texto:

- a identificação das palavras escritas com a atribuição de uma primeira significação;
- os microtratamentos: construção da significação dos grupos de palavras, sintagmas, proposições, frases, conjunto de frases;
- os macrotratamentos: construção de uma representação mental do conjunto do texto.

Consoante o autor, a automatização dos processos de identificação das palavras, um léxico ortográfico importante, conhecimentos prévios, tratamentos sintáticos, mecanismos de inferências, habilidades de controle, avaliação e regulação (modular a velocidade de tratamento; voltar na leitura de palavras, grupos de palavras, proposições etc; reler passagens mal compreendidas) das próprias estratégias de compreensão do leitor são

indispensáveis a um bom nível de leitura (GOIGOUX, 2003). O especialista sugere que um ensino explícito da compreensão ajudaria o aprendiz a construir um conjunto de conhecimentos metacognitivos (conhecimentos relativos ao leitor, às tarefas e às estratégias de leitura) e de competências metacognitivas de regulação de sua atividade.

Interessante notar que, no campo da produção escrita, Chuy & Rondelli (2010) propõem cinco níveis de representação mental que fundamentam a compreensão escrita. São eles:

- o código de superfície (*code de surface*): informações lexicais e sintáticas;
- a base (semântica) do texto: micro e macroproposições explícitas;
- o modelo de situação: micromundo do texto, interação entre as proposições explícitas (base do texto) e os conhecimentos estocados na memória de longo prazo<sup>49</sup>;
- o nível de comunicação: contexto pragmático;
- o tipo de texto: categoria, estrutura.

No que concerne à leitura em língua estrangeira, Daniel Gaonac'h explica que a focalização das estratégias do leitor e da dimensão textual da leitura efetivou-se por influência dos estudos de Kenneth Goodman (1971) e Franck Smith (1971), autores que estão na base dos trabalhos de Sophie Moirand (1979) e Gérard Vigner (1979) sobre a leitura em língua estrangeira. Esses estudos

“defendiam a ideia de que a leitura não era fundamentalmente uma atividade de tomada de informação a partir de letras e de palavras, mas que ela consistia em essência na elaboração de hipóteses sobre a significação do texto lido, hipóteses que o leitor submeteria regularmente a exame confrontando-as com os dados recolhidos – não necessariamente de maneira sistemática – no texto lido.” (GAONAC'H, 2000: 2).

---

<sup>49</sup> Trata-se de um recurso do sistema cognitivo, fonte interna de informações, de capacidade ilimitada, permitindo estocá-las por vários dias, várias décadas.

No entanto, para Gaonac'h, como o aprendiz de uma língua estrangeira já tem o domínio da leitura em sua língua materna, não deveria ser problemática a transferência de seus conhecimentos metatextuais de uma a outra. Então, o grau de automatização dos processos de baixo nível seria indicativo da diferença entre leitores mais ou menos proficientes<sup>50</sup>, pois a velocidade do reconhecimento das palavras constitui uma condição necessária para que processos de alto nível possam ser efetuados pelo leitor. Assim,

“Si les mécanismes de reconnaissance sont déficitaires, trop lents, exécutés de façon non automatique, le risque est grand qu'ils accaparent l'essentiel des ressources cognitives du lecteur, et donc que d'autres mécanismes, non automatisables ne puissent plus être mis en oeuvre.” (GAONAC'H, 2000: 3).

“Se os mecanismos de reconhecimento são deficitários, muito lentos, executados de maneira não automática, o risco é grande de eles reterem o essencial dos recursos cognitivos do leitor e, então, que outros mecanismos não automatizáveis não possam mais ser efetuados.” (GAONAC'H, 2000: 3).

Do ponto de vista didático, Gaonac'h conclui que exercícios para melhorar a automatização dos processos de baixo nível são difíceis de considerar. Ele sugere dois tipos de intervenção:

- com efeito imediato: leitura dupla sistemática dos textos;
- a longo prazo: aquisição de conhecimentos implícitos, cuja fonte real é um contato intenso com os elementos da língua que podem ser objeto de aprendizagem.

O pesquisador condensa nesses dois itens trabalhos de outros pesquisadores como Coirier e Tereza Acuña. Essa autora publicou em 2000 num número da revista AILE, coordenado por Gaonac'h e Marc Souchon, o artigo intitulado “Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau”.

Há dezoito anos, Sophie Moirand (1982) já afirmava em seu artigo “Compétences linguistique et lecture” que a competência leitora é desenvolvida

---

<sup>50</sup> Os autores utilizam a expressão bon/mauvais comprendre à qual preferimos leitores mais ou menos proficientes).

de maneira lenta e gradual, sendo necessário que o aprendiz-leitor ative uma série de competências necessárias à compreensão do texto: linguística, discursiva, referencial e sociocultural.

No que concerne à competência linguística, vale destacar o papel dos elementos anafóricos sobre os quais dissertamos no capítulo 1, e trazer um último estudo agora em língua estrangeira a respeito da questão.

Em seu artigo “Le rôle de l’anaphore dans la construction du référent textuel”, Daniela Quadrana faz-nos refletir sobre o prejuízo à compreensão quando o aprendiz-leitor em língua estrangeira perde o fio do texto, visto que é menos hábil que o leitor nativo quanto à percepção da rede de relações entre as unidades textuais e quanto à percepção dos processos anafóricos.

Em relação a essa falta de conhecimentos léxico-sintáticos e discursivos que concorre para uma leitura pouco produtiva, podemos destacar esta observação feita por Henry Porquier, em 1977, quanto à análise de erros de aprendizes de FLE. Segundo o pesquisador,

“les zones du français les plus problématiques, quelles que soient les langues sources, concernent généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et les prépositions.” (PORQUIER, 1977).

“as zonas do francês mais problemáticas, quaisquer que sejam as línguas fontes, concernem geralmente os determinantes, as formas verbais, a morfologia do gênero e do número e as preposições.” (PORQUIER, 1977).

Partimos dessa observação exatamente porque penso ser bastante problemática a aprendizagem dos pronomes en/y, visto que ambos estão diretamente relacionados às preposições “de” e “à”, respectivamente, bem como a determinantes indefinidos, partitivos, expressões quantitativas, enfim, e que, para um aprendiz de FLE, essas relações sintáticas não são evidentes.

Para concluir esse subcapítulo, usamos o título já mencionado do artigo de Acuña (2000), mas alterando-o: acreditamos que há caminho de mão dupla entre os processos (e não apenas num único sentido) e, para que esse

caminho seja traçado pelo leitor, é necessário um trabalho mais pontual sobre os elementos linguísticos, no caso de nossa pesquisa, os pronomes *en* e *y*.

### 3.3. – A leitura do *en/y*

Intriga-nos, como já dissemos, o fato de que aprendizes de FLE em contexto institucional, mesmo de nível avançado, não integram as regras da gramática francesa concernentes aos pronomes complementos direto, indireto e adverbial. Se num texto, esses pronomes têm a função de retomada de um referente para a progressão das ideias que vão sendo construídas ao longo da leitura, como leem esses alunos? Qual compreensão têm do que leem? Se compreendem, qual estratégia usam para “saltar” o que não reconhecem e, mesmo assim, construírem os sentidos de um texto?

A pesquisadora da Universidade de Turin, Annie Desvaux, observou locutores bilíngues ou plurilíngues entrevistados da emissão *Double Je* — apresentada mensalmente por Bernard Pivot no canal France 2 —, dos quais uma das línguas é a francesa; e analisou suas produções orais a fim de verificar por que os estrangeiros são reconhecidos como tais por locutores nativos, apesar de uma competência linguística notável. Desvaux afirma que com os manuais de ensino de FLE a progressão pode ser rápida até certo nível de competência, no entanto “il est remarquable de constater qu’arrivé à un certain degré, cet apprentissage semble s’essouffler.” (DESVAUX, 2005: 224), resultando disso o que ela chama de “núcleos resistentes” (*noyaux résistants*), ou seja, inexactidões em relação à norma do francês, que perduram nos locutores estrangeiros bi(pluri)língues mesmo após uma longa exposição à língua francesa.

Embora os dados de sua pesquisa tenham sido recolhidos de um *corpus* de língua oral, interessam-me suas hipóteses sobre a origem dos erros sintáticos (91,5 %) persistentes. Quanto à aprendizagem da sintaxe, o primeiro percurso efetuado na língua materna condicionaria em boa parte o segundo percurso iniciado na primeira infância ou mais tardiamente. Ocorre que, quando

há precocidade (dos primeiros meses de vida até por volta dos treze anos de idade), a aprendizagem é facilitada graças à existência “d’un ‘filtre naturel’<sup>51</sup> qui consentirait aux jeunes enfants d’extraire progressivement certaines caractéristiques du langage aux différentes périodes du développement.” (DESVAUX, 2005: 235). Para a autora dessa citação e para os autores que lhe servem de base (AITHISON, 1997; NEWPORT, 1991), na idade adulta, quando esse filtro não existe mais, os aprendizes encontram uma sobrecarga de aspectos complexos. Além disso, haveria uma sensibilidade da criança em diferentes idades a aspectos diferentes da linguagem: primeiramente, aos sons, mais tarde à sintaxe, enfim após os dez anos de idade ao vocabulário.

Interessam-nos também as conclusões da autora que aqui nos serve de referência que vão ao encontro da observação feita por Pourquoi quanto aos erros recorrentes dos aprendizes de FLE. Para ela, os erros encontrados na aprendizagem do francês levam-nos a constatar que o que é o “mais difícil” – como também afirmam nossos alunos – está concentrado nos aspectos sintáticos e gramaticais, e isso em razão de uma não assimilação da lógica particular ao francês:

les questions de modulation des verbes et de syntaxe comportent des mécanismes de relation entre les mots, donc des opérations complexes qui mobilisent le cerveau. Si l’on ne possède pas clairement les éléments qui interviennent dans le mécanisme de choix des modulations verbales ou des données porteuses de relation que sont les prépositions et les pronoms relatifs par exemple, la tendance à l’erreur est forte, peut-être même invincible. (DESVAUX, 2005: 236).

Ao identificar em seu *corpus* locutores bilíngues — professores de FLE ou interessados na língua como tal — que iniciaram tardiamente sua aprendizagem da língua francesa e, mesmo assim, cometeram muito poucos erros, a pesquisadora avança uma explicação lógica: interessaram-se pelos mecanismos da língua, observando-os e estudando-os. Então, pontua Desvaux:

“L’approche communicative de premier contact devrait être doublée rapidement par un enseignement qui démonte la logique sous-jacente des structures de la langue.”.

---

<sup>51</sup> Não se trata aqui do filtro afetivo proposto por Krashen (1982).

[...]

“les relations des mots entre eux, donc les questions de syntaxe, devraient être mises en évidence de façon à générer un apprentissage conditionné, donc un réflexe (rapide par nature) qui porte à une production correcte.” (DESVAUX, 2005: 236-37).

Sabemos que as considerações dessa pesquisadora podem parecer retrógradas e, muitas vezes, inaceitáveis no atual campo do FLE. No entanto, elas remetem-nos aos estudos cognitivos sobre leitura que apresentamos até agora, bem como às propostas de um trabalho maior sobre os mecanismos de construção de um texto. Alguns podem contra-argumentar que tal trabalho é extremamente maçante. Não é o que pensamos e, nesse ponto, concordamos com CÈBE, GOIGOUX e THOMAZET cujos estudos se situam em língua materna, pois

l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les texte, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en oeuvre, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes. (2004 : 6)

Vejamos o que as pesquisas práticas que realizamos demonstram. Vamos a elas.

### **3.4. A pesquisa realizada em FLE: *en* e *y*, *ovnis* ou não?**

#### **3.4.1. Contexto da pesquisa**

A pesquisa que fizemos envolveu 76 alunos (38 alunos na pré-pesquisa; 21 na etapa I; 17 na etapa II) de uma das unidades de uma escola de francês em São Paulo. Escolhemos essa unidade para a testagem da pesquisa pelo fato de ser esse o local onde desenvolvemos nossas atividades docentes.

Nessa instituição de ensino, os cursos regulares oferecidos eram básico, intermediário e avançado. No momento em que propusemos aos alunos os testes da pré-pesquisa, havia três módulos básicos, três intermediários e dois avançados. Cada módulo, tanto do básico quanto do intermediário, tinha carga horária total de 51 horas; já o avançado, 68 horas. Nos módulos básicos e intermediários, os livros didáticos adotados eram, respectivamente, o *Tout va bien! 1* e o *Tout va bien! 2*; o manual *Édito* foi adotado nos módulos avançados.

Nas etapas I e II da pesquisa (2012 e 2013), estava consolidada uma outra divisão dos módulos do curso, agora conforme os níveis comuns de referência do QECR; o nível A1 foi subdividido em dois módulos (A1.1 e A1.2) de 45 horas cada; o nível A2, em três módulos (A2.1, A2.2 e A2.3) de 45 horas cada; a partir do nível B1, a subdivisão se dá sempre em três módulos, porém com carga horária de 60 horas cada. Houve mudança na escolha do livro didático: foram adotados os volumes A1, A2, B1(v.1) e B2 de **Écho** até o nível B2.3; para o nível C1, **Alter Ego 5**; não foi adotado um livro didático no nível C2.

Os testes da pré-pesquisa (2011) foram aplicados a alunos dos cursos regulares básico (CB3, 14 alunos), intermediário (CI1, 9 alunos; CI3, 8 alunos) e avançado (CA2, 7 alunos). Como preferimos fazer a testagem em sala de aula com todos os alunos dos grupos, não pudemos aplicar os novos testes das etapas I e II a esses mesmos alunos, pois, no semestre seguinte, alguns não se reinscreveram ou transferiram-se para outra unidade, outros ainda optaram por trocar de turma (dia da semana; horário). Assim, na etapa I, contamos com a participação de 21 alunos do módulo A1-A2.

Diferentes foram os motivos que justificaram a escolha de outros alunos que não esses para participar da etapa II: em primeiro lugar, a escolha de trabalharmos com o nível B1; em segundo, a possibilidade de compararmos dois grupos de mesmo nível, um deles seguindo uma sequência de atividades específica. Dessa forma, dezessete alunos do módulo B1.2 participaram da etapa



II, dos quais sete seguiram o curso com outro professor; esses sete alunos constituíram para nossa pesquisa um grupo de controle (GC).

Cabe aqui uma observação sobre a heterogeneidade das turmas. Em geral, em cada módulo, as turmas constituídas não são homogêneas quanto ao nível de proficiência em língua francesa, apesar de os alunos terem iniciado seus estudos de francês e dado continuidade na instituição referida. Além dos tempos de aprendizagem individuais, muitas são as variáveis a serem consideradas quanto ao aluno, como assiduidade, participação, tempo de estudo extraclasse, comprometimento com sua aprendizagem.

Sobre o perfil dos alunos-participantes das três etapas da pesquisa, tivemos, ao todo 76 aprendizes na faixa dos 18 aos 50 anos, sendo a maioria deles estudantes universitários, alguns poucos do ensino médio e alguns já graduados.

### **3.4.2. Os testes realizados**

#### **3.4.2.1. Pré-pesquisa**

A pré-pesquisa consistiu na aplicação de um teste escrito com a solicitação aos alunos de preenchimento de frases isoladas, descontextualizadas, contendo pronomes pessoais e demonstrativos nas funções de sujeito e complemento direto.

Nosso principal objetivo era verificar a habilidade dos alunos em completar as frases propostas com os pronomes adequados, visto que estão acostumados com esse modelo de exercício encontrado no livro didático e no caderno de atividades que possuem. Contudo, devemos salientar que, nos livros didáticos analisados, o enunciado dos exercícios restringe as escolhas dos alunos, pois já fornece o nome da classe gramatical ou mesmo explicita os elementos com os quais completar tais frases. Exemplos: “*Complétez avec un pronom C.O.D.*” (TVB!1, p. 76); “*Complétez avec des pronoms possessifs.*” (TVB!2, p.

64); “*Complétez en utilisant un pronom complément indirect.*” (Écho A1, p. 97); “*Remplacez les groupes de mots soulignés par un pronom.*” (Écho A2, p. 21 ; na lição que introduz os pronomes *en* e *y*); entre outros.

Acreditamos que esse tipo de exercício não promove uma reflexão (meta)linguística por parte do aluno, pois ele já sabe que completará com um pronome possessivo, com *en* ou *y*, com *le, la, l', les, lui, leur...* Nesse caso, o erro é, de certa maneira, controlado.

Pretendíamos exatamente “quebrar essa rotina” propondo, então, frases descontextualizadas, sim, como o são as que aparecem na maioria dos exercícios dos livros didáticos e dos cadernos de exercícios, simples em vocabulário e morfossintaxe, e com lacunas sem direcionamento para testarmos justamente o conhecimento epilinguístico<sup>52</sup> dos alunos. Foi uma opção nossa fazer um teste o mais aberto possível.

Para a escolha do teste a ser aplicado e das frases que o comporiam, inspiramo-nos na pesquisa de Jean-Michel Kalmbach (2005), em cuja tese de doutorado, *De de à ça: enseigner la grammaire aux finnophones*, pudemos encontrar dois testes propostos a alunos universitários: o primeiro, específico, com uma série de cinco itens, serviu ao pesquisador para verificar o conhecimento dos pronomes; o segundo, destinou-se ao controle do conhecimento da manipulação dos pronomes conjuntos. Aplicamos o primeiro teste de Kalmbach sem qualquer modificação, e o segundo com algumas alterações, ou seja, um

Nosso teste, então, foi parecido com o primeiro de Kalmbach. Na 1ª parte, um exercício para completar cinco frases; na 2ª parte, um exercício para formar três frases completas a partir de palavras dadas. Propusemos tais exercícios a 38 alunos, que já haviam cursado 150 horas ou mais de francês. Apresentamos a seguir o teste proposto:

---

<sup>52</sup> A noção de epilinguístico recobre os fenômenos linguísticos dos quais o locutor não tem consciência clara, mas cujas produções manifestam traços de consciência; enquanto, metalinguístico, em sentido estrito, denota aquilo de que o aprendiz é consciente (CULIOLI, 1976).

Complétez les phrases suivantes:

- a. Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. \_\_\_\_\_ est toute petite.
- b. Je sais qu'il protestera de nouveau, \_\_\_\_\_ semble inévitable.
- c. Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours ? Oui, \_\_\_\_\_ est absolument indispensable.
- d. Offre-lui des livres, on ne lui \_\_\_\_\_ offre jamais.
- e. Tu vois ce petit garçon sur la photo ? \_\_\_\_\_ est mon grand-père.

Formulez des phrases complètes à partir des mots suivants:

- a) nous, amis, souvent, penser
- b) Marie, Paris, aussi, Pierre, aller
- c) argent, Jean, beaucoup, avoir

Em sala de aula, todos os alunos das turmas envolvidas participaram da testagem. Limitamos seu tempo de aplicação a vinte minutos.

### 1ª parte: dados coletados

Apresentamos a seguir quatro tabelas com as frases propostas e as respostas esperadas, além das respostas dadas por cada aluno por curso. Em destaque, estão as respostas corretas.

#### C B 3 – 14 alunos

ALUNOS	Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. <b>ELLE</b> est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, <b>ÇA</b> semble inévitable.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, <b>C'</b> est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui <b>EN</b> offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? <b>C'</b> est mon grand-père.
--------	--	---	---	---	---

	Les Réseau m'ont montré leur nouvelle voiture. _____ est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, _____ semble inévitabile.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, _____ est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui _____ offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? _____ est mon grand-père.
A1	ON	ÇA	IL	LES	IL
A2	C'	EST	IL	Y	IL
A3	ELLE	ÇA	IL	LES	C'
A4	IL	IL	C'	PAS	IL
A5	IL	CE	ÇA	PAS	IL
A6	C'	ÇA	C'	PAS	C'
A7	QUI	QUI	QUI	QUE	QUI
A8	C'	LE	C'	L'	C'
A9	C'	C'EST	C'	PAS	IL
A10	MOIS	SE	C'	LE	IL
A11	QUI	QUI	QUE	LE	IL
A12	ELLE	IL	C'	-	IL
A13	ELLE	CE	C' / IL	LES	IL
A14	IL	C'EST	IL	LE	IL

C I 1 – 9 alunos

ALUNOS	Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. <b>ELLE</b> est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, <b>ÇA</b> semble inévitable.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, <b>C'</b> est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui <b>EN</b> offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? <b>C'</b> est mon grand-père.
	Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. _____ est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, _____ semble inévitable.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, _____ est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui _____ offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? _____ est mon grand-père.
A15	<b>ELLE</b>	<b>C'EST</b>	<b>IL</b>	<b>LES</b>	<b>IL</b>
A16	<b>C'</b>	<b>CE</b>	<b>C'</b>	<b>LES</b>	<b>C'</b>
A17	<b>ELLE</b>	<b>IL</b>	<b>IL</b>	<b>RIEN</b>	<b>C'</b>
A18	<b>ELLE</b>	<b>ÇA</b>	<b>C'</b>	<b>L'</b>	<b>C'</b>
A19	<b>ELLE</b>	<b>C'EST</b>	<b>C'</b>	<b>PAS</b>	<b>IL</b>
A20	<b>IL</b>	<b>DON'T</b>	<b>C'</b>	<b>DONT</b>	<b>IL</b>
A21	Incrediblement <b>elle</b>	Aujourd'hui cette situation	Bien sûr que c'est	-	<b>C'</b>
A22	<b>ELLE</b>	<b>TOUT</b>	<b>IL</b>	<b>PAS</b>	<b>IL</b>
A23	<b>ELLE</b>	<b>ÇA</b>	<b>C'</b>	<b>LES</b>	<b>C'</b>

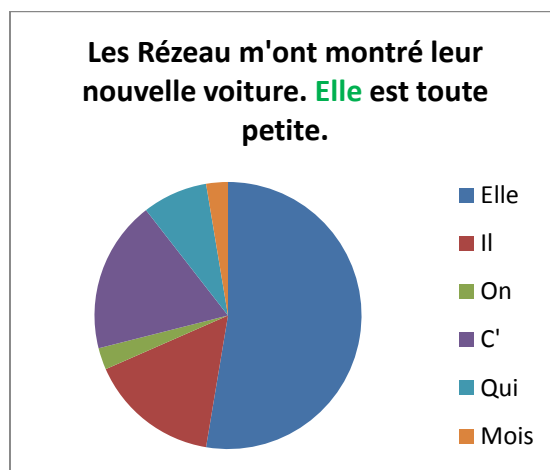
C I 3 – 8 alunos

ALUNOS	Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. <b>ELLE</b> est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, <b>ÇA</b> semble inévitable.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, <b>C'</b> est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui <b>EN</b> offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? <b>C'</b> est mon grand-père.
	Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. _____ est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, _____ semble inévitable.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, _____ est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui _____ offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? _____ est mon grand-père.
A24	<b>ELLE</b>	<b>ÇA</b>	<b>C'</b>	<b>EN</b>	<b>C'</b>
A25	<b>QUI</b>	<b>ÇA</b>	<b>C'</b>	<b>LES</b>	<b>C'</b>
A26	<b>ELLE</b>	<b>ÇA</b>	<b>IL</b>	<b>PAS</b>	<b>IL</b>
A27	<b>C'</b>	<b>IL</b>	<b>C'</b>	<b>L'</b>	<b>C'</b>
A28	<b>IL</b>	<b>MAIS</b>	<b>IL</b>	<b>PAS</b>	<b>IL</b>
A29	<b>ELLE</b>	<b>ÇA</b>	<b>IL</b>	<b>L'</b>	<b>IL</b>
A30	<b>C'</b>	<b>CE</b>	<b>C'</b>	<b>LES</b>	<b>IL</b>
A31	<b>ELLE</b>	<b>ON C'EST</b>	<b>C'</b>	<b>LES</b>	<b>C'</b>

C A 2 – 7 alunos

ALUNOS	Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. <b>ELLE</b> est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, <b>ÇA</b> semble inévitable.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, <b>C'</b> est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui <b>EN</b> offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? <b>C'</b> est mon grand-père.
	Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. _____ est toute petite.	Je sais qu'il protestera de nouveau, _____ semble inévitable.	Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, _____ est absolument indispensable.	Offre-lui des livres, on ne lui _____ offre jamais.	Tu vois ce petit garçon sur la photo? _____ est mon grand-père.
A32	<b>ELLE</b>	IL	<b>C'</b>	-	<b>C'</b>
A33	<b>ELLE</b>	<b>ÇA</b>	IL	PAS	IL
A34	<b>ELLE</b>	ME	<b>C'</b>	LES	IL
A35	<b>ELLE</b>	IL	<b>C'</b>	RIEN	<b>C'</b>
A36	<b>ELLE</b>	IL	IL	LES	IL
A37	IL	IL	IL	PAS	IL
A38	<b>ELLE</b>	IL	IL	LES	IL

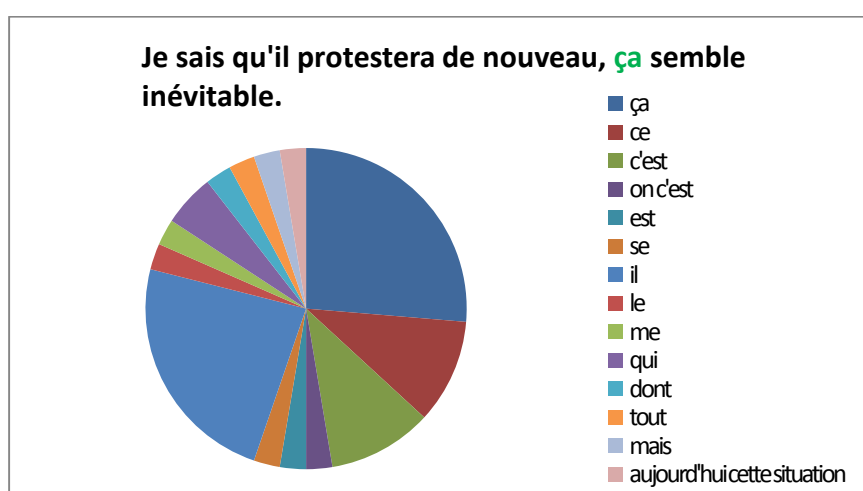
Ao item “*Les Rézeau m'ont montré leur nouvelle voiture. Elle est toute petite.*”, responderam adequadamente 20 alunos (53% do total).



Tratava-se de retomar um substantivo pelo pronome pessoal apropriado. Chamam nossa atenção as respostas “*il*” (6 alunos) e “*c*” (*ce*) (7 alunos), pronome pessoal sujeito e pronome demonstrativo neutro, respectivamente. Certamente, para os alunos que completaram a frase com “*il*”, houve interferência do gênero do substantivo “carro”, feminino em francês. Já a

resposta “c” (ce) pode ser compreendida pelo desconhecimento da diferença entre a construção apresentativa, por exemplo, “C’est une voiture.” e a construção atributiva, por exemplo, “Elle est toute petite.”, em francês.

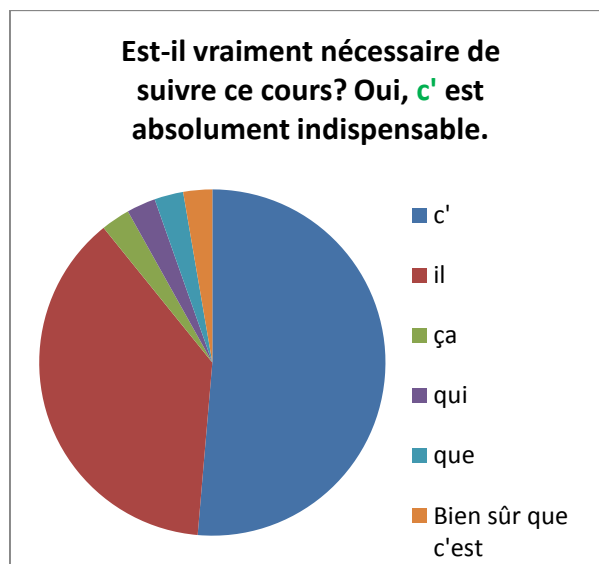
Quanto à frase “Je sais qu’il protestera de nouveau, ça semble inévitable.”, é sintomática a quantidade de respostas diferentes dadas ao item: quatorze. Há pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, indefinidos e até verbos (“est”, “c’est” e “on c’est”).



Apenas 10 alunos (26% do total) responderam adequadamente a esse item. O pronome pessoal “il” foi o segundo mais usado (9 alunos).

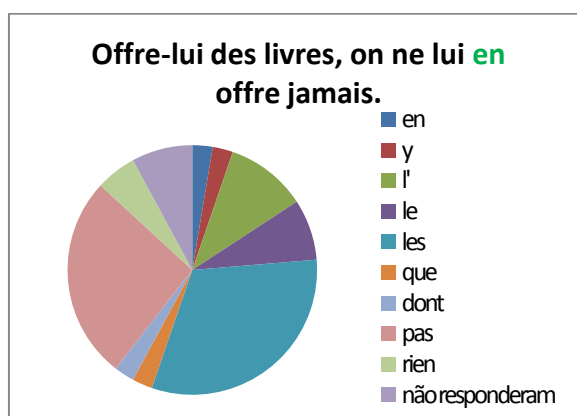
Em sua pesquisa, Kalmbach (2005: 14), considera agramatical a frase “Je sais qu’il protestera de nouveau, **il** semble inévitable.”.

No item “Est-il vraiment nécessaire de suivre ce cours? Oui, c’est absolument indispensable.”, duas respostas foram as mais recorrentes: “c” (ce) (19 alunos) e “il” (14 alunos), sendo adequada a primeira.



Não consideramos a resposta “*c’/il*” do aluno “A13” (CB3) para completar o item, porém ela demonstra a hesitação desse aprendiz entre as construções apresentativa e atributiva que, novamente, causam dúvida: 50% dos alunos responderam corretamente; 47%, incorretamente.

Ao item “*Offre-lui des livres, on ne lui en offre jamais*”, apenas um aluno respondeu adequadamente; devemos dizer que esse aluno não era do nível avançado.



As duas respostas mais recorrentes foram “*les*” (12 alunos) e “*pas*” (10 alunos). Podemos compreender o uso do pronome pessoal “*les*”, e verificar que os alunos desconhecem o emprego do pronome “*en*” como substituto de um referente determinado por artigo indefinido. Já a resposta “*pas*”, partícula de



negação, sendo empregada antes do verbo “*offre*” (*offrir*; oferecer), causou-nos estranheza: os alunos que assim responderam desconhecem a boa formação de uma frase negativa e, mais especificamente, a construção “*ne...jamais*”.

Finalmente, a construção apresentativa “*C’est mon grand-père*” foi reconhecida por 14 alunos (37% do total). A maioria (23 alunos) usou o pronome pessoal “*il*” como resposta ao item “*Tu vois ce petit garçon sur la photo? C’est mon grand-père.*”, ou seja, a diferença entre “*C’est...*” e “*Il/Elle est...*” é um ponto de dificuldade para os alunos do nível básico ao avançado.



Embora tenhamos consciência de que se tratou de uma pré-pesquisa e que apenas uma das lacunas deixadas poderia ser preenchida com o pronome em (“*Offre-lui des livres, on ne lui en offre jamais*”), surpreendeu-nos o fato de um único aluno “A24” (CI3) ter completado a frase com o pronome pessoal adequado.

Perguntamo-nos, então, como é possível alunos de francês do nível básico ao avançado não dominarem um pronome tão presente na língua francesa, embora, é verdade, com poucas ocorrências nos livros didáticos.

A nosso ver, esse teste pôde indicar-nos que há problemas consideráveis no conhecimento epilinguístico dos alunos.

## 2ª parte: dados coletados

Na segunda parte de nosso teste, solicitamos que os alunos formulassem livremente frases completas a partir de três grupos de palavras separadas por vírgulas: a) *nous, amis, souvent, penser*; b) *Marie, Paris, aussi, Pierre, aller*; e c) *argent, Jean, beaucoup, avoir*. Abaixo transcrevemos *ipsis litteris* as respostas dos 38 alunos ao item b, para o qual tínhamos a expectativa de encontrar a formulação “*Marie/ Pierre va/ est allé(e)/ ira à Paris. Pierre/ Marie y va/ est allé(e)/ ira aussi.*”, ou seja, verificaríamos o domínio do pronome *y* em sua função de complemento circunstancial de lugar.

Alunos	Frases formuladas com as palavras <i>Marie, Paris, aussi, Pierre, aller</i>
A1	Marie va voyager à Paris. Pierre va aussi.
A2	Marie a voyagé à Paris e Pierre aussi ira.
A3	Marie veut aller a Paris et Pièrre, aussi
A4	Marie est allez a Paris aussi que Pierre
A5	Marie et Pierre irront à Paris aussi.
A6	Marie aime Paris y voyage allez sus amis Pierre aussi
A7	Marri vais aussi a Paris que Pierre
A8	Allons à Paris avec Marie et Pierre?
A9	Pierre et Marie ont aussi à Paris avec moi
A10	Marie est où Paris aussi comme Pierre.
A11	Pierre aussi va à Paris avec Marie.
A12	Marie est allé à Paris, Pierre aussi.
A13	Marie e Pierre ont a Paris aussi
A14	Marie et Pierre vont à Paris.
A15	Marie va a Paris et Pierre aussi.
A16	Pierre dit que il est allé à Paris et Marie dit que aimerait aller aussi.
A17	Marie va à Paris et aussi Pierre
A18	Pierre est aussi allé avec Marie à Paris.
A19	Pierre et Marie iront à Paris aussi.
A20	Marie va a Paris et Pierre aussi.
A21	Pierre va a Paris et Marie aussi
A22	Marie va a Paris semaine prochaine et Pierre aussi.

A23	Marie est allée a Paris. Pierre aussi.
A24	Marie et Pierre vont aussi à Paris.
A25	Marie est allé à Paris. Pierre est allé aussi.
A26	Pierre est allé a Paris et Marie est y allée aussi
A27	Marie est allée à Paris et Pierre veux y aller aussi.
A28	Pierre besoin aller à Paris et Marie aussi
A29	Marie va aussi à Paris avec Pierre
A30	Marie va à Paris. Pierre aussi
A31	Marie allerait à Paris. Pierre aussi
A32	Marie et Pierre vont aussi à Paris
A33	Marie va à Paris, aussi Pierre.
A34	Marie est aussi allée a Paris avec Pierre
A35	Marie ira à Paris. Pierre aussi.
A36	Marie va aller à Paris. Pierre aussi.
A37	Pierre alle a Paris voir Marie.
A38	Marie va à Paris et Pierre aussi.

Com essas respostas percebemos que a introdução do termo “aussi” criaria um problema não esperado: os alunos poderiam, graças a esse advérbio, não usar o y (Marie va à Paris, Pierre aussi.). Isso, no entanto, não ocorreu.

Nas frases obtidas, observamos três ocorrências do pronome y. Uma ocorrência em “*Marie aime Paris y voyage allez sus amis Pierre aussi*” (A6), frase agramatical, em que nos parece que o y foi usado como em espanhol; outra, inadequada devido ao lugar que o pronome ocupa na frase: “*Pierre est allé à Paris et Marie est y allée aussi*” (A26); e uma terceira, adequada: “*Marie est allée à Paris et Pierre veux y aller aussi.*” (A27) (apenas a ortografia do verbo “*vouloir*” está incorreta).

De fato, os dados dos dois exercícios do teste usado mostraram-nos que alunos de diferentes níveis têm muito pouco conhecimento dos pronomes *en* e *y*. No entanto, questionamos nossa própria metodologia de pesquisa. Será que a expressão escrita (lacunas a completar) e a produção escrita (formulação de frase completa), de forma descontextualizada, poderiam servir para nossas investigações?

### 3.4.2.2. Etapa I da pesquisa

Refletimos sobre essa questão e concluímos que seria mais adequado trabalharmos com a identificação-reconhecimento da função anafórica dos pronomes *en* e *y* com o uso de documentos escritos autênticos, proposta bem mais coerente com os estudos teóricos que realizamos.

Então, propusemos a outro grupo de alunos um novo teste. Nessa primeira etapa, objetivamos verificar se, ao lerem um texto, os alunos são capazes de localizar o antecedente de pronomes pessoais nas funções de sujeito e de complementos direto e circunstancial.

Para tanto, selecionamos dois textos do gênero notícia:

- Texto I: “Autodérision: Gérard Depardieu/Obélix pris d’une envie pressante de sanglier” ([www.ladepeche.fr](http://www.ladepeche.fr));
- Texto II: “Le créateur du logo hommage à Steve Jobs est-il un imposteur?” (<http://news.fr.msn.com>).

A fim de explorá-los, elaboramos questões de múltipla escolha, cujo foco é a retomada anafórica; também foram propostas questões dissertativas, visando ao controle da compreensão global dos textos.

Na elaboração dos itens, procuramos utilizar a técnica do maior segmento (na alternativa A) para o menor (alternativa D), utilizada na produção de avaliações externas da educação básica em nível nacional, como as Provas Brasil e São Paulo, que medem a competência leitora dos alunos.

A seguir, apresentamos o texto I e sua ficha de exploração.

Nome : \_\_\_\_\_

Nível : \_\_\_\_\_

Leia atentamente a notícia a seguir.

### **Autodérision: Depardieu/Obélix pris d'une envie pressante de sanglier**

L'acteur Gérard Depardieu se livre à un exercice d'autodérision dans un petit film posté vendredi sur internet, qui le montre en Obélix pris d'une envie pressante de sanglier au décollage d'un avion, deux semaines après un incident urinaire ayant fait les titres des pages people.



AFP/Archives

Dans une vidéo d'à peine plus d'une minute postée par l'acteur Edouard Baer sur son compte twitter, Gérard Depardieu apparaît en Obélix aux côtés d'Edouard Baer/Astérix dans ce qui semble être un autocar aménagé en avion. "Vol Paris-Dublin, 16 août 2011", est-il indiqué.

"J'ai besoin d'un sanglier<sup>1</sup>", dit Gérard Depardieu/Obélix, visiblement à bout. "Il m'en faut un maintenant, je ne peux pas attendre !", poursuit-il en se levant, alors que son compère et une hôtesse tentent de le retenir.

"Moi j'ai trop faim, j'y peux rien", finit-il par crier en se levant, pris de rage, tandis qu'un voyageur derrière lui téléphone à "Radio Lutèce" en disant "c'est dégueulasse, il y en a partout, c'est un scandale ici".

Gérard Depardieu, qui n'en est pas à sa première excentricité, avait uriné le 16 août dans la cabine d'un vol Paris-Dublin car il ne pouvait pas attendre le décollage pour utiliser les toilettes. Ces nouvelles frasques<sup>2</sup> de l'acteur avaient obligé l'avion qui roulait sur le tarmac à revenir au parking. Elles avaient été largement relatées par la presse.

Gérard Depardieu et Edouard Baer tournent actuellement dans la région de Dublin le quatrième volet des aventures d'Astérix au cinéma, inspiré de la bande dessinée "Astérix chez les Bretons".

Fonte : <http://www.ladepeche.fr/article/2011/09/02/1158410-autoderision-depardieu-obelix-pris-d-une-envie-pressante-de-sanglier.html>. Acesso em 02/09/2011.

1 - sanglier = porc sauvage.

2 - frasque = erreur de conduite.

Nome : \_\_\_\_\_

- ( ) Autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.  
( ) Não autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.

Após a leitura atenta da notícia "Autodérision: Depardieu/Obélix pris d'une envie pressante de sanglier", responda às questões.

- 1) Para cada item a seguir assinale a alternativa à qual se refere o termo sublinhado em cada trecho.
- A. «... dans un petit film posté vendredi sur internet, qui le montre en Obélix... », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) le vendredi.
  - (b) l'exercice.
  - (c) l'acteur.
  - (d) le film.
- B. « Il m'en faut un maintenant, je ne peux pas attendre ! », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) un autocar.
  - (b) un sanglier.
  - (c) un besoin.
  - (d) un bout.
- C. « ... alors que son compère et une hôtesse tentent de le retenir. », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) le compère.
  - (b) le sanglier.
  - (c) l'autocar.
  - (d) Obélix.
- D. « ... "c'est dégueulasse, il y en a partout, c'est un scandale ici". », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) des téléphones.
  - (b) des voyageurs.
  - (c) des scandales.
  - (d) des gaulois.
- E. « Elles avaient été largement relatées par la presse. », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) les aventures.
  - (b) les frasques.
  - (c) les toilettes.
  - (d) les cabines.
- 2) Copie do texto o trecho que poderia ser traduzido em português por « não posso fazer nada quanto a isso ».
-

3) Redija um breve resumo do conteúdo da notícia, de acordo com sua compreensão do texto.

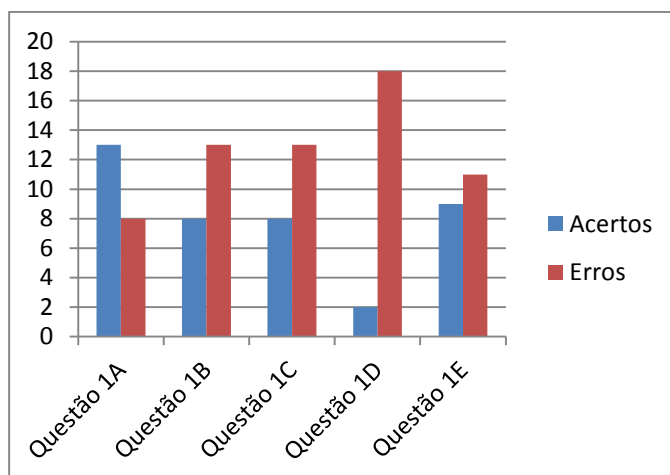
---

---

---

---

Na aplicação do texto I e de sua ficha de exploração, contamos com um grupo de 21 alunos, concluindo os níveis A1/A2, ou seja, com uma bagagem de mais de 80 horas de francês. Todos os alunos das turmas envolvidas participaram da testagem, feita em sala de aula. Limitamos seu tempo de aplicação a trinta minutos. Os resultados obtidos foram:



As questões 1B e 1D exploravam o caráter anafórico do pronome *en*. Mesmo se considerarmos que 1D era um item de nível muito difícil, pois o leitor deveria inferir o referente a partir de seu conhecimento de mundo, ainda assim, a partir dos dados de 1B, constatamos que 62% dos alunos têm grande dificuldade na identificação do segmento anafórico pelo pronome *en*, em seu uso comum (retomando um sintagma nominal indefinido).

Quanto à questão 2, que solicitava aos alunos a localização de um trecho do texto que poderia ser traduzido em português por “não posso fazer nada quanto a isso”, obtivemos 13 respostas corretas (“*j’y peux rien*”) e 8 incorretas (“*je ne peux pas attendre*”).

Logo a seguir, apresentamos o texto II, sua ficha de exploração e o gráfico dos resultados obtidos.

Nome : \_\_\_\_\_

Nível : \_\_\_\_\_

Leia atentamente a notícia a seguir.

### Le créateur du logo hommage à Steve Jobs est-il un imposteur ?



Le créateur du logo hommage à Steve Jobs ayant fait le tour du monde suite à sa mort a avoué ne pas être le premier à en avoir eu l'idée. Sans pour autant l'avoir copié, Jonathan Mak a reconnu qu'une création du même principe existait déjà.

Un graphiste anglais se faisant appeler Raid71 avait déjà utilisé le principe du profil de Steve Jobs se confondant avec la morsure dans la pomme dans une création datant de mai dernier. Ce sont plusieurs commentaires apparus sur Twitter qui ont fait le lien entre les deux créations.

Copier à son insu

Toutefois, le Hongkongais de 19 ans se défend d'avoir explicitement copié le logo en connaissance de l'original. « Je suis quand même arrivé à cette solution par moi-même, j'ai la conscience tranquille, je suis même plus qu'heureux de savoir que quelqu'un l'a fait avant moi », a-t-il déclaré à Reuters. Sur son blog, il explique également ne pas avoir fait d'argent grâce à la vente de ce logo et qu'il a reversé toutes les donations à des oeuvres de charité.

Les deux logos utilisent en effet le même principe, mais leurs dimensions et proportions sont différentes. Le logo de Jonathan Mak a illustré des milliers de billets de blogs, de unes de journaux et de photos de profil comme celle de l'acteur Ashton Kutcher, l'une des personnalités les plus suivies sur Twitter.

Fonte : <http://news.fr.msn.com/hightech/pc/le-cr%C3%A9ateur-du-logo-hommage-%C3%A0-steve-jobs-est-il-un-imposteur-2>. Acesso em 10/10/2011.



Nome : \_\_\_\_\_

- ( ) Autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.  
( ) Não autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.

Após a leitura atenta da notícia "Le créateur du logo hommage à Steve Jobs est-il un imposteur ?", responda às questões.

- 1) Assinale a alternativa na qual os termos sublinhados no trecho « Le créateur du logo hommage à Steve Jobs ... a avoué ne pas être le premier à en avoir eu l'idée. » estão corretamente reformulados.
- (a) à avoir eu l'idée de faire le tour du monde.  
(b) à en avoir eu l'idée de créer le logo hommage à Steve Jobs.  
(c) à en avoir eu l'idée de faire le tour du monde.  
(d) à avoir eu l'idée de créer le logo hommage à Steve Jobs.
- 2) No trecho «'... je suis même plus qu'heureux de savoir que quelqu'un l'a fait avant moi'», o termo sublinhado refere-se a :
- (a) la conscience.  
(b) la solution.  
(c) l'original.  
(d) le logo.
- 3) Redija um breve resumo do conteúdo da notícia, de acordo com sua compreensão do texto.

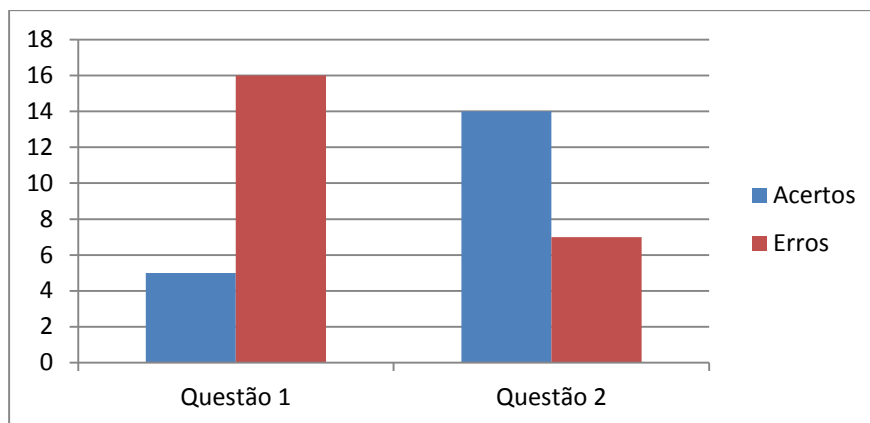
---

---

---

---

Na aplicação do texto II e sua ficha de exploração, contamos com o mesmo grupo de 21 alunos. Foram obtidos os seguintes resultados:



Verificamos, então, que 76% dos alunos não atentaram para a reformulação proposta que elimina o pronome *en* da frase quando, nesse caso, o complemento do nome lá está (*avoir l'idée de*, ter a ideia de): “... *a avoué ne pas être le premier à avoir eu l'idée de créer le logo hommage à Steve Jobs*”.

### 3.4.2.3. Etapa II da pesquisa

Na segunda etapa da pesquisa, decidimos aplicar já na primeira aula do módulo B1.2 os testes da etapa I como uma avaliação diagnóstica. Assim, os textos I e II foram reutilizados, porém, nas fichas de exploração, fizemos algumas modificações para que os enunciados dos itens trouxessem completos os trechos retirados dos textos, facilitando a consulta do aluno que, antes, devia obrigatoriamente retornar à página do texto.

Assim, foi utilizada na etapa II esta ficha para o texto I:

Nome : \_\_\_\_\_

- ( ) Autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.  
( ) Não autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.

Após a leitura atenta da notícia "Autodérision: Depardieu/Obélix pris d'une envie pressante de sanglier", responda às questões.

- 1) Para cada item a seguir assinale a alternativa à qual se refere o termo sublinhado em cada trecho.
- A. «L'acteur Gérard Depardieu se livre à un exercice d'autodérision dans un petit film posté vendredi sur internet, qui le montre en Obélix pris d'une envie pressante de sanglier au décollage d'un avion, deux semaines après un incident urinaire ayant fait les titres de pages people. », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) le vendredi.
  - (b) l'exercice.
  - (c) l'acteur.
  - (d) le film.
- B. « 'J'ai besoin d'un sanglier', dit Gérard Depardieu/Obélix, visiblement à bout. 'Il m'en faut un maintenant, je ne peux pas attendre!' », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) un autocar.
  - (b) un sanglier.
  - (c) un besoin.
  - (d) un bout.
- C. « 'J'ai besoin d'un sanglier', dit Gérard Depardieu/Obélix, visiblement à bout. 'Il m'en faut un maintenant, je ne peux pas attendre!', poursuit-il en se levant, alors que son compère et une hôtesse tentent de le retenir. », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) le compère.
  - (b) le sanglier.
  - (c) l'autocar.
  - (d) Obélix.
- D. « 'Moi, j'ai trop faim, j'y peux rien', finit-il par crier en se levant, pris de rage, tandis qu'un voyageur derrière lui téléphone à 'Radio Lutèce' en disant 'c'est dégueulasse, il en a partout, c'est un scandale ici'. », o termo sublinhado refere-se a :
- (a) des téléphones.
  - (b) des voyageurs.
  - (c) des scandales.
  - (d) des gaulois.

E. « Ces nouvelles frasques de l'acteur avaient obligé l'avion qui roulait sur le tarmac à revenir au parking. Elles avaient été largement relatées par la presse. », o termo sublinhado refere-se a :

- (a) les aventures.
- (b) les frasques.
- (c) les toilettes.
- (d) les cabines.

2) Copie do texto o trecho que poderia ser traduzido em português por « não posso fazer nada quanto a isso ».

3) Redija um breve resumo do conteúdo da notícia, de acordo com sua compreensão do texto.

---

---

---

E esta ficha para o texto II:

Nome : \_\_\_\_\_

- ( ) Autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.
- ( ) Não autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.

Após a leitura atenta da notícia "Le créateur du logo hommage à Steve Jobs est-il un imposteur ?", responda às questões.

1) Assinale a alternativa na qual os termos sublinhados no trecho « Le créateur du logo hommage à Steve Jobs ayant fait le tour du monde suite à sa mort a avoué ne pas être le premier à en avoir eu l'idée. » estão corretamente reformulados.

- (a) à avoir eu l'idée de faire le tour du monde.
- (b) à en avoir eu l'idée de créer le logo hommage à Steve Jobs.
- (c) à en avoir eu l'idée de faire le tour du monde.
- (d) à avoir eu l'idée de créer le logo hommage à Steve Jobs.

2) No trecho «'Je suis quand même arrivé à cette solution par moi-même, j'ai la conscience tranquille, je suis même plus qu'heureux de savoir que quelqu'un l'a fait avant moi', a-t-il déclaré à Reuters.», o termo sublinhado refere-se a :

- (a) la conscience.
- (b) la solution.
- (c) l'original.
- (d) le logo.

3) Redija um breve resumo do conteúdo da notícia, de acordo com sua compreensão do texto.

---

---

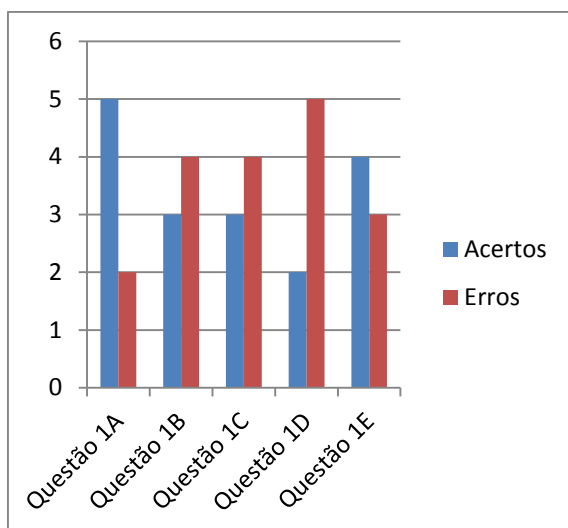
---

---

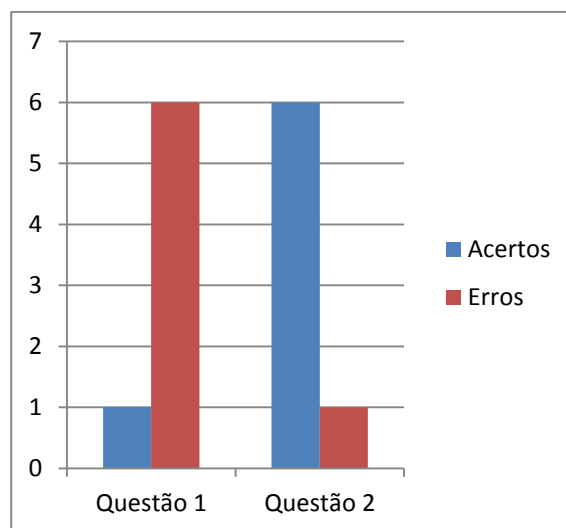
Nessa segunda etapa, contamos com a ajuda de um professor da mesma unidade onde trabalhamos. Ele encarregou-se de aplicar em sua turma os textos I-II e suas respectivas fichas, também no início do módulo B1.2, e outro teste que ainda elaboraríamos, ao final do curso. Esse grupo tornou-se, então, de controle (GC) para nossas comparações com o grupo de pesquisa (GP).

Os resultados do GC foram:

Texto I

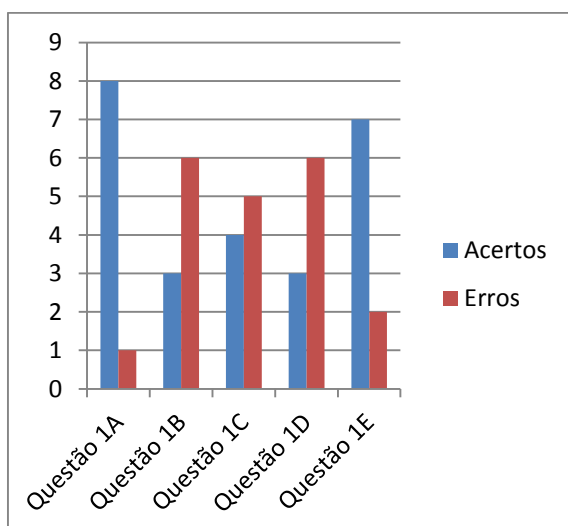


Texto II

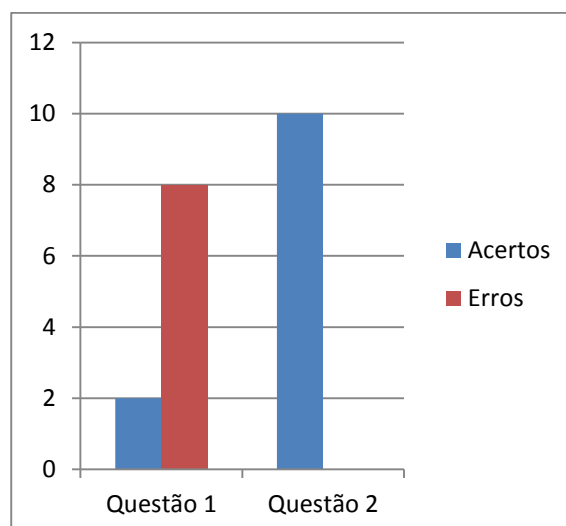


Os resultados do GP foram:

Texto I



Texto II



Comparativamente, tanto GP quanto GC tiveram maior número de acertos nas questões 1A e 1E, as quais demandavam o conhecimento dos pronomes pessoais *le* (complemento direto do verbo *montrer*), que retoma o

nome “*acteur*”, e *elles* (agente da voz passiva), que retoma o nome “*frasques*”, sendo “*acteur*” e “*frasques*” núcleos dos sintagmas nominais “*L’acteur Gérard Depardieu*” e “*Ces nouvelles frasques de l’acteur*”, respectivamente.

Poderíamos afirmar, então, que retomadas feitas pelos pronomes pessoais sujeitos e pelos pronomes pessoais complementos de 3ª pessoa são, nesse nível de aprendizagem, mais facilmente interpretadas (1A: 71% no GC, 88% no GP; 1E: 57% no GC, 78% no GP). No entanto, houve mais erros (57% no GC; 55% no GP) que acertos na questão 1C, na qual o pronome *le* também retoma um complemento direto do verbo (*retenir*).

Constatamos, dessa forma, certa dificuldade dos alunos desse nível em identificar os referentes de pronomes pessoais na função de complemento direto de verbo, algo muito importante para a própria compreensão do sistema linguístico francês que tem, como uma de suas bases, a tríade sujeito-verbo-complemento.

As questões 1B e 1D avaliavam o conhecimento do pronome *en* como anafórico de “*sanglier*” (*Il me faut un des sangliers.*) e de “*gaulois*” (*Il y a des gaulois partout.*), respectivamente. No GC, houve 43% de acertos na questão 1B e 28%, na questão 1D. No GP, houve 30% de respostas certas tanto na questão 1B quanto na 1D.

Quanto à questão 2 do texto I, que solicitava aos alunos a localização no texto do trecho “*j’y peux rien*” (“não posso fazer nada quanto a isso”), obtivemos 71% de respostas corretas no GC e 55% no GP.

Já para responder corretamente à questão 1 do texto II, seria necessário compreender que a reformulação do trecho “*à en avoir eu l’idée*”, incluindo-se o complemento do nome “*idée*” (“*de créer le logo hommage à Steve Jobs*”), exigiria que o pronome *en* fosse eliminado dessa construção. No GC, houve 85% de respostas erradas; no GP, 80%.

### 3.4.3. Ação didática

Diante desses resultados que evidenciam lacunas quanto ao conhecimento das anáforas pronominais em francês, principalmente, o *en* e o *y*, decidimos realizar uma ação didática.

Baseada nas reflexões de Meirieu (1998), Heloísa Moreira comenta que a ação didática deve enriquecer o repertório metodológico dos alunos, apoiando-se nas competências que ele já tem para explorar novas estratégias e construir novas capacidades (MOREIRA, 2013: 34).

Proporíamos a nossos alunos, em sala de aula, a leitura de textos escritos autênticos a partir dos quais pudessem compreender o funcionamento das anáforas pronominais em nível textual.

#### 3.4.3.1. Escolha do nível B1

Para realizarmos nossa ação didática, escolhemos o nível B1 (*Utilisateur indépendant - niveau seuil*) por tratar-se de um nível no qual o aprendiz pode compreender os pontos essenciais de textos redigidos numa linguagem clara, corrente e padronizada. Segundo o descritor de **compreensão geral da escrita** do QECR para o nível B1, o aluno “pode ler textos factuais diretos sobre assuntos relativos a sua área e a seus interesses com um nível satisfatório de compreensão” (p. 57).

#### 3.4.3.2. Características do módulo B1.2

Como explicamos no início desse capítulo, na instituição onde trabalhamos, o nível B1 do QECR foi subdividido em três módulos: B1.1, B1.2 e B1.3. Nesses módulos, os livros didáticos adotados e as unidades dos livros a serem trabalhadas são:



MÓDULOS	LIVROS DIDÁTICOS	UNIDADES	LIÇÕES
B1.1	Écho A2	3	9, 10, 11, 12
B1.2	Écho B1 (volume 1)	1 e 2	1 a 6
B1.3		2 e 3	7 a 12

Com carga horária de 60 horas, esses cursos são oferecidos, geralmente, com as seguintes distribuições horárias: 1) duas vezes duas horas por semana; 2) uma vez quatro horas durante a semana ou aos sábados. Porém, de acordo com a solicitação dos alunos, outros arranjos podem ser feitos. Foi o caso da turma sob nossa regência (GP): aulas às quartas-feiras à noite, 18 vezes, 3 horas e vinte minutos mais pausa. Já as aulas do GC deram-se aos sábados, 15 vezes, 4 horas mais pausa.

#### 3.4.3.2.1. Esfera jornalística: gênero notícia

Primeiramente, a escolha do gênero notícia deu-se por conta do descritor do nível B1 do QECR, o qual menciona a leitura de textos factuais diretos. Em segundo lugar, no livro didático **Écho B1** (volume 1), as lições 1 (Unidade 1 - *S'informer*) e 5 (Unidade 2 - *S'intégrer dans la société*) trazem extratos de notícias (*articles de presse*); nossa escolha, portanto, estaria coerente com os objetivos comunicativos do módulo B1.2, definidos pela escola, entre os quais:

- *Raconter un événement quotidien;*
- *Relater une information apprise par la presse;*
- *Comprendre la rubrique des faits divers dans la presse;*
- *Rédiger une brève relation d'un fait divers.*

Enfim, como deveríamos desenvolver todos os conteúdos previstos do curso mais a abordagem da obra de leitura obrigatória **Nouvelles à chute** (coletânea de contos de Anna Gavalda, Dino Buzzati, Julio Cortázar, entre outros), precisávamos optar por textos escritos relativamente curtos, cujo trabalho não excedesse 50 minutos de aula.

A notícia traz o relato de um fato real de modo superficial, não o esgotando, portanto. Quanto à linguagem, a notícia pretende ser direta, objetiva, precisa e em acordo com o padrão da norma culta.

#### 3.4.3.2.2. Escolha dos textos: fontes e motivação

Contando com a grande diversidade de fontes jornalísticas disponíveis para acesso a conteúdo gratuito pela Internet, recomendamos a nossos alunos que lessem uma notícia em francês por dia. Poderiam escolher a rubrica que desejassem nos seguintes sites sugeridos:

[www.nouvelobs.fr](http://www.nouvelobs.fr)

[www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr)

[www.ladepeche.fr](http://www.ladepeche.fr)

[www.linternaute.fr](http://www.linternaute.fr)

<http://news.fr.msn.com>

Nossa intenção era motivá-los a ler em francês e prepará-los para uma leitura atenta das notícias que escolheríamos para trabalhar em sala de aula.

Pedimos aos alunos, também, que, se tivessem muita dificuldade de compreensão em um texto escolhido, trouxessem-no impresso na aula ou indicassem-nos sua fonte para que pudéssemos compartilhá-lo com os colegas e lêssemos juntos.

#### 3.4.3.3. Contrato de aprendizagem

Após essa recomendação de leitura e exposição aos alunos dos objetivos comunicativos e linguísticos do módulo B1.2, o que é habitualmente feito na primeira aula do curso, dissemos-lhes que a partir dos resultados daquela avaliação diagnóstica, os quais lhes mostraríamos na aula seguinte, poderíamos iniciar um trabalho específico com leitura de notícias e análise de palavras de substituição.

Na aula seguinte, portanto, retomamos os textos I e II. Projetamos no quadro interativo cada texto para fazermos uma leitura compartilhada com a explicação de passagens ou construções difíceis e, principalmente, com o direcionamento da atenção dos alunos para as palavras de substituição, exercício que seria um exemplo do que lhes havíamos anunciado.

Nesse momento de busca por palavras que substituíssem outras no texto I, solicitamos aos alunos que as sublinhassem e, por meio de flechas, apontassem a que palavra, ou mesmo frase ou ideia, elas se referiam. Poucos minutos depois dessa comanda, perguntei aos alunos se haviam encontrado algumas palavras de substituição e se podiam ir ao quadro interativo marcá-las e desenhar as flechas em direção a seus referentes. Inicialmente, a participação dos alunos foi bem tímida, pois dois alunos apenas levantaram-se e marcaram “*dans un petit film*” e “*Dans une vidéo d’à peine plus d’une minute*”; “Gérard Depardieu” e “Obélix”; e “Edouard Baer/Astérix” para os itens anafóricos.

Nossa intervenção, então, fez-se necessária. Seleccionamos o lide da notícia e marcamos as palavras “*se*”, “*qui*” e “*le*”. Em seguida, pedimos aos alunos que observassem se aquelas palavras substituíam outras naquele trecho. Dessa vez, houve uma participação um pouco maior. Observaram que “*se*” e “*le*” referiam-se a Gérard Depardieu, porém não identificaram “*dans un petit film (posté)*” como referente de “*qui*”.

Continuamos com essa dinâmica localizar>sublinhar>flechar ao longo de todo o texto, mas não exaustivamente, pois não intervimos mais que o necessário para observarmos como respondiam ao exercício.

Quando terminamos de analisar as anáforas do texto I, entregamos aos alunos suas fichas de exploração corrigidas. Foi imediata a reação de todos quanto aos resultados pouco satisfatórios que tiveram. Explicamos-lhes que as questões às quais tinham respondido exploravam as anáforas pronominais, como muitas daquelas que vínhamos de localizar, e fizemos o retorno sobre a correção.

Em seguida, propusemos que lêssemos o texto II e fizéssemos o mesmo exercício. Houve uma maior participação dos alunos, pois marcaram mais palavras, logo na primeira abordagem, e foram ao quadro interativo realçá-las e flechar seus referentes, quando explícitos. Devolvemos-lhes suas fichas de exploração corrigidas e fizemos o retorno sobre a correção.

Em interação com os alunos, procurando fazê-los localizar as anáforas pronominais, principalmente, e identificar seus referentes, percebemos que, muito provavelmente, durante a leitura, não era realizada, efetivamente, a ativação desse conhecimento pragmático que já possuem em português ou em outras línguas que dominam.

Estava aberto um caminho para trabalharmos com dinâmicas de leitura que efetivassem a ativação do (re)conhecimento das anáforas e, sobretudo, dos pronomes *en* e *y*, tema do próximo capítulo de nossa tese.

## **CAPÍTULO 4**

### **OS PRONOMES *EN* E *Y* NA LEITURA EM FLE: DINÂMICAS POSSÍVEIS**

#### 4.1. Leitura e documento autêntico

Sem dúvida alguma, o aprendiz-leitor hábil é aquele que traz seu conhecimento de mundo e interage com o texto, ora ativando processos ascendentes, como a identificação das palavras, o reagrupamento de palavras em unidades significativas, o reconhecimento e interpretação de toda a rede anafórica do texto, ora ativando processos descendentes, como a integração de dados textuais, as inferências e a construção de uma representação situacional, enquanto lê (ACUÑA, 2000; GIASSON, 1990, 1995; PIETRARÓIA, 1997, 2001).

Nesse sentido, como vimos no capítulo 3, consideramos a leitura um processo de interação leitor-texto-contexto, durante o qual os referentes-objetos-de-discurso são (re)construídos pelo leitor por meio de anáforas nominais e pronominais, responsáveis pelas coesão e progressão referenciais, o que implica a ativação de uma série de mecanismos (processos, estratégias) responsáveis pela compreensão.

Dentro desse contexto, o ensino explícito da compreensão da referenciação discursiva pressupõe, além da postura ativa por parte do aprendiz-leitor; uma mediação das estratégias<sup>53</sup> de leitura empregadas por um leitor proficiente em FLE, por parte do professor, dentre as quais: levantar, confirmar, precisar, infirmar suposições, construir o sentido de palavras novas por meio do contexto, destacar a rede anafórica, colocar em evidência as ideias importantes, construir uma imagem mental de um evento. A esse respeito, como bem afirma Heloísa Moreira, “O que o leitor tem a seu favor são as estratégias de leitura que já utiliza em sua língua materna, porém, para utilizá-las de maneira mais competente, terá que antes tomar consciência da existência delas.” (MOREIRA, 2013: 46).

---

<sup>53</sup> Encontramos em GIASSON (1990: 32) uma distinção entre habilidade e estratégia. Uma habilidade diz respeito ao como fazer, enquanto uma estratégia consiste no saber como fazer, o que, por que e quando fazer.

Toda a riqueza dessa construção de sentido tem nos textos autênticos da língua alvo um espaço privilegiado, o que torna fundamental a busca pela autenticidade textual. Podemos encontrá-la onde as interações sociais acontecem, onde sujeitos sociais e históricos interagem, nas esferas científica, literária, jornalística, escolar, enfim lá onde a língua é viva.

#### 4.2. Sequência de atividades de leitura

Por acreditarmos que o reconhecimento e a interpretação dos pronomes *en* e *y* são necessários a uma real compreensão do texto, propusemos aos alunos do GP um trabalho de leitura quinzenal.

Após a análise dos dados coletados na segunda etapa de nossa pesquisa, procuramos intervir pedagogicamente a fim de sensibilizar os alunos ao reconhecimento do caráter anafórico dos pronomes *en* e *y*. Para tanto, criamos, inicialmente, três atividades a partir de notícias muito divulgadas na imprensa nacional e/ou internacional, no primeiro semestre de 2013.

Possivelmente, essas notícias seriam conhecidas dos alunos, o que num primeiro momento foi importante para nós, pois, assim, menor seria o custo cognitivo com o tratamento lexical para construir o sentido do texto, já que nosso objetivo era fazer ler os textos e explorar sua cadeia anafórica, ou seja, poderíamos dirigir a atenção dos alunos para esse trabalho com a referenciação textual.

Sabíamos que deveríamos cumprir com o programa do curso B1.2, relativamente extenso, então planejamos trabalhar em sala de aula com uma notícia a cada quinze dias. Como nossa proposta deveria estender-se ao longo do semestre, retomamos os textos I e II (nota), logo na segunda aula, para dar um retorno aos alunos quanto à correção feita, mostrando-lhes seus acertos e erros e, a partir da terceira aula, iniciamos as atividades de leitura, assim nossos alunos tiveram um exemplo da dinâmica anunciada em nosso contrato de aprendizagem.

Na abordagem de cada notícia, procedemos da seguinte maneira:

Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antecipação do assunto: pergunta de sensibilização;</li> <li>✓ Breve discussão a partir das respostas dos alunos a essa pergunta;</li> <li>✓ Entrega das fotocópias do texto;</li> <li>✓ Leitura exploratória de título, subtítulo(s), fonte, fotografia(s), legenda(s) etc.;</li> <li>✓ Localização de alguma(s) voz(es) presentes na notícia, marcada(s) por aspas ou itálico;</li> <li>✓ Comentários de ordem geral.</li> </ul>
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura individual e silenciosa;</li> <li>✓ Proposta de três questões de compreensão global do texto;</li> <li>✓ Leitura compartilhada;</li> <li>✓ Exposição de dúvidas, observações e comentários;</li> <li>✓ Releitura do texto com o objetivo de localizar palavras que se referem a outras; sublinhar ou destacá-las com marcador; flechar seus referentes, quando explícitos;</li> <li>✓ Interação dos alunos em pequenos grupos (pares ou trios) para realizar a tarefa;</li> <li>✓ Socialização do trabalho dos grupos; alunos vão ao quadro interativo fazer as marcações (realces e flechas);</li> <li>✓ Exposição de dúvidas, observações e comentários.</li> </ul>
Depois da leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrega de ficha de análise do funcionamento das anáforas pronominais;</li> <li>✓ Resolução dos exercícios em pequenos grupos;</li> <li>✓ Correção coletiva dos exercícios;</li> <li>✓ Entrega de ficha com algumas questões de compreensão da</li> </ul>



	<p>notícia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolução das questões, individualmente, em pequenos grupos ou coletivamente;</li> <li>✓ Se resolução individual ou em grupos, correção coletiva;</li> <li>✓ Finalização da atividade de leitura: qual o objetivo da notícia lida? Qual seu público? Linguagem usada? O que mais os alunos gostariam de saber sobre o fato relatado?</li> </ul>
--	--

Para a elaboração das perguntas de compreensão de cada notícia, partimos daquelas tradicionalmente aceitas, quando da abordagem de alguns gêneros da esfera jornalística: O quê? Quem? Onde? Quando? Como? Por quê?, perguntas “padronizadas e repetitivas” (MARCUSCHI, 2008: 266-74), porém procuramos, sempre que possível, torná-las menos objetivas a fim de que as respostas exigissem do aluno alguma inferência.

Na elaboração dos exercícios de análise do funcionamento da língua, levamos em consideração o trabalho de localização, marcação e reconhecimento dos referentes das anáforas feito pelos alunos em pequenos grupos. Para tanto, propusemos exercícios de sistematização desse trabalho, objetivando favorecer uma tomada de consciência da importância dos anafóricos pronominais na construção de sentido do texto.

Nossa expectativa era a de que os alunos pudessem:

- Recuperar informações explícitas no texto;
- Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão;
- Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.

Acreditamos que os processos de leitura devam ser ilustrados pelo professor (leitor proficiente em FLE). Como os processos cognitivos não podem ser observados diretamente, faz-se necessário explicitar verbalmente e/ou graficamente o que o leitor hábil realiza durante a leitura. Por isso, ao fazer os

alunos lerem as notícias, nossa instrução foi para que sublinhassem, realçassem com marcadores coloridos, destacassem de alguma forma os anafóricos e, com o uso de flechas, indicassem seus referentes, quando explícitos. Esses destaques e flechas constituem uma ilustração do processo de compreensão da referenciação textual, ilustração essa que torna transparente o processo cognitivo.

Além disso, a prática sistemática da releitura com esse objetivo permite o exercício separado dos processos ascendentes e descendentes (GAONAC'H: 2000), visando à automatização de estratégias de base e ao “controle na frequente e constante investigação da pertinência das estratégias utilizadas, tanto na compreensão local quanto na compreensão global do texto” (PIETRARÓIA, 2001: 29).

Estabelecemos o cronograma a seguir para realizarmos nossa proposta.

Aula	Data	Atividade/Notícia
1	07 agosto	« Autodérision: Depardieu/Obélix pris d'une envie pressante de sanglier » e « Le créateur du logo hommage à Steve Jobs est-il un imposteur ? »
2	14 agosto	Retorno: Depardieu e Steve Jobs
3	21 agosto	« Au Brésil, manifestations contre la vie chère à l'approche du Mondial »
4	28 agosto	
5	04 setembro	« Le parcours de Diam's du succès à la rédemption »
6	11 setembro	
7	18 setembro	« Boston: le suspect des attentats du marathon aurait été localisé »
8	25 setembro	
9	02 outubro	« Afrique du Sud: Mandela à nouveau chez lui »
10	09 outubro	
11	16 outubro	« Compétitivité: PSA Peugeot Citroën présente ses contreparties

		aux syndicats »
12	23 outubro	
13	30 outubro	« Nobel de la paix: la jeune pakistanaise Malala parmi les favoris »
14	06 novembro	
15	13 novembro	« Le ‘Coup de tête’ de Zidane sur la corniche de Doha au Qatar » e « Rythmes scolaires: 53% des Français opposés à la réforme »
	20 novembro	FERIADO
16	27 novembro	Teste: « En Alsace, les cigognes devront voler de leurs propres ailes »
17	04 dezembro	Controle contínuo + Redação
18	11 dezembro	Retorno aos alunos: resultados do teste.

As atividades que realizamos com os alunos tiveram as seguintes características:

Objetivo geral	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
<b>Objetivo pragmático</b>	Fluência na leitura-compreensão de um texto
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência	B1

Ao final do período de realização das dinâmicas de leitura de notícias, aplicamos um teste para verificar possíveis avanços no reconhecimento e interpretação das anáforas pronominais.

A seguir, apresentamos a sequência de oito notícias trabalhadas em sala de aula. Logo após, o teste final aplicado aos grupos de controle e de pesquisa, além dos gráficos dos resultados obtidos nesse teste, nossa análise e as considerações finais.

#### 4.2.1. Lendo notícias: atividade I e relato da dinâmica

A primeira atividade de nossa proposta traz a notícia sobre as manifestações populares que aconteceram em muitas cidades brasileiras no final do primeiro semestre de 2013.

Unidade didática – Atividade I	
Objetivo geral	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
Objetivo pragmático	Fluência na leitura-compreensão de um texto
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência	B1
Referência do documento	“Au Brésil, manifestations contre la vie chère à l’approche du mondial” <a href="http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2013/06/17/manifestations-au-bresil-le-gouvernement-menace-du-carton-rouge_3431786_3222.html">http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2013/06/17/manifestations-au-bresil-le-gouvernement-menace-du-carton-rouge_3431786_3222.html</a> (Consulta em 18/06/13; adaptado).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

Pensez-vous que le propre de la jeunesse soit de manifester?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l’article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De quoi parle-t-on?

---

b) Où ça s'est passé?

---

c) Pourquoi ça s'est passé?

---

## **Au Brésil, manifestations contre la vie chère à l'approche du Mondial**

Le Monde.fr avec AFP | 17.06.2013 à 23h32 • Mis à jour le 18.06.2013 à 17h04

Près de 200 000 Brésiliens ont manifesté lundi 17 juin dans tout le pays, notamment à Rio de Janeiro, où de violents affrontements ont éclaté dans la soirée entre un groupe de manifestants et la police. Le mouvement de contestation, lancé sur les réseaux sociaux, dénonce la hausse du coût des transports publics et la facture du Mondial 2014. Il s'agit des plus importantes manifestations sociales depuis celles dirigées en 1992 contre la corruption du gouvernement de l'ex-président Fernando Collor de Melo.

Dans la capitale, **Brasilia**, des milliers de jeunes se sont massés pacifiquement dans le quartier des ministères, symbole du pouvoir, après des heures de manifestation. Quelque 200 d'entre eux ont réussi à grimper sur le toit du Parlement où ils ont entonné l'hymne brésilien avant d'en redescendre spontanément.

La principale manifestation s'est tenue à **Rio de Janeiro**, où 100 000 personnes se sont rassemblées. Si le début de la manifestation s'est déroulée dans une ambiance bon enfant, le centre de la ville a été en fin de soirée le théâtre de scènes de guérilla urbaine, avec des jets de cocktails molotov contre

les policiers. Un groupe de quelques dizaines de manifestants a pris d'assaut le parlement de l'[Etat de Rio](#). Les policiers anti-émeutes les ont finalement dispersés dans la nuit. Des hommes du bataillon de choc de la police militaire, arrivés sur place à bord de véhicules blindés, ont tiré des gaz lacrymogènes et des balles en caoutchouc contre ce groupe de manifestants et procédé à plusieurs arrestations. Ces manifestants avaient tiré des cocktails molotov et des pierres contre le bâtiment. Auparavant, ils avaient incendié une voiture, mis le feu à des poubelles, cassé les vitrines de banques et un distributeur et pillé des commerces, pendant que d'autres manifestants leur criaient : "*Voleurs ! Pas de vandalisme !*". Dans les échauffourées, 20 policiers et sept manifestants ont été blessés, dont deux par armes à feu. A Sao Paulo, la capitale économique du pays, plus de 65 000 manifestants selon l'institut Data Folha ont défilé sans incident. Dans la soirée, l'immense avenue Paulista du centre de cette mégapole de 20 millions d'habitants était noire de monde et la circulation bloquée dans les deux sens. Un groupe a essayé d'envahir le Parlement local, mais a été arrêté par les gaz lacrymogènes de la police. La semaine dernière, les forces anti-émeute y avaient durement réprimé une manifestation similaire, faisant des dizaines de blessés.

A Belo Horizonte, troisième ville du pays, la police a dispersé une manifestation près du stade où se déroulait le match Nigeria-Tahiti de la Coupe des confédérations de football, répétition générale en miniature du Mondial-2014. [...]

[http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2013/06/17/manifestations-au-bresil-le-gouvernement-menace-du-carton-rouge\\_3431786\\_3222.html](http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2013/06/17/manifestations-au-bresil-le-gouvernement-menace-du-carton-rouge_3431786_3222.html) (Consulta em 18/06/13; adaptado).

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.<sup>54</sup>

## Au Brésil, manifestations contre la vie chère à l'approche du Mondial

Le Monde.fr avec AFP | 17.06.2013 à 23h32 • Mis à jour le 18.06.2013 à 17h04

Près de 200 000 Brésiliens ont manifesté lundi 17 juin dans tout le pays, notamment à Rio de Janeiro, où de violents affrontements ont éclaté dans la soirée entre un groupe de manifestants et la police. Le mouvement de contestation, lancé sur les réseaux sociaux, dénonce la hausse du coût des transports publics et la facture du Mondial 2014. Il s'agit des plus importantes manifestations sociales depuis celles dirigées en 1992 contre la corruption du gouvernement de l'ex-président Fernando Collor de Melo.

Dans la capitale, **Brasilia**, des milliers de jeunes se sont massés pacifiquement dans le quartier des ministères, symbole du pouvoir, après des heures de manifestation. Quelque 200 d'entre eux ont réussi à grimper sur le toit du Parlement où ils ont entonné l'hymne brésilien avant d'en redescendre spontanément.

La principale manifestation s'est tenue à **Rio de Janeiro**, où 100 000 personnes se sont rassemblées. Si le début de la manifestation s'est déroulée dans une ambiance bon enfant, le centre de la ville a été en fin de soirée le

<sup>54</sup> Apresentamos neste documento as relações estabelecidas pelos alunos durante a dinâmica.

théâtre de scènes de guérilla urbaine, avec des jets de cocktails molotov contre les policiers. Un groupe de quelques dizaines de manifestants a pris d'assaut le parlement de l'Etat de Rio. Les policiers anti-émeutes les ont finalement dispersés dans la nuit. Des hommes du bataillon de choc de la police militaire, arrivés sur place à bord de véhicules blindés, ont tiré des gaz lacrymogènes et des balles en caoutchouc contre ce groupe de manifestants et procédé à plusieurs arrestations. Ces manifestants avaient tiré des cocktails molotov et des pierres contre le bâtiment. Auparavant, ils avaient incendié une voiture, mis le feu à des poubelles, cassé les vitrines de banques et un distributeur et pillé des commerces, pendant que d'autres manifestants leur criaient : "Voleurs ! Pas de vandalisme !". Dans les échauffourées, 20 policiers et sept manifestants ont été blessés, dont deux par armes à feu. A Sao Paulo, la capitale économique du pays, plus de 65 000 manifestants selon l'institut Data Folha ont défilé sans incident. Dans la soirée, l'immense avenue Paulista du centre de cette mégapole de 20 millions d'habitants était noire de monde et la circulation bloquée dans les deux sens. Un groupe a essayé d'envahir le Parlement local, mais a été arrêté par les gaz lacrymogènes de la police. La semaine dernière, les forces anti-émeute y avaient durement réprimé une manifestation similaire, faisant des dizaines de blessés.

A Belo Horizonte, troisième ville du pays, la police a dispersé une manifestation près du stade où se déroulait le match Nigeria-Tahiti de la Coupe des confédérations de football, répétition générale en miniature du Mondial-2014. [...]

[http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2013/06/17/manifestations-au-bresil-le-gouvernement-menace-du-carton-rouge\\_3431786\\_3222.html](http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2013/06/17/manifestations-au-bresil-le-gouvernement-menace-du-carton-rouge_3431786_3222.html) (Consulta em 18/06/13; adaptado).





### Construction du sens 3 - Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) A Rio de Janeiro, pourquoi les policiers ont dû intervenir contre les manifestants?

---

---

---

b) Qu'est-ce qu'on mentionne comme pratique de vandalisme?

---

---

---

c) D'après l'institut Data Folha, comment s'est passée la manif à São Paulo?

---

---

---

d) Quelle serait la cause des manifestations dans ces capitales?

---

---

---

e) Les manifs les plus importantes au Brésil datent de quelle année ? Est-ce qu'elles avaient la même motivation qu'aujourd'hui?

---

---

---

### Analyse du fonctionnement de la langue 2 - Conceptualisation

Observez ces fragments de l'article de presse que vous avez lu. Ensuite, notez ce que remplacent les pronoms surlignés.

a) Quelque 200 d'entre eux ont réussi à grimper sur le toit du Parlement où ils ont entonné l'hymne brésilien avant d'en redescendre spontanément.

En : \_\_\_\_\_

b) Les policiers anti-émeutes les ont finalement dispersés dans la nuit.

Les : \_\_\_\_\_

c) La semaine dernière, les forces anti-émeute y avaient durement réprimé une manifestation similaire, faisant des dizaines de blessés.

Y : \_\_\_\_\_

Réécrivez les fragments ci-dessus en éliminant les pronoms EN, LES e Y.

a) \_\_\_\_\_  
—

---

---

b) \_\_\_\_\_  
—

---

c) \_\_\_\_\_

---

A quoi servent ces pronoms compléments ?

---

Como dissemos anteriormente, essa notícia sobre as manifestações populares que ocorreram em várias cidades brasileiras no final do 1º semestre de 2013 foram muito divulgadas pelas mídias nacionais e internacionais, portanto os alunos já a conheciam. Esse conhecimento prévio que tinham do fato foi muito importante para que pudéssemos direcionar sua atenção para a atividade de localização das anáforas, tanto nominais quanto pronominais, e de seus referentes.

Embora nosso interesse fosse o trabalho com o reconhecimento e interpretação dos pronomes *en* e *y*, as anáforas nominais e outras pronominais foram marcadas nessa e nas outras notícias porque a comanda do exercício solicitava que fossem sublinhados todos os elementos do texto que se referissem a outros elementos do texto.

Seguindo a orientação de GIASSON (1995: 216-218) quanto à compreensão dos indícios de coesão e quanto ao ensino das palavras de substituição e a habilidade em leitura, solicitamos aos alunos que desenhassem flechas ligando as anáforas a seus antecedentes.

Destacamos da primeira dinâmica realizada os seguintes aspectos:

Antes da leitura	À pergunta de antecipação do assunto, seguiu-se uma interação entre os alunos, pois começaram a contar as experiências que tiveram naqueles dias de manifestações em São Paulo (a lembrança do fato foi imediata).
Durante a leitura	Houve comentários sobre a menção ao governo Fernando Collor de Melo e sobre as expressões “prendre d’assaut” e “noire de monde”; muitos alunos expressaram dúvida quanto à palavra “échauffourée”; devido ao conhecimento prévio dos fatos noticiados, todos compreenderam a expressão “grimper sur le toit” que nós destacamos; a dinâmica de localizar>sublinhar>flechar foi realizada satisfatoriamente com alguma intervenção nossa, principalmente, nas ocorrências dos pronomes “celles”, “dont”, “y” e “en”.
Depois da leitura	Em duplas, os alunos resolveram bem os exercícios de análise do funcionamento da língua. Solicitamos a resolução individual das questões de compreensão da notícia; durante a correção coletiva, várias orientações foram dadas quanto à produção escrita das respostas em francês.

#### 4.2.2. Lendo notícias: atividade II e relato da dinâmica

##### Unidade didática – Atividade II

Habilidade visada	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
Objetivo pragmático	Coesão
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência visado	B1
Referência do documento	“Le parcours de Diam’s du succès à la rédemption” – Aurélie Demarcy. <a href="http://divertissements.fr.msn.com/people/">http://divertissements.fr.msn.com/people/</a> (Acesso em 26/04/2013; adaptado).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

Connaissez-vous des rappeurs qui ont changé complètement de mode de vie après le succès?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l’article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De qui parle-t-on?

---

—

b) Quel était son métier?

---

—

c) Qu'est-ce qui a été sorti le 10 mai?

---

Mise à jour : 26 avril 2013 | Par Aurélie Demarcy et la rédaction MSN

## Le parcours de Diam's du succès à la rédemption

Diam's donne enfin de ses nouvelles

**Très discrète sur sa nouvelle vie** depuis qu'elle s'est retirée de la scène musicale et médiatique, Diam's, qui se fait appeler aujourd'hui Mélanie, vient de poster un message sur Facebook à l'attention de ses fans.

Sept mois après son **interview dans 7 à 8**, dans laquelle elle parlait de sa nouvelle vie (sa conversion à l'Islam, sa fille etc), l'ancienne rappeuse a choisi de **sortir de sa réserve pour remercier ceux qui la soutiennent**. L'occasion pour elle de donner des nouvelles de sa petite fille, de pointer du doigt les vices liés au show-bizz, mais aussi de parler de la sortie prochaine de son nouveau livre, d'ici quelques semaines...

« Merci pour vos si nombreux messages de soutien sur mon Facebook qui me vont droit au coeur. [...] Vos histoires à toutes et à tous me rappellent que **tout le show-bizz que j'ai quitté n'était qu'une bulle** dans laquelle il n'y avait pas de place pour les autres... [...] A part ça, pour tous ceux qui me le demandent, **sachez que ma petite Maryam va très bien**, Dieu soit Loué. Elle grandit... et moi avec! [...] Je **prépare la sortie du livre** en format poche qui devrait sortir le 10 mai, je viendrai vous confirmer ça très vite ».

Un message qui se veut rassurant, et montre une femme sereine, apaisée et investie dans plusieurs projets caritatifs.

Diam's en a fini avec le star-system, et semble aujourd'hui avoir trouvé sa voie...

S.O.S d'une rappeuse en détresse

*'Le 8 mars 2008, le Zénith de Paris, tous les professionnels ont rendez-vous aux Victoires de la musique. Est venu mon tour d'interpréter un des titres de mon dernier album, 'Ma France à moi', alors je suis montée sur scène (...) Ce que personne ne pouvait savoir précisément à ce moment-là, c'est que deux semaines plus tôt je sortais tout juste de la clinique psychiatrique. Je venais d'y faire un séjour d'un mois et demi et d'y entamer ma discrète mais indéniable descente dans les ténèbres',* explique l'intéressée dans son ouvrage.

C'est donc en 2009 que l'artiste sort un nouvel album intitulé, S.O.S., sorte 'd'album intime', dans lequel Diam's ne cache pas les problèmes rencontrés suite à un succès dévastateur, allant jusqu'à devenir la cause de 'crises de folie'.

(Adaptado de <http://divertissements.fr.msn.com/people/> . Acesso em 26/04/2013).

\*détresse = sentiment d'abandon, de solitude.

\*\*entamer = commencer.



## Analyse du fonctionnement de la langue 1 - Repérage

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.

Mise à jour : 26 avril 2013 | Par Aurélie Demarcy et la rédaction MSN

Le parcours de Diam's du succès à la rédemption

Diam's donne enfin de ses nouvelles

Très discrète sur sa nouvelle vie depuis qu'elle s'est retirée de la scène musicale et médiatique, Diam's, qui se fait appeler aujourd'hui Mélanie, vient de poster un message sur Facebook à l'attention de ses fans.

Sept mois après son interview dans 7 à 8, dans laquelle elle parlait de sa nouvelle vie (sa conversion à l'Islam, sa fille etc), l'ancienne rappeuse a choisi de sortir de sa réserve pour remercier ceux qui la soutiennent. L'occasion pour elle de donner des nouvelles de sa petite fille, de pointer du doigt les vices liés au show-bizz, mais aussi de parler de la sortie prochaine de son nouveau livre, d'ici quelques semaines...

« Merci pour vos si nombreux messages de soutien sur mon Facebook qui me vont droit au coeur. [...] Vos histoires à toutes et à tous me rappellent que tout le show-bizz que j'ai quitté n'était qu'une bulle dans laquelle il n'y avait pas de place pour les autres... [...] A part ça, pour tous ceux qui me le demandent, sachez que ma petite Maryam va très bien, Dieu soit Loué. Elle grandit... et moi avec! [...] Je prépare la sortie du livre en format poche qui devrait sortir le 10 mai, je viendrai vous confirmer ça très vite ».

Un message qui se veut rassurant, et montre une femme sereine, apaisée et investie dans plusieurs projets caritatifs.

Diam's en a fini avec le star-system, et semble aujourd'hui avoir trouvé sa voie...

S.O.S d'une rappeuse en détresse

*'Le 8 mars 2008, le Zénith de Paris, tous les professionnels ont rendez-vous aux Victoires de la musique. Est venu mon tour d'interpréter un des titres de mon dernier album, 'Ma France à moi', alors je suis montée sur scène (...) Ce que personne ne pouvait savoir précisément à ce moment-là, c'est que deux semaines plus tôt je sortais tout juste de la clinique psychiatrique. Je venais d'y faire un séjour d'un mois et demi et d'y entamer ma discrète mais indéniable descente dans les ténèbres', explique l'intéressée dans son ouvrage.*

C'est donc en 2009 que l'artiste sort un nouvel album intitulé, S.O.S., sorte 'd'album intime', dans lequel Diam's ne cache pas les problèmes rencontrés suite à un succès dévastateur, allant jusqu'à devenir la cause de 'crises de folie'.

(Adaptado de <http://divertissements.fr.msn.com/people/> . Acesso em 26/04/2013).

\*détresse = sentiment d'abandon, de solitude.

\*\*entamer = commencer.



### Construction du sens 3 - Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) Pourquoi Diam's s'est retirée de la scène musicale et médiatique?

---

---

---

b) Qu'est-ce qu'on apprend de son nouveau mode de vie?

---

---

---

c) D'après la rappeuse, qu'est-ce que le show-bizz?

---

---

---

d) Quelle serait la cause de ses crises de folie?

---

---

---

e) Qu'est-ce qu'on apprend de la réaction des fans de Diam's?

---

---

---

---

## Analyse du fonctionnement de la langue 2 - Conceptualisation

Reliez les phrases.

(a) L'ancienne rappeuse a choisi de <b>sortir de sa réserve pour remercier ceux qui la soutiennent.</b>	( ) Diam's a mis fin au star-system.
(b) Je viendrai <u>vous</u> confirmer <u>ça</u> très vite.	( ) Je venais de faire un séjour d'un mois et demi dans une clinique psychiatrique.
(c) Diam's <u>en</u> a fini avec le star-system.	( ) Diam's remercie ceux qui soutiennent l'ancienne rappeuse.
(d) <i>Je venais d'<u>y</u> faire un séjour d'un mois et demi.</i>	( ) Dans une clinique psychiatrique, je venais d'entamer ma discrète descente dans les ténèbres.
(e) <i>Je venais d'<u>y</u> entamer ma discrète mais indéniable descente dans les ténèbres.</i>	( ) Je viendrai vous confirmer la sortie du livre très vite.

Comparez les phrases reliées. Notez ce que reprennent les pronoms soulignés dans les phrases de droite.

(a) L'ancienne rappeuse a choisi de <b>sortir de sa réserve pour remercier ceux qui <u>la</u> soutiennent.</b> la =
(b) Je viendrai <u>vous</u> confirmer <u>ça</u> très vite. vous = ça =
(c) Diam's <u>en</u> a fini avec le star-system. en =
(d) <i>Je venais d'<u>y</u> faire un séjour d'un mois et demi.</i> y =
(e) <i>Je venais d'<u>y</u> entamer ma discrète mais indéniable descente dans les ténèbres.</i> y =

A quoi servent ces pronoms compléments ?

---

Da segunda dinâmica realizada, destacamos os seguintes aspectos:

Antes da leitura	Houve bem pouca discussão no grupo a partir da questão de antecipação feita, pois os alunos não conheciam muitos nomes e histórias do mundo do rap.
Durante a leitura	<p>Após a leitura individual e silenciosa, corrigimos as questões de compreensão global coletivamente. Dois alunos lembraram que, no livro didático Écho A2, havia uma música (“Ma France à moi”) da rapper Diam’s que fora trabalhada em sala de aula, no módulo B1.1.</p> <p>Alguns fizeram comentários sobre a mudança de religião e de comportamento da cantora: de celebridade à mulher serena (“femme sereine”) e reservada. Destacaram as expressões “pointer du doigt” e “Dieu soit loué”. Expressaram dúvida quanto às palavras “voie”, “détresse” (cujo sinônimo estava logo abaixo do texto) e “indéniable”.</p> <p>Em grupos, os alunos realizaram bem a atividade de localizar, sublinhar as anáforas e flechar seus referentes. Houve boa participação; todos foram ao quadro interativo fazer as marcações (realces e flechas), durante a socialização do trabalho dos grupos.</p> <p>Nossa intervenção foi necessária na análise da ocorrência do pronome <i>en</i> no trecho “<i>Diam’s en a fini avec le star-system</i>”. Para esclarecer essa dúvida de todos os alunos, fizemos uso da ficha de análise do funcionamento da língua.</p>
Depois da leitura	<p>No primeiro exercício (associação de frases equivalentes em sentido), havíamos previsto a expressão que causaria dúvida e sua reformulação sem o pronome <i>en</i>. Os alunos resolveram esse exercício sem dificuldade. Esclarecemos que certas expressões fixas (<i>expressions figées</i>) contêm <i>en</i> ou <i>y</i>, porém a referenciação é implícita ao contexto. Demos-lhes alguns exemplos disso.</p> <p>Solicitamos a resolução em duplas das questões de compreensão da notícia; durante a correção coletiva, várias orientações foram dadas</p>

	quanto à produção escrita das respostas em francês.
--	---

### 4.2.3. Lendo notícias: atividade III e relato da dinâmica

#### Unidade didática – Atividade III

Habilidade visada	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
Objetivo pragmático	Coesão
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência visado	B1
Referência do documento	“Boston : le suspect des attentats du marathon aurait été localisé”. Adaptado de <a href="http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1098276/boston_le_suspect_des_attentats_du_marathon_aurait_ete_localise.shtml">http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1098276/boston_le_suspect_des_attentats_du_marathon_aurait_ete_localise.shtml</a> (Acesso em 22/04/2013).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

Vous souvenez-vous des attentats du marathon de Boston? Quelles informations vous rappelez-vous?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l'article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De qui parle-t-on?

---

---

b) De quoi étaient-ils soupçonnés?

---

---

c) Que s'est-il passé avec eux?



## Boston: le suspect des attentats du marathon aurait été localisé

Samedi 20 avril 2013, 02h40



Photos de Djokhar Tsarnaev, en fuite, diffusées par le FBI le 19 avril 2013 (Photo /FBI/AFP)

Après une gigantesque chasse à l'homme qui a transformé Boston en ville fantôme, la police semble avoir localisé vendredi soir le jeune de 19 ans soupçonné d'être, avec son frère tué la nuit précédente, l'auteur des attentats du marathon.

D'importantes forces de l'ordre ont convergé vers un quartier de Watertown, dans la banlieue de Boston, où Djokhar Tsarnaev, d'origine tchétchène, s'était évaporé la nuit précédente à l'issue d'une course poursuite avec la police, durant laquelle son frère aîné, Tamerlan Tsarnaev, 26 ans, a été tué.



Des équipes du SWAT en pleine chasse à l'homme à Watertown, près de Boston, le 19 avril 2013 (Photo Spencer Platt/Getty Images/AFP)

Durant leur cavale dans la nuit de jeudi à vendredi, les deux frères avaient lancé plusieurs engins explosifs en direction de la police.

Ils avaient également tué un policier de 26 ans dans sa voiture, sur le campus du MIT à Cambridge, entre Boston et Watertown.

Les autorités avaient demandé vendredi aux Bostoniens de rester chez eux, et de n'ouvrir à personne. Tous les transports en commun avaient été arrêtés, magasins et écoles fermés, tout survol d'avion interdit. Les trains ne circulaient pas entre New York et Boston.

Vendredi soir, l'ordre donné à la population de rester enfermée chez elle, avait été levé. Mais le gouverneur Deval Patrick a recommandé aux Bostoniens de rester extrêmement vigilants.

### ILS ONT VECU ET ETUDIÉ AUX ÉTATS-UNIS

L'aîné, ex-étudiant ingénieur devenu boxeur, avait une page Youtube à son nom, créée en août 2012, où il avait marqué plusieurs vidéos comme favorites dans les catégories "islam" et "terrorisme".

Le plus jeune, qui faisait de la lutte, était inscrit dans une université de la région. Il avait selon les médias américains obtenu la nationalité américaine le 11 septembre 2012, date on ne peut plus symbolique de terrorisme aux Etats-Unis. Les témoignages le décrivent comme un jeune agréable, mais fasciné par son aîné.

Les deux hommes sont soupçonnés d'avoir déposé les deux bombes artisanales qui ont explosé près de la ligne d'arrivée du marathon lundi en plein centre de Boston.

LA QUESTION DU MOTIF DES ATTENTATS RESTE ENTIERE.

Cette accélération spectaculaire dans l'enquête est intervenue moins de 12 heures après que le FBI eut diffusé des images des deux hommes et lancé un appel au public, pour qu'il l'aide à les identifier.

Les deux bombes ayant endeuillé le célèbre marathon avaient explosé à 100 mètres de distance, et 12 secondes d'intervalle, près de la ligne d'arrivée, alors que des dizaines de milliers de personnes étaient massées au centre de Boston pour ce qui est chaque année une grande fête populaire.

Elles avaient été assemblées dans des cocottes-minute remplies de clous et de billes d'acier pour en maximiser les dégâts.

(Adaptado de [http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1098276/boston\\_le\\_suspect\\_des\\_attentats\\_du\\_marathon\\_aurait\\_ete\\_localise.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1098276/boston_le_suspect_des_attentats_du_marathon_aurait_ete_localise.shtml). Acesso em 26/04/2013).

\* cavale = fuite, évasion d'une prison.

\*\* endeuiller = plonger dans le deuil ; rendre triste.

\*\*\* dégât = dommage occasionné par un phénomène violent.

## Analyse du fonctionnement de la langue 1 - Repérage

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.

### Boston: le suspect des attentats du marathon aurait été localisé

Samedi 20 avril 2013, 02h40



Photos de Djokhar Tsarnaev, en fuite, diffusées par le FBI le 19 avril 2013 (Photo /FBI/AFP)

Après une gigantesque chasse à l'homme qui a transformé Boston en ville fantôme, la police semble avoir localisé vendredi soir le jeune de 19 ans soupçonné d'être, avec son frère tué la nuit précédente, l'auteur des attentats du marathon.

D'importantes forces de l'ordre ont convergé vers un quartier de Watertown, dans la banlieue de Boston, où Djokhar Tsarnaev, d'origine tchéchène, s'était évaporé la nuit précédente à l'issue d'une course poursuite avec la police, durant laquelle son frère aîné, Tamerlan Tsarnaev, 26 ans, a été tué.



Des équipes du SWAT en pleine chasse à l'homme à Watertown, près de Boston, le 19 avril 2013 (Photo Spencer Platt/Getty Images/AFP)

Durant leur cavale dans la nuit de jeudi à vendredi, les deux frères avaient lancé plusieurs engins explosifs en direction de la police.

Ils avaient également tué un policier de 26 ans dans sa voiture, sur le campus du MIT à Cambridge, entre Boston et Watertown.

Les autorités avaient demandé vendredi aux Bostoniens de rester chez eux, et de n'ouvrir à personne. Tous les transports en commun avaient été arrêtés, magasins et écoles fermés, tout survol d'avion interdit. Les trains ne circulaient pas entre New York et Boston.

Vendredi soir, l'ordre donné à la population de rester enfermée chez elle, avait été

levé. Mais le gouverneur Deval Patrick a recommandé aux Bostoniens de rester extrêmement vigilants.

ILS ONT VECU ET ETUDIE AUX ETATS-UNIS

L'aîné, ex-étudiant ingénieur devenu boxeur, avait une page Youtube à **son** nom, créée en août 2012, **où il** avait marqué plusieurs vidéos comme favorites dans les catégories "islam" et "terrorisme".

Le plus jeune, **qui** faisait de la lutte, était inscrit dans une université de la région. **Il** avait selon les médias américains obtenu la nationalité américaine le 11 septembre 2012, date on ne peut plus symbolique de terrorisme aux Etats-Unis. Les témoignages **le** décrivent comme un jeune agréable, mais fasciné par **son** aîné.

Les deux hommes sont soupçonnés d'avoir déposé les deux bombes artisanales **qui** ont explosé près de la ligne d'arrivée du marathon lundi en plein centre de Boston.

LA QUESTION DU MOTIF DES ATTENTATS RESTE ENTIERE.

Cette accélération spectaculaire dans l'enquête est intervenue moins de 12 heures après que le FBI eut diffusé des images des deux hommes et lancé un appel au public, pour qu'**il** l'aide à **les** identifier.

Les deux bombes ayant endeuillé le célèbre marathon avaient explosé à 100 mètres de distance, et 12 secondes d'intervalle, près de la ligne d'arrivée, alors que des dizaines de milliers de personnes étaient massées au centre de Boston pour ce qui est chaque année une grande fête populaire.

**Elles** avaient été assemblées dans des cocottes-minute remplies de clous et de billes d'acier pour **en** maximiser les dégâts.

(Adaptado de [http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1098276/boston\\_le\\_suspect\\_des\\_attentats\\_du\\_marathon\\_aurait\\_ete\\_localise.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1098276/boston_le_suspect_des_attentats_du_marathon_aurait_ete_localise.shtml). Acesso em 26/04/2013).

\* cavale = fuite, évasion d'une prison.

\*\* endeuiller = plonger dans le deuil ; rendre triste.

\*\*\* dégât = dommage occasionné par un phénomène violent.



### Construction du sens 3 - Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) Comment sait-on que les deux frères portaient sur eux plusieurs objets explosifs?

---

—

---

—

b) Qu'est-ce qu'on apprend à propos du marathon de Boston?

---

—

---

—

c) Pourquoi est-il évoqué le fait d'y avoir une page Youtube au nom du frère aîné?

---

—

---

—

d) Dans quel type d'objet les frères ont-ils mis les bombes? Pourquoi ?

---

—

---

—

e) Quelle serait le motif de ces attaques criminelles?

---

---

---

## Analyse du fonctionnement de la langue 2 - Conceptualisation

Reliez les phrases.

(a) Les témoignages le décrivent comme un jeune agréable, mais fasciné par son aîné.	( ) Pour maximiser les dégâts des bombes, les cocottes-minute étaient remplies de clous et de billes d'acier.
(b) Le FBI diffuse des images des deux hommes et lance un appel au public, pour qu'il l'aide à les identifier.	( ) Les bombes avaient été assemblées dans des cocottes-minute.
(c) Elles avaient été assemblées dans des cocottes-minute.	( ) Fasciné par son aîné, les témoignages décrivent le plus jeune comme une personne agréable.
(d) <i>Les cocottes-minute étaient remplies de clous et de billes d'acier pour en maximiser les dégâts.</i>	( ) Le FBI diffuse des images des deux hommes et lance un appel au public, pour que le public aide le FBI à identifier les deux hommes.

Comparez les phrases reliées. Notez ce que reprennent les pronoms soulignés dans les phrases de droite.

(a) Les témoignages <u>le</u> décrivent comme un jeune agréable, mais fasciné par son aîné. le =
(b) Le FBI diffuse des images des deux hommes et lance un appel au public, pour qu' <u>il</u> l' <u>aide</u> à <u>les</u> identifier. il = l' = les =

<p>(c) <u>Elles</u> avaient été assemblées dans des cocottes-minute. Elles =</p>
<p>(d) <i>Les cocottes-minute étaient remplies de clous et de billes d'acier pour <u>en</u> maximiser les dégâts.</i> <i>en =</i></p>

A notícia dos atentados de Boston era conhecida dos alunos, pois esse fato recebeu uma cobertura jornalística internacional. Portanto, pudemos novamente direcionar a atenção dos alunos para o trabalho com as anáforas.

Dessa dinâmica, destacamos os seguintes pontos:

Antes da leitura	Os alunos conseguiram expressar-se oralmente dando algumas informações de que se lembravam sobre o fato. Houve uma breve discussão sobre o assunto.
Durante a leitura	Os alunos expressaram dúvida quanto ao verbo “endeuiller” (cujos sinônimos estavam logo abaixo do texto), pois não conheciam a palavra “deuil”. A interação dos alunos em pares para realizar a tarefa de localizar>sublinhar>flechar as anáforas deu-se de maneira muito satisfatória. Nossa intervenção foi necessária na explicação das ocorrências dos pronomes <i>qui</i> e <i>en</i> . Alguns alunos pediram para que nós revisássemos a diferença entre <i>qui</i> e <i>que</i> . Solicitamos aos alunos que fizessem no quadro interativo as marcações das anáforas pronominais encontradas.
Depois da leitura	O exercício de associação de frases foi resolvido facilmente e serviu para os alunos verificarem as repetições constantes nas frases reformuladas sem os pronomes. A resolução das questões de compreensão detalhada da notícia foi feita em duplas. Nossa intervenção foi mínima durante a correção



	coletiva.
--	-----------

#### 4.2.4. Lendo notícias: atividade IV e relato da “dinâmica”

##### Unidade didática – Atividade IV

Atividade visada	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
<b>Objetivo pragmático</b>	Coesão
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência visado	B1
Referência do documento	“Afrique du Sud : Mandela à nouveau chez lui” <a href="http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1155863/afrique_du_sud_mandela_a_nouveau_chez_lui.shtml">http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1155863/afrique_du_sud_mandela_a_nouveau_chez_lui.shtml</a> (Consulta em 03/09/13; adaptado).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

Si je dis « Afrique du Sud », à quoi pensez-vous?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l’article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De qui parle-t-on?

---

—

b) D’où est-il sorti?

---

—

c) Malgré cette sortie, quel est son état de santé?

## Afrique du Sud: Mandela à nouveau chez lui

Lundi 02 septembre 2013, 15h13



Nelson Mandela, le 2 juillet 2005 à un concert à Johannesburg, destiné à recueillir des fonds pour lutter contre la pauvreté (Photo Fati Moalusi/AFP/Archives)

L'ancien président Nelson Mandela est-il rentré chez lui pour y mourir en paix, à 95 ans? Personne ne le sait en Afrique du Sud, mais les médias et l'opinion se réjouissaient lundi de le voir retrouver un lieu familier après des mois d'hospitalisation.

L'annonce de sa sortie de clinique dimanche faisait bien sûr la Une, mais à l'exception du quotidien The New Age proche du pouvoir, criant victoire sous le titre "Joie dans le monde pour Mandela", l'information a été accueillie avec sobriété voire gravité.

Les commentateurs locaux s'abstenaient toutefois de spéculer pour savoir comment interpréter ce retour à la maison, et aucun ne s'est demandé s'il fallait y voir l'approche de la fin, même si la possibilité de sa mort est dans tous les esprits depuis plusieurs semaines.

"Qu'on en finisse avec l'exploitation de Mandela - laissez le vieil homme en paix", a prié l'éditorialiste du Times, visant par là moins la curiosité des médias, que la confusion créée par la mésentente entre ses héritiers et le flou savamment entretenu par la présidence, accusée de jouer sur les mots ou d'entretenir le mystère au lieu de délivrer de vrais bulletins de santé.

"Il faut espérer qu'à la maison, il sera capable de passer ses derniers jours entourés par sa famille et les gens qu'il aime sans toutes ces querelles indignes caractérisant ceux qui se targuent de perpétuer au mieux son héritage --mais c'est peut-être trop demander", écrivait le Times.

Pour essayer de deviner l'avenir, "il faut tout d'abord prendre en compte son âge et son état de santé avant l'hospitalisation", a expliqué à l'AFP un médecin sud-africain, sous couvert de l'anonymat: "je suppose qu'il va être sous assistance respiratoire pour un certain temps, compte tenu de ses problèmes pulmonaires".

"Madiba chez lui", titrait le Star de Johannesburg sur un bandeau de Une, assorti de sous-titres à la tonalité plus sombre rappelant que "son état reste critique" et que "les craintes liées à l'infection persistent". Nelson Mandela "a dû être ressuscité plusieurs fois au cours de ces trois derniers mois (...)" d'hospitalisation, a rappelé le Star.

De fait, quand bien même les médecins ont jugé l'illustre malade apte à faire le trajet de la clinique à chez lui, soit une cinquantaine de kilomètres en ambulance depuis Pretoria, c'est un Mandela toujours entre la vie et la mort qui a été ramené dans sa maison de Houghton, quartier calme et verdoyant de Johannesburg.

Et c'est moins l'état du patient que celui de sa maison qui a permis ce retour. Les autorités ont précisé que son domicile avait été transformé pour accueillir une unité de soins intensifs et héberger exactement le même personnel soignant qu'au Mediclinic Heart de Pretoria.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1155863/afrique\\_du\\_sud\\_mandela\\_a\\_nouveau\\_chez\\_lui.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1155863/afrique_du_sud_mandela_a_nouveau_chez_lui.shtml) (Consulta em 03/09/13; adaptado).

\* querelle = conflit, dispute.

\*\* se targuer = se vanter, se glorifier.

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.

## Afrique du Sud: Mandela à nouveau chez lui

Lundi 02 septembre 2013, 15h13



Nelson Mandela, le 2 juillet 2005 à un concert à Johannesburg, destiné à recueillir des fonds pour lutter contre la pauvreté (Photo Fati Moalusi/AFP/Archives)

L'ancien président Nelson Mandela est-**il** rentré chez **lui** pour **y** mourir en paix, à 95 ans?

Personne ne **le** sait en Afrique du Sud, mais les médias et l'opinion se réjouissaient lundi de **le** voir retrouver un lieu familier après des mois d'hospitalisation.

L'annonce de **sa** sortie de clinique dimanche faisait bien sûr la Une, mais à l'exception du quotidien The New Age proche du pouvoir, criant victoire sous le titre "Joie dans le monde pour Mandela", l'information a été accueillie avec sobriété voire gravité.

Les commentateurs locaux s'abstenaient toutefois de spéculer pour savoir comment interpréter ce retour à la maison, et aucun ne s'est demandé s'il fallait **y** voir l'approche de la fin, même si la possibilité de **sa** mort est dans tous les esprits depuis plusieurs semaines.

"Qu'**on en finisse** avec l'exploitation de Mandela - laissez le vieil homme en paix", a prié l'éditorialiste du Times, visant par là moins la curiosité des médias, que la confusion créée par la mésentente entre **ses** héritiers et le flou savamment entretenu par la présidence, accusée de jouer sur les mots ou d'entretenir le mystère au lieu de délivrer de vrais bulletins de santé.

"Il faut espérer qu'à la maison, il sera capable de passer **ses** derniers jours entourés par **sa** famille et les gens qu'**il** aime sans toutes ces querelles indignes caractérisant **ceux** qui se targuent de perpétuer au mieux **son** héritage -- mais c'est peut-être trop demander", écrivait le Times.

Pour essayer de deviner l'avenir, "il faut tout d'abord prendre en compte **son** âge et **son** état de santé avant l'hospitalisation", a expliqué à l'AFP un médecin sud-africain, sous couvert de l'anonymat: "je suppose qu'**il** va être sous assistance respiratoire pour un certain temps, compte tenu de **ses** problèmes pulmonaires".

"Madiba chez **lui**", titrait le Star de Johannesburg sur un bandeau de Une, assorti de sous-titres à la tonalité plus sombre rappelant que "**son** état reste critique" et que "les craintes liées à l'infection persistent". Nelson Mandela "a dû être ressuscité plusieurs fois au cours de ces trois derniers mois (...)" d'hospitalisation, a rappelé le Star.

De fait, quand bien même les médecins ont jugé l'illustre malade apte à faire le trajet de la clinique à chez **lui**, soit une cinquantaine de kilomètres en ambulance depuis Pretoria, c'est un Mandela toujours entre la vie et la mort qui a été ramené dans **sa** maison de Houghton, quartier calme et verdoyant de Johannesburg.

Et c'est moins l'état du patient que **celui** de **sa** maison **qui** a permis ce retour. Les autorités ont précisé que **son** domicile avait été transformé pour accueillir une unité de soins intensifs et héberger exactement le même personnel soignant qu'au Mediclinic Heart de Pretoria.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1155863/afrique\\_du\\_sud\\_mandela\\_a\\_nouveau\\_chez\\_lui.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1155863/afrique_du_sud_mandela_a_nouveau_chez_lui.shtml) (Consulta em 03/09/13; adaptado).

\* querelle = conflit, dispute.

\*\* se targuer = se vanter, se glorifier.

### Construction du sens 3- Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) Comment est caractérisé le discours de la présidence sud-africaine par rapport à la santé de Mandela?

---

---

---

b) Qu'est-ce qui a permis le retour de Mandela à sa maison?

---

---

---

c) Est-ce que tous les médias ont accueilli de la même façon l'annonce de son retour chez lui ? Justifiez.

---

---

---

d) Qu'est-ce que ce retour peut représenter?

---

---

---

e) Selon l'éditorialiste du Times, qu'est-ce qui est intolérable?

---

---

---

---

### Analyse du fonctionnement de la langue 2 - Conceptualisation

Observez ces fragments de l'article de presse que vous avez lu. Ensuite, notez ce que remplacent les pronoms surlignés.

- a) L'ancien président Nelson Mandela est-il rentré chez lui pour **y** mourir en paix, à 95 ans?

y : \_\_\_\_\_

- b) Personne ne **le** sait en Afrique du Sud, mais les médias et l'opinion se réjouissaient lundi de **le** voir retrouver un lieu familial après des mois d'hospitalisation.

le : \_\_\_\_\_

le : \_\_\_\_\_

- c) Les commentateurs locaux s'abstenaient toutefois de spéculer pour savoir comment interpréter ce retour à la maison, et aucun ne s'est demandé s'il fallait **y** voir l'approche de la fin [...].

y : \_\_\_\_\_

Réécrivez les fragments ci-dessus en éliminant les pronoms LE et Y.



a) \_\_\_\_\_  
—

b) \_\_\_\_\_  
—

c) \_\_\_\_\_  
—

Poucos alunos tinham lido a respeito da saúde debilitada de Mandela e de seu retorno ao lar mesmo em estado crítico.

Dessa quarta dinâmica, destacamos os pontos a seguir:

Antes da leitura	A pergunta de antecipação “ <i>Si je dis ‘Afrique du Sud’, à quoi pensez-vous?</i> ” desencadeou o assunto “Copa do mundo 2014”. Então, tivemos de reformular a questão, limitando-a a pessoas famosas daquele país. Apenas um aluno citou Mandela.
Durante a leitura	Circulamos pela sala de aula e observamos que, durante a leitura individual e silenciosa, muitos alunos já sublinhavam alguns pronomes. À correção das questões de compreensão global, seguiram-se comentários sobre as vozes presentes na notícia, principalmente a do editorialista do <b>Times</b> . Os alunos expressaram dúvida quanto às palavras “ <i>mésentente</i> ” e “ <i>flou</i> ”. A segunda ocorrência do pronome <i>y</i> (3º parágrafo) também foi motivo de dúvida. Não intervimos num primeiro momento para que os alunos discutissem uma solução em pequenos grupos.

	<p>A realização da tarefa de localizar&gt;sublinhar&gt;flechar as anáforas ocorreu muito satisfatoriamente, e a dúvida quanto àquela ocorrência de y foi resolvida por uma dupla e socializada com o grupo.</p>
Depois da leitura	<p>Os exercícios da ficha de análise do funcionamento das anáforas foram resolvidos com alguma dificuldade no momento da reformulação das frases sem os pronomes.</p> <p>Alguns alunos afirmaram que procurariam mais informações a respeito de Mandela, pois a notícia lida tinha um mês.</p>

#### 4.2.5. Lendo notícias: atividade V e relato da dinâmica

##### Unidade didática – Atividade V

Atividade visada	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
Objetivo pragmático	Coesão
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência visado	B1
Referência do documento	“Compétitivité : PSA Peugeot Citroën présente ses contreparties aux syndicats” <a href="http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1185969/competitivite_psa_peugeot_citroen_presente_ses_contreparties_aux_syndicats.shtml">http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1185969/competitivite_psa_peugeot_citroen_presente_ses_contreparties_aux_syndicats.shtml</a> (Consulta em 25/09/13; adaptado).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

Quelles marques françaises d’automobiles connaissez-vous?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l’article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De quoi parle-t-on?

---

—

b) Combien d’usines ce groupe a-t-il en France?

---

—

c) Après la fermeture de l'usine d'Aulnay, estime-t-on la diminution ou l'augmentation de la production?

## Compétitivité : PSA Peugeot Citroën présente ses contreparties aux syndicats

Mercredi 25 septembre 2013, 14h46



Un employé de PSA Peugeot Citroën travaille dans l'usine d'Aulnay-sous-Bois le 10 avril 2013 (Photo Fred Dufour/AFP/Archives)

PSA Peugeot Citroën s'est engagé mercredi à ne fermer aucune usine en France d'ici à 2016, après celle d'Aulnay début 2014, et à y augmenter la production, en contrepartie d'efforts demandés aux salariés dans le cadre de la négociation d'un nouveau contrat social.

Le premier constructeur automobile de l'Hexagone prévoit de fabriquer environ 930.000 véhicules dans ses six usines d'assemblage (Aulnay-sous-Bois, Poissy, Mulhouse, Sochaux, Rennes et Sevelnord) cette année. En plus de ses sites d'assemblage, le groupe possède 11 usines de mécanique, fonderies et forges dans le pays.

"En cas de signature de l'accord, PSA Peugeot Citroën s'engage à maintenir son activité en France à l'horizon 2016", a fait savoir la direction qui, suivant l'exemple de Renault, négocie cet accord de compétitivité, lors d'une nouvelle réunion mercredi matin. L'engagement a été pris par le président du directoire Philippe Varin lui-même.

Concrètement, la production devrait passer "autour d'un million" d'unités dans les cinq usines qui resteront après la fermeture d'Aulnay prévue pour début 2014 et qui devraient être chargées à 100% de leurs capacités, selon un communiqué.

Dans le détail, Sochaux (Doubs) produirait entre 280.000 et 380.000 véhicules par an, Mulhouse (Haut-Rhin) entre 190.000 et 230.000, Poissy (Yvelines) de 240.000 à 270.000, Rennes (Ille-et-Vilaine) entre 100.000 et 150.000 et Sevelnord entre 70.000 et 100.000, a fait savoir Franck Don de la CFTC lors de la réunion. Après Aulnay, Rennes est l'usine la plus touchée par la restructuration en cours chez PSA.

PSA promet également de lancer "au moins un nouveau modèle dans chacune des usines terminales (d'assemblage, NDLR) en France" entre 2014 et 2016, ce qui assure la pérennité des sites pour une période plus longue.

En revanche, si la production passe sous les 250.000 unités dans un site qui possède deux lignes, la question d'en geler une pourrait se poser, a fait savoir le syndicaliste.

Le constructeur, qui emploie plus de 70.000 personnes en France, leur demande un effort de modération salariale avec notamment un maintien du gel des salaires en 2014, une diminution ou une suppression de certaines primes, mais aussi l'annualisation du temps de travail et les RTT.

Quand PSA ira mieux, "on va associer (les salariés, NDLR) aux résultats du redressement de l'entreprise", a promis M. Dorge.

La CGT, premier syndicat du groupe, s'est montrée en revanche beaucoup plus pessimiste. "Le maintien des sites ne signifie pas le maintien de toutes les lignes de production", dénonce-t-elle dans un communiqué.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1185969/competitivite\\_psa\\_peugeot\\_citroen\\_presente\\_ses\\_contreparties\\_aux\\_syndicats.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1185969/competitivite_psa_peugeot_citroen_presente_ses_contreparties_aux_syndicats.shtml) (Consulta em 25/09/13).

\* NDLR = note de la rédaction.

\*\* RTT = Réduction du temps de travail.

## Analyse du fonctionnement de la langue 1 - Repérage

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.

### Compétitivité : PSA Peugeot Citroën présente ses contreparties aux syndicats

Mercredi 25 septembre 2013, 14h46



Un employé de PSA Peugeot Citroën travaille dans l'usine d'Aulnay-sous-Bois le 10 avril 2013 (Photo Fred Dufour/AFP/Archives)

PSA Peugeot Citroën s'est engagé mercredi à ne fermer aucune usine en France d'ici à 2016, après celle d'Aulnay début 2014, et à y augmenter la production, en contrepartie d'efforts demandés aux salariés dans le cadre de la négociation d'un nouveau contrat social.

Le premier constructeur automobile de l'Hexagone prévoit de fabriquer environ 930.000 véhicules dans ses six usines d'assemblage (Aulnay-sous-Bois, Poissy, Mulhouse, Sochaux, Rennes et Sevelnord) cette année. En plus de ses sites d'assemblage, le groupe possède 11 usines de mécanique, fonderies et forges dans le pays.

"En cas de signature de l'accord, PSA Peugeot Citroën s'engage à maintenir son activité en France à l'horizon 2016", a fait savoir la direction qui, suivant l'exemple de Renault, négocie cet accord de compétitivité, lors d'une nouvelle réunion mercredi matin. L'engagement a été pris par le président du directoire Philippe Varin lui-même.

Concrètement, la production devrait passer "autour d'un million" d'unités dans les cinq usines qui resteront après la fermeture d'Aulnay prévue pour début 2014 et qui devraient être chargées à 100% de leurs capacités, selon un communiqué.

Dans le détail, Sochaux (Doubs) produirait entre 280.000 et 380.000 véhicules par an, Mulhouse (Haut-Rhin) entre 190.000 et 230.000, Poissy (Yvelines) de 240.000 à 270.000, Rennes (Ille-et-Vilaine) entre 100.000 et 150.000 et Sevelnord entre 70.000 et 100.000, a fait savoir Franck Don de la CFTC lors de la réunion. Après Aulnay, Rennes est l'usine la plus touchée par la restructuration en cours chez PSA.

PSA promet également de lancer "au moins un nouveau modèle dans chacune des usines terminales (d'assemblage, NDLR) en France" entre 2014 et 2016, ce qui assure la pérennité des sites pour une période plus longue.

En revanche, si la production passe sous les 250.000 unités dans un site qui possède deux lignes, la question d'**en** geler une pourrait se poser, a fait savoir le syndicaliste.

Le constructeur, **qui** emploie plus de 70.000 personnes en France, **leur** demande un effort de modération salariale avec notamment un maintien du gel des salaires en 2014, une diminution ou une suppression de certaines primes, mais aussi l'annualisation du temps de travail et les RTT.

Quand PSA ira mieux, "on va associer (les salariés, NDLR) aux résultats du redressement de l'entreprise", a promis M. Dorge.

La CGT, premier syndicat du groupe, s'est montrée en revanche beaucoup plus pessimiste. "Le maintien des sites ne signifie pas le maintien de toutes les lignes de production", dénonce-t-elle dans un communiqué.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1185969/competitivite\\_psa\\_peugeot\\_ci\\_troen\\_presente\\_ses\\_contreparties\\_aux\\_syndicats.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1185969/competitivite_psa_peugeot_ci_troen_presente_ses_contreparties_aux_syndicats.shtml) (Consulta em 25/09/13).

\* NDLR = note de la rédaction.

\*\* RTT = Réduction du temps de travail.

### Construction du sens 3 - Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) Quelle est la teneur de l'engagement de PSA Peugeot Citroën ?

---

---

---

b) En France, y-a-il combien d'usines d'assemblage de ce groupe?

---

---

---

c) Qu'est-ce qui assurerait la pérennité des sites d'assemblage pour une période plus longue?

---

---

---

d) Le maintien des sites correspond-il au maintien des lignes de production? Justifiez.

---

---

---



e) Comment cette restructuration chez PSA atteindra les salariés?

---

---

---

### Analyse du fonctionnement de la langue 2 - Conceptualisation

Observez ces fragments de l'article de presse que vous avez lu. Ensuite, notez ce que remplacent les pronoms surlignés.

- a) PSA Peugeot Citroën s'est engagé mercredi à ne fermer aucune usine en France d'ici à 2016, après **celle** d'Aulnay début 2014, et à **y** augmenter la production [...].

celle : \_\_\_\_\_

y : \_\_\_\_\_

- b) En revanche, si la production passe sous les 250.000 unités dans un site qui possède deux lignes, la question d'**en** geler une pourrait se poser, a fait savoir le syndicaliste..

en : \_\_\_\_\_

Réécrivez les fragments ci-dessus en éliminant les pronoms CELLE, Y et EN.

a) \_\_\_\_\_  
—  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
—

---

---

O título dessa notícia trazendo a fusão de duas grandes marcas francesas de automóveis interessou os alunos.

Destacamos os seguintes aspectos da quinta dinâmica:

Antes da leitura	Foi breve a interação dos alunos para responder à pergunta de antecipação do assunto, pois conheciam as principais marcas francesas de automóveis e puderam citá-las rapidamente.
Durante a leitura	<p>Enquanto circulávamos pela sala, observamos que muitos alunos sublinhavam pronomes durante a leitura individual e silenciosa.</p> <p>Comentários foram feitos sobre os números da produção anual de automóveis da empresa citada na notícia, e sobre a participação do sindicato junto aos trabalhadores na negociação de um novo contrato social.</p> <p>Houve dúvidas quanto às palavras “prime” e “redressement”. Os alunos conseguiram compreender pelo contexto as palavras “assemblage”, “fonderie” e “forge”.</p> <p>Consideramos satisfatória a realização da tarefa de localizar&gt; sublinhar&gt;flechar as anáforas, pois houve uma boa discussão entre os alunos e as marcações foram feitas corretamente, socializadas no quadro interativo com a participação de todos os alunos.</p>
Depois da leitura	Os exercícios da ficha de análise do funcionamento das anáforas foram resolvidos com alguma dificuldade no momento da reformulação das frases sem os pronomes.

#### 4.2.6. Lendo notícias: atividade VI e relato da dinâmica

##### Unidade didática – Atividade VI

Atividade visada	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
Objetivo pragmático	Coesão
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência visado	B1
Referência do documento	“Nobel de la paix : la jeune pakistanaise Malala parmi les favoris” <a href="http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1202434/nobel_de_la_paix_la_jeune_pakistanaise_malala_parmi_les_favoris.shtml">http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1202434/nobel_de_la_paix_la_jeune_pakistanaise_malala_parmi_les_favoris.shtml</a> (Acesso em 11/10/13; adaptado).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

En 2013, à qui le Nobel de la Paix a été donné ?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l'article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De quoi parle-t-on?

---

b) Quelles étaient les candidatures les plus solides à ce prix?

---

c) Qu'est-ce qui a fait diminuer les chances de Malala ?

---

## Nobel de la paix: la jeune pakistanaise Malala parmi les favoris

Vendredi 11 octobre 2013, 08h50



Malala Yousafzai, le 10 octobre 2013 à New York  
(Photo Emmanuel Dunand/AFP)

Le prix Nobel de la paix est attribué ce vendredi à Oslo avec, parmi les favoris, la militante pakistanaise Malala Yousafzai dont les chances pourraient toutefois être amoindries par son jeune âge.

A quelques heures de l'annonce, d'autres candidatures jugées solides circulaient dans la capitale norvégienne comme celles du médecin congolais Denis Mukwege, qui vient en aide aux femmes victimes de violences sexuelles, ou de l'Organisation pour l'interdiction des armes

chimiques (OIAC).

Comme chaque année, le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland, doit annoncer le nom du ou des lauréats à 11H00 (09H00 GMT) dans les murs de l'Institut Nobel.

Et comme toujours, les spéculations vont bon train pour tenter de deviner qui des 259 candidats --un record-- proposés en 2013 empochera la prestigieuse récompense.



Le médecin congolais Denis Mukwege, le 10 janvier 2013 à Paris (Photo Kenzo Tribouillard/AFP/Archives)

"C'est toujours difficile de faire le bon choix mais le comité Nobel n'a pas eu de mal à se mettre d'accord cette année", a déclaré à l'AFP M. Jagland, tout en gardant le mystère entier.

Observateurs et parieurs ont fait de Malala leur favorite. Agée de 16 ans seulement, ce qui en ferait la plus jeune lauréate de l'histoire Nobel, l'adolescente pakistanaise s'est distinguée en plaidant haut et fort pour le droit des filles à l'éducation, malgré les menaces des talibans qui ont failli la tuer il y a un an.

Récompensée jeudi par le prix Sakharov du Parlement européen, l'adolescente pourrait toutefois

être desservie par sa jeunesse.

"Imposer (le poids du Nobel) à un enfant pourrait ne pas être éthique", estime Tilman Brück, directeur de l'Institut international de recherche sur la paix de Stockholm (Sipri). Pour alléger ce fardeau, le comité Nobel pourrait endosser la cause de Malala en donnant le prix ou en le partageant avec l'Unesco, estimait la chaîne publique NRK jeudi soir.

Ou tout simplement en s'orientant dans une autre direction. Jeudi soir, les chaînes TV

norvégiennes présentaient l'OIAC comme un solide candidat. Ce choix serait en phase avec l'actualité puisque l'organisation basée à La Haye et méconnue du grand public a été chargée de superviser le démantèlement de l'arsenal chimique syrien.

Le Nobel, qui consiste en une médaille d'or, un diplôme et un chèque de 8 millions de couronnes (910.000 euros), sera remis au lauréat le 10 décembre, date-anniversaire de la mort de son créateur, le philanthrope suédois Alfred Nobel (1833-1896).

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1202434/nobel\\_de\\_la\\_paix\\_la\\_jeune\\_pakistanaise\\_malala\\_parmi\\_les\\_favoris.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1202434/nobel_de_la_paix_la_jeune_pakistanaise_malala_parmi_les_favoris.shtml) (Acesso em 11/10/13).

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.

## Nobel de la paix: la jeune pakistanaise Malala parmi les favoris

Vendredi 11 octobre 2013, 08h50



Malala Yousafzai, le 10 octobre 2013 à New York (Photo Emmanuel Dunand/AFP)

Le prix Nobel de la paix est attribué ce vendredi à Oslo avec, parmi les favoris, la militante pakistanaise Malala Yousafzai **dont** les chances pourraient toutefois être amoindries par **son** jeune âge.

A quelques heures de l'annonce, d'autres candidatures jugées solides circulaient dans la capitale norvégienne comme **celles** du médecin congolais Denis Mukwege, qui vient en aide aux

femmes victimes de violences sexuelles, ou de l'Organisation pour l'interdiction des armes chimiques (OIAC).

Comme chaque année, le président du comité Nobel norvégien, Thorbjørn Jagland, doit annoncer le nom du ou des lauréats à 11H00 (09H00 GMT) dans les murs de l'Institut Nobel.

Et comme toujours, les spéculations vont bon train pour tenter de deviner qui des 259 candidats --un record-- proposés en 2013 empochera la prestigieuse récompense.



Le médecin congolais Denis Mukwege, le 10 janvier 2013 à Paris (Photo Kenzo Tribouillard/AFP/Archives)

"C'est toujours difficile de faire le bon choix mais le comité Nobel n'a pas eu de mal à se mettre d'accord cette année", a déclaré à l'AFP M. Jagland, tout en gardant le mystère entier.

Observateurs et parieurs ont fait de Malala **leur** favorite. Agée de 16 ans seulement, ce qui **en** ferait la plus jeune lauréate de l'histoire Nobel, l'adolescente pakistanaise s'est distinguée en plaidant haut et fort pour le droit des filles à l'éducation, malgré les menaces des talibans qui ont

failli **la** tuer il y a un an.

Récompensée jeudi par le prix Sakharov du Parlement européen, l'adolescente pourrait

toutefois être desservie par sa jeunesse.

"Imposer (le poids du Nobel) à un enfant pourrait ne pas être éthique", estime Tilman Brück, directeur de l'Institut international de recherche sur la paix de Stockholm (Sipri). Pour alléger ce fardeau, le comité Nobel pourrait endosser la cause de Malala en donnant le prix ou en le partageant avec l'Unesco, estimait la chaîne publique NRK jeudi soir.

Ou tout simplement en s'orientant dans une autre direction. Jeudi soir, les chaînes TV norvégiennes présentaient l'OIAC comme un solide candidat. Ce choix serait en phase avec l'actualité puisque l'organisation basée à La Haye et méconnue du grand public a été chargée de superviser le démantèlement de l'arsenal chimique syrien.

Le Nobel, qui consiste en une médaille d'or, un diplôme et un chèque de 8 millions de couronnes (910.000 euros), sera remis au lauréat le 10 décembre, date-anniversaire de la mort de son créateur, le philanthrope suédois Alfred Nobel (1833-1896).

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1202434/nobel\\_de\\_la\\_paix\\_la\\_jeune\\_pakistanaise\\_malala\\_parmi\\_les\\_favoris.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1202434/nobel_de_la_paix_la_jeune_pakistanaise_malala_parmi_les_favoris.shtml) (Acesso em 11/10/13).



### Construction du sens 3 - Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) En quoi consiste le Nobel?

---

---

---

b) Combien de candidats a-t-on eu cette année?

---

---

---

c) Quelle est la cause soutenue par Malala ?

---

---

---

d) Pourquoi le Nobel pèserait moralement sur Malala?

---

---

---

e) Comment le comité aurait pu alléger ce fardeau ?

---

---

---

---

### Analyse du fonctionnement de la langue 2 - Conceptualisation

Observez ce fragment de l'article de presse que vous avez lu. Ensuite, notez ce que remplacent les pronoms surlignés.

Observateurs et parieurs ont fait de Malala leur favorite. Agée de 16 ans seulement, ce qui **en** ferait la plus jeune lauréate de l'histoire Nobel, l'adolescente pakistanaise s'est distinguée en plaidant haut et fort pour le droit des filles à l'éducation, malgré les menaces des talibans qui ont failli **la** tuer il y a un an..

en : \_\_\_\_\_

la : \_\_\_\_\_

Réécrivez le fragment ci-dessus en éliminant les pronoms EN et LA.

---

---

---

---

---

Os alunos conheciam os fatos relacionados à jovem Malala Yousafzai. Como o prêmio Nobel da Paz 2013 já havia sido anunciado no início do mês de outubro, pudemos partir daí para antecipar o assunto.

Dessa sexta dinâmica, destacamos os seguintes aspectos:

Antes da leitura	Houve boa discussão no grupo a partir da questão de antecipação feita, pois os alunos haviam lido sobre o ganhador do prêmio Nobel da Paz 2013, a OIAC (Organização para a Interdição das Armas Químicas).
Durante a leitura	<p>Após a leitura individual e silenciosa, houve a resolução e correção das questões de compreensão global coletivamente.</p> <p>Os alunos destacaram as expressões “aller bon train” e “alléger un fardeau”. Expressaram dúvida quanto às palavras “plaider” e “desservi(e)”.</p> <p>Em grupos, os alunos realizaram bem a atividade de localizar, sublinhar as anáforas e flechar seus referentes. Houve boa participação; todos foram ao quadro interativo fazer as marcações (realces e flechas), durante a socialização do trabalho dos grupos.</p>
Depois da leitura	<p>Realizamos coletivamente a resolução dos exercícios da ficha de análise do funcionamento das anáforas.</p> <p>Solicitamos a resolução em duplas das questões de compreensão da notícia; durante a correção coletiva, várias orientações foram dadas quanto à produção escrita das respostas em francês.</p>

#### 4.2.7. Lendo notícias: atividade VII e relato da dinâmica

##### Unidade didática – Atividade VII

Atividade visada	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
Objetivo pragmático	Coesão
Objetivo sociolinguístico	Ler e compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência visado	B1
Referência do documento	“Le ‘Coup de tête’ de Zidane sur la corniche de Doha au Qatar” <a href="http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1201603/le_coup_de_tete_de_zidane_sur_la_corniche_de_doha_au_qatar.shtml">http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1201603/le_coup_de_tete_de_zidane_sur_la_corniche_de_doha_au_qatar.shtml</a> (Consulta em 05/10/13; adaptado).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

Si je dis « Zinédine Zidane », à quoi pensez-vous?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l'article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De quoi parle-t-on?

---

b) Quelles en sont les caractéristiques?

---

c) Où a-t-elle été installée?

## Le "Coup de tête" de Zidane sur la corniche de Doha au Qatar

Vendredi 04 octobre 2013, 18h23



La statue immortalisant le "Coup de tête" de Zinedine Zidane à Marco Materazzi, exposée sur la corniche de Doha au Qatar, le 4 octobre 2013 (Photo Karim Jaafar/Al Watan Doha/AFP)

L'immense statue immortalisant le "Coup de tête" de Zinedine Zidane contre l'Italien Marco Materazzi en finale du Mondial-2006, achetée par le Qatar, trône désormais sur la corniche de Doha.

Vendredi, des ouvriers mettaient la dernière touche à l'installation de l'œuvre d'Adel Abdessemed, qui a fait polémique sur la Piazza de Beaubourg à Paris puis passé l'été à Pietrasanta (Italie), à l'occasion d'une exposition sur les rapports artistiques entre les deux pays.

La statue de bronze de plus de cinq mètres de haut et de plusieurs tonnes a été achetée par l'autorité du riche émirat, dans le cadre des préparatifs avant la coupe du Monde de football 2022, qui doit s'y dérouler.

Du 6 octobre au 4 janvier, le Musée arabe d'art moderne de Doha présentera une exposition intitulée "L'âge d'or" et consacrée à Adel Abdessemed, plasticien français né en Algérie.

En France, une trentaine de présidents de districts de football avaient demandé à Zidane de réclamer le retrait de la statue de l'esplanade de Beaubourg, l'estimant "contraire à l'éthique sportive".

Philippe Alain Michaud, le commissaire de l'exposition que Beaubourg consacrait alors à M. Abdessemed, avait pour sa part évoqué "une ode à la défaite".

Le 9 juillet 2006 à Berlin, lors du dernier match de sa carrière professionnelle, Zidane avait donné un violent coup de tête dans le plexus de Materazzi et avait écopé d'un carton rouge, quelques minutes avant que l'Italie ne remporte le tournoi aux tirs au but.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1201603/le\\_coup\\_de\\_tete\\_de\\_zidane\\_sur\\_la\\_corniche\\_de\\_doha\\_au\\_qatar.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1201603/le_coup_de_tete_de_zidane_sur_la_corniche_de_doha_au_qatar.shtml) (Consulta em 05/10/13).

## Analyse du fonctionnement de la langue - Repérage

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.

### Le "Coup de tête" de Zidane sur la corniche de Doha au Qatar

Vendredi 04 octobre 2013, 18h23



La statue immortalisant le "Coup de tête" de Zinedine Zidane à Marco Materazzi, exposée sur la corniche de Doha au Qatar, le 4 octobre 2013 (Photo Karim Jaafar/Al Watan Doha/AFP)

L'immense statue immortalisant le "Coup de tête" de Zinedine Zidane contre l'Italien Marco Materazzi en finale du Mondial-2006, achetée par le Qatar, trône désormais sur la corniche de Doha.

Vendredi, des ouvriers mettaient la dernière touche à l'installation de l'œuvre d'Adel Abdessemed, qui a fait polémique sur la Piazza de Beaubourg à Paris puis passé l'été à Pietrasanta (Italie), à l'occasion d'une exposition sur les rapports artistiques entre les deux pays.

La statue de bronze de plus de cinq mètres de haut et de plusieurs tonnes a été achetée par l'autorité du riche émirat, dans le cadre des préparatifs avant la coupe du Monde de football 2022, qui doit s'y dérouler.

Du 6 octobre au 4 janvier, le Musée arabe d'art moderne de Doha présentera une exposition intitulée "L'âge d'or" et consacrée à Adel Abdessemed, plasticien français né en Algérie.

En France, une trentaine de présidents de districts de football avaient demandé à Zidane de réclamer le retrait de la statue de l'esplanade de Beaubourg, l'estimant "contraire à l'éthique sportive".

Philippe Alain Michaud, le commissaire de l'exposition que Beaubourg consacrait alors à M. Abdessemed, avait pour sa part évoqué "une ode à la défaite".

Le 9 juillet 2006 à Berlin, lors du dernier match de sa carrière professionnelle, Zidane avait donné un violent coup de tête dans le plexus de Materazzi et avait écopé d'un carton rouge, quelques minutes avant que l'Italie ne remporte le tournoi aux tirs au but.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1201603/le\\_coup\\_de\\_tete\\_de\\_zidane\\_sur\\_la\\_corniche\\_de\\_doha\\_au\\_qatar.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/22/1201603/le_coup_de_tete_de_zidane_sur_la_corniche_de_doha_au_qatar.shtml) (Consulta em 05/10/13).

### Construction du sens 3 - Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) Où cette œuvre a déjà été exposée?

---

---

---

b) Qui est-ce qui l'a créée?

---

---

---

c) En France, cette statue a fait polémique. Pourquoi a-t-on réclamé de la retirer de l'esplanade de Beaubourg?

---

---

---

d) Comment comprenez-vous l'interprétation de l'œuvre comme « une ode à la défaite »?

---

---

---





## Analyse du fonctionnement de la langue - Conceptualisation

Observez ces fragments de l'article de presse que vous avez lu. Ensuite, notez ce que remplacent les pronoms surlignés.

- a) La statue de bronze de plus de cinq mètres de haut et de plusieurs tonnes a été achetée par l'autorité du riche émirat, dans le cadre des préparatifs avant la coupe du Monde de football 2022, qui doit s'**y** dérouler.

Y : \_\_\_\_\_

- b) En France, une trentaine de présidents de districts de football avaient demandé à Zidane de réclamer le retrait de la statue de l'esplanade de Beaubourg, **l'**estimant "contraire à l'éthique sportive".

l' : \_\_\_\_\_

Réécrivez les fragments ci-dessus en éliminant les pronoms Y et L'.

- a) \_\_\_\_\_  
—

\_\_\_\_\_

—

- b) \_\_\_\_\_  
—

\_\_\_\_\_

—

Como as notícias VII e VIII eram mais curtas, trabalhamos as duas na mesma aula.

Da dinâmica VII, destacamos os pontos seguintes:

Antes da leitura	À pergunta de antecipação do assunto, seguiu-se um <b>brainstorm</b> ( <i>remue-méninges</i> ). Houve uma boa interação entre os alunos.
Durante a leitura	Comentários surgiram sobre o exagero e a validade da obra do artista Adel Abdessemed. Muitos alunos expressaram dúvida quanto às palavras “corniche” e “défaite”. Devido ao conhecimento prévio do fato ocorrido em 2006 (cabeçada de Zidane em Materazzi), todos compreenderam o verbo “écoper” que nós destacamos. Em duplas, a dinâmica de localizar>sublinhar>flechar foi realizada satisfatoriamente.
Depois da leitura	Também em duplas, os alunos resolveram bem os exercícios de análise do funcionamento da língua. Solicitamos a resolução individual das questões de compreensão da notícia; durante a correção coletiva, algumas orientações foram dadas quanto à produção escrita das respostas em francês.

#### 4.2.8. Lendo notícias: atividade VIII e relato da dinâmica

##### Unidade didática – Atividade VIII

Atividade visada	Reconhecer os mecanismos de coesão em uma notícia.
Competência visada	Compreensão escrita
Pré-requisitos	a partir de 90 horas de francês
Objetivo pragmático	Coesão
Objetivo sociolinguístico	Compreender assuntos da atualidade mundial.
Objetivo linguístico	Reconhecer e interpretar os pronomes complementos “en” e “y”.
Nível de competência visado	B1
Referência do documento	“Rythmes scolaires : 53% des Français opposés à la réforme” <a href="http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201648/rythmes_scolaires_53_des_francais_opposes_a_la_reforme.shtml">http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201648/rythmes_scolaires_53_des_francais_opposes_a_la_reforme.shtml</a> (Consulta em 06/10/13; adaptado).

#### Construction du sens 1 – Anticipation

La semaine scolaire des élèves Français a combien de jours?

#### Construction du sens 2 - Compréhension globale

Lisez l'article de presse suivant. Ensuite, répondez:

a) De quoi parle-t-on?

---

b) Quand cela a été mis en place?

---

---

## Rythmes scolaires: 53% des Français opposés à la réforme

Samedi 05 octobre 2013, 07h18



Des écoliers dans une cour d'école à Paris  
(Photo Martin Bureau/AFP/Archives)

Plus de la moitié des Français, 53%, sont "opposés" à la réforme des rythmes scolaires, selon un sondage BVA pour Le Parisien/Aujourd'hui-en-France/I-Télé-CQFD publié samedi. Ce sondage a été réalisé les 3 et 4 octobre auprès d'un échantillon de 1.016 personnes représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus. Méthode des quotas.

Interrogés sur la réforme des rythmes scolaires actuellement mise en oeuvre, 53% des sondés se disent y être "opposés" et 45% y être "favorables." 2% ne se prononcent pas, selon le sondage.

Parmi les sympathisants de droite, 74% y sont "opposés", 26% y sont "favorables".

Parmi les sympathisants de gauche, 72% y sont en revanche "favorables" et 24% "opposés". 4% ne se prononcent pas.

La réforme des rythmes scolaires (4,5 jours par semaine au lieu de 4 auparavant), a été mise en place en septembre, pour la rentrée 2013-2014, dans 4.000 communes, sur près de 37.000. Elle a été faite pour alléger le temps scolaire journalier, considéré comme trop lourd quand il n'est réparti que sur quatre jours.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201648/rythmes\\_scolaires\\_53\\_des\\_francais\\_opposes\\_a\\_la\\_reforme.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201648/rythmes_scolaires_53_des_francais_opposes_a_la_reforme.shtml) (Consulta em 06/10/13).

Soulignez tous les éléments du texte qui font référence à d'autres éléments du texte. À l'aide de flèches, reliez les éléments soulignés à leurs référents.

## Rythmes scolaires: 53% des Français opposés à la réforme

Samedi 05 octobre 2013, 07h18



Des écoliers dans une cour d'école à Paris  
(Photo Martin Bureau/AFP/Archives)

Plus de la moitié des Français, 53%, sont "opposés" à la réforme des rythmes scolaires, selon un sondage BVA pour Le Parisien/Aujourd'hui-en-France/I-Télé-CQFD publié samedi. Ce sondage a été réalisé les 3 et 4 octobre auprès d'un échantillon de 1.016 personnes représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus. Méthode des quotas.

Interrogés sur la réforme des rythmes scolaires actuellement mise en oeuvre, 53% des sondés se disent **y** être "opposés" et 45% **y** être "favorables". 2% ne se prononcent pas, selon le sondage.

Parmi les sympathisants de droite, 74% **y** sont "opposés", 26% **y** sont "favorables".

Parmi les sympathisants de gauche, 72% **y** sont en revanche "favorables" et 24% "opposés". 4% ne se prononcent pas.

La réforme des rythmes scolaires (4,5 jours par semaine au lieu de 4 auparavant), a été mise en place en septembre, pour la rentrée 2013-2014, dans 4.000 communes, sur près de 37.000. Elle a été faite pour alléger le temps scolaire journalier, considéré comme trop lourd quand il n'est réparti que sur quatre jours.

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201648/rythmes\\_scolaires\\_53\\_des\\_francais\\_opposes\\_a\\_la\\_reforme.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201648/rythmes_scolaires_53_des_francais_opposes_a_la_reforme.shtml) (Consulta em 06/10/13).

### Construction du sens 3 - Compréhension détaillée

Relisez cet article. Ensuite, répondez:

a) Avant la réforme, la semaine scolaire avait combien de jours?

---

---

---

b) Quel est l'objectif de cette réforme?

---

---

---

### Analyse du fonctionnement de la langue 2 - Conceptualisation

Observez ces fragments de l'article de presse que vous avez lu. Ensuite, notez ce que remplacent les pronoms surlignés.

a) Interrogés sur la réforme des rythmes scolaires actuellement mise en oeuvre, 53% des sondés se disent **y** être "opposés" et 45% **y** être "favorables". 2% ne se prononcent pas, selon le sondage.

y : \_\_\_\_\_

y : \_\_\_\_\_

b) Parmi les sympathisants de droite, 74% **y** sont "opposés", 26% **y** sont "favorables".

y : \_\_\_\_\_

y : \_\_\_\_\_

- c) Parmi les sympathisants de gauche, 72% **y** sont en revanche "favorables" et 24% "opposés".

Y : \_\_\_\_\_

Réécrivez les fragments ci-dessus en éliminant le pronom Y.

a) \_\_\_\_\_  
—

\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
—

\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
—

\_\_\_\_\_

Dessa oitava dinâmica, os seguintes aspectos podem ser destacados:

Antes da leitura	Os alunos hesitaram na resposta sobre a quantidade de dias da semana escolar na França. Alguns disseram seis dias, pois acreditavam que havia aulas aos sábados. Lemos o título da notícia e perguntamos-lhes a que tipo de reforma do ritmo escolar 53% dos franceses opor-se-iam. Houve uma breve discussão entre os alunos.
Durante a leitura	Os alunos observaram que no texto havia cinco ocorrências do pronome y e um mesmo referente: “(à la) réforme”. Apenas quanto à palavra “auparavant”, expressaram certa dúvida.
Depois	Os alunos responderam facilmente às questões de compreensão



da leitura	global da notícia; resolveram também facilmente os exercícios de análise do funcionamento das anáforas.
------------	---

### 4.3. Lendo notícias: as potencialidades observadas com o teste final

Nome :

---

Nível : \_\_\_\_\_

Leia atentamente a notícia a seguir.

#### **En Alsace, les cigognes devront voler de leurs propres ailes**

**Vendredi 04 octobre 2013, 18h17**



Trois jeunes cigognes, âgées de deux mois, dans le parc zoologique de Saint-Croix, à Rhodes, en Moselle (Photo Jean-Christophe Verhaegen/AFP/Archives)

La grande migration des cigognes vers le Sud a commencé, mais certaines n'ont aucune intention de quitter l'Alsace. Grâce à une réintroduction réussie, l'échassier emblématique de la région y a repris ses aises, peut-être même un peu trop.

"On a fait du bon travail", se félicite Gérard Wey, directeur de l'Association pour la protection et la réintroduction des cigognes en Alsace-Lorraine (APRECIAL), et fin connaisseur de l'oiseau blanc et noir, qui a frôlé l'extinction en France dans les années 1970.

Pour plus de 90% des cigognes, le voyage hivernal se soldait alors par un aller sans retour. Parmi les principales causes: les sécheresses sahéliennes, mais aussi la chasse et les lignes de haute tension tout au long du périple vers l'Afrique.

"En 1974, l'Alsace ne comptait plus que neuf couples libres nicheurs, sur onze dans le pays", explique M. Wey. Quarante ans après, "on a plus de 600 couples libres en Alsace, sur près de 2.000 en France".

Son association, créée en 1983, a coordonné l'activité de plusieurs enclos de réintroduction alsaciens. Leur méthode: retenir pendant trois ans de jeunes cigognes en captivité, pour supprimer leur instinct migrateur, avant de les relâcher pour recoloniser les villages.

Ces couples devenus sédentaires donnent naissance à des jeunes qui, eux, migrent. La méthode a fait ses preuves et des centaines de cigognes ont ainsi été réintroduites ces trente dernières années.

#### LA FIN DE LA REINTRODUCTION

Pour l'APRECIAL, le temps est venu d'arrêter la réintroduction et de limiter le nourrissage des sédentaires libres. "Ce n'est plus la peine de garder des cigognes en enclos pour les touristes", dit M. Wey, qui en a fait la recommandation cette année.

"Mieux vaut tard que jamais", estime la Ligue de protection des oiseaux (LPO), soulignant que les conditions climatiques se sont améliorées dans les zones d'hivernage et que la mortalité durant la migration a sensiblement baissé. En France, la cigogne a même colonisé naturellement la façade atlantique.



Un cigogne dans un parc zoologique de Strasbourg (Photo Patrick Hertzog/AFP)

Au départ, "tout ça était motivé par la protection de la cigogne, mais aujourd'hui, c'est plus pour le folklore et le tourisme", déplore Christian Braun, directeur de la LPO en Alsace, qui réclame depuis plus de dix ans la fin de la réintroduction et du nourrissage d'appoint.

Près de 40% des cigognes alsaciennes seraient aujourd'hui sédentaires. L'échassier a compris qu'il pouvait trouver de quoi se nourrir dans la région en hiver, dans la nature mais aussi grâce à l'homme, voire dans des décharges.

"On est allé trop loin, la situation est devenue artificielle", estime M. Braun. "A certains endroits, on a des cigognes qui ne sont plus capables de se débrouiller toutes seules", tant elles sont habituées à être nourries.

#### UNE ATTRACTION TOURISTIQUE

A Strasbourg, plus d'une cinquantaine de couples ont installé leurs nids dans le grand parc de l'Orangerie et ses environs, attirées par un enclos de congénères en captivité. Près de la moitié y passeront l'hiver.

Ces cigognes, auxquelles se mêlent souvent des comparses allemandes ou belges, sont devenues une attraction pour les quelques 300 cars de touristes qui y défilent chaque année pour faire des photos, s'amuse Claude Rink, le directeur du petit zoo installé dans le parc.

Certains riverains, eux, ont plein les oreilles des claquements de bec dès potron-minet et s'émeuvent des fientes qui abîment les toits. "Il se sont plaints auprès de la Ville", sourit M. Rink.

Le personnel du zoo a pris l'habitude de nourrir ces cigognes libres qui gravitent autour du parc. "On leur donne 3kg de viande par jour à se partager, pas plus, sinon on en aurait trop qui resteraient", explique M. Rink.

Son zoo a déjà arrêté depuis des années l'élevage intensif et limite la reproduction à quatre à dix cigognes par an, sur commande.

Si une page se tourne avec la fin de la réintroduction, "il va falloir développer encore la pédagogie dans les écoles et les collectivités", estime M. Wey, qui vient de former plus de 100 pompiers "aux bons gestes pour secourir une cigogne en difficulté".

[http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201582/en\\_alsace\\_les\\_cigognes\\_devr\\_ont\\_voler\\_de\\_leurs\\_propres\\_ailes.shtml](http://www.linternaute.com/actualite/depeche/impression/29/1201582/en_alsace_les_cigognes_devr_ont_voler_de_leurs_propres_ailes.shtml) (Consulta em 05/10/13).



Nome : \_\_\_\_\_

- ( ) Autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.  
( ) Não autorizo o uso desta avaliação diagnóstica em pesquisa de cunho acadêmico.

Após a leitura atenta da notícia "En Alsace, les cigognes devront voler de leurs propres ailes", responda às questões.

4) Para cada item a seguir assinale a alternativa que contém a interpretação correta do termo em destaque em cada trecho.

F. «La grande migration des cigognes vers le Sud a commencé, mais certaines n'ont aucune intention de quitter l'Alsace. Grâce à une réintroduction réussie, l'échassier emblématique de la région **y** a repris ses aises, peut-être même un peu trop.», a interpretação correta do termo em destaque encontra-se em:

- (e) à l'échassier.
- (f) aux cigognes.
- (g) en Alsace.
- (h) au Sud.

G. «Son association, créée en 1983, a coordonné l'activité de plusieurs enclos de réintroduction alsaciens. Leur méthode: retenir pendant trois ans de jeunes cigognes en captivité, pour supprimer leur instinct migrateur, avant de **les** relâcher pour recoloniser les villages.», a interpretação correta do termo em destaque encontra-se em:

- (e) leur instinct.
- (f) les cigognes.
- (g) les villages.
- (h) les enclos.

H. «A Strasbourg, plus d'une cinquantaine de couples ont installé leurs nids dans le grand parc de l'Orangerie et ses environs, attirées par un enclos de congénères en captivité. Près de la moitié **y** passeront l'hiver.», a interpretação correta do termo em destaque encontra-se em:

- (e) à Strasbourg.
- (f) dans l'enclos.
- (g) dans les nids.
- (h) dans le parc.

I. «Ces cigognes, auxquelles se mêlent souvent des comparses allemandes ou belges, sont devenues une attraction pour les quelques 300 cars de touristes qui **y** défilent chaque année pour faire des photos, s'amuse Claude Rink, le directeur du petit zoo installé dans le parc.», a interpretação correta do termo em destaque encontra-se em:

- (e) dans le petit zoo.
- (f) dans les cars.
- (g) dans le parc.
- (h) en Alsace.

J. «Le personnel du zoo a pris l'habitude de nourrir ces cigognes libres qui gravitent autour du parc. "On leur donne 3kg de viande par jour à se partager, pas plus, sinon on **en** aurait trop qui resteraient", explique M. Rink.», a interpretação correta do termo em destaque encontra-se em:

- (e) personnel.
- (f) cigognes.
- (g) viande.
- (h) libres.

5) Observe este fragmento da notícia que você leu. Em seguida, escreva o que o pronome em destaque retoma.

« Pour l'APRECIAL, le temps est venu d'arrêter la réintroduction et de limiter le nourrissage des sédentaires libres. "Ce n'est plus la peine de garder des cigognes en enclos pour les touristes", dit M. Wey, qui **en** a fait la recommandation cette année. »

en :

---

6) Reescreva esse trecho, eliminando o pronome EN.

---

---

---

---

---

## **Análise dos dados do teste aplicado**

Concluída a etapa de realização das dinâmicas de leitura de notícias, aplicamos um teste composto por três questões. Para responder à primeira questão, de múltipla escolha, os alunos deveriam reconhecer os referentes dos pronomes anafóricos destacados em cinco trechos da notícia « En Alsace, les cigognes devront voler de leurs propres ailes ».

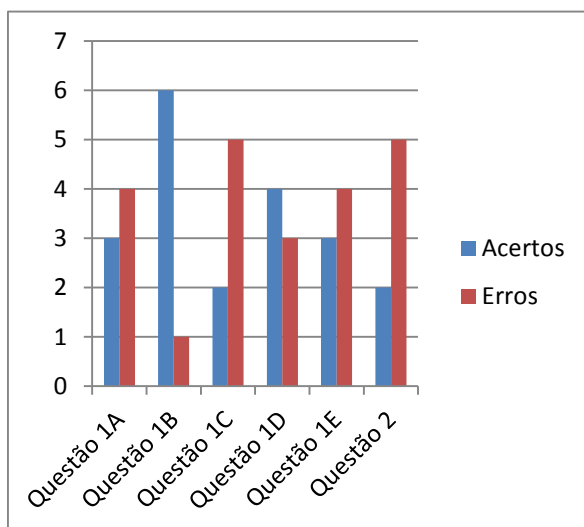
A questão 2 exigia a observação de um fragmento da notícia lida e a expressão escrita da proposição que completa o sentido do substantivo “recomendação”, retomada pelo pronome *en* em destaque:

« Pour l'APRECIAL, le temps est venu d'arrêter la réintroduction et de limiter le nourrissage des sédentaires libres. "Ce n'est plus la peine de garder des cigognes en enclos pour les touristes", dit M. Wey, qui **en** a fait la recommandation cette année. »

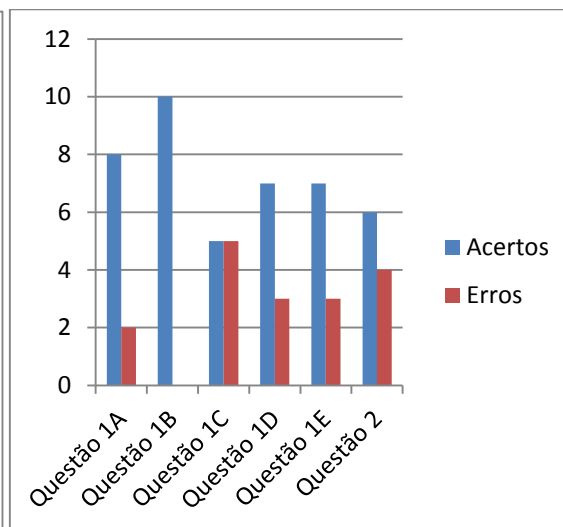
Finalmente, a questão 3 solicitava a reescrita desse fragmento, eliminando-se o pronome *en*. Não consideramos os resultados dessa questão na elaboração dos gráficos, pois as construções das respostas dadas foram muito diversas.

Apresentamos a seguir os gráficos dos resultados desse teste com os grupos de controle e de pesquisa.

Grupo de controle



Grupo de pesquisa



A validade de um questionário de múltipla escolha comporta alguma incerteza devido à possibilidade de escolha de uma resposta por acaso. Apesar disso, reconhecemos que, no grupo de pesquisa, houve avanços muito satisfatórios no reconhecimento e interpretação das anáforas pronominais e, principalmente, dos pronomes *en* e *y*, embora ainda haja dificuldade na recepção dos dois, como podemos observar por meio dos dados das questões 1C e 2.

Na última aula do módulo B1.2, mostramos aos alunos a correção dos testes e fizemos comentários positivos sobre seus resultados. Retomamos com eles a questão do estudo em autonomia, para que continuassem a ler em francês, exercitassem aquela dinâmica de leitura (não apenas de notícias, certamente). Acreditamos que nossos alunos puderam tomar consciência da importância das anáforas nominais e pronominais e, em particular, dos pronomes *en* e *y*, durante a leitura, na construção de sentido.



#### 4.4. Traços dessas potencialidades na produção escrita?

Em nossa pesquisa, não nos detivemos nos estudos sobre a produção escrita em língua estrangeira, pois nossa preocupação era com a leitura e a construção do sentido dos referentes retomados pelos pronomes *en* e *y*. Sabemos, contudo, que tanto a leitura quanto a escrita relacionam-se com a compreensão, visto que o leitor (re)constrói o sentido do texto, enquanto o escritor tenta representar um sentido no seu texto, ou seja, quanto à representação mental de um conteúdo de sentido, o que constitui um produto final para quem lê seria o ponto de partida para quem escreve (CHUY & RONDELLI, 2010: 85).

Realmente, numa proposta pedagógica mais ampla, seria ideal unir os trabalhos com a escrita e com a leitura, assim os alunos de FLE poderiam atender mais não somente para o sentido do texto que leem, mas igualmente para a maneira como o autor escreve, para a linguagem empregada, enfim para a estrutura textual utilizada (GIASSON, 1995: 55).

Embora não tenhamos trabalhado especificamente com a produção escrita de um gênero textual, mas antes feito orientações pontuais quando das correções das respostas às questões de compreensão detalhada das notícias, ao corrigirmos as redações do controle contínuo final do semestre, observamos que em algumas produções aparecem os pronomes *en* e *y*. Vislumbramos nesses usos traços das potencialidades do trabalho realizado.

Reproduzimos abaixo as dez redações dos alunos que participaram do grupo de pesquisa. A produção escrita consistia no desenvolvimento da seguinte situação:

« Un ami vous a prêté son appartement à Paris. Vous y avez organisé une petite fête. Au cours de la fête, deux objets ont été cassés. Vous envoyez un message à votre ami. »

(80 mots environ)

[Nom du ami],

ne me tué pas, s'il te plaît, mais j'ai organisé une petite fête dans ton appartement et, pour accident, une chaise et la table de la cuisine ont été cassées. La première est perdu, mais ne t'inquiète pas, parce que je vais t'acheter d'autre; la seconde je pense que je peux en conserte.

Je suis très désolé pour en être cassées et je te promèt que je ne vais jamais organisé d'autres fêtes dans ton appartement, mais c'est ton choix si je peux y rester jusqu'à le fin du semestre.

Excusez-moi!

B

Lime,

Je ne sais pas comme dire une chose comme ça, mais le petit fête que j'ai organisé ici au ton appartement perdu le contact. Mon amie Bruno, il a bu beaucoup et il a cassé ton Wotchock. Et Marianne notre ami, elle, a cassé ton Doxelle de cristal, laquelle que deux vous achetez au Normandie très chère. Et pour complète je suis au hospital, je suis un peu très nerveuse et j'ai un problème avec mon cœur.

Je suis très désolé. Je dois acheter un nouveau ordinateur pour vous, je fin que a nouveau méthode ce n'est pas assez. mais ce fait que je pourrais faire. Et sur la Doxelle moi-même habite Normandie donc elle doit m'envier une, mais seulement quand je reviens dans solène.

Pardon moi !

mon cher ami Nicolas.

Merci pour pères ton appartement. Je suis désolé pour le miroir et la lampe qui ont été cassés. Delphine et Jean ont invités un ami qui a bu beaucoup de vin. Il a touché le miroir qui était tombé par terre. Leur ami a été essayé d'arrêter l'accident mais il a touché la lampe et tout se fait pire. Les jeunes Delphine et Jean sont désolés! Ils ne disent que près de ses maison il ya un magasin qui vend des antiquaires et qui ils ont vu un miroir et une lampe très belles et ils veulent les acheter pour toi. ~~Leur~~ <sup>Leur</sup> ami va ~~payer~~ les rembourser, mais ils veulent lui envoyer un email avec les ~~photos~~ de ces antiquaires pour savoir si tu les aimes. Pardon encore une fois et je t'espère pour une visite en Bordeaux.

Son ami,

E

Bonjour Marcel

La fête était merveilleuse, la nuit était belle aussi. Ton appartement est très grand et chaleureuse. Il y avait un petit problème: mon frère, accidentellement, a cassé deux objets: le miroir et la lampe de la salle. J'ai dit à lui pour avoir plus d'attention.

Je suis complètement responsable pour les câbles. Je peux payer en espèces ou je peux acheter les deux objets. Qu'est-ce que tu en penses?

Merci beaucoup pour avoir confiance à moi et excuse moi.

By

Salut Pieter.

Je suis en train d'envoyer cet email, peut-être dit que quelque chose a passé.  
Hier j'ai organisé une petite fête ici, mais là, j'ai pas réussi comme je voulais j'ai perdu le contrôle. Le nouvel lamp de to meure a été cassé. J'ai organisé les choses dans une chambre et j'ai fermé la. mais j'ai le oublié dans le salon, je suis désolé. Mais ce n'est pas seulement le lamp, la fauteuil a cassé aussi. Les personnes a la soirée, avec boisson, avec musique et...  
Alors tu dois joir, tu connais les amis.

Si tu pleit, pardon, je suis désolé et je vais les payer bien sur. Je ne vais pas faire comme ça, jamais plus. M'appelle si tu pleit, je ne peux pas parler avec toi, pour ça j'ai t'écrit avec Amour, ton ami.

Mon ami, ça va?

Je te écris pour te remercier de me prêter ton appartement à Paris. j'ai y utilisé pour faire un fête comme tu bien boves.

C'est dommage que tu ne peut pas y aller la. Le gens qui j'ai invité ont le meilleur mon il y a un petit problème avec les ventes (ton ventes). Ils sont tout cassés. Mon ami a cassé tout! Me je lui dit qui il faut de acheter des autres ventes pour toi. Il parle que il en va acheter la semaine prochain parce il va recevoir leur notation.

J'espère que tu peut accepter mon pardon.

Cris  
B



Chère Diego,

Vous avez me prêté vos appartement dans la rue Bleue quand vous avez voyage à Italie. Pendant votre voyage j'ai réalisé dans votre appartement une fête, petite, pour célébrer l'arrivée des vacances. Pendant la célébration il y avait des gens qui ont commencé à jouer avec les objets, qui ont commencé à voler sur l'appartement. Me, j'ai essayé de les demander d'arrêter mais ils n'ont pas m'écouter et deux petites accidents s'ont passé.

Un de les objets, quand il était dans l'air, a cassé votre miroir, de quel que vous avez hérité de votre père qui est mort et aussi un autre objets a cassé une lampe, très belle et c'est qui avait le nom tyfanny grave. Je suis très désolé par ce qui a eu lieu et moi, j'ai parlé avec les deux responsables pour ses dommages et ils sont prêts à payer.

Merci pour votre compréhension, chérie

M

Bonjour Carol!

Comment ça va?

J'aurais beaucoup pour m'a prêté ton appartement pour une petite fête d'anniversaire! Tout mes amis français sont y aller. Il y a beaucoup de chose pour manger et boire... BEAUCOUP! Et c'est un problème je suis désolé que je devrai te raconter une terrible chose... Dans la fin de la fête, Carol a bu 3 verres de vin. Elle a cassé le miroir dans la salle de manger et le pendule dans le bureau.

Je ne pouvoir pas imaginer comme je suis désolé pour cela je vais acheter un nouveau miroir et un nouveau pendule cette semaine... "

Avec tout mon amour!

M

CHERI CARLOS !

MERCI BEAUCOUP POUR PRÊTE L'APARTEMENT.  
LE APARTEMENT EST TRÈS COMFORTABLE ET GRAND.  
JE SUIS DÉSOLÉ, PARQUE J'AI ORGANISÉ UNE PETITE  
FÊTE DANS VOTRE APARTEMENT ET MON AMIS ONT  
BOIS BEAUCOUP DU VIN ET J'AI PERDU LE CONTRÔLE  
DE SITUATION ET ILS ONT ÉTÉ CASSÉS DEUX  
OBJETS DE LA SALLE DE MANGE QUI SONT :  
LA TABLE DE BOIS ET UNE CHAISE DE BOIS AUSSI.  
POUR RÉPARER LA SITUATION, J'AI ACHETÉ LES  
OBJETS LA MÊME QUALITÉ DE BOIS, MAIS LA  
TONALITÉ EST DIFFÉRENT. JE PENSE QUE AVEC  
LE PASSÉ DES TEMPS LA TONALITÉ SERAIS LA  
MÊME.

MERCI !

N

FRANCK

Coucou !

La fête a été merveilleuse. Tout les invité sont arrivés et  
ont demandé de toi, pour quoi n'était pas là. J'ai expliqué  
sur leur travaille. Ils ont desolé.

Chris a aimé leur appartement, la décoration et leur  
bon goût. Tout allait bien, mais marc a décidé d'aller et  
a invité Chris qui a accepté. Vous n'avez pas croire!  
Ils sont tombé son équilibre et sont allé en direction  
du miroir qui a cassé. Et pendant la fête quelqu'un  
verre ont été cassés aussi.

J'ai desolé ! Je le payerai tout, je le sur !

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Toda a revisão da literatura concernente aos estudos sobre as anáforas pronominais e sua interpretação, a pesquisa feita nas gramáticas de referência de francês língua materna e de FLE, a análise de livros didáticos muito utilizados nas escolas de idiomas, levaram-nos a uma ação didática cujo objetivo foi sensibilizar o aluno para a importância da interpretação dos pronomes *en* e *y* durante a leitura, fazê-lo tomar consciência de estratégias de leitura que já possui em língua materna e que devem ser atividades com discernimento e controle em língua estrangeira.

De fato, os resultados do teste final demonstram que o ensino explícito de uma estratégia de leitura que põe em foco um dos processos ascendentes, a saber a identificação e reconhecimento das anáforas, sensibilizou os alunos do grupo de pesquisa para a importância do (re)conhecimento dos pronomes *en/y* e de sua interpretação, uma condição essencial da compreensão e produção de textos orais e escritos nas esferas de interação social em francês.

Parece-nos fundamental que esse ponto seja destacado: *en/y* fazem, realmente, parte da língua francesa e são muito usados pelos francófonos, a despeito das representações que possam ser criadas sobre essas partículas como itens acessórios.

Dizemos isso porque, a julgar pelo pouco espaço reservado a esses pronomes em obras de referência da língua francesa e pelas descrições incompletas e confusas nelas encontradas, pelos comentários de alguns



estudiosos que caracterizam certos usos como “difícilmente analisáveis”, pelo receio de que os livros didáticos têm de abordar esses pronomes já nas primeiras lições, enfim a julgar pelas representações, comuns em nosso meio, de que *en/y* são difíceis de aprender e ensinar, cria-se uma imagem desses pronomes que, a nosso ver, em nada contribui para o que queremos exatamente: aprender e ensiná-los.

Em FLE, *en* e *y* deveriam aparecer desde as primeiras páginas do livro didático – não há motivo para fugir deles, pois evitar tocar no assunto é um mau sinal. Privar o aluno de seu conhecimento é transformá-los ou em algo acessório, porque só serão vistos no terceiro ou quarto módulo do curso, ou em algo difícil, porque serão apresentados no segundo ou terceiro livro de uma coleção didática.

Essa imagem de elementos difíceis, cujo funcionamento seria complicado de entender e, mais ainda, de usá-los espontaneamente, levou-nos a perguntar ingenuamente a um colega professor francófono: “Mas vocês [de língua francesa] usam mesmo o *en* e o *y*?”, “Vocês percebem se nós não os usamos?”, “Vocês compreendem o que dizemos ou escrevemos sem usá-los?”. Perguntas às quais meu colega respondeu com três “Sins”, acrescentando que compreendiam, claro, mas que ficava sempre a impressão de que algo estava faltando... Nas leituras que fizemos, encontramos duas expressões para essa impressão de que meu colega falou: um *parfum d'étrangeté* (GUILLEMIN-FLESCHER, 1981), uma *impression that something is different or unusual* (VON STUTTERHEIM, 2003).

Ora, por quais meios tentar atingir o domínio fluente da língua-alvo, ideal de todo aprendiz que está comprometido com sua aprendizagem e quer adquirir, de fato, uma língua? Contra isso, achamos que há uma padronização exagerada, uma homogeneização da aprendizagem do FLE, nos livros didáticos.

Certamente, uma língua francesa padronizada e simplificada pelos livros didáticos – e por outros recursos que “diminuem” o trabalho do aluno, tiram uma potencialidade de construção do sentido, fornecem-lhe um instrumental limitado - não nos [a docentes e alunos] oferecerá contatos significativos com anáforas pronominais, pois, embora os diálogos fabricados contenham três ou quatro ocorrências dos pronomes *en/y* em certa lição que objetiva apresentá-los, o nível frasal é o predominante. No nível textual, sim, encontraremos ricos usos dos pronomes *en/y*, mas uma seleção de documentos autênticos seria mais adaptada a isso.

Crianças francesas não ouvem e repetem desde a tenra idade estas parlendas (*comptines*)?

Dansons la capucine  
Y'a pas de pain chez nous  
Y'en a chez la voisine  
Mais ce n'est pas pour nous  
You !

Dansons la capucine  
Y'a pas de vin chez nous  
Y'en a chez la voisine  
Mais ce n'est pas pour nous

You !

Dansons la capucine  
Y'a pas de feu chez nous  
Y'en a chez la voisine  
Mais ce n'est pas pour nous  
You !

Dansons la capucine  
Y'a du plaisir chez nous  
On pleur' chez la voisine  
On rit toujours chez nous  
You !

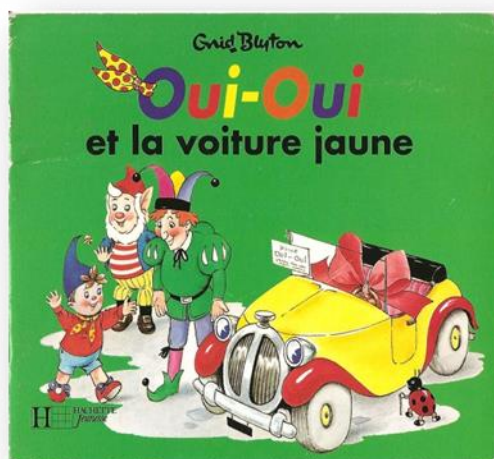
J'ai du bon tabac dans ma tabatière,  
J'ai du bon tabac, tu n'en auras pas.  
J'en ai du fin et du bien râpé,  
Mais ce n'est pas pour ton vilain nez.  
J'ai du bon tabac dans ma tabatière,  
J'ai du bon tabac, tu n'en auras pas.

J'ai du bon tabac pour bourrer ma pipe,  
J'ai du bon tabac, tu n'en auras pas.  
J'en ai du blond, du noir et du gris,  
Mais je n'en donne qu'à mes amis.  
J'ai du bon tabac dans ma tabatière,  
J'ai du bon tabac, tu n'en auras pas.

Promenons-nous dans les bois,  
Pendant que le loup y est pas.  
Si le loup y était  
Il nous mangerait,  
Mais comme il y est pas,  
Il nous mangera pas.  
Loup, y es-tu ?  
Que fais-tu ?

M'entends-tu ?

Crianças francesas não ouvem de suas mães a leitura de histórias “cheias de língua difícil”: *inversions verbe-sujet, passé simple, concordance des temps verbaux, marqueurs temporels, pronoms...* como nesta?



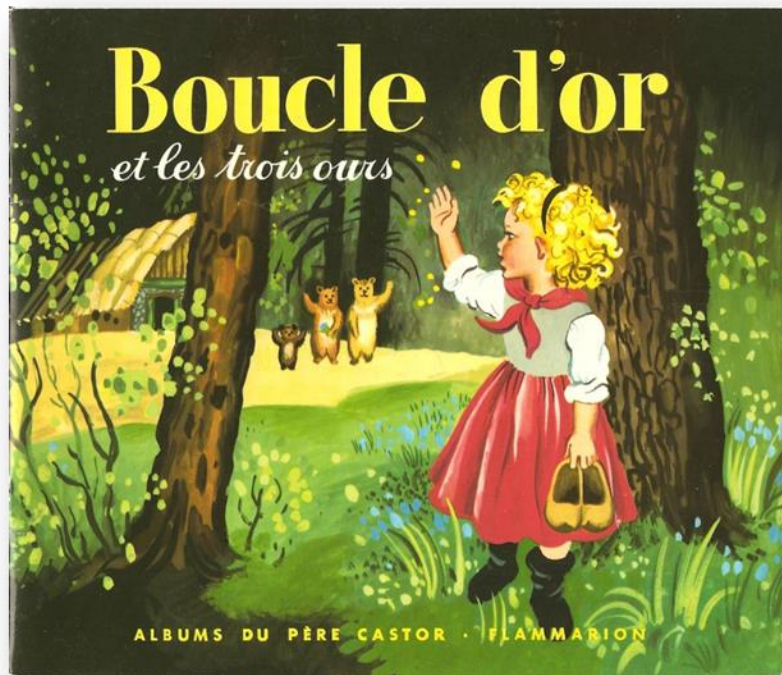
Ce matin-là, le laitier fut bien étonné de voir une si jolie maison à côté de celle de M. Bouboule.  
« Voulez-vous du lait ? » demanda-t-il à Oui-Oui.  
Oui-Oui en voulait bien, mais il n'avait pas d'argent pour le payer.  
« Ce n'est pas grave, dit le laitier, très amusé par la drôle de tête qui s'agitait. Chaque matin, je vous toucherai le front contre une bonne bouteille pleine ! »  
Et il ajouta ce conseil :  
« Et si vous cherchez du travail, allez voir le garagiste de ma part. Je crois bien qu'il a besoin d'aide... »

© Darrell Waters, 1994.  
© Hachette, 1994, pour la présente édition.



Já na primeira página da história, lemos a pergunta “*Voulez-vous du lait? demanda-t-il à Oui-Oui. Oui-Oui en voulait bien, mais il n’avait pas d’argent pour le payer.*”

Crianças francófonas não ouvem e leem contos como este?





Un peu plus loin,  
elle vit une jacinthe blanche,  
plus belle encore que la bleue.  
Elle fit trois pas et la cueillit.  
Et, un peu plus loin, elle vit  
tout un tapis de jacinthes bleues  
et de jacinthes blanches.  
Elle y courut  
et se mit à faire un gros bouquet.



Mais quand elle voulut sortir du bois,  
tous les chemins étaient pareils.  
Elle en prit un au hasard  
et elle se perdit.  
Elle marcha longtemps, longtemps...



As crianças leem contos que, como esse (do qual reproduzimos apenas as três primeiras páginas), estão cheios de textualidade, construída por meio dos elementos que a língua francesa possui para tecer uma rede de referências, rica em anáforas nominais e pronominais.

A partir desses textos autênticos que aqui inserimos como ilustração das ideias que avançamos, podemos constatar que a questão da facilidade ou dificuldade é muito relativa, pois a língua tem uma essência, uma estrutura que não se pode não ver, não lidar com ela. Trata-se, sim, de uma questão de textualidade.

Ousando estabelecer um paralelo entre o título da célebre peça teatral “Quem tem medo de Virgínia Woolf?” (*Who’s afraid of of Virginia Woolf*, 1962), do americano Edward Albee (1928 - ), e que muitos críticos teatrais explicam como sendo o medo de viver a vida sem falsas ilusões, de viver a realidade. A clara referência ao famoso *bad wolf* e sua conhecida canção, cuja melodia é cantada pela personagem Marta, intelectual que a transforma em “Quem tem medo de Virginia Woolf?”, faz-nos parodiar a situação pedagógica que encontramos atualmente em Quem tem medo de estudar uma língua? Quem tem medo de entender o funcionamento da língua? Quem tem medo de gramática? Quem tem medo de destrinchar uma frase? Quem tem medo do *en* e de *y*?

Falsas ilusões não seriam o que está sendo oferecido ao aluno de FLE pelos livros didáticos que sugerem que a língua é simples? Certamente, caberia mencionarmos a questão da pertinência de se utilizar corretamente o *en* e o *y*, ou seja, em que contextos tal conhecimento se faz necessário? Considerando a língua apenas com seu fim instrumental ou mesmo comunicacional, um estrangeiro, passando alguns dias na França a turismo e pedindo pão na padaria, não precisará, é claro, usá-los. Já para um estudante fazendo uma pesquisa acadêmica na França, esse conhecimento será absolutamente necessário.



Lembramo-nos deste comentário de um aluno nosso: “Nossa, professora, encontrei uns textos com um monte de *en* e *y*!”. Tal comentário foi feito após uma solicitação nossa para que, ao longo do curso, os alunos lessem notícias em francês e para que atentassem para as anáforas nominais e pronominais e, em particular, para os pronomes *en/y*. Sabíamos que não bastaria que achassem textos com um “monte de *en* e *y*”, por isso nossas dinâmicas de leitura foram, a nosso ver, muito válidas. Os alunos passaram a compreender o funcionamento do que eles consideravam ser um detalhe, um elemento vazio ou que eles nem chegavam a enxergar. Acreditamos que puderam desenvolver sua capacidade de vigiar a própria compreensão. (KLEIN: 1989)

Nosso trabalho coletivo em sala de aula fez com que o *en* e o *y* deixassem de ser um detalhe. Alguém já disse que “você enxerga depois que você conhece”. Pois, então, um ciclo de leituras atentas às anáforas pronominais e aos “OVNIs”, como nos permitimos chamá-los no capítulo 3, fez nossos alunos enxergarem esses objetos desconhecidos!

Assistimos a uma aula da profa. Cristina Pietraróia, no segundo semestre de 2013, na qual ela interagiu com os alunos e mediou a compreensão da famosa passagem da *madeleine* de Marcel Proust:

« Et tout d’un coup le souvenir m’est apparu. Ce goût, c’était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l’heure de la messe), quand j’allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m’offrait après l’avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m’avait rien rappelé avant que je n’y eusse goûté ; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur

image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents. »

Juntamente com seus alunos, a professora mostrou a tessitura mesmo do texto, os mecanismos de coesão e coerência textuais empregados, toda a rede anafórica constituída brilhantemente pelo autor. Que prazer de ler e construir o sentido de cada parte e do todo, num movimento de ir e vir, avançar e retroceder no texto, fazendo interagir leitor, texto e contexto.

Refutamos o argumento segundo o qual esse tipo de trabalho com o texto é cansativo, maçante. Muito diferentemente disso, afirmamos que não nos cansamos do que faz sentido, do que nos abre horizontes.

Acreditamos que o desenvolvimento desse controle da compreensão leva ao automatismo tanto na recepção quanto na produção textual, se o ensino explícito de estratégias de leitura for continuado e integrado a práticas de escrita. É nessa perspectiva que trabalharemos em nossos próximos estudos.

## **BIBLIOGRAFIA**

ACUÑA, Teresa. “Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l’élaboration d’une représentation du texte”. AILE, 13, 2000.

APOTHÉLOZ, Denis. (1995) “Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual”. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B. & CIULLA, A. (orgs). **Referenciação**. São Paulo, Contexto, 2003, pp 53-84.

AUBIN, Paul. Les manuels scolaires québécois : catalogue général. <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol> . Acesso em 16/07/2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2004). “História, produção e memória do livro didático: Apresentação”. In : Educação e Pesquisa. v. 30 (3). São Paulo, FE-USP, set/dez 2004, pp. 471-73.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2004b). “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”. In : Educação e Pesquisa. v. 30 (3). São Paulo, FE-USP, set/dez 2004, pp. 475-491.

BOSVELD-DE SMET, Léonie. Les syntagmes nominaux en des et du, et les anaphores par en et ça. In: MULDER, Walter de, VET, Co, VETTERS, Carl. **Anaphores pronominales et nominales: études pragma-sémantiques**, Amsterdam/New York, Rodopi B.V., 2001, pp. 145-172.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de letras, 2006.

CALLAMAND, Monique. *Grammaire Vivante du Français*. Paris, CLE, 1989.

CÈBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, THOMAZET, Serge. “Enseigner la compréhension: principes didactiques, exemples de tâches et d’activités”. **Lire écrire, un plaisir retrouvé**. 2004 (cd-rom).

CHAROLLES, Michel. L’analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Revista Pratiques* 49, março 1986.

\_\_\_\_\_. “Cohésion, cohérence et pertinence du discours”. **Travaux de linguistique**, 29, 1995, pp. 125-151.

CHERVEL, André. “L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche”. In : *Histoire de l’Éducation*, 38, 1988.

CHEVALIER, Jean-Claude, BLANCHE-BENVENISTE, Claire, ARRIVÉ, Michel, PEYTARD, Jean. *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Paris, Larousse, 1972.

CHEVALLARD, Yves. ***La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné***. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

CHOPPIN, Alain. (2000) Le rôle des manuels. In : COSTE, Daniel & VÉRONIQUE, Daniel (orgs.). **La Notion de progression**. Paris, ENS Éditions/Ophrys, 2000, pp. 81-85.

CHOPPIN, Alain. (2002) História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Trad. Maria Adriana C. Cappello. In: *Educação e Pesquisa*. v. 30 (3). São Paulo, FE-USP, set/dez 2004.

CHOPPIN, Alain. (2007) Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles. In : LEBRUN, M. (org.). Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Québec, PUQ, 2007, pp. 109-16.

CHUONG, Vo Van. "Procédés anaphoriques et lecture en FLE". **Le Français dans le monde**, 327, mai-juin 2003.

CHUY, Maria & RONDELLI, Fabienne. Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177, março 2010, pp. 83-111.

COIRIER, Pierre, GAONAC'H, Daniel, PASSERAULT, Jean-Michel. **Psycholinguistique textuelle**. Paris, Armand Colin, 1996.

COMBETTES, Bernard. Grammaire et enseignement du français. **Pratiques**, 33, mars 1982, pp. 3-11.

CORBLIN, Francis. Anaphore et interprétation des segments nominaux (Analyse linguistique des reprises définies, démonstratives et pronominales). Tese. Paris VII, 1985.

CORBLIN, Francis. "Chaînes référentielles et communautés épistémiques". **Calap**, 24, pp. 115-120.

CORNISH, Francis. L'anaphore pronominale indirecte: une question de focus. In: MULDER, Walter de, VET, Co, VETTERS, Carl. **Anaphores pronominales et nominales: études pragma-sémantiques**, Amsterdam/New York, Rodopi B.V., 2001, pp. 1-25.

\_\_\_\_\_. Le rôle des anaphores dans la mise en place des relations de cohérence dans le discours: l'hypothèse de J. R. Hobbs. Cambridge, **Journal of French Language Studies**, 19-2, pp. 159-181.

CULIOLI, Antoine. "La communication verbale". In: **Encyclopédie des Sciences de l'Homme**. t.1. Paris, Grange-Batelière, 1965.

\_\_\_\_\_. (1976) Transcription du séminaire de DEA 1975-76: «Recherches en linguistique : théorie des opérations énonciatives », Université Paris VII, Département de recherches linguistiques.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris, CLE International, 2003.

DESSAUX, Annie. "L'asymptote du français avancé: les difficultés résistantes". **ELA**, 138, 2005(2), pp. 223-241.

DUGAS, André. "Une analyse des constructions transitivites indirectes en français". *Travaux de linguistique* (42-43), Duculot, Louvain-La-Neuve, 2001, pp. 111-120.

FAYOL, Michel. "Comprendre ce qu'on lit, de l'automatisme au contrôle". **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris, PUF, 1992.

\_\_\_\_\_. "La compréhension: évaluation, difficultés et interventions". Conférence de consensus, Paris, déc. 2003.

GAONAC'H, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier/Didier, 1991.

\_\_\_\_\_ . “La lecture en langue étrangère: un tour d’horizon d’une problématique de psychologie cognitive”. AILE, 13, 2000.

GÉRARD, François-Marie. Un manuel scolaire n’est un carcan que pour celui qui s’y laisse enfermer. Bruxelles, **Le soir**, 29 juin 2006, p. 18.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**. Montréal, Gaëtan Morin, 1990.

\_\_\_\_\_. **La Lecture: de la théorie à la pratique**. Montréal, Gaëtan Morin, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

GOIGOUX, Roland (1992). “Compétences de lecture : quelques aspects des débats en psychologie cognitive”. In: **Repères**, 5, 1992, pp. 63-86.

GOIGOUX, Roland (2003). “Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension”. In: **Langages & pratiques**, 31, 2003, pp. 51-60.

GOIGOUX, Roland (2004). “Méthodes et pratiques d’enseignement de la lecture”. In : **Formation et pratiques d’enseignement en questions**. Neuchâtel, 2004, n. 1, pp. 37-56.

GOUGH, Philip B. & JUEL, Connie (1989). “Les premières étapes de la reconnaissance des mots”. In : RIEBEN, Laurence & PERFETTI, Charles. (org.). *L’apprenti-lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.



GOUGH, Philip B. & HOOVER, Wesley A. (1990). "The simple view of reading". In: **Reading and Writing: an interdisciplinary journal**. Dordrecht (Holanda), Kluwer Academic Publishers, pp. 127-160.

GRÉVISSE, Maurice & GOOSSE, André. *Le bon usage*. 14 ed. Bruxelles, De Boeck/Duculot, 2007.

GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline (1981). *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction*. Paris : Ophrys.

KLEIN, Wolfgang. **L'acquisition de langue étrangère**. Trad. Colette Noyau. Paris, Armand Colin, 1989.

KALMBACH, Jean-Michel. **De de à ça: enseigner la grammaire française aux finnophones**. Tese de doutorado. Faculdade de Letras da Universidade de Jyväskylä. Jyväskylä, 2005.

LAGAE, Véronique. "Le pronom en: des compléments adnominaux aux syntagmes quantificateurs". *Travaux de linguistique* (42-43), Duculot, Louvain-La-Neuve, 2001, pp. 43-57.

LEBRUN, Monique. Avant-propos. In: LEBRUN, M. (org.). *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec, PUQ, 2007, pp. 1-9.

MAILLARD, M. "Essai de typologie des substituts diaphoriques". *Langue Française* 21, 1974, pp. 55-71.

MAINGUENEAU, Dominique. *L'énonciation en linguistique française*. Paris, Hachette, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. 4. ed. Paris, PUF, 2004.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre, Artmed, 1998.

MILNER, Jean-Claude. **De la syntaxe à l'interprétation: quantités, insultes, exclamations**. Paris, Éditions du Seuil, 1978.

MILNER, Jean-Claude. (1982) “Reflexões sobre a referência e a correferência”. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B. & CIULLA, A. (orgs). **Referenciação**. São Paulo, Contexto, 2003, pp. 85-130.

MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1982.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. (1995) “Construção dos objetos de discurso e categorização : uma abordagem dos processos de referenciação”. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B. & CIULLA, A. (orgs). **Referenciação**. São Paulo, Contexto, 2003, pp. 17-52.

MOREIRA, Heloisa Caldeira Alves. **Abrindo-se para o mundo: adolescência, Literatura e língua estrangeira**. Tese de doutorado. FFLCH-USP, 2013.

PINCHON, Jacqueline. **Les pronoms adverbiaux en et y. Problèmes généraux de la représentation pronominale**. Genève, Droz, 1972.

PINCHON, Jacqueline. Histoire d'une norme, emploi des pronoms 'lui', 'eux', 'elle(s)', 'en', 'y'. **Langue Française**, 16, 1972, pp. 74-87.

PERUCHI, Ingrid & CORACINI, Maria José R. F. “O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira”. In: CORACINI, Maria José R. F. *Identidade e discurso*. Campinas, Ed. Unicamp, 2003.

PIETRARÓIA, Cristina M. C. *Percursos de Leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo, Annablume, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de Leitura. Aspectos práticos e teóricos da leitura em Francês Língua Estrangeira**. São Paulo, Annablume, 2001.

\_\_\_\_\_. “Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI?”. In: DAHLET, V. B. **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo, Humanitas/Fapesp, 2011, pp.339-350.

QUADRANA, Daniela. “Le rôle des anaphores”. In: Klett, Estela (org.) **Le français qui bouge**. Buenos Aires, Araucaria, 2010, pp. 130-153.

REICHLER-BEGUELIN, Marie-José. Anaphores pronominales en contexte d'hétérogénéité énonciative: effets d'(in)cohérence.

REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. “Anaphore, cataphore et mémoire discursive”. *Pratiques* 57, 1988, pp. 15-43.

\_\_\_\_\_. “Anaphores, connecteurs et processus inférentiels”. In : RUBATTEL, C. (org.). *Modèles du discours*. Peter Lang, 1989, pp. 303-336.

REY, Bernard (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In: Lenoir Y., Rey B., Roy G.-R. et Lebrun J. (orgs.). **Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites**. Sherbrooke : éditions du CRP, 25-40.

RIEBEN, Laurence. "Le 21e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? ". In : **Formation et pratiques d'enseignement en questions**. Neuchâtel, 2004, n. 1, pp. 17-25.

SCHNEDECKER, Catherine. "Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes de continuité référentielle". *Pratiques* 85, 1995, pp. 3-25.

VON STUTTERHEIM, Christiane, (2003). «Linguistic Structure and information organisation: The case of very advanced learners» in Foster-Cohen, Susan & Doehler, Simona Pekarek (ed.). *EUROSLA Yearbook*, vol. 3., Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 183-206.

VON STUTTERHEIM, Christiane, KLEIN, Wolfgang (1989). «Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse» in Dietrich, Rainer & Grauman, Carl F. (ed.) *Language Processing in Social Context*. Amsterdam, North Holland.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et al., 6. ed., São Paulo, Martins Fontes, 1998.

YAGUELLO, Marina. *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*. Paris, Seuil, 1981.

\_\_\_\_\_ . *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris, Seuil, 2002.