

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM LINHA DE PESQUISA:
AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

**Quatro propostas de jogos de pronúncia para o desenvolvimento
de consciência fonológica em francês como língua estrangeira**

Rosa Miguelina Ferrão Rockenbach

Rio Grande, novembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM LINHA DE PESQUISA:
AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

**Quatro propostas de jogos de pronúncia para o desenvolvimento
de consciência fonológica em francês como língua estrangeira**

AUTORA: Rosa Miguelina Ferrão Rockenbach
ORIENTADORA: Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles

**Dissertação de mestrado em Estudos da
Linguagem submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal
do Rio Grande como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.**

Rio Grande, novembro de 2022.

Ficha Catalográfica

R682q Rockenbach, Rosa Miguelina Ferrão.
Quatro propostas de jogos de pronúncia para o desenvolvimento de consciência fonológica em Francês como língua estrangeira / Rosa Miguelina Ferrão Rockenbach. – 2022.
110 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Luciana Pilatti Telles.

1. Aquisição fonológica de língua estrangeira 2. Consciência fonológica 3. Jogos de pronúncia 4. Instrução explícita 5. Ensino-aprendizagem de Francês como língua estrangeira I. Telles, Luciana Pilatti II. Título.

CDU 811.134.3

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 15/2022

No dia sete de novembro de dois mil e vinte e dois, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestranda Rosa Miguelina Ferrão Rockenbach, intitulada "Propostas de jogos de pronúncia para o desenvolvimento de consciência fonológica em francês como língua estrangeira". A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pelas professoras doutoras Luciene Bassols Brisolará (FURG), e Cíntia da Costa Alcântara (UFPel). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata. Atendendo à Deliberação nº 025/2020 do COEPEA, que dispõe sobre Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de pós-graduação Stricto Sensu durante o período emergencial devido à pandemia da COVID-19, a presidente da comissão examinadora assinará a ata, substituindo as assinaturas dos demais membros da banca. Este documento possui chave de autenticidade gerada pelo sistema FURG, podendo ser verificada em <https://www.furg.br/consultardocumentos>.

Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (orientadora - FURG)
Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolará (FURG)
Profa. Dra. Cíntia da Costa Alcântara (UFPel)

Chave de Autenticidade: 9996.368F.6406.D0A9

RESUMO

Este trabalho procura propor o emprego de jogos de pronúncia em aulas de francês como língua estrangeira, bem como propor jogos que auxiliem estudantes jovens e adultos a desenvolver consciência fonológica de língua estrangeira. Através da busca por trabalhos acadêmicos que abordassem jogos de pronúncia no ensino de língua estrangeira com o objetivo de desenvolver consciência fonológica, percebemos que este é um assunto a ser mais desenvolvido. A pesquisa foi orientada pelos trabalhos de Flege (1995), Alves (2015; 2021), Albuquerque e Alves (2020), Munro e Derwing (2015), Alcântara (1998 e 2021), que versam sobre aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira, sobre a importância do desenvolvimento de consciência fonológica e a relevância da instrução explícita para o aprendizado de língua estrangeira acerca da inteligibilidade e compreensibilidade da fala. Este estudo foi embasado também pelos trabalhos de Elsaadani (2014), Féry (2001), Racine (2008), Seara e Correa (2020), Sauzet (2004), Nespore e Vogel (2012 [1986]) e Ruvoletto (2016), que abordam fonemas, fones e processos fonológicos relevantes para o aprendizado da pronúncia de francês. No que se refere à abordagem dos jogos como elemento cultural e como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, Huizinga (2019 [38]) e Silva (2008) constituíram-se em principais referências. Como parte dos procedimentos metodológicos adotados, a análise do manual de ensino de francês, *Cosmopolite A1*, serviu para orientar a definição dos fenômenos fonético-fonológicos considerados para posterior proposição de jogos de pronúncia. Ao apresentar um conjunto de quatro propostas de jogos referentes a vogais, importantes como fontes de novas categorias fonológicas, dado o seu maior inventário em francês do que em português brasileiro, procuramos considerar seu funcionamento enquanto jogo, sua contextualização na lição estudada e sua eficácia para o desenvolvimento de consciência fonológica. A fim de conjugar desenvolvimento de consciência fonológica, jogos, temática e progressão apresentada pelo livro didático, percebemos a complexidade do desafio e entendemos que a implementação dos jogos com esse objetivo é um assunto a ser ainda mais explorado.

Palavras-chave: Aquisição fonológica de língua estrangeira; Consciência fonológica; Jogos de pronúncia; Instrução explícita; Ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira.

RÉSUMÉ

Ce travail vise à proposer l'utilisation des jeux de prononciation dans les cours de français langue étrangère, ainsi qu'à proposer des jeux qui aident au développement de la conscience phonologique en langue étrangère chez les élèves jeunes et adultes. À travers la recherche de travaux académiques traitant des jeux de prononciation dans l'enseignement des langues étrangères dans le but de développer la conscience phonologique, nous nous sommes rendus compte qu'il s'agissait d'un sujet à développer davantage. La recherche a été guidée par les travaux de Flege (1995), Alves (2015 ; 2021), Albuquerque et Alves (2020), Munro et Derwing (2015), Alcântara (1998 et 2021) qui traitent de l'acquisition phonétique-phonologique d'une langue étrangère, sur l'importance de développer la conscience phonologique et l'instruction explicite pour l'apprentissage des langues étrangères sur l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole. Cette étude s'est également appuyée sur les travaux d'Elsaadani (2014), Féry (2001), Racine (2008), Seara et Correa (2020), Sauzet (2004), Nespors et Vogel (2012) et Ruvoletto (2016), qui traitent les phonèmes, les phones et les processus phonologiques pertinents pour l'apprentissage de la prononciation française. Huizinga (2019 [38]) et Silva (2008) ont été des références pour aborder les jeux comme élément culturel et comme outils dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le manuel d'enseignement du français, *Cosmopolite A1*, a servi de guide pour la définition des phénomènes phonétiques-phonologiques analysés pour la proposition ultérieure de jeux de prononciation. En présentant un ensemble de quatre propositions de jeu faisant référence aux voyelles, importantes comme sources de nouvelles catégories phonologiques, compte tenu de leur plus grand inventaire en français qu'en portugais brésilien, nous tentons d'envisager leur fonctionnement ludique, leur contextualisation dans la leçon et leur efficacité pour le développement de la conscience phonologique. Afin de combiner le développement de la conscience phonologique, les jeux, la thématique et la progression présentés par le manuel, nous nous sommes aperçues de la complexité du défi et nous comprenons que la mise en oeuvre de jeux avec cet objectif est un sujet à approfondir.

Mots clés : Acquisition phonologique dans une langue étrangère ; La conscience phonologique; Jeux de prononciation; Instruction explicite ; Enseigner et apprendre le français langue étrangère.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Luciana Pilatti Telles, que aceitou prontamente o convite para orientar-me nesta etapa de aperfeiçoamento profissional, tão importante e desejada. Por sua dedicação e apoio em todos os momentos da minha caminhada; pelas incontáveis horas de orientação, pelo precioso auxílio na redação, pelas muitas palavras de incentivo e por sua generosa compreensão nos momentos de dificuldades.

Aos meus pais, que certamente estariam felizes com a minha realização, pela educação que me proporcionaram.

À Marta, minha irmã, pelo apoio incondicional em momentos de fragilidade emocional; por seu incentivo desde o início desse trajeto e por suas palavras de carinho; por poder contar com sua sensibilidade e amor.

Às queridas amigas Dani e Liandra, que mesmo a distância, aqueceram meu coração, permitindo que esses meses fossem um pouco mais leves.

Às professoras, Dr^a Luciene Bassols Brisolara e Dr^a Cíntia da Costa Alcântara, por terem aceitado o convite para compor a banca de avaliação.

À Isabel, por seu trabalho primoroso no suporte acadêmico, por sua paciência, delicadeza e dedicação no atendimento de todas as solicitações.

À Universidade Federal do Rio Grande-FURG, pelo ensino gratuito de qualidade. Igualmente, agradeço à Coordenação de Capacitação e Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior-CAPEP, pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual não seria viável a realização deste trabalho.

Gostaria, ainda, de expressar minha profunda gratidão a todos os professores e professoras da FURG que colaboraram para meu crescimento pessoal e profissional, desde a graduação até aqui.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. ASPECTOS DE FONOLOGIA DO FRANCÊS E DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	15
1.1 Vogais e consoantes.....	16
1.2 O <i>schwa</i>	24
1.3 Segmentos e sílabas.....	26
1.3.1 <i>Élision, Enchaînement e Liaison</i>	33
1.3.1.1 <i>Élision</i>	34
1.3.1.2 <i>Enchaînement</i>	35
1.3.1.3 <i>Liaison</i>	36
2. AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	38
2.1 A importância da instrução explícita e do treinamento perceptual.....	44
2.2. Consciência fonológica	49
2.3. Consciência fonológica em língua estrangeira.....	55
3. OS JOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE.....	57
3.1 Definição de jogo.....	57
3.2 O lúdico em jogo.....	58
3.3. Vantagens do jogo.....	59
3.4 O jogo em sala de aula de LE.....	60
4. METODOLOGIA.....	69
4.1 <i>Sons du français: análise do Cosmopolite A1</i>	69

4.1.1 Cosmopolite 1 - Méthode de français A1.....	70
4.1.1.1 Dossier 0.....	70
4.1.1.2 Dossier 1.....	70
4.1.1.3 Dossier 2.....	75
4.1.1.4 Dossier 3.....	77
4.1.1.5 Dossier 4.....	79
4.1.1.6 Dossier 5.....	82
4.1.1.7 Dossier 6.....	83
4.1.1.8 Dossier 7.....	84
4.1.1.9 Dossier 8.....	86
5. PROPOSTAS DE JOGOS.....	89
5.1 Bingo à gogo.....	90
5.2 Ma tante a dit.....	92
5.3. La révérence.....	94
5.4 Un, deux, trois.....	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS.....	103

INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se do desejo de propor atividades lúdicas em sala de aula a fim de proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado de francês língua estrangeira (FLE), no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade, bem como propor estratégias diversificadas para estimular o interesse dos estudantes. Se os exercícios de repetição oral e de interpretação de diálogos, apresentados nos manuais tradicionalmente utilizados, mostram-se fastidiosos, podendo, de certa forma, causar tensão ao serem praticados, por que não propor atividades que permitam aos estudantes uma possibilidade de expressão mais livre e desinibida, ainda que estas sejam mais ou menos dirigidas nos níveis iniciais?

Para Caon (2006), o contexto educacional deve propor modelos pedagógicos que visem não somente respeitar as diversidades, mas também reconhecer e valorizar as identidades culturais na perspectiva do enriquecimento mútuo. Nesse sentido, a utilização de jogos pode contribuir para a aprendizagem significativa que, segundo Rogers (1969 *apud* CAON, 2006) deve despertar o interesse do estudante a tal ponto que ele se sinta envolvido (cognitiva, afetiva e emocionalmente) no seu processo de aprendizagem.

Os jogos de pronúncia parecem ser uma alternativa a questões como esta que apresentamos. Seu caráter lúdico pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem de FLE, sobretudo nos níveis iniciais quando parece se estabelecer o vínculo com os cursos de línguas estrangeiras, interferindo positivamente na construção de uma atmosfera de confiança que será fundamental para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Enquanto elemento cultural, assim como a gastronomia, o cinema, as atividades ao ar livre, os jogos ocupam ainda seu lugar entre as atividades de lazer nas culturas francófonas como forma de aproximação e convívio entre familiares e/ou amigos, como é possível verificar através de dados extraídos da mídia atual¹ ou de estudos sobre o assunto. Tais dados reiteram a prática dos jogos como importante elemento cultural, o que justificaria seu uso em sala de aula de FLE, uma vez que os aspectos culturais de uma LE são elementos significativos para a

¹ <https://leclaireur.fnac.com/article/56050-la-folie-ludique-sempare-des-francais/>
<https://www.leparisien.fr/societe/les-jeux-de-societe-une-passion-francaise-08-12-2019-8212179.php>
<https://www.radiofrance.fr/franceinter/jeux-de-societe-pourquoi-continue-t-on-a-y-jouer-9178063>
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02302641/document>

comunicação oral. O jogo surge, então, como uma ferramenta cultural possível para o desenvolvimento da capacidade comunicativa oral de grupos de estudantes de FLE.

Como propor jogos de pronúncia objetivando o desenvolvimento de consciência fonológica, em cursos sequenciais de FLE, nível iniciante e em conformidade com o manual pedagógico utilizado, constitui, então, o desafio deste trabalho, uma vez que acreditamos no papel primordial que o exercício da oralidade desempenha para o desenvolvimento da capacidade comunicativa. Conforme mencionado no capítulo 3 do Quadro Comum de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001, p. 53-58), a capacidade comunicativa passa pelas competências de compreensão e expressão e essas, ainda, pelas habilidades de leitura, escuta, fala e escrita. Assim, e ainda conforme o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), entendemos os jogos como recursos para a prática de LE a fim de aprimorar a pronúncia e, assim, de forma lúdica, evitar equívocos que possam dificultar ou tornar incompreensível a comunicação oral.

A atividade lúdica ou o jogo, termos aqui empregados indistintamente, possui função significativa, conferindo sentido à ação. O ato de jogar, prática observada desde as civilizações mais primitivas, revela características próprias ao desenvolvimento social, se considerarmos que é através do jogo que a civilização se desenvolve, conforme Huizinga (2019). É com vistas ao seu aspecto lúdico que procuramos pesquisar as contribuições do jogo no que diz respeito à pronúncia, como fator relevante para o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprimoramento da inteligibilidade dos enunciados produzidos pelos estudantes de cursos sequenciais de FLE.

Entendendo a pronúncia como uma das dimensões do ensino de LE e reconhecendo a importância de desenvolvê-la, a fim de que os estudantes obtenham sucesso em suas interações orais - compreendendo o que ouvem e sendo compreendidos no que falam -, procuramos investigar os jogos de pronúncia e sua contribuição para o desenvolvimento de consciência fonológica. Para tanto, consideramos (1) analisar os jogos de pronúncia já elaborados, (2) atentar para o público a que se destinam, (3) verificar se podem levar à reflexão fonológica dos jogadores, (4) propor jogos para o desenvolvimento de consciência fonológica a partir do manual de ensino *Cosmopolite A1*. A partir dessas considerações, organizamos o trabalho conforme segue.

No capítulo 1, apresentamos aspectos da fonologia do francês e do português brasileiro, procurando evidenciar semelhanças e diferenças entre os sistemas fonológicos das duas línguas. Abordamos também questões relativas aos segmentos, à sílaba, às regras de juntura e ao *schwa*. No capítulo 2, tratamos da aquisição fonológica de língua estrangeira e da importância da instrução explícita e do treino perceptual no aprendizado de língua estrangeira. O capítulo 3 é dedicado aos jogos e suas contribuições para o processo de aprendizagem, suas vantagens e limitações. No capítulo 4, descrevemos a metodologia empregada para o desenvolvimento do trabalho a partir da descrição e análise do manual de ensino *Cosmopolite A1*. No capítulo 5, temos quatro propostas de jogos para o desenvolvimento de consciência fonológica. O capítulo 6 apresenta as considerações feitas a partir da análise e reflexão sobre o emprego dos jogos em sala de aula de língua estrangeira como ferramenta para o desenvolvimento de consciência fonológica.

1. ASPECTOS DE FONOLOGIA DO FRANCÊS E DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) pode apresentar muitos desafios para os estudantes, sobretudo nos níveis iniciais. A apreensão do léxico, da estrutura morfossintática da língua, do aspecto fonológico, da pronúncia, da compreensão oral, podem representar dificuldades para esses aprendizes, a depender da proximidade e/ou do distanciamento existente entre o sistema linguístico da sua língua materna e o da língua-alvo. Por exemplo, no que se refere à pronúncia, Flege (1995) aponta para diferentes efeitos da proximidade e distância entre línguas para a constituição de novas categorias fonético-fonológicas, condição necessária para a aquisição fonológica de língua estrangeira.

Observarmos algumas semelhanças entre português e francês em seus componentes gramaticais, como (1) léxico: ‘contente’ - ‘content(e)’ (francês); (2) sintaxe: ‘cães e gatos comem juntos’ - ‘chiens et chats mangent ensemble’ (francês); (3) semântica: ‘olho por olho, dente por dente’ - ‘oeil pour oeil, dent pour dent’ (francês); (4) morfologia²: ‘os meninos dormem’ - ‘les garçons dorment’ (francês). Há também diferenças, especialmente quando falamos em pronúncia, e tais diferenças podem dificultar o aprendizado de Francês Língua Estrangeira (FLE) por estudantes brasileiros, tanto na compreensão quanto na produção oral. Então, fonemas da LE que não ocorrem na língua materna do aprendiz “representam necessariamente um problema de aprendizagem”³ (FLEGE, 1995, p. 262, tradução nossa), fazendo com que o aprendiz substitua o fonema “novo” - aquele da LE - pelo fonema mais próximo em sua língua materna (LEHISTE, 1988 apud FLEGE, 1995). Assim, a vogal anterior arredondada [y] do francês (que não figura no inventário do português) pode ser categorizada ora como a posterior [u], ora como a anterior não arredondada [i] do português (ELPO, 2015), pelo menos no início do processo de aquisição do novo sistema fonológico. Podemos citar, como exemplo, o pronome “tu” [ty], que pode ser produzido como [tu] ou [tʒi], facilmente observável em aulas de FLE, nos níveis iniciais, para estudantes brasileiros.

² Os elementos grifados são morfemas flexionais.

³ No original: “According to the contrastive analysis approach, the presence of phonemes in an L2 that do not occur in the L1 necessarily represents a learning problem.” (FLEGE, 1995, p.262)

1.1 Vogais e consoantes

Entre a fonologia do português e do francês existem semelhanças e diferenças no comportamento dos segmentos. Com relação às semelhanças entre os dois sistemas vocálicos, temos o comportamento das vogais e das consoantes em destaque, como vemos em (1) e em (2).

(1) Vogais orais tônicas em palavras do português e do francês⁴

a) pata [ˈpatɔ]	e	patte [ˈpat] (pata de animal)
b) belo [ˈbɛlʊ]	e	bel [ˈbɛl] (belo)
c) efeito [eˈfeitʊ]	e	effet [eˈfɛ] (efeito)
d) dito [ˈdʒitʊ]	e	dit [ˈdi] (dito)
e) robô [roˈbo]	e	robot [roˈbo] (robô)
f) ótimo [ˈɔtʒimʊ]	e	orgue [ˈɔʁg] (órgão (instr.musical))
g) útil [ˈutiw]	e	ours [ˈurs] (urso) ⁵

Abaixo, temos palavras que exemplificam algumas das semelhanças no comportamento dos segmentos consonantais em início de palavra.

(2) Consoantes em início de palavras do português e do francês

a) bico [ˈbi.kʊ]	e	bec [ˈbɛk] (bico)
b) casa [ˈka.sɔ]	e	cas [ˈka] (caso)
c) débito [ˈdɛ.bi.tʊ]	e	débit [de.ˈbi] (débito)
d) faca [ˈfa.kɔ]	e	fac [ˈfak] (faculdade (abreviatura))
e) gato [ˈga.tʊ]	e	gâteau [ga.ˈto] (bolo)
f) jogo [ˈʒo.gʊ]	e	jeu [ˈʒø] (jogo)
g) léxico [ˈlɛk.si.kʊ]	e	lexique [lɛk.ˈsik] (léxico)
h) micro [ˈmi.krʊ]	e	micro [mi.ˈkʁo] (micro)
i) normal [nor.ˈmaw]	e	normal [nɔʁ.ˈmal] (normal)
j) papa [ˈpa.pɔ]	e	pape [ˈpap] (papa)

⁴ Nos exemplos apresentados nesta dissertação, exploraremos sempre a sua dimensão sonora; assim, haverá sempre a transcrição fonética com os símbolos do IPA (Alfabeto Fonético Internacional).

⁵ Aqui, estamos levando em conta apenas a realidade sonora das línguas, sem correlação com a escrita, ainda que aquela seja perpassada por esta quando se fala em aprendizagem de LE por jovens e/ou adultos.

k) questão [kɛs.'tãw]	e	question [kɛs.'tjõ] (questão)
l) saco ['sa.ku]	e	sac ['sak] (saco / bolsa)
m) terra ['tɛ.Rɔ]	e	Terre [tɛʁ] (terra (planeta))
n) vaga ['va.ga]	e	vague ['vag] (vago(a) / onda)
o) zero ['zɛ.rʊ]	e	zéro [zɛ.ʁo] (zero)

Nos exemplos em (1) podemos perceber a ocorrência de vogais altas [i] e [u], médias altas [e] e [o], médias baixas [ɛ] e [ɔ], além da vogal baixa [a], em ambas as línguas, não acarretando problemas (ou dificuldades) na produção destas na posição apresentada. A coincidência destes sons, nos sistemas vocálicos do português e do francês, pode ser entendida como a ausência de obstáculos para a pronúncia, diferentemente do que se observa quanto à ocorrência das vogais anteriores arredondadas do francês [y], [ø] e [œ], que não ocorrem no português: *musique* [my'zik] (música), *peu* ['pø] (pouco), *coeur* ['kœʁ] (coração).

Em (2), com relação aos segmentos destacados, podemos perceber que eles possuem o mesmo comportamento nas línguas abordadas quando em posição de ataque de sílaba inicial de palavra, revelando que eles não representam dificuldades para a pronúncia de francês por estudantes brasileiros.

As semelhanças entre os sistemas fonológicos do português e do francês podem representar facilidades para o aprendizado de francês por estudantes brasileiros. De forma análoga, as diferenças mais sensíveis entre esses sistemas, como vimos no caso das vogais anteriores arredondadas, podem significar dificuldades na aprendizagem de FLE.

As vogais frontais arredondadas do francês (/y/, /ø/, /œ/), que não figuram no inventário do sistema vocálico do português, são apontadas como alguns dos desafios enfrentados por estudantes brasileiros no que se refere à sua percepção e à sua produção (ALCÂNTARA, 1998, ELPO, 2015; POMPEU, 2019). No estudo desenvolvido por Pompeu (2019) para investigar a produção das vogais arredondadas do francês por falantes do português, a pesquisadora verificou que a vogal /y/, por exemplo, foi substituída por sete variantes, sinalizando dificuldades na produção dessa vogal. Vemos na Tabela 1, reportada do texto da pesquisadora, o detalhamento das variantes e sua taxa de ocorrência.

Tabela 1: Frequência das variantes de /y/, conforme estudo de Pompeu (2019)

Variante	Nº de ocorrência	%
[u]	136	68
[i]	28	14
[ju]	8	4
[o]	2	1
[e]	2	1
[e]	1	0,5
[ø]	1	0,5
Total	178	89

Fonte: Pompeu (2019, p.70)

De acordo com os dados da tabela acima, podemos observar que [u] e [i] são as variantes que aparecem com maior frequência para /y/, corroborando os estudos de Furlanetto (1988 *apud* POMPEU, 2019) e de Duran e Corsi (2007 *apud* POMPEU, 2019) que apontam [u] e [i] como as ocorrências mais prováveis em substituição a [y]. A substituição da vogal /y/ por [u] preferencialmente em relação a [i] ocorreu, segundo Pompeu (2019), em função da influência da escrita, uma vez que os dados analisados foram coletados através da leitura de monossílabos e de frases-veículo, nas quais a letra “u” esteve presente em todos os elementos analisados. Ainda no âmbito de arredondamento de vogais anteriores, na análise da produção das vogais [ø] e [œ], Pompeu (2019) verificou a ocorrência das variantes [e] e [ɛ], para [ø], e [ɛ] e [e], para [œ], como as de maior frequência, o que, conforme a pesquisadora, difere um pouco dos resultados das pesquisas de Furlanetto (1988) e de Duran e Corsi (2007). Segundo Pompeu (2019), para Furlanetto (1988), Duran e Corsi (2007), [e] e [o] são as prováveis produções equivocadas para a realização fonética da vogal /ø/, da mesma forma que [ɛ] e [ɔ] são as prováveis produções equivocadas para a vogal /œ/. De acordo com Alcântara (1998), “a diferença substancial entre o sistema vocálico do português e o do francês é a presença, nesse último, de vogais frontais arredondadas, o que tem implicações no processo de sua aquisição por falantes nativos de português.” (ALCÂNTARA, 1998, p. 28).

Compreender as diferenças fonológicas entre o português e o francês, para a aquisição fonológica do francês, parece ser uma condição indispensável. Uma importante diferença entre os dois sistemas fonológicos está, como já mencionado, no inventário de vogais, particularmente as vogais frontais arredondadas que inexistem em português brasileiro (ALCÂNTARA, 1998). Em português contamos com sete vogais orais em posição tônica (/a/, /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, /i/, /u/) (CAMARA Jr., 2015) com a possibilidade de nasalização de cinco dessas vogais, como podemos ver em (3).

(3) Vogais em posição tônica

	Não arredondadas		arredondadas	
altas	/i/		/u/	
médias	/e/		/o/	(2º grau)
médias	/ɛ/		/ɔ/	(1º grau)
baixa		/a/		
	anterior	central	posterior	

Fonte: Camara Jr. (1970 *apud* BATTISTI; VIEIRA, 2014, p. 167)

No que se refere a níveis de abertura das vogais, vemos semelhança entre os sistemas do francês e do português, uma vez que nas duas línguas há vogais altas, médias-altas, médias-baixas e baixa. Porém, também percebemos diferenças, pois há no francês a combinação de propriedades de arredondamento dos lábios e anteriorização da língua. No Quadro (1), vemos em (a) o sistema vocálico do português em comparação àquele do francês, em (b), no qual as vogais anteriores arredondadas figuram na coluna sombreada.

Quadro 1: Sistemas vocálicos do português e do francês

(a) Sistema vocálico do português (b) Sistema vocálico do francês

Alta	i		u	Alta	i	y		u
Média alta	e		o	Média alta	e	ø		o
Média baixa	ɛ		ɔ	Média baixa	ɛ	œ		ɔ
Baixa		a		Baixa			a	

Fonte: Alcântara *et al.* (2021, p.2)

No francês de referência⁶, contamos com onze vogais orais, quatro vogais nasais e o *schwa* /ə/. No entanto, conforme Elsaadani (2014), a maioria dos fonólogos atuais considera um sistema vocálico composto por dez vogais orais e três nasais posto que, para estes fonólogos, as vogais destacadas no Quadro (2) estariam em vias de desaparecimento. As razões para tal afirmação seriam as que apresentamos após o Quadro (2).

Quadro 2: Sistema vocálico do francês⁷

Vogais		Anteriores		Médias	Posteriores	
		não arredondadas	arredondadas		não arredondadas	arredondadas
Orais	altas	i	y			u
	médias-altas	e	ø			o
	médias-baixas	ɛ	œ	ə		ɔ
	baixas	a			ɑ	
Nasais		ɛ̃	œ̃		ɑ̃	ɔ̃

Fonte: Elsaadani (2014, p.8)

⁶ Também chamado “francês parisiense, francês standard, francês geral, francês internacional, francês comum”, o francês de referência é o que corresponde à pronúncia empregada na metade norte da França, especialmente em Paris, conforme Elsaadani (TRANDEL, 2003 *apud* ELSAADANI, 2014, p.7).

⁷ Tradução nossa.

Em relação à ocorrência de [a] *versus* a ocorrência de [ɑ], Elsaadani (2014)⁸ indica que, segundo estudos estatísticos, a oposição [a] - [ɑ] tende a desaparecer, em favor de [a], devido à baixa frequência de [ɑ] (menos de 3% das ocorrências). A escassez de pares mínimos do tipo *patte* [pat] (pata de animal) - *pâte* [pa:t] (massa) exemplificaria a tendência ao emprego da forma mais usual [a].

Quase todas as línguas do mundo apresentam consoantes nasais, mas somente 22,6% das línguas apresentam vogais nasais (JUNKAI LI et al., 2019 *apud* MADDIESON & DISNER, 1984 ; MADDIESON & PRECODA, 1990). Em francês moderno, considera-se a existência de três vogais nasais [ã], [õ] e [ẽ], pois a vogal [œ] vem desaparecendo gradativamente e sendo substituída por [ẽ] (DETEY & LE GAC, 2010 *apud* JUNKAI LI et al., 2019).

A nasalidade das vogais manifesta-se como “nasalidade pura da vogal” e/ou como resultado do contato da vogal com a consoante nasal adjacente. Em português, é essa segunda manifestação que se verifica (BATTISTI e VIEIRA, 2014, p. 169).

Em francês, uma vogal nasalizada é um alofone de uma vogal oral em contexto nasal e uma vogal nasal é aquela que permite distinguir o contraste fonêmico entre ela e uma vogal oral: [lẽ] “lin” (linho) vs [lɛ] “les” (os). As vogais nasais e as vogais orais seguidas de uma obstruinte nasal permitem fazer a oposição entre os gêneros gramaticais como em [bõ] “bon” (bom) vs [bɔn] “bonne” (boa). “A confusão dessa distinção prejudicaria a inteligibilidade da comunicação bem-sucedida e eficaz”⁹ (JUNKAI LI et al., 2019, p.3).

Em relação às nasais médias-baixas, Elsaadani (2014, *apud* BUILLES, 1998) também aponta para o desaparecimento da oposição entre as nasais [œ] e [ẽ], em favor de [ẽ], visto que tal oposição seria observada apenas para distinguir pares raros tais como *brin* [brɛ] (talo) - *brun* [brœ] (castanho) , *empreint* [ãprɛ] (impresso) - *emprunt* [ãprœ] (empréstimo), *Alain* [alẽ] (nome próprio) - *alun* [alœ] (alume).

Note-se ainda o sombreamento da célula (no Quadro (2)) referente ao *schwa*. Segundo Elsaadani (2014), há falta de consenso entre os fonólogos sobre o *status* do *schwa* que, de acordo com o registro de língua e o ambiente segmental, pode

⁸ Elsaadani (2014) com base em Léon (1994).

⁹ No original: “La confusion de cette distinction nuirait à l’intelligibilité de la communication réussie et efficace.” (JUNKAI LI et al., 2019, p.3)

aparecer ou desaparecer. Ou ainda, por sua semelhança articulatória com as anteriores arredondadas [ø] e [œ], o *schwa* /ə/ tenderia a ser pronunciado ora como [ø], ora como [œ], tal como na pronúncia do artigo definido masculino “le”, dependendo dos falantes e da posição por ele ocupada. (MARTINET, 1974 *apud* ELSAADANI, 2014). Apresentadas as razões pelas quais os fonólogos atuais tendem a considerar o sistema vocálico do francês como composto por dez vogais orais e três nasais, cabe dizer que retomaremos a questão do *schwa* mais adiante.

Ainda no que se refere às vogais médias /e/ - /ɛ/, /o/ - /ɔ/ e /ø/ - /œ/, a constituição da sílaba é um importante condicionante. Para Féry (2001), a tendência geral assumida é a de que, em sílabas fechadas, a vogal seja aberta [ɛ, ɔ, œ] e que, em sílabas abertas, a vogal seja fechada [e, o, ø]. Assim, as vogais médias-baixas aparecem preferencialmente em sílabas fechadas (ex. mer [mɛʁ] (mar), mort [mɔʁ] (morte) e peur [pœʁ] (medo)), enquanto as vogais médias-altas aparecem preferencialmente em sílabas abertas (ex. mes [mɛ] (meus/minhas), mot [mɔ] (palavra) e peu [pø] (pouco)). No entanto, segundo dados do projeto *Phonologie du Français Contemporain*¹⁰, notam-se variações nas realizações das vogais médias do par “épée (espada) – épais (espesso)” tanto para a vogal inicial quanto para a final, contrariando a Lei de Posição, segundo a qual as duas vogais deveriam ser fechadas, uma vez que se encontram em sílaba aberta.

No que se refere às consoantes, o sistema consonantal do francês conta com dezenove consoantes (cf. Quadro (3)) e, além dessas consoantes, Féry (2001) lista três *glides*.

Quadro 3: Sistema consonantal do francês

CONSOANTES	bilabial	lábio-dental	ápico-dental	ápico-alveolar	pré-dorso-alveolar	pré-dorso-palatal	dorso-palatal	dorso-velar	uvular
oclusiva surda	p		t					k	
oclusiva sonora	b		d					g	
nasal	m		n				ɲ	ŋ	
fricativa surda		f			s	ʃ			
fricativa sonora		v			z	ʒ			ʁ

¹⁰ *Fonologia do Francês Contemporâneo*, projeto internacional, dirigido por Jacques Durand (ERSS, Université de Toulouse-Le Mirail), Chantal Lyche (Universités d’Oslo et de Tromsø) e Bernard Laks (MoDyCo, Université de Paris X), cujo objetivo principal é fornecer uma base de dados sobre o francês oral contemporâneo em espaços francófonos. (<https://www.projet-pfc.net/>)

lateral sonora				l					R
glide							ɥ, j	w	

Fonte: Féry (2001, p. 3)

É importante destacar que os *glides*, em francês, /ɥ/ e /j/, distinguem-se por um critério utilizado para as vogais: arredondamento ou labialidade, em que /ɥ/ é um *glide* palatal arredondado, (p.e. *pluie* ['plɥi] (chuva)) enquanto /j/ é um *glide* palatal não arredondado (p.e. *marié* [ma'ʁje] (casado)). E /w/ é um *glide* velar arredondado (p.e. *étoile* [e'twal] (estrela)).

Em francês há a possibilidade de um ataque silábico triplo, desde que o primeiro segmento seja uma oclusiva e o segundo, uma fricativa, uma líquida ou um *glide*, como em *truie* ['tʁɥi] (porca), *bruit* ['bʁɥi] (barulho), *cloître* ['klwa.tʁ] (claustro) (FÉRY, 2001). Diferentemente, em português só temos a possibilidade de um ataque complexo formado por até duas consoantes (COLLISCHONN, 2014, p. 116), conforme podemos verificar no quadro formulado por Seara e Correa (2020, p. 302), que apresentaremos mais adiante.

Os *glides*, componentes de uma das categorias classificatória dos sons da fala, apresentam características articulatorias e acústicas semelhantes às das vogais, mas apresentam distribuição fonotática tal como as consoantes. São precedidas ou precedem as vogais formando, assim, os ditongos¹¹. Entretanto, de acordo com Camara Jr. (1970) e Bisol (1989), em português só existem ditongos decrescentes (vogal + *glide*), impondo-se, assim, a questão: em que posição da sílaba figuram os *glides*? Núcleo ou coda? (COLLISCHONN, 2014, p. 120). Para Camara Jr. (1970) os *glides* têm natureza vocálica e ocupam, com a vogal, o núcleo da sílaba. Já para Bisol (1989), eles ocupam posições de consoante e, por isso, ficam na coda silábica (COLLISCHONN, 2014, p. 121 *apud* CAMARA Jr., 1970; BISOL, 1989).

Uma das razões para o posicionamento de Camara Jr. (1970) sobre os *glides* é a constatação de que, em português, o padrão silábico VC pressupõe uma sílaba travada, enquanto o padrão VV é uma sílaba aberta. O autor argumenta que o padrão VV, quando da ocorrência de ditongo, seria o excelente porque “o ‘r’ apresenta-se como forte depois de uma sílaba travada, ls[r]ael, hon[r]a; mas não

¹¹ <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1156>

depois de ditongo, au[r]ora, eu[r]opeu, portanto a sílaba com ditongo não é travada” (COLLISCHONN, 2014, p. 120).

Em francês, uma explicação plausível, para compreender os *glides* como pertencentes ao ataque silábico, seria a observância do princípio de sequenciamento de sonoridade. O elemento mais sonoro de uma sílaba é seu núcleo e, do núcleo para as bordas, os demais segmentos apresentam sonoridade decrescente (FÉRY, 2001, p. 9). Assim, por exemplo, em *bruit* [ˈbʁɥi] (barulho) o *glide* /ɥ/ não poderia ocupar outro lugar na sílaba senão no ataque, a fim de respeitar o princípio de sequenciamento de sonoridade, uma vez que a vogal [i] é o elemento mais sonoro do monossílabo.

Apresentadas, ainda que brevemente, as vogais, as consoantes e as semivogais do português e do francês, abordamos, a seguir, as questões que consideramos mais relevantes com relação ao *schwa* na fonologia do francês. O *schwa* apresenta um comportamento “especial” no francês. Fatores como sua relação com a forma escrita, seu caráter facultativo em determinadas situações e sua realização fonética variável segundo os falantes, poderiam justificar tal abordagem.

1.2 O *schwa*

Frequentemente referido como “e-mudo”, “e-caduco” ou “e-instável”, o *schwa* designa, no sistema fonológico do francês, a vogal média central, representada pelo símbolo /ə/, conforme o alfabeto fonético internacional. Essa vogal /ə/, diferenciando-se das demais vogais do sistema fonológico francês, apresenta como particularidade a instabilidade de manutenção na pronúncia (RACINE, 2008), sendo suscetível ao apagamento em determinados contextos.

Em francês de referência, a manutenção ou apagamento do /ə/ depende de sua posição no grupo rítmico¹² e de seu ambiente à esquerda. Conforme Elsaadani (2014), em posição final do grupo rítmico, o *schwa* não é pronunciado (p.e. *nationale* [nasjonal]) e em posição inicial, é facultativo, embora o contexto seja considerado, tradicionalmente, como favorável à sua manutenção (p.e. *je pense* [ʒəpãs] ou *je*

¹² Conforme Planas-Morales (2013), o grupo rítmico é constituído por um núcleo lexical de sintagma ou por um núcleo, precedido por um vocábulo gramatical átono ou pelo argumento externo, desde que átono (*je pense*). Argumentos externos são aqueles que figuram como sujeitos da frase.

peux [ˈʒpø]). Quando estiver no interior do grupo rítmico, a manutenção ou apagamento do *schwa* depende de sua posição na palavra, conforme podemos observar abaixo, em (4), através de alguns exemplos levantados por Elsaadani (2014, p. 23-24).

(4) Condições para manutenção ou apagamento do *schwa*

Posição no grupo rítmico	Apagamento	Manutenção
Final	collège [kɔˈlɛʒ] (colégio) table [ˈtabl] (mesa) impossible [ɛ̃pɔˈsibl] (impossível)	
Inicial	ce qui [ˈski] (o que) je peux [ˈʒpø] (eu posso) je lui dis [ʒlɥiˈdi] (eu lhe disse)	le groupe [ləˈɡrup] (o grupo) le problème [ləpʁɔˈblɛm] (o problema) je sais pas [ʒəsɛˈpa] (não sei)
Medial (monossílabas ou sílaba inicial de polissílaba precedida por apenas uma consoante pronunciada)	c'est le cas [sɛˈlkɑ] (é o caso) six semaines [sisˈmɛn] (seis semanas)	c'est que [sɛkə] (é que) ils regroupent [irəˈɡrup] (eles se reúnem)
Medial (monossílabas ou sílaba inicial de polissílaba precedida por duas ou mais consoantes pronunciadas)		heure de [ˈœrdə] cette semaine [sɛtsəˈmɛn]

De acordo com Elsaadani (2014), no final do grupo rítmico, o *schwa* não é pronunciado, nem mesmo se precedido por consoantes pronunciadas, como em *table* [ˈtabl], por exemplo. Ainda segundo o pesquisador, na fala coloquial, a líquida de uma sequência do tipo “obstruinte + líquida” pode ser apagada juntamente com o *schwa*, como em *impossible* [ɛ̃pɔˈsib].

Elsaadani (2014) descreve ainda que, no interior do grupo rítmico, tanto o *schwa* interno quanto em final de palavra, será obrigatoriamente apagado quando for precedido de apenas uma consoante pronunciada. Temos exemplos disso em *complètement* [kɔ̃plɛtˈmɑ̃] (interno) e *créative* [kʁɛaˈtiv] (externo). Se seguido por duas ou mais consoantes pronunciadas, o *schwa* interno será mantido: *autrement*

[otʁə'mã]. Entretanto, em final de palavra, no interior do grupo rítmico, será apagado mesmo que precedido de consoantes pronunciadas, como em *contexte* [kɔ̃'tɛkst], em que observamos uma coda com três consoantes. Ainda, no interior do grupo rítmico, em uma sequência de sílabas com *schwas*, é possível que (1) um deles seja passível de apagamento: *moi je me* [ʒmə]); (2) todos sejam mantidos: *je le coinçais* [ʒələ]; (3) todos sejam apagados: *évident que je vais* [kʒvɛ] (ELSAADANI, 2014, p.23-24).

Referindo-se ao *schwa* na percepção e na produção da fala em francês, Racine (2008) sublinha que, além de sua posição na palavra e de seu contexto segmental, outros fatores condicionam sua presença ou ausência na cadeia falada. Por exemplo, no sul da França, o *schwa* é mais frequentemente verificado que na metade norte, e quanto mais formal o contexto de fala, maior a tendência a manter o *schwa*, inclusive na leitura em voz alta de textos escritos. Tais exemplos atestam a influência da variação diatópica e do tipo de discurso sobre a ocorrência ou não do *schwa*. O grau de inteligibilidade que o falante deseja dar ao seu discurso e o emprego de diferentes formas da mesma palavra (com ou sem *schwa*), além de fatores como a idade e o nível sociocultural, são outros condicionantes para a manutenção ou apagamento do *schwa*.

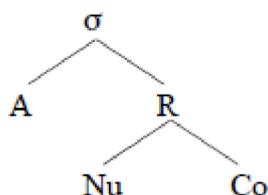
No plano da percepção, quanto ao caráter facultativo de sua realização fonética, Racine (2008) destaca que, quando o *schwa* é mantido, as palavras são mais facilmente reconhecidas. Então, embora "la semaine" (a semana) possa ser produzida como [la'səmɛn] ou como [las'mɛn], a primeira forma seria mais rápida e facilmente percebida do que a segunda. No entanto, a frequência da ocorrência de palavras produzidas com manutenção ou apagamento do *schwa* tende, segundo Racine (2008), a influenciar tanto a percepção quanto a produção da fala com presença ou ausência de *schwa*. Assim, uma palavra como *casseroles*, que deveria ser mais facilmente compreendida e mais frequentemente produzida [kasə'ʁɔl] (com manutenção do *schwa*, posto que este é facultativo neste caso) é melhor compreendida e, talvez, mais frequentemente produzida como [kas'ʁɔl] (com apagamento do *schwa*), entre falantes e ouvintes pertencentes a uma mesma região.

1.3 Segmentos e sílaba

Menor que a palavra e maior que o segmento, a sílaba é considerada uma unidade linguística essencial na organização da fala e da língua, pois de acordo com Clements e Keyser (1983 *apud* MEYNADIER, 2001, p. 92), “a sílaba está presente na representação lexical da palavra e permite, assim, facilitar a aprendizagem de novas palavras”¹³. As sílabas que compõem as palavras não são sequências de fonemas aleatoriamente agrupados, mas sequências segmentais recorrentes e regularmente admitidos em uma língua (MEYNADIER, 2001). Para compreender quais sequências são possíveis na língua, é preciso conhecer a estrutura interna da sílaba. A teoria autosegmental e a teoria métrica da sílaba são duas importantes teorias no estudo da estrutura da sílaba. Ancoramos este trabalho na segunda, a fim de apresentar os moldes silábicos possíveis no francês e no português.

A representação em (5) é o esquema da estrutura interna da sílaba apresentado por Selkirk (1982), com base nas propostas de Pike e Pike (1947) e Fudge (1969 *apud* COLLISCHONN, 2014, p. 100).

(5) Estrutura interna da sílaba segundo a teoria métrica da sílaba



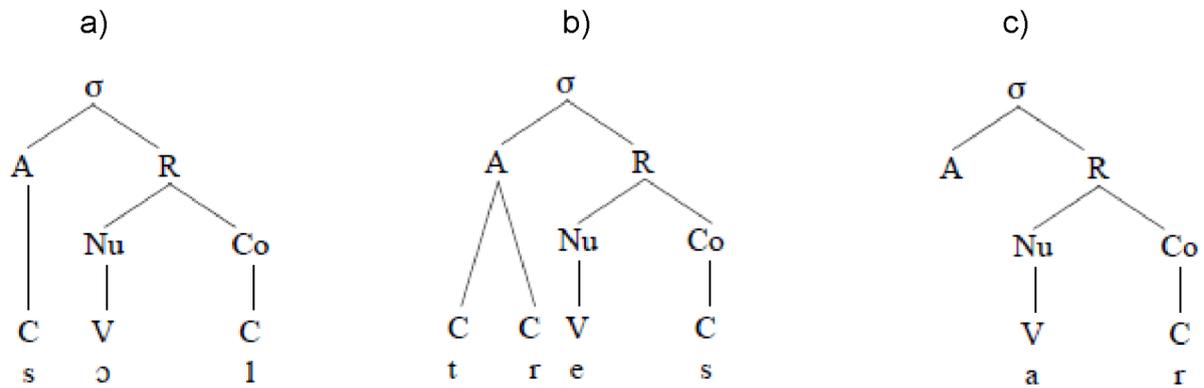
A sílaba, indicada pela letra grega σ , é constituída por ataque (A) e rima (R), sendo esta última constituída por núcleo (Nu) e coda (Co). De todos os constituintes da sílaba (σ), o único elemento a figurar obrigatoriamente é o núcleo (Nu).

O ataque (A) poderá ser simples, se constituído por uma única consoante (C), ou complexo, quando composto por mais de uma. À coda corresponde todo segmento consonantal pós vocálico, sendo considerada simples quando da ocorrência de uma consoante (C), ou complexa quando é formada por mais de uma consoante (C). As línguas, entre si, podem diferir “quanto ao número de segmentos permitido em cada constituinte silábico” (COLLISCHONN, 2014, p. 105), da mesma

¹³ No original: “...la syllabe est présente dans la représentation lexicale du mot et permet ainsi de faciliter l'apprentissage des mots nouveaux.” (MEYNADIER, 2001, p. 92)

forma que podem apresentar padrões idênticos, como os que apresentamos a seguir.

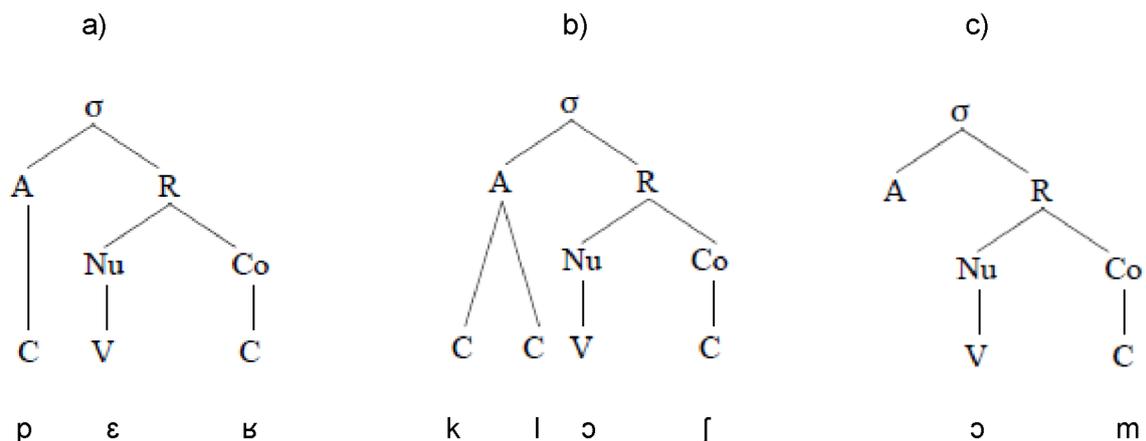
(6) Estrutura interna da sílaba e representação no nível segmental - português



Fonte: COLLISCHONN, 2014, p. 103

Em (6) a) temos exemplo de sílaba, em português, com ataque (A) e coda (C) simples, em (6) b, temos ataque complexo e coda simples e, em (7) c), temos a sílaba formada apenas pela rima (R). Esses padrões silábicos também são verificados em francês, como nos exemplos em (7), abaixo.

(7) Estrutura interna da sílaba e representação no nível segmental - francês



Fonte: a autora

Em (7), podemos observar a representação silábica das palavras “père” (pai), “cloche” (sino) e “homme” (homem), cujos padrões silábicos coincidem com os do

português, demonstrados em (7). O francês e o português permitem mais de um constituinte no ataque e na coda, como nos mostram os exemplos em (6) e (7) acima. Entretanto, no francês ainda verificamos a possibilidade de um ataque complexo constituído por três consoantes, resultando em sílabas do tipo CCCVC ou CCCVCC (p.e.[tʁuɪt] “truite” (truta) ou [stʁikt] “strict” (estrito)), ao contrário do português, no qual esse padrão não é verificado. Em português não é permitido um ataque complexo com mais de duas consoantes (SEARA E CORREA, 2020).

Conforme vimos nos exemplos e nos processos de apagamento do *schwa*, em Elsaadani (2014), a sílaba em francês tem, em sua constituição, características diferentes daquelas que observamos em português brasileiro, com a possibilidade de codas constituídas por sequências de segmentos diferentes de /RS/ e de /NS/. Abaixo, no Quadro (4), extraído de Seara e Correa (2020, p.302), temos exemplos dessas diferenças.

Quadro 4: Tipos silábicos com exemplos sublinhados e suas respectivas frequências de ocorrência em francês e em PB

Tipos	Francês		Português	
	Exemplos	% de ocorrência	Exemplos	% de ocorrência
CV	<u>min</u> istre [mi]	55,61	<u>min</u> istro [mi]	58,54
CCV	<u>lui</u> [lɥi]	13,90	<u>bra</u> ço [bra]	9,32
CVC	<u>leur</u> [lœʁ]/ <u>final</u> [nal]	13,55	<u>final</u> [naw]	19,60
V	<u>ou</u> [u]	9,8	<u>ave</u> [a]	6,66
CCVC	<u>truc</u> [tʁyk]	2,65	<u>cobras</u> [brɛs]	1,71
CVCC	<u>sintaxe</u> [taks]	1,50	<u>perspectiva</u> [pɛks]	1,30
VC	<u>or</u> [ɔʁ]	1,32	<u>és</u> [ɛs]	2,64
CCCV	<u>strie</u> [stʁi]	1,01	-	-
CCVCC	<u>tract</u> [tʁakt]	0,29	<u>grãos</u> [grɛws]	0,10
VCC	<u>ogre</u> [ɔgʁ]	-	<u>austero</u> [aws]	0,05
CVCCC	<u>ministre</u> [nistʁ]	-	-	-

Fonte: Seara e Correa (2020, p.302)

Conforme podemos ver no quadro, tanto em francês quanto em português, o núcleo silábico é uma vogal, e as sílabas podem ser expressas com ataque e núcleo (*mi*, em *ministre*), apenas núcleo, como em (*ou*), com ataque, núcleo e coda (*leur*), núcleo e coda (*or*). Diferentemente, em relação ao português, vemos sequências de obstruintes em ataque (*stre*), ainda que de baixa ocorrência, e, também com baixa incidência, sequências de obstruintes em coda (*ogre*, *ministre*, palavras nas quais o *schwa* final não é realizado).

Em termos de representação fonológica, o que vimos como apagamento em relação ao *schwa* pode ser interpretado como a latência de um segmento sem mapeamento entre nó de tempo e nó melódico em sua representação fonológica mais abstrata (conforme veremos abaixo). Caso o mapeamento não ocorra, perceberemos como apagamento a não realização do /t/ final, flutuante, no masculino *petit* (pequeno) ou em *prêt* (pronto), sem que, contudo, seja ameaçada a realização da consoante final em /'nɛt/ *net* (rede) lexicalmente ancorada, com a associação entre a posição esquelética (X) e o nó melódico (com as características do segmento). Percebemos a manutenção também no feminino ['prɛt] *prête* (pronta), secundariamente ancorada, como vemos abaixo, em (8) e em (6), nos princípios e nas representações esqueléticas, todos reportados de Sauzet (2004).

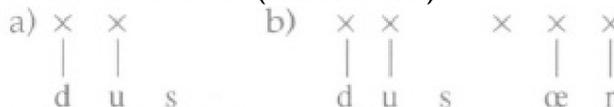
(8) Consoantes latentes como consoantes flutuantes

a) Princípios

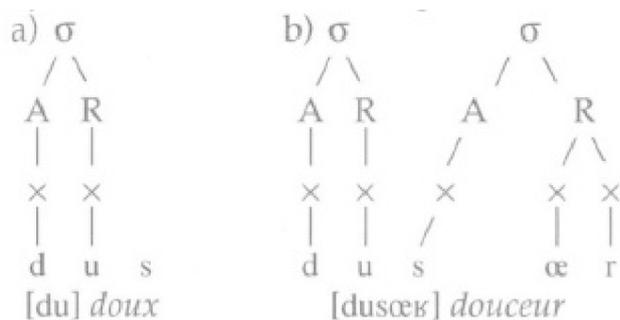
- i) uma consoante flutuante ancora-se em uma posição acessível disponível,
- ii) uma consoante (que permanece) flutuante não é realizada,
- iii) um núcleo de sílaba (vogal) é sempre precedido por uma posição consonantal.

b) Aplicação

i) consoantes flutuantes (estado lexical)



ii) silabação de formas que comportam consoantes flutuantes



(SAUZET, 2004, p. 17, tradução nossa¹⁴)

Vemos em (8), acima, os princípios para a latência da consoante /s/, realizada na palavra derivada *douceur* (doçura), mas não realizada em *doux* (doce). Em (a), /s/ não está ligado a um nó de tempo; em (b), liga-se ou ancora-se à posição estrutural do ataque, anunciada nos princípios como uma posição necessariamente disponível. Abaixo, temos uma condição análoga relacionada ao *schwa*.

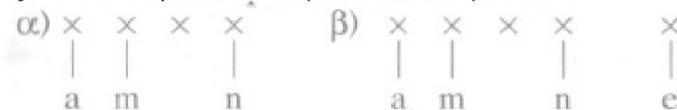
(9) Apagamento ou reforço de schwa subjacente

a) Princípios

- i) uma posição não especificada pode funcionar como uma vogal se aquela for necessária para a sílaba de toda a sequência (ou ao menos, se levar a um processo de sílaba menos pronunciada),
- ii) quando uma posição não especificada é silábica, recebe conteúdo ([ə] que muda para [ɛ] se à essa sílaba for atribuído acento,
- iii) caso contrário, uma posição não especificada permanece sem sílabas e não é realizada.

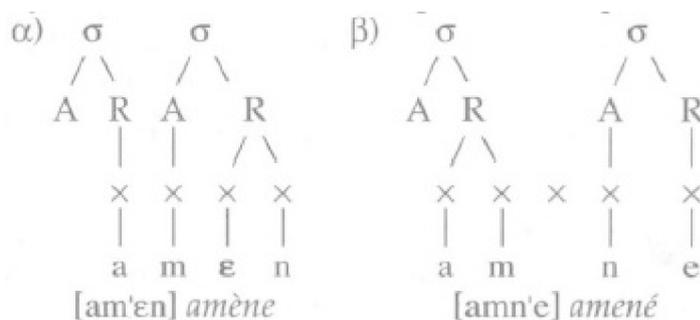
b) Aplicação

- i) posições não especificadas (estado lexical)



- ii) silabação de formas que comportam posições não especificadas

¹⁴ No original: “Consonnes latentes comme consonnes flottantes: a) principes: i) une consonne flottante s'ancre dans une position accessible disponible, ii) une consonne (qui reste) flottante n'est pas réalisée, iii) une tête de syllabe (voyelle) est toujours précédée d'une position (consonantique) b) application: i) consonnes flottantes (état lexical), ii) syllabation de formes comportant des consonnes flottantes.” (SAUZET, 2004, p. 17)



(SAUZET, 2004, p.17, tradução nossa¹⁵)

Nas representações acima, vemos, em (α), em *amène*, o nó de tempo disponível, mas sem especificação de conteúdo. Nessa situação, a sílaba final produzida seria /amn/ , que parece ferir o princípio expresso em (6 - a). Ali, temos, então, a especificação de *schwa* e a sua mudança em vogal média-baixa anterior, pela condição de tonicidade da sílaba final. Na representação em (β), o nó esquelético permanece sem ligação a um nó melódico e, por isso, sem associação a nenhuma das sílabas. Por isso, não há realização do *schwa* em *amené*.

Sauzet (2014) aponta problemas na interpretação de latência do *schwa* por sua realização em final de palavra, para flexão nominal de gênero e a realização de consoantes latentes, algo reconhecido pelo pesquisador como paradoxal: “como *schwa* interno, ele só participa da sílaba se necessário, como *schwa* final, é decisivo que seja ele sistematicamente silabificado para desencadear a realização de consoantes latentes”¹⁶ (SAUZET, 2014, p. 20, tradução nossa). Reconhece, além disso, outros problemas: (1) deve-se considerar um morfema abstrato feminino que a tive a consoante latente; (2) há uma variedade de consoantes latentes que podem ser ativadas pela vogal seguinte, além da possibilidade de /kt/ flutuante: [ɛgz'a] [ɛgz'akt] *exact* (exato), *exacte* (exata), [syspɛ], [syspɛkt], *suspect* (suspeito), *suspecte* (suspeita) (exemplos do autor, p. 21); (3) pode haver incoerência entre resultados derivacionais, flexionais e sintáticos para a realização da consoante latente, como nos exemplos listados por Sauzet (2014. p. 21), citando estudos de

¹⁵ No original: “Effacement ou renforcement de schwa sous-jacent: a) principes i) une position non spécifiée peut fonctionner comme une voyelle si cela est nécessaire à la syllabation de l'ensemble de la séquence (ou du moins si cela conduit à un processus de syllabation moins marqué), ii) quand une position non spécifiée est syllabée elle reçoit un contenu ([ə] qui passe à [ɛ] s'il est accentué, et dans quelques autres contextes), iii) sinon une position non spécifiée reste non syllabée et non réalisée b) applications i) positions non spécifiées (état lexical) ii) syllabation de formes comportant des positions non spécifiées. (SAUZET, 2004, p.17)

¹⁶ No original: “(...) en tant que schwa intérieur, il ne participe à la syllabation que si nécessaire, en tant que schwa final, il est décisif qu'il soit systématiquement syllabé pour déclencher la réalisation des consonnes latentes.” (SAUZET, 2014, p.20)

Morin (1992) e Sauzet (1999): [ˈvɛr] *vert* (verde (m)), [ˈvɛrtə] *verte* (verde (f)), [ˈvɛrdœr] *verdeur* (verdura/frescor), [ˈvɛr(?)ɔrizɔ̃] *un vert / horizont* (um horizonte verde); [ˈgro] *gros* (grande (m)), [ˈgros] [groˈsœr] *grosse* (grande (f)), *-eur* (tamanho/largura), [ˈgrozelefã] *gros-z-éléphant* (grande elefante), [ˈfrã] *franc* (franco), [ˈfrãn] [ˈfrãnʒiz] *franche* (franca), *-ise* (franqueza), [ˈfrã(k)?ãtrətjˈɛ̃] *franc entretien* (conversa franca).

Sauzet (2014) não concorda com a análise de latência consonantal e vocálica para explicar a flutuação de segmentos. Em vez de considerar segmentos flutuantes e posições não especificadas, propõe a interpretação de que há particularidades na constituição das sílabas em francês. Apesar de sua interpretação diferente e aprofundamento da discussão em termos de representação abstrata, entendemos que o aumento da complexidade de explicação do efeito de oscilação de consoantes e do *schwa* não contribuiria muito expressivamente para a formulação de jogos de consciência fonológica. Por isso, permaneceremos com a interpretação tradicional, buscando observar regularidades e compreendendo que haverá idiosincrasias.

Também na abordagem em termos de segmentos latentes e flutuantes, temos as regras de juntura na frase, que são aplicadas reestruturando sílabas. São processos desse tipo a *élision*, a *liaison* e o *enchaînement*, dos quais passaremos a tratar a seguir.

1.3.1 *Élision, enchaînement e liaison*

Em francês, segundo Ruvoletto (2016) a elisão e as junturas por *liaison* e *enchaînement* são fenômenos que têm efeito sobre duas palavras contíguas: a primeira à esquerda (Palavra 1) e a segunda, à direita (Palavra 2). Na ocorrência desses fenômenos, a Palavra 2 é uma palavra iniciada por vogal cujo ataque vazio será ocupado por uma consoante da Palavra 1. A forma como o ataque da segunda palavra será preenchido pela consoante da primeira define as diferenças entre os fenômenos.

Em português, Bisol (1992; 1996 *apud* COLLISCHONN, 2014) trata dos seguintes fenômenos¹⁷ com relação à ressilabação: (1) elisão, como em camisa

¹⁷ Os exemplos sobre os fenômenos da elisão, ditongação e degeminação são de Collischonn (COLLISCHONN, 2014, p.124-126)

usada > cami[zu]sada; (2) ditongação, como em camisa usada > cami[zaw]sada; e (3) degeminação, como em camisa amarela > cami[za]marela. A elisão ocorre com a vogal /a/ e “se aplica geralmente quando a vogal seguinte for posterior e opcionalmente quando for frontal” (COLLISCHONN, 2014, p.125), como observamos em resistênci[o]rgânica, merend[e]scolar e agor[ε]la. Ocorre somente na fronteira entre palavras quando as vogais contíguas forem átonas. Assim, toc[o]rgão não é uma realização possível para “toca órgão”. Da mesma forma, g[u]chada (gauchada) não é possível, pois não há elisão no interior da palavra ou entre morfemas como em “pareNSE” (paraense).

Na ditongação, há formação de ditongo entre a vogal final de uma palavra e a inicial da palavra seguinte, com a condição de que uma das vogais contíguas seja alta e átona, como em bamb[wa]lto (bambu alto). A ditongação também pode ocorrer no interior da palavra, como em per[w]ano (peruano).

Na degeminação, o que ocorre é a fusão de duas vogais semelhantes desde que a vogal inicial da segunda palavra não seja tônica. Dessa forma, menin[a]legre (menina alegre), lequ[i]scuro (leque escuro) e vej[u]sinas (vejo usinas) são verificadas em português, ao passo que perd[i]sso (perdi isso), menin[a]lta (menina alta) e filh[u]nico (filho único) não são realizações possíveis. A degeminação também ocorre no interior da palavra, como em c[o]rdenador (coordenador).

1.3.1.1 ÉlisioN

A *élision* é vista como “a supressão ou o apagamento da vogal final de uma palavra diante de uma outra palavra que inicia também por um som vocálico”¹⁸ (SCHANE, 1967 *apud* RUVOLLETTTO, 2016, p.49). Então, a vogal final da palavra à esquerda (Palavra 1) não é pronunciada diante da primeira vogal da palavra seguinte (Palavra 2) fazendo com que o ataque da sílaba da primeira palavra se torne também o ataque da seguinte. Em (10), temos o exemplo da autora.

(10) Palavra 1: le [lɛ] + Palavra 2: ours [uʁs] → l'ours [luʁs] où [] → Ø / _V

¹⁸ No original: “(...) la suppression ou effacement de la voyelle finale d'un mot devant un autre mot commençant aussi par un son vocalique” (RUVOLLETTTO, 2016, p. 49).

No exemplo apresentado, a vogal final da Palavra 1 é o *schwa* [ə], que ocupa seu nó vocálico, condição para a *élision*. O apagamento de [ə] na Palavra 1 permite que seu ataque [l] preencha o ataque vazio da segunda palavra (Palavra 2) - o que retoma a hipótese de latência vista anteriormente -, resultando na ressilabação desta: l'ours [luʁs].

A *élision* será obrigatória nos casos em que a Palavra 1 terminada por [ə], [a], [i] for seguida pela Palavra 2 iniciada por vogal. No entanto, se a segunda palavra começar por “h aspirado”, não haverá *élision*. O “h aspirado”, assim tradicionalmente tratado, é rotulado com base na percepção de sua característica relação grafema-fonema. Em algumas palavras escritas, iniciadas com <h>, como *haricot*, embora tenhamos, na pronúncia, a produção de um som vocálico inicial, a regra de *élision* é considerada bloqueada. Nesse caso, tem-se o que se considera um *h-aspiré*. Moisset (1996) testou a incidência de bloqueio a regras de junção conforme o tipo de palavra com <h> inicial e conforme o tipo de palavra no contexto precedente. variáveis sociais, como sexo, idade e classe social. Embora tenha havido maior incidência de junção com “h-aspiré” entre pessoas de classe social mais baixa, houve aplicação também por participantes das classes média e alta. Além disso, algumas palavras, como *handicapé*, revelaram-se mais suscetíveis à aplicação da regra.

1.3.1.2 Enchaînement

A junção por *enchaînement* é um fenômeno de ressilabação que ocorre entre as fronteiras das palavras de um único constituinte prosódico (RUVOLETTO, 2016). Nesse processo de junção, a consoante fixa¹⁹ (CF) da Palavra 1 se liga à vogal inicial da Palavra, de modo que a consoante em coda, na primeira palavra, se torne também a consoante na posição de ataque da sílaba inicial da palavra seguinte. A autora apresenta exemplo em (11).

(11) Palavra 1: petite [pə.tit] + palavra 2: orange [ɔ.ʁɑ̃ʒ] → petite[t]orange [pə.ti.tɔ.ʁɑ̃ʒ]

¹⁹ CF (consoante fixa), segundo Encrevé (1983) é aquela sempre pronunciada, em oposição à CL (consoante de *liaison*).

No exemplo, a CF de Palavra1 (*petite*) se une à primeira vogal da Palavra 2 (*orange*), constituindo, assim, o ataque desta última. O segundo /t/ de *petite* é pronunciado com ou sem juntura por *enchaînement*, sendo considerado uma consoante fixa.

A juntura por *enchaînement* pode ocorrer com duas consoantes. Nesse caso, uma das consoantes ocupa a coda da sílaba e a outra, o ataque da sílaba seguinte: *concept archaïque* [kõ.sɛp.tar.ka.'ik] (RUVOLETTO, 2016, p. 51).

1.3.1.3 *Liaison*

Como nos fenômenos da *élision* e da juntura por *enchaînement*, a juntura por *liaison* implica um processo de ressilabação. Segundo Nespor e Vogel (2012 [1986]), esse é um fenômeno verificado em todos os estilos da fala, mas quanto maior o grau de formalidade empregado, mais a juntura por *liaison* é observada. As autoras, no entanto, chamam o foco para a fala coloquial porque, em contextos de fala formal, o emprego desse tipo de juntura é parcialmente influenciado por variáveis estilísticas relacionadas à leitura em voz alta. “No francês coloquial, no entanto, a regra de ligação puramente fonológica se aplica dentro do domínio da frase fonológica”²⁰ (NESPOR e VOGEL, 2012, p.179). Essa observação aponta para o fato de que é preciso mais do que condições segmentais ótimas (consoante final da palavra à esquerda + vogal inicial da palavra à direita) para que esse processo se realize, como os exemplos (12) permitem observar.

- (12) a. Cette famille a [trois beaux enfants]_ϕ
sɛt fa.mi_ ja tʁ.wa bo_ zã.fã
(Esta família tem três bonitas crianças.)
- b. Les enfants [sont allés]_ϕ à l'école.
le_ zã.fã sɔ̃.ta.le a le.kɔl
(As crianças foram à escola.)

²⁰ No original: “In colloquial French, however, the purely phonological Liaison rule applies within the domain of the phonological phrase (...)” (NESPOR e VOGEL, 2012, p.179)

A junção por *liaison* não se aplica entre duas palavras que pertencem a frases fonológicas diferentes (12), assim como não se aplica “entre o núcleo de uma frase e o primeiro complemento não ramificado do lado recursivo”²¹, como nos mostram os exemplos em (13).

(13) a. Jean a [des livres]_φ // [assez nouveaux]_φ
 zã a de livʁ a.se nu.vo
 (Jean tem livros bastante novos.)

b. Nos invités [sont arrivés]_φ // [en retard]_φ
 no_ zẽ.vi.te sã_ ta.bi.ve ã ʁə.taʁ
 (Nossos convidados chegaram atrasados.)

(14) a. [Les maisons]_φ // [italiennes]_φ · coûtent beaucoup.
 le mɛ.zã i.ta.ljɛn kut bo.ku
 (As casas italianas custam muito.)

b. Le garçon [les aidait]_φ // [activement]_φ
 lə gaʁ.sã le_ ze.de ak.tiv.mã
 (O garoto os ajudava ativamente.)

Segundo Nespor e Vogel (2012), na maioria dos estilos de fala em que se aplica a junção por *liaison*, a consoante final da primeira palavra passa da coda desta para o ataque da segunda palavra, desencadeando o processo de ressilabação. Assim, por exemplo, o [s] de *les* (em *les enfants*), antes coda, passa a ser o ataque de *enfants* (em *le.zã.fã*).

Tendo observado alguns aspectos fonético-fonológicos do francês e tendo considerado algumas diferenças em relação à fonologia do português brasileiro, passaremos, no próximo capítulo, a tratar das condições necessárias para a aquisição fonológica de língua estrangeira.

²¹ No original: “(...) between the head of a phrase and the first nonbranching complement on the recursive side.” (NESPOR e VOGEL, 2012, p.179)

2. AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A partir da afirmação de que “sotaques estrangeiros em inglês são comuns no discurso de falantes não-nativos” (FLEGE, 1995, p. 233), entendemos, observando a realidade de sala de aula de FLE, que o mesmo seja também frequentemente observado no francês pronunciado por não-nativos. Contudo, não falar como um nativo não significaria, necessariamente, um problema para a comunicação oral. Segundo Alves (2015), se por um lado, um sotaque fortemente marcado pode vir a interferir na comunicação, por outro, uma fala inteligível não significa obrigatoriamente uma pronúncia sem sotaque. O que realmente importa é que “os estudantes consigam adquirir uma pronúncia aceitável e inteligível que os permita comunicar-se com êxito em diversos contextos nacionais e internacionais”²² (LUCHINI; JURADO, 2015, p. 196, tradução nossa) sem que tenham que abrir mão de suas marcas de identidade linguística.

Algumas hipóteses consideradas por Flege (1995) para a ocorrência do sotaque estrangeiro foram apresentadas a partir de estudos que antecederam a escrita do artigo citado, a saber: (1) a maturação neurológica pode reduzir a plasticidade neural (PENFIELD, 1965; LENNEBERG, 1967 *apud* FLEGE, 1995, p. 234), reduzindo a capacidade de adicionar ou modificar programas sensório-motores para produzir sons em uma L2 (SAPON, 1952 ; McLAUGHLIN, 1977 *apud* FLEGE, 1995, p. 234); (2) a percepção imprecisa dos sons em uma L2 (FLEGE, 1992a, 1992b; ROCHET, 1995 *apud* FLEGE, 1995); (3) *input* fonético inadequado; (4) motivação insuficiente; (5) razões psicológicas para querer manter um sotaque estrangeiro; (6) estabelecimento de hábitos incorretos nos estágios iniciais de aprendizado. Dentre as variadas hipóteses levantadas pelos estudiosos citados por Flege (1995), e que indicam a complexidade da questão do sotaque estrangeiro, a maturação neurológica foi frequentemente citada, apontando para a manutenção da crença na existência de um período crítico, também, para o aprendizado de L2.

Embora o estudo desenvolvido por Flege, Munro e MacKay (1995a *apud* FLEGE, 1995), a respeito da percepção do sotaque estrangeiro no inglês falado por italianos, tenha revelado haver relação entre o início do aprendizado de uma LE e o sotaque estrangeiro, isso não é suficiente para afirmar que adultos sejam menos

²² No original: (...)“los estudiantes logren adquirir una pronunciación aceptable e inteligible que les permita comunicarse exitosamente en diversos contextos nacionales e internacionales” (LUCHINI; JURADO, 2015, p. 196).

capazes do que crianças de falar “como um nativo”. O estudo em questão foi desenvolvido com 240 falantes nativos de italiano, que viviam no Canadá há 30 anos (em média) e que começaram seus estudos em inglês entre as idades de 3 e 21 anos. A partir daí, os pesquisadores observaram que, quanto mais tarde os sujeitos analisados começaram a aprender inglês, mais forte o seu sotaque estrangeiro foi considerado (Flege, 1995) e que, se existe um período crítico, ele “aparentemente não resulta em uma descontinuidade acentuada na capacidade de pronúncia da L2 por volta da puberdade²³” (FLEGE, 1995, p. 234, tradução nossa).

Em estudos anteriores, a interferência da L1 na produção da L2 era considerada a principal causa da manutenção do sotaque estrangeiro. Isso porque o entendimento comum era que: (1) um som da L2 identificado com um som da L1 seria substituído por um som da L1; (2) contrastes entre sons na L2 que não existissem na L1 não seriam respeitados; (3) contrastes na L1 que não existissem na L2 poderiam ser produzidos em L2 (WEINREICH, 1953; LEHISTE, 1988 *apud* FLEGE, 1995). Questões como a idade de aprendizagem (AOL, do inglês *Age of Learning*), o tempo de exposição à língua-alvo, de que forma e com quem a L2 havia sido praticada receberam pouca atenção (KOUTSOUDAS E KOUTSOUDAS, 1983 *apud* FLEGE, 1995).

Neufeld (1979 *apud* FLEGE, 1995), observou que “adultos podem ser tão capazes quanto as crianças de imitar sons estrangeiros”²⁴ (FLEGE, 1995, p. 236, tradução nossa), contrariando a hipótese do período crítico. Em seu estudo, Neufeld propunha que os sujeitos adultos fossem expostos por um longo período aos *inputs* da LE antes de falar, o que resultou na pronúncia de frases em LE sem sotaque estrangeiro. Nessa mesma linha, a análise da aquisição do holandês por falantes nativos de inglês, com idades diferentes, permitiu concluir que adultos e crianças expressavam-se, na fala espontânea, de forma equivalente (SNOW e HOEFNAGEL-HÖHLE, 1979 *apud* FLEGE, 1995).

De acordo com Flege (1995), a aprendizagem de LE é mais analítica do que a aquisição da L1, especialmente se os aprendizes já foram expostos ao sistema de escrita. Os aprendizes de uma L2 tendem a interpretar os sons dessa L2 a partir dos padrões fonológicos de sua língua materna (TRUBETZKOY 1939; WODE 1978 *apud* FLEGE, 1995). O /y/ do francês, comumente pronunciado como [i] por falantes

²³ No original: “If a critical period exists, it apparently does not result in a sharp discontinuity in L2 pronunciation ability at around puberty.” (FLEGE, 1995, p. 234)

²⁴ No original: “Adults may be as able as children to imitate foreign sounds.” (Flege, 1995, p. 236).

nativos de português, aprendizes de francês, é pronunciado como [u] por falantes nativos de inglês, aprendizes de francês. Isso nos leva a compreender, conforme dados relatados por Rochet (1995, *apud* FLEGE, 1995) que o /y/ mal pronunciado por esses aprendizes se deva à forma como eles ouvem esse som: como /i/ por falantes nativos de português, e como /u/ por falantes nativos de inglês. Resultados de experimentos sugerem que a percepção dos sons da L2 pelos aprendizes, bem como a relação estabelecida entre os sons da L1 e da L2, “pode mudar durante o aprendizado naturalístico da L2”²⁵ (FLEGE, 1995, p. 237, tradução nossa).

O modelo de aprendizagem da fala (SLM, do inglês *Speech Learning Model*), desenvolvido por Flege e seus colegas, com o intuito de investigar a relação entre idade e capacidade de produzir vogais e consoantes em L2 à maneira dos falantes nativos, ocupou-se do aprendizado de L2 por falantes bilíngues experientes, e não por iniciantes. De acordo com o modelo, “sem ‘alvos’ perceptivos precisos para orientar o aprendizado sensorio-motor dos sons da L2, a produção dos sons da L2 será imprecisa”²⁶ (FLEGE, 1995, p. 238, tradução nossa), embora nem todos os erros de produção de sons em L2 tenham motivação perceptual. No Quadro (5),

²⁵ No original: “(...) L1 and L2 sounds may change during naturalistic L2 learning.” (FLEGE, 1995, p. 237).

²⁶ No original: “(...) without accurate perceptual ‘targets’ to guide the sensorimotor learning of L2 sounds, production of the L2 sounds will be inaccurate.” (FLEGE, 1995, P. 238).

reportado de Flege (1995, p. 239)²⁷, temos os postulados e as hipóteses que sustentam o modelo de aprendizagem da fala (SLM).

Quadro 5: Postulados e hipóteses do Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM)

POSTULADOS	
P 1	Os mecanismos e processos utilizados no aprendizado do sistema de sons da L1, incluindo a formação de categorias, permanecem intactos ao longo da vida, e podem ser aplicados à aprendizagem da L2.
P 2	Aspectos específicos dos sons da fala são estabelecidos em representações de memória de longo prazo chamadas de categorias fonéticas.
P 3	Categorias fonéticas estabelecidas na infância para os sons da L1 evoluem ao longo da vida para refletir as propriedades de todos os fones da L1 ou da L2 identificados como uma realização de cada categoria.
P 4	Bilíngues esforçam-se para manter o contraste entre as categorias fonéticas da L1 e da L2, que existem em um espaço fonológico comum.
HIPÓTESES	

²⁷ No original: “**Postulates**

P1 The mechanisms and processes used in learning the L1 sound system, including category formation, remain intact over the life span, and can be applied to L2 learning.

P2 Language-specific aspects of speech sounds are specified in long-term memory representations called *phonetic categories*.

P3 Phonetic categories established in childhood for L1 sounds evolve over the life span to reflect the properties of all L1 or L2 phones identified as a realization of each category.

P4 Bilinguals strive to maintain contrast between L1 and L2 phonetic categories, which exist in a common phonological space.

Hypotheses

H1 Sounds in the L1 and L2 are related perceptually to one another at a position-sensitive allophonic level, rather than at a more abstract phonemic level.

H2 A new phonetic category can be established for an L2 sound that differs phonetically from the closest L1 sound if bilinguals discern at least some of the phonetic differences between the L1 and L2 sounds.

H3 The greater the perceived phonetic dissimilarity between an L2 sound and the closest L1 sound, the more likely it is that phonetic differences between the sounds will be discerned.

H4 The likelihood of phonetic differences between L1 and L2 sounds, and between L2 sounds that are noncontrastive in the L1, being discerned decreases as AOL increases.

H5 Category formation for an L2 sound may be blocked by the mechanism of equivalence classification. When this happens, a single phonetic category will be used to process perceptually linked L1 and L2 sounds (diaphones). Eventually, the diaphones will resemble one another in production.

H6 The phonetic category established for L2 sounds by a bilingual may differ from a monolingual's if: 1) the bilingual's category is “deflected” away from an L1 category to maintain phonetic contrast between categories in a common L1-L2 phonological space; or 2) the bilingual's representation is based on different features, or feature weights, than a monolingual's.

H7 The production of a sound eventually corresponds to the properties represented in its phonetic category representations.” (Flege, 1995, p. 239)

H 1	Os sons da L1 e da L2 estão perceptualmente relacionados uns com os outros em um nível alofônico sensível à posição, ao invés de em um nível fonêmico mais abstrato.
H 2	Uma nova categoria fonética pode ser estabelecida para um som da L2 que difere foneticamente do som mais próximo da L1 se os bilíngues discernirem pelo menos algumas das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2.
H 3	Quanto maior a diferença fonética percebida entre um som da L2 e o som mais próximo da L1, maior será a probabilidade de as diferenças fonéticas entre os sons serem discernidas.
H 4	A probabilidade das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2, e entre sons da L2 que são não contrastivos com os da L1, serem discernidas diminui quando a idade de aprendizagem aumenta.
H 5	A formação de categoria para um som da L2 pode ser bloqueada pelo mecanismo de classificação de equivalência. Quando isto acontece, uma única categoria fonética será utilizada para processar perceptualmente os sons ligados entre a L1 e a L2 (diafones). Eventualmente, os diafones assemelhar-se-ão um com o outro na produção.
H 6	A categoria fonética estabelecida para os sons da L2 por um bilíngue pode diferir da de um monolíngue se: 1) a categoria do bilíngue for “desviada” de uma categoria da L1 para manter o contraste fonético entre as categorias em um espaço fonológico comum à L1 e à L2; ou 2) a representação do bilíngue for baseada em características, ou pesos de características, diferentes daquelas do monolíngue.
H 7	A produção de um som, eventualmente, corresponde às propriedades representadas em sua representação de categoria fonética.

Fonte : Flege (1995, p. 239) [tradução nossa]

De acordo com o quadro apresentado, as evidências que dão suporte à H1 mostram que os aprendizes relacionam perceptualmente os alofones posicionais na L2 com o alofone posicional mais próximo em sua L1. Por exemplo, a dificuldade de perceber e produzir as líquidas // e /ɹ/ do inglês por falantes nativos de japonês ocorre porque no japonês há apenas uma líquida. No entanto, tal dificuldade parece ser mais evidente em posição final de palavra do que em posição inicial. Essa evidência é observada, talvez, porque a diferença acústica entre o // e o /ɹ/ do inglês seja maior em posição final do que inicial.

De acordo com a H2, uma nova categoria fonética para os sons da L2 pode ser estabelecida se as vogais e as consoantes da L2, inicialmente identificadas como vogais e consoantes existentes na L1, forem discernidas, pelos aprendizes mais experientes, em pelo menos alguns de seus aspectos.

Conforme a H3, quanto maior o grau de diferença fonética entre a L1 e a L2, maior a probabilidade de discernimento dessas diferenças pelos aprendizes. Entretanto, segundo a H4, essa probabilidade de discernimento das diferenças fonéticas entre sons da L1 e da L2 diminui quando a idade de aprendizado (AOL) aumenta e, conseqüentemente, a produção na L2 será menos precisa. A dificuldade em diferenciar foneticamente os sons da L1 e aqueles da L2 pode surgir quando a percepção da fala torna-se automática durante seu desenvolvimento na L1, o que pode fazer com que os indivíduos prestem menos atenção aos aspectos fonéticos ao aprender a L2 do que ao fazê-lo em L1 (LINELL, 1982; MAYBERRY E EICHEM, 1991 apud FLEGE, 1995). Ou seja, uma vez automatizada a percepção dos sons da fala em L1, durante o período de sua aquisição, a atenção dispensada à percepção da fala é negligenciada na aprendizagem da L2.

Segundo a H5, a interferência fonética, tradicionalmente aplicada à influência da L1 sobre a L2, é vista de forma bidirecional, pois estudos mostraram que os sons da L1 e da L2 ligados perceptualmente (diafones) são refletidos na produção dos sons em L1 e L2. Exemplo disso é um estudo desenvolvido por Flege, Munro e MacKay (1995a, *apud* FLEGE, 1995) em que os estudiosos verificaram que os falantes nativos de italiano, que começaram a aprender inglês antes dos 12 anos, diziam pronunciar o inglês melhor do que o italiano. O inverso também foi verificado para os falantes nativos de italiano que começaram o aprendizado de inglês após essa idade.

Segundo a H6, os indivíduos bilíngues podem estabelecer categorias fonéticas para a L2 de forma diferente de como o fazem os monolíngues. Enquanto os monolíngues tendem a assimilar categorias fonéticas da L2 às categorias já estabelecidas no desenvolvimento da sua L1, os bilíngues procuram estabelecer categorias fonéticas diferentes das de sua L1 a fim de manter o contraste entre as categorias, em um espaço fonológico comum às duas línguas.

Com relação à produção e à percepção de vogais, as hipóteses H2, H3, H4 e H7 deixam entrever que (a) mesmo aprendizes adultos de L2 tendem a discernir diferenças fonéticas entre L1 e L2, especialmente quando a L1 contar com um número menor de vogais do que a L2, como na comparação entre os sistemas vocálicos do francês e do português (10 vogais no francês *versus* 7 vogais no português); (b) quando o sistema vocálico da L1 apresentar menos vogais do que o da L2, novas categorias fonéticas serão estabelecidas para as vogais da L2, como

no caso de aprendizes brasileiros de francês que precisam estabelecer novas categorias fonéticas para as vogais anteriores arredondadas do francês, uma vez que elas não ocorrem em sua L1; (c) as novas categorias estabelecidas para a L2 serão eventualmente produzidas segundo as características fonético-fonológicas da L1, como o som [œ] do francês produzido ora como [ɛ], ora como [ɔ] ; (d) quanto maior a diferença percebida entre uma vogal da L1 e uma vogal da L2, maior será a probabilidade de que uma nova categoria seja estabelecida na L2, como poderia ser o caso da vogal média [ə].

2.1 A importância da instrução explícita e do treinamento perceptual

Instrução Explícita (IE) e Treinamento Perceptual (TP) são práticas que vêm ganhando destaque nos últimos anos quando o assunto é aquisição de LE e, mais especificamente, de pronúncia em LE, como ressalta Alves (2021), citando como exemplo os eventos *ABRALIN 50* e *ABRALIN Ao Vivo: Linguistas Online* (ALVES, 2021).

Muitas são as metodologias já desenvolvidas, desde meados do século XVIII, para o ensino de LE, como podemos observar a partir do trabalho de Puren (1988). Desde o método Gramática-e-tradução até as metodologias contemporâneas, o ensino de LE vem alternando objetivos de acordo com o momento histórico no qual é desenvolvido e de modo a atender às necessidades dos aprendizes. De modo geral, contudo, e conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), para o ensino de LE, busca-se abarcar as quatro habilidades linguísticas com igual cuidado. Ou seja, a aprendizagem das línguas estrangeiras significa mais do que aprender a pronúncia-las, sem que isso signifique que a pronúncia mereça menos atenção do que as demais habilidades.

Então podemos pensar que, se por um lado, aprender a pronunciar não significa aprender uma língua estrangeira em sua totalidade, por outro, a pronúncia em LE é um aspecto fundamental do processo de aquisição/aprendizagem dessa LE, a fim de estabelecer a comunicação oral de forma eficiente. Nesse sentido, a instrução explícita e o treinamento perceptual se apresentam como práticas que podem favorecer a neutralização de incompreensibilidades, ambiguidades e equívocos no momento da fala, seja ela espontânea ou orientada pela leitura.

A partir da segunda metade dos anos 90, os estudos sobre *Instrução Focada na Forma na sala de aula de L2* (LONG, 1991; SPADA, 1997; LONG; ROBINSON, 1998; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998 *apud* ALVES 2021) têm destacado “a importância de uma abordagem comunicativa de ensino de L2 em que também sejam integrados os aspectos formais da língua” (ALVES, 2021, p. 5). Dessa forma, segundo o autor, a instrução explícita (IE) e o treinamento perceptual (TP), práticas que visam ao desenvolvimento das habilidades de percepção e produção dos sons em LE, recobram o prestígio e passam a tomar parte numa concepção de aula de LE em que o componente fonético-fonológico seja visto como relevante para a consecução de um objetivo comunicativo maior.

Conforme Alves (2021), a implementação das práticas de IE e TP evidenciou a necessidade de uma mudança de paradigma quanto aos objetivos de ensino de pronúncia em LE, fazendo com que o interesse pelo “padrão nativo” fosse substituído “por uma instrução de pronúncia a serviço da inteligibilidade e da compreensibilidade da fala” (ALVES, 2021, p. 5). Para que a comunicação oral se estabeleça, não é necessário que os interlocutores falem como um nativo, mas que a produção da fala seja inteligível (ALBUQUERQUE E ALVES, 2020), pois “o objetivo do ensino de pronúncia não é erradicar o sotaque estrangeiro, mas, sim, garantir um limiar para que a comunicação entre os membros da interação seja efetiva.” (ALVES, 2021, p.10)

Para Munro e Derwing (2015, p.379) a definição de inteligibilidade é mais proveitosa se tomada a partir de características da comunicação oral já estabelecidas em pesquisas empíricas anteriores. Assim, para conceituar inteligibilidade, os autores consideram (1) que ela nasce da interação humana, não residindo exclusivamente no falante ou no ouvinte; (2) que ela é um fenômeno contínuo, ou seja, um ouvinte pode compreender total ou parcialmente o que é falado, bem como não compreender o que é dito; (3) que ela pode ser afetada por interferências ambientais e por canais que intermediam a comunicação (como telefone e assemelhados, por exemplo); (4) que ela é pelo menos parcialmente independente de fatores como sotaque, fluência, precisão ou naturalidade.

Munro e Derwing (2015) ainda associam ao conceito de inteligibilidade outros dois: compreensibilidade e sotaque e empregam estes termos a fim de determinar

os níveis de facilidade e esforço para a compreensão da fala em LE. Nas palavras dos autores²⁸:

Dentro de nossa estrutura para avaliação de fala em L2, dois conceitos relacionados à inteligibilidade são compreensibilidade e sotaque. Munro e Derwing (1995a) e Derwing e Munro (1997) usam esses termos para significar facilidade ou esforço de compreensão e grau de diferença de algum padrão de comparação, respectivamente. Cada dimensão tem seu próprio continuum, variando de alto a baixo. Embora a inteligibilidade e a compreensibilidade sejam mais importantes do que a pronúncia para as habilidades de comunicação dos aprendizes de línguas, não há relação hierárquica entre essas dimensões. A compreensibilidade e o sotaque são parcialmente independentes da inteligibilidade, de tal forma que é possível ser totalmente inteligível, mas um pouco difícil de entender. Além disso, um falante pode ser percebido como tendo um sotaque pesado e ainda assim ser fácil de entender e totalmente inteligível. (MUNRO; DERWING, 2015, p. 380, tradução nossa)

Na Tabela 2 abaixo, reportada de Munro e Derwing (2015), temos as possíveis combinações de alta ou baixa inteligibilidade e de alta ou baixa compreensibilidade.

Tabela 2: Resultados de possíveis combinações inteligibilidade/ compreensibilidade

Inteligibilidade	Compreensibilidade	Resultados
alta	alta	O enunciado é totalmente compreendido; pouco esforço necessário.
alta	baixa	O enunciado é totalmente compreendido; é necessário um grande esforço.
baixa	baixa	O enunciado não é (completamente) compreendido; grande esforço é feito.
baixa	alta	Provavelmente raro. O enunciado

²⁸ No original: "Within our framework for L2 speech assessment, two concepts related to intelligibility are comprehensibility and accentedness. Munro and Derwing (1995a) and Derwing and Munro (1997) use these terms to mean ease or effort of understanding and degree of difference from some comparison pattern respectively. Each dimension has its own continuum, ranging from high to low. Although intelligibility and comprehensibility are more important than accentedness to language learners' communication skills, there is no hierarchical relationship among these dimensions. Comprehensibility and accentedness are partially independent of intelligibility, such that it is possible to be fully intelligible but somewhat difficult to understand. Furthermore, a speaker can be perceived to have a heavy accent, and yet be easy to understand and fully intelligible." (MUNRO; DERWING, 2015, p. 380)

não é totalmente compreendido; no entanto, o ouvinte tem a falsa impressão de ter determinado facilmente o significado pretendido pelo falante.

Fonte: Munro; Derwing (2015, p.380, adaptação nossa)

Quanto à relação entre inteligibilidade e sotaque, os autores apresentam as possíveis combinações, como podemos ver na Tabela 3, abaixo.

Tabela 3: Resultados de possíveis combinações inteligibilidade/sotaque

Inteligibilidade	Sotaque	Resultados
alta	alto	O enunciado é totalmente compreendido; o sotaque é muito forte.
alta	baixo	O enunciado é totalmente compreendido; o sotaque é quase imperceptível.
baixa	baixo	Não é relevante para a pronúncia; no entanto, um enunciado pode ser semanticamente anômalo, gramaticalmente impossível ou obscurecido por ruído e, portanto, ininteligível.
baixa	alto	O enunciado não é (completamente) compreendido; o sotaque é muito forte.

Fonte: Munro; Derwing (2015, p.380, adaptação nossa)

Resultados de dois estudos de Alves e Luchini (2017 e 2020 *apud* ALVES, 2021) sobre as contribuições da instrução explícita (IE) e do treino perceptual (TP) para a compreensibilidade e a inteligibilidade na fala de argentinos e brasileiros aprendizes de inglês, sugerem que a prática do TP provoca efeitos imediatos na

percepção da fala, mas não na produção. De forma inversa, a IE tem seus resultados imediatos verificados na produção da fala, mas não na percepção. Embora os resultados observados nesses estudos, para cada uma das práticas (IE e TP), tenham atingido objetivos distintos, parece pertinente atentar para o fato de que o mais importante, no âmbito do ensino de LE, é conjugar essas estratégias a fim de que elas se tornem complementares e passem a ocupar o espaço da sala de aula, saindo, assim, do segundo plano, a que foram condenadas no auge da abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

Daqui, duas questões emergem: (1) como mensurar o quanto é *inteligível* e o quanto é *compreensível* aquilo que é pronunciado? (2) como implementar as práticas de IE e do TP em sala de aula de LE?

Conforme atestam Munro e Derwing (2015), desde o início do século XX, a questão da inteligibilidade vem sendo abordada em estudos sobre ensino de línguas (p.e. SWEET, 1990; ABERCROMBIE, 1949; GIMSON, 1962; VOEGELIN E HARRIS, 1951; CATFORD, 1950; SMITH E NELSON, 1985; VARONIS E GASS, 1982; SCHIAVETTI, 1992 *apud* MUNRO e DERWING, 2015) sem que, contudo, tenha-se chegado a um consenso quanto ao seu conceito e, mais especificamente, quanto a como avaliar o que se admite como inteligibilidade em termos empíricos. Quanto ao termo *compreensibilidade*, seu entendimento e método de avaliação parecem ser menos complexos uma vez que o que o ouvinte compreende, daquilo que é falado, pode ser medido através de uma escala que classifica o nível de percepção da fala, conforme já abordado por Varonis e Gass (1982, *apud* MUNRO e DERWING, 2015). Por meio da aplicação de escalas desse tipo, o ouvinte pode avaliar sua percepção em um gradiente que vai, por exemplo, de *facilmente compreensível* (atribuído ao menor valor da escala) a *incompreensível* (atribuído ao maior valor da escala).

Ainda que inteligibilidade e compreensibilidade correspondam a construtos diferentes e suscitem discussão, tais conceitos só podem ser tomados conjuntamente, pois “são construídos entre ‘falante’ e ‘ouvinte’ de modo que diferentes grupos de ouvintes venham a revelar distintas apreciações do mesmo material de áudio” (ALVES, 2021, p. 20). Se à inteligibilidade corresponde o grau de reciprocidade entre a mensagem emitida pelo falante e a compreensão do ouvinte, como já referido, então é razoável pensar que uma não faça sentido sem a outra. Dito de outra forma, pensar em inteligibilidade implica pensar, necessariamente, em

compreensibilidade. Considerar inteligibilidade e compreensibilidade com foco em elementos fonético-fonológicos é imprescindível para melhorar as condições de interação de aprendizes de LE e, por isso, esses elementos devem fazer parte de currículos. Um exemplo disso é o estudo para testar a inteligibilidade de fala manipulada (TAJIMA, PORT, DALBY, 1997 *apud* MUNRO; DERWING, 2015), com distratores como alongamento encurtamento de segmentos, exclusão de *schwas* epentéticos e inserção de silêncio, de modo a modificar as amostras de fala de L2 para avaliar a compreensão dos ouvintes de forma controlada. Este é um dos estudos que apontam para os benefícios de se trabalhar o ritmo como parte de um currículo de pronúncia.

Conforme vimos ao longo deste capítulo, a instrução explícita contribui para o desenvolvimento de atenção a elementos fonético-fonológicos da LE que se está aprendendo. Embora o objetivo do ensino de línguas estrangeiras não seja o de produzir cópias de falantes nativos, auxiliar os aprendizes a pronunciar de maneira a preservar inteligibilidade e compreensibilidade pode contribuir para a manutenção da interação.

No próximo capítulo, trataremos do jogo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de modo a organizar algumas noções necessárias para o encaminhamento de propostas de jogos para o acesso consciente a elementos de pronúncia da língua francesa por aprendizes brasileiros, de forma lúdica, buscando minimizar a evitação que, algumas vezes, o trabalho com pronúncia pode suscitar, entre aprendizes e docentes.

2.2 Consciência fonológica

Segundo Alves (2012), o desenvolvimento de consciência fonológica (CF) faz com que o falante seja capaz de tomar a língua como objeto de análise, pensá-la em termos de estrutura a ponto de compreender como os “morfemas se organizam dentro de uma palavra, ou no modo como as palavras se organizam em sintagmas, ou, ainda, como as palavras são constituídas pela cadeia de sons” (ALVES, 2012, p.29). Ter consciência linguística significa, pois, ter a habilidade de pensar sobre um sistema linguístico em seus diferentes níveis:

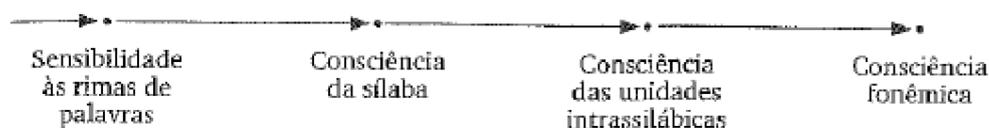
“ter consciência dos sons, das estruturas sintáticas (a organização dos termos no sintagma), e dos aspectos da semântica (o

significado) e da pragmática (a adequação e o uso da linguagem em um determinado contexto).”(ALVES, 2012, p. 30)

Assim como o indivíduo é capaz de manipular conscientemente os diferentes aspectos do código linguístico, e refletir sobre eles, também é capaz de tomar o componente sonoro da língua como objeto de estudo e de reflexão. Desse modo, a compreensão de que a língua oral pode ser segmentada e manipulada de diversas formas remete à consciência fonológica, implicando a constatação de que as frases podem ser divididas em palavras, as palavras, em sílabas e as sílabas em elementos menores: os segmentos. A partir do entendimento de segmentação dos sons da língua, o indivíduo é capaz, também, de manipular estes sons por meio de recursos como o apagamento, a adição e a substituição destes por outros sons. Por exemplo, a palavra “macaco” pode, através da manipulação de suas unidades, resultar em outras como “caco” (apagamento da primeira unidade), “maca” (apagamento da última unidade), “coma” (apagamento da segunda unidade e transposição de unidades); a palavra “fé” resulta em “café” por meio da adição de uma nova sílaba. Os processos em que as “unidades fonológicas tais como fonemas, sílabas, rimas e aliterações são contadas, segmentadas, unidas, adicionadas, suprimidas, substituídas e transpostas” (ALVES, 2012, p. 32 *apud* MOOJEN e cols., 2003), são considerados atividades de segmentação e manipulação do componente sonoro da língua. Tais atividades caracterizam a consciência fonológica, que desenvolve-se, ainda, em diferentes níveis (ALVES, 2012).

Os diferentes níveis de consciência fonológica são descritos a partir da unidade linguística analisada (ALVES, 2012 *apud* MENEZES, 1999), e são desenvolvidos num “*continuum* de complexidade” (ALVES, 2012, p. 32), conforme ilustrado em (15).

(15) Níveis de consciência fonológica



Fonte ALVES, 2012, p. 33

Segundo Alves (2012), a maioria dos autores reconhece o desenvolvimento de consciência fonológica no nível silábico, no nível intrassilábico e no nível fonêmico, sendo o primeiro nível o menos complexo e o último, o que exige maior esforço e habilidade na discriminação e manipulação dos sons. Entretanto, anteriormente à consciência fonológica no nível da sílaba, o autor faz referência ao nível de “sensibilização” e reconhecimento das rimas de palavras, em que o indivíduo é capaz de perceber que palavras, em PB, tais como “beira”, “cadeira” e “madeira” rimam. Em francês, nesse nível de sensibilização, poderíamos ter, como exemplo, palavras como “facile”, “difficile”, “docile”.

No Quadro (6) temos exemplos de habilidades que correspondem à consciência fonológica no nível da sílaba.

Quadro 6: Habilidades de consciência fonológica no nível silábico

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Contar o número de sílabas de uma palavra	Ca-na-da [ka.na.'da]	3
Adicionar sílabas	table [tabl]	cartable [kaʁ'tabl]
Excluir sílabas	drapeau [dʁa'po]	peau [po]
Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ro-bot [ʁo.'bo]	robot [ʁo'bo]
Segmentar em sílabas as palavras	action [aksjõ]	ac-tion [ak.'sjõ]
Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	ma [ma]	maman [ma'mã]

Fonte: a autora (adaptado de ALVES, 2012, p. 34)

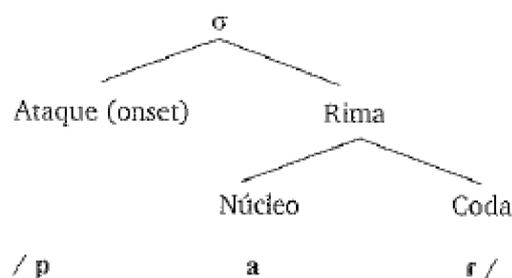
Segmentar sílabas, contá-las, excluí-las, adicionar outras, inverter sua ordem na palavra, propor novas palavras a partir de uma sílaba, são exemplos de processos que indicam desenvolvimento de consciência silábica.

A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser categorizada em dois outros tipos: (1) consciência da rima - “que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima” (ALVES, 2012, p. 35), como “anz**ol**” e “lenç**ol**”, e (2)

consciência das aliterações - que se refere à “capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque” (ALVES, 2012, p.36), como “**braço**” e “**bravo**”. Em francês poderíamos ter, como exemplos, “**docile**” [dɔ’sil] (dócil) e “**facile**” [fa’sil] (fácil) para uma sensibilização à rima. Com relação às palavras que possuem o mesmo ataque, seriam exemplos “**brise**” [bʁiz] (brisa) e “**bronze**” [bʁɔ̃z] (bronze).

A divisão da sílaba em unidades menores é o foco do desenvolvimento de consciência fonológica no nível intrassilábico. Unidades menores que a sílaba, porém maiores que o segmento, caracterizam esse nível de desenvolvimento de consciência fonológica. Perceber palavras que iniciam ou terminam com sons idênticos demonstra a habilidade de segmentação da sílaba em “ataque e rima” como é demonstrado em (16), em que ao “ataque” corresponde a posição anterior à vogal (núcleo da sílaba) e à “rima”, as posições ocupadas pelo núcleo e pela coda. Em francês, assim como em português, o núcleo da sílaba será ocupado por uma vogal e a coda por uma ou mais consoantes.

(16) Estrutura da sílaba conforme Selkirk (1982)



Fonte: ALVES (2012, p. 35)

Conforme a Teoria Métrica da Sílabas (SELKIRK, 1982 *apud* ALVES, 2012), uma sílaba pode ser constituída somente pelo núcleo (como o “a” de “**a**.go.ra”), somente pela rima (como em “**ar**”), mas não somente pelo ataque (“p”) ou somente pela coda (“r”). Em francês, seriam exemplos as palavras “**élève**” [e.lɛv] (aluno) e “**action**” [ak.sjɔ̃] (ação), apresentando sílabas formadas somente pelo núcleo (élève) e somente pela rima (action). Então, dar-se conta de que ataque e coda são posições dispensáveis (não obrigatórias) para a constituição da sílaba aponta para o desenvolvimento do nível de consciência intrassilábica. A competência para observar conscientemente as aliterações (repetição de fonemas idênticos ou

parecidos no início das palavras) e as rimas (sons coincidentes no final das palavras) reflete o nível de consciência intrassilábica desenvolvida, como podemos observar a partir do Quadro (7).

Quadro 7: Habilidade de consciência fonológica no nível intrassilábico

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Apontar aliterações	ment-eur [mã.'tœʁ]	mon-teur [mõ.'tœʁ]
Apontar sílabas que rimam	ba-teau [ba.'to]	châ-teau [ʃa.'to]

Fonte: a autora (adaptado de ALVES, 2012, p. 36)

Estimular a reflexão sobre palavras que comecem ou terminem com sons idênticos/semelhantes pode contribuir para o próximo estágio de desenvolvimento da consciência fonológica. Com relação ao nível de consciência da rima de sílabas e de palavras, Alves (2012) aponta, ainda, que este é fundamental para o desenvolvimento de consciência fonológica, tanto para o falante de língua materna quanto para o aprendiz de uma língua estrangeira, pois promove o desenvolvimento do perfil analítico sobre a língua em questão.

No nível fonêmico, a consciência fonológica corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades sonoras capazes de distinguir significados em uma determinada língua: os fonemas. Esse é o nível mais complexo de consciência fonológica, pois a discriminação auditiva de unidades sonoras menores que a sílaba, exige, conforme Alves (2012), maior habilidade do ouvinte e, também, do falante na produção de novas palavras. No Quadro (8), podemos observar as habilidades a serem desenvolvidas para a consideração de consciência fonêmica.

Quadro 8: Habilidades de consciência fonológica no nível do fonema

Habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Segmentar a palavra em sons	livre [livʁ]	[l] [i] [v] [ʁ]
Juntar sons isolados para formar uma palavra	[l] [i] [v] [ʁ]	livre [livʁ]
Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	château [ʃa.'to]	châtain [ʃa.'tɛ̃]
Identificar palavras terminadas com o mesmo som	ballet [ba.'lɛ]	poulet [pu.'lɛ]
Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra	avoir [a.'vwaʁ]	voir [.'vwaʁ]
Acrescentar sons para formar uma outra palavra	voir [.'vwaʁ]	avoir [a.'vwaʁ]
Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	fête [.'fɛt]	bête [.'bɛt]
Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[t] [p] [ə] [i]	petit [pə.'ti]

Fonte: a autora (adaptado de Alves, 2012 p. 40)

Se no nível de consciência da sílaba, as habilidades relativas ao desenvolvimento de consciência fonológica estavam focadas na sua segmentação e manipulação, agora, no nível de consciência fonêmica, o foco é no segmento: ser capaz de isolar e manipular os sons das palavras com relação à sua constituição segmental; de compreender, por exemplo, que a palavra “livre” é constituída por [l] [i] [v] [ʁ].

A partir do exposto podemos, então, entender o desenvolvimento da consciência linguística como um processo através do qual os indivíduos refletem sobre a estrutura do seu sistema linguístico - a partir de palavras, frases e enunciados -, entendendo como se organizam seus componentes semânticos, sintáticos, fonológicos e pragmáticos em sua língua materna. Na esfera do componente fonológico, a consciência fonológica ainda se ramifica em consciência silábica, intrassilábica e fonêmica, e se desenvolve progressivamente correspondendo, cada estágio, ao foco em uma unidade fonológica, indo da sílaba ao fonema.

Quando consideramos o desenvolvimento de consciência fonológica em língua estrangeira em relação ao seu desenvolvimento em língua materna, a maior diferença está no momento em que ocorre uma e outra. Enquanto em LM a consciência fonológica desenvolve-se durante a infância e em fase de alfabetização, em língua estrangeira a CF desenvolve-se “a partir do momento em que o indivíduo passa a aprender a língua em contexto formal de aprendizagem, em muitos casos.” (GOMES; LUCENA; SILVA, 2020, p. 5-6).

A seguir, trataremos das questões relativas ao desenvolvimento de consciência fonológica em língua estrangeira.

2.3 Consciência fonológica em língua estrangeira

Assim como em língua materna, em língua estrangeira, o desenvolvimento de CF refere-se à capacidade de reflexão e manipulação dos sons da língua. A diferença está no fato de que, ao aprender uma LE, o indivíduo beneficia-se do seu conhecimento sobre o sistema fonológico de sua LM para desenvolver consciência fonológica na língua-alvo. Segundo Alves (2012b), embora “os sistemas fonológicos das línguas difiram, as habilidades de consciência fonológica referentes à manipulação dos sons são transferíveis de uma língua para outra” (CISERO e ROYER, 1995; HU e SCHUELE, 2005 *apud* ALVES, 2012b, p.170).

Considerando que o aprendiz de LE, aqui referido, seja jovem ou adulto já alfabetizado e que, portanto, seja capaz de segmentar as palavras em unidades menores (fonemas) na sua língua materna, é possível supor que ele tenha condições de fazer o mesmo em língua estrangeira. Para tanto, é preciso que o aprendiz tenha consciência das diferenças existentes entre os sistemas fonológicos da língua materna e da língua estrangeira e, também, das diferenças entre os sons da LE e sua própria produção oral (ALVES, 2012b).

Ao tratarmos da aquisição de LE por indivíduos já alfabetizados, parece-nos razoável levar em conta que, em contexto formal de aprendizagem, esse processo aquisitivo se dará permeado (ou embasado) pela leitura e pela escrita. Perceber que “bola” e “bota” começam com a mesma sílaba, ou que, por exemplo, ao substituir o som inicial de “bola” por [m], tem-se a palavra “mola”, são habilidades úteis e necessárias para a leitura e a escrita na LM (KIVISTÖ-DE SOUZA, 2021). Ainda que não sejam indispensáveis para o desenvolvimento de CF em língua materna

(crianças são capazes de desenvolver CF anteriormente à alfabetização), em LE, no entanto, a leitura e a escrita, durante o processo de aquisição fonológica, parecem exercer grande influência. Segundo a autora, a concepção de CF em LE por aprendizes letrados seria melhor definida como o “conhecimento sobre a língua-alvo no domínio segmental, fonotático e prosódico, a maioria do qual não está disponível para reflexão consciente ou para verbalização” (KIVISTÖ-DE SOUZA, 2021, p. 154-155 *apud* KIVISTÖ-DE SOUZA, 2015, p. 105). Em língua materna, os falantes possuem conhecimento fonológico em todos os níveis: no nível do fone (segmental), no nível da sílaba (fonotático) e no nível das unidades maiores que a sílaba (prosódico). Conhecimentos, esses, que foram sendo adquiridos a partir de constante exposição aos *inputs* linguísticos a que tiveram acesso ao longo da vida. Porém, em LE a simples exposição aos *inputs* talvez não seja suficiente para que os aspectos fonético-fonológicos da nova língua sejam percebidos pelo aprendiz. Daí a importância da instrução explícita e do treino perceptual no ensino de línguas estrangeiras.

Durante a aquisição de uma LE, o processo de consciência fonológica se desenvolve em níveis que, para Alves (2012b), são cinco: (1) consciência dos padrões silábicos da LE; (2) consciência das rimas na LE; (3) consciência dos fonemas da LE; (4) consciência dos alofones da LE e (5) consciência dos sons não distintivos na LM e distintivos na LE.

3. OS JOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

O termo “jogo”, associado à didática, em geral, faz-nos pensar em atividades prazerosas que podem ser desenvolvidas em sala de aula de LE, que se distanciam dos exercícios tradicionais de produção oral e escrita. Neste capítulo, com o objetivo de obtermos dados concretos sobre os resultados do uso de jogos em aula de LE, fazemos a revisão bibliográfica sobre o uso desse recurso. Para tanto, inicialmente buscamos a definição de “jogo” a partir do texto fundador, de Huizinga (2019 [1938]) e passamos a teses, dissertações e artigos publicados sobre o jogo em sala de aula de LE. Interessa-nos saber (1) que concepções de ensino de línguas subjazem às propostas dos pesquisadores, (2) em que contextos desenvolveram seus experimentos ou suas práticas, (3) que objetivos orientaram suas práticas, (4) que tipos de jogos foram utilizados e (5) quais foram os resultados obtidos (considerados os objetivos apresentados).

3.1 Definição de jogo

Sem fazer alusão direta aos jogos como ferramenta de ensino, Johan Huizinga, em seu *Homo Ludens*, nos dá a ver a noção de jogo como prática através da qual a civilização se origina e se desenvolve. Huizinga (2019) estuda o jogo como elemento da cultura numa perspectiva histórica e defende que esses conceitos - jogo e cultura - devem estar integrados uma vez que, para ele, o jogo é um fenômeno cultural importante no desenvolvimento da civilização. Assim, o jogo pode ser tomado como uma atividade organizadora da sociedade, pois, de acordo com o autor, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”, tendo o fator lúdico, por isso, importância fundamental (HUIZINGA, 2019, prefácio). O lugar ocupado pelo jogo na sociedade, sua importância e sua necessária função social constituem, segundo o autor, “o ponto de partida de todas as investigações científicas desse gênero.” (HUIZINGA, 2019, p. 4)

Ao abordar o jogo de forma ampla, Huizinga defende que antes de tudo “o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.” (HUIZINGA, 2019 p.10) Para ele, o adulto joga por prazer, por desejo, e não por imposição ou necessidade. A necessidade de

jogar, entre adultos, ocorre na medida em que essa atividade representa o desejo pelo prazer. O jogo deve ser livre, voluntário, desejado, e não imposto.

Características fundamentais dos jogos, a liberdade, a evasão da realidade momentânea, a limitação de espaço e tempo e as regras a serem obedecidas (HUIZINGA, 2019, p. 11-13), são todas elas observadas pelo autor na tentativa de defini-los:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. (HUIZINGA, 2019, p.33-34)

Neste trabalho não faremos distinção entre os termos "jogos" e "atividades lúdicas" e os trataremos como sinônimos por entender que, assim como nem toda atividade lúdica pode se traduzir em jogo, nem todo jogo é investido de ludicidade. Um jogo de xadrez num campeonato que classifique o vencedor num cenário (escolar entre-turmas, inter-universidades, p.e.) que lhe confira um título, pode não ser divertido. De forma semelhante, uma atividade que proponha descobrir talentos (na canção, na poesia, no teatro, p.e.) e que, por isso, não se caracterize como jogo, pode ser muito divertida para os envolvidos.

3.2 O lúdico em jogo

Refletindo sobre um ensino de línguas que, ao mesmo tempo, respeite o aprendiz (suas necessidades e desejos) e seja eficiente, Caon (2008) considera desafiador propor um modelo que desperte no estudante o prazer em aprender línguas. Para o pesquisador, as pessoas aprendem aquilo que lhes é significativo, ou seja, aquilo que desperta nelas interesse, a ponto de envolvê-las cognitivamente, afetiva e emocionalmente no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Balboni (1994, 2002 *apud* CAON, 2008), a motivação do estudante para aprender línguas advém de três fatores: dever, necessidade e prazer. Com relação a este último, a metodologia lúdica, "que tem afinidades com o conceito de

prazer em aula”²⁹, baseia-se nos conceitos de jogo e brincadeira, sem que, contudo, isso signifique reduzir o ensino de LE ao emprego de jogos didáticos (CAON, 2020).

O conceito de ludicidade é definido por Caon (2020) como “a carga vital na qual fortes estímulos motivacionais intrínsecos se integram com os aspectos afetivo-emocionais, cognitivos e sociais do aprendiz”³⁰ (CAON, 2020, p. 447, tradução nossa) e, nessa perspectiva, o jogo evidencia-se como uma experiência capaz de envolver completamente o aprendiz. Ele se engaja na atividade e, ao mesmo tempo, se diverte com ela, ativando as esferas cognitivas e afetivo-emocionais do seu processo de aprendizagem. Segundo o

O jogo, segundo Caon (2020), é uma potente ferramenta para o ensino-aprendizagem de LE porque ele ativa as esferas afetivas, sociais, motoras e psicomotoras, cognitivas, emocionais, culturais e transculturais, além daquela do conhecimento. Para ele, o jogo/atividade lúdica pode ser eficiente para que o estudante se aproprie, por exemplo, de estruturas da língua e do léxico, bem como desenvolva competências linguístico-cognitivas na LE.

3.3 Vantagens do jogo

Investigando os jogos no ensino de LE desde a década de 90, Haydée Silva chama atenção para o fato de que o jogo pode se evidenciar como uma ferramenta eficiente no ensino de línguas tanto para crianças como para jovens e adultos. (SILVA, 2008). Para que a exploração dos jogos seja bem sucedida, no entanto, é preciso atentar para três condições: (1) que o jogo seja abordado de forma racional, pois sua eficácia depende do uso que se faz dele; (2) que seja estabelecida uma relação entre teoria e prática; (3) que o jogo não seja encarado como uma ferramenta “milagrosa”, mas que seja um modo de diversificar as atividades em aula.

Além das vantagens comumente associadas aos jogos, de modo geral, é possível observar ainda aquelas relativas ao jogo em sala de aula de LE. De acordo com Silva (2008), a atividade lúdica, quando desenvolvida no grupo-classe ou em

²⁹ No original: “(...) which has affinities with the concept of pleasure in class.” (CAON, 2020, p.446)

³⁰ No original: “(...) the vital charge in which strong intrinsic motivational inducements become integrated with affective-emotive, cognitive and social aspects of the learner.”(CAON, 2020, p. 447)

pequenos grupos, favorece a expressão oral na língua alvo e pode ser a ocasião de romper com a rigidez da relação pedagógica tradicional e melhorar a relação entre os pares, pois respeitando as regras do jogo assumem também uma postura respeitável para com a turma.

O revezamento de turnos de fala, comuns na estrutura de muitas atividades, permite a participação de todos os membros do grupo que, convidados a expressarem-se na LE, podem fazê-lo de forma espontânea sempre que a atividade permitir. Conforme ressaltado pela autora, aprender a gerir o tempo (quem fala e quando fala), negociar ações e compartilhar opiniões, bem como explorar os papéis de líder, parceiro e adversário, são benefícios proporcionados pelo jogo para a dinâmica da turma.

O jogo é um potente instrumento de socialização e “jogar faz viver a língua em ação e em relação: o jogo é uma prática social e constitui em si mesmo uma situação autêntica facilmente transponível para a sala de aula”³¹ (SILVA, 2008, p. 27, tradução nossa), podendo permitir que os estudantes interajam de forma mais autônoma em uma situação real de comunicação. Embora os jogos pedagógicos em LE tenham objetivos linguísticos a serem trabalhados, segundo Silva (2008), ao jogar, é possível que os aprendizes desfaçam bloqueios emocionais que os impedem de progredir nos estudos.

Além dos benefícios na esfera emocional e social, como a promoção de um ambiente de aprendizagem descontraído e que propicie o desenvolvimento de confiança e ajuda mútua, conforme Silva (2008) o jogo ainda apresenta vantagens para a esfera cognitiva. Seja através de atividades de resolução de problemas ou de atividades que objetivem a revisão/o reforço de estruturas linguísticas, o jogo favorece o desenvolvimento da observação, do espírito crítico, assim como das capacidades de análise e síntese.

3.4 O jogo na sala de aula

Segundo Silva (2008), em sala de aula de LE, quanto mais o professor tiver conhecimento sobre as atividades lúdicas, melhor ele poderá explorar as variadas necessidades pedagógicas dos estudantes. No entanto, parece ainda haver uma

³¹ No original: “(...) jouer fait vivre la langue en action et en relation: le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe” (SILVA, 2008, p. 27)

certa resistência quanto à sua utilização no processo de ensino de LE por parte dos profissionais.

A observação feita pela autora, sobre o lugar indefinido dos jogos ou sua marginalização como ferramenta pedagógica é reiterada por Makhloufi (2011), quando relata sua investigação sobre o uso dos jogos com alunos secundaristas argelinos. A pesquisa realizada por Makhloufi (2011) objetivou verificar o lúdico como resposta satisfatória às necessidades dos estudantes argelinos e como um modo eficaz de ensino de FLE. Nesta investigação, a autora faz um levantamento das atividades lúdicas apresentadas no manual³² de ensino de FLE destinado aos alunos do primeiro ano secundarista de escolas³³ da *willaya*³⁴ de Béjaia e, a seguir, apresenta as técnicas de pesquisa utilizadas: questionário e entrevistas com professores, e a observação das aulas.

A enquete foi realizada nos anos de 2006 e 2007, com 40 professores de diversas instituições secundaristas, de diferentes cidades ou localidades de Béjaia (Tazmalt, Ait arzine, Ighil ali, Akbou, Ighzer amokrane, Seddouk, Sidi Aich, e Béjaia). Os participantes tinham idades entre 28 e 52 anos e sua experiência profissional variava de 2 a 30 anos. Através desse instrumento, Makhloufi (2011) visava investigar as práticas lúdicas no ensino/aprendizagem de FLE, do ponto de vista dos profissionais que responderam à enquete, suas percepções e concepções sobre o lúdico como elemento pedagógico.

A partir da enquete realizada, a autora obteve dados relativos à frequência do elemento lúdico em aula, aos tipos de atividade lúdica utilizada em aula, às características dessas atividades e à dificuldade encontrada em sua utilização. A tabulação dos dados está reportada no Quadro (9) e no Quadro (10) abaixo, extraídos de Makhloufi (2011).

No Quadro (9), a seguir, são apresentados dados relativos à frequência com que o elemento lúdico foi empregado em sala de aula, considerando-se as opções: nunca, às vezes, com frequência e muito frequentemente.

³² O estudo não identifica o nome do manual de ensino utilizado no ensino de FLE.

³³ Não há especificação do número de escolas onde foram feitas as enquetes e observações.

³⁴ Região administrativa da Argélia.

Quadro 9: Frequência de emprego de atividades lúdicas em sala de aula

Frequência de utilização	Nº de professores	Total de professores interrogados
Nunca	10	40
Às vezes	21	
Frequentemente	09	
Muito frequentemente	00	

(MAKHLOUFI, 2011, p. 94, adaptação nossa)

Os dados do Quadro (9) mostram que a maioria dos professores entrevistados (30 de um total de 40) recorre “às vezes” ou “com frequência” ao uso da atividade lúdica, contrastando com a minoria dos profissionais (10), que declara nunca utilizar este recurso. No entanto, nenhum dos professores disse empregar com “muita frequência” o elemento lúdico em suas aulas.

Como razões apontadas pelos professores que “nunca” utilizam o lúdico, estão a crença de que as atividades lúdicas são apenas passatempo e o medo de falhar, por não estarem familiarizados com este tipo de atividade.

Questionados sobre o tipo de atividades que os profissionais utilizavam com os estudantes, jogos (*role play* ou simulações), histórias em quadrinhos, teatro, canção/poema e outros, os resultados foram os que seguem.

Quadro 10: Tipos de atividades empregadas

Tipo de atividade	Nº de professores	Total de professores interrogados
Jogo (interpretação, simulação...)	17	40
Quadrinhos	14	
Teatro	08	
Canção/poema	20	
Outros	06	

(MAKHLOUFI, 2011, p. 94, adaptado pela autora)

A partir dos dados apresentados no Quadro (10), pode-se observar a preferência pelas canções e poemas como recurso lúdico mais empregado, ficando

com o segundo lugar na preferência dos professores, o jogo (encenação, simulação, etc.). Na categoria “outros”, os professores relataram o emprego de textos de caráter lúdico, de piadas, charadas, adivinhas e de exercícios de articulação, como jogos de palavras.

A fim de investigar a concepção de jogo dos professores e quais suas contribuições pedagógicas, as respostas obtidas foram classificadas, de acordo com o Quadro (11), em: não obrigatório, que proporciona prazer, não faz parte da aprendizagem, sem classificação e outros.

Quadro 11: Características da atividade lúdica

Características da atividade lúdica	Nº de professores	Total de professores interrogados
Não obrigatório	19	40
Que proporciona prazer	38	
Que não faz parte da aprendizagem	11	
Sem classificação	14	
Outros	10	

Fonte: MAKHLOUFI, 2011, p. 95 (adaptação nossa)

A partir dos dados verificados no Quadro (11), podemos perceber que a maioria dos professores considera a atividade lúdica como prazerosa. No entanto, dezenove deles a consideram como uma atividade não obrigatória e onze, como uma atividade que não faz parte da aprendizagem. Na categoria “outros”, conforme a autora, novas características dessas atividades foram levantadas, tais como: “atividade autêntica de comunicação que une o útil ao agradável, facilitando a aprendizagem”; “atividade de socialização que favorece a interação e a expressão”; e “atividade que estabelece uma relação professor-estudante, em que a esse é dada maior autonomia”.

Foram levantadas, também, as dificuldades encontradas pelos professores na utilização do elemento lúdico em sala de aula. Para a compilação dos dados, sete categorias foram consideradas: ausência de documentos que proponham atividades lúdicas e sua raridade nos livros didáticos; falta do hábito de utilizar esse tipo de atividade; falta de meios técnicos; turmas superlotadas; salas inadequadas a

este tipo de atividade; incômodo gerado em função das aulas barulhentas; e o fator tempo. As respostas obtidas revelaram que a maioria dos entrevistados declarou ter dificuldades na utilização de atividades lúdicas em aula. Os fatores, apontados pela maior parte dos entrevistados, que mais dificultaram o emprego destas atividades foram a ausência de fontes de pesquisa e a falta de hábito para implementar esse tipo de prática. Em seguida, a falta de recursos técnicos, salas superlotadas e inadequadas ao desenvolvimento das atividades lúdicas revelaram certa relevância para a ausência de jogos em sala de aula. O tempo e o incômodo gerado pelas aulas barulhentas nas quais as atividades eram desenvolvidas, foram as categorias que menos impactaram na não utilização dos jogos.

As observações da prática de sala de aula ocorreram graças à colaboração de dois professores, das escolas Mohamed Boudiaf, de Tazmalt, e 20 Août 56, de Ouzellaguen, que se propuseram a testar duas atividades lúdicas com suas turmas do primeiro ano secundarista. A primeira atividade consistia em uma simulação de coletiva de imprensa com um psicólogo, cujas questões versavam sobre assuntos relativos ao período da adolescência (drogas, amor, conflito de gerações, para citar alguns). A segunda atividade consistia no compartilhamento de experiências vividas e teve como recurso inspirador/provocador a canção de Georges Perec, intitulada *Je me souviens*. Os estudantes foram levados a expressar oralmente uma lembrança para posterior verificação de que experiência era mais recorrente entre eles. Após a etapa oral, lhes foi solicitada a escrita de um poema a exemplo da canção. Para auxiliá-los na expressão oral e escrita, o professor apresentou diferentes estruturas a título de exemplos e que poderiam guiá-los em suas produções.

As atividades práticas observadas em sala de aula tiveram como objetivos a promoção do engajamento dos estudantes na preparação e apresentação da atividade (atividade 1) e a troca de experiências através da comunicação oral (atividade 2). Tais práticas, segundo a autora, revelaram que as atividades propostas pelos professores responderam às expectativas dos estudantes, que se mostraram entusiasmados e motivados durante as aulas assim como em outros momentos, fora de aula, em que eles se envolveram nos preparativos para a apresentação final, como no caso da simulação de coletiva de imprensa. O comprometimento dos estudantes com as tarefas coletivas permitiu reforçar a coesão do grupo, que trabalhou para alcançar um objetivo comum.

Também foi possível constatar que as atividades observadas, que visavam prazer e divertimento, acabaram por impactar positivamente o desenvolvimento de competências orais e escritas dos estudantes. Ao externar suas memórias, eles tiveram a oportunidade de interagir oralmente através da apresentação para o grupo, e de descobrir o prazer que poderia ser proporcionado pelas palavras quando da composição de seus poemas.

Para Makhloufi (2011), os resultados provenientes desta pesquisa apontam, ainda, que as questões fundamentais para a implementação da atividade lúdica em sala de aula são a disposição do professor para tal e a contribuição destas atividades para a aprendizagem.

Buscando investigar a contribuição dos jogos em aula de FLE para a comunicação oral, Mulnet (2019) desenvolveu seu trabalho de pesquisa nos anos de 2018 e 2019, com estudantes do Celin-UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade, da Universidade Federal do Paraná) cujo público é, em geral, formado por universitários dessa instituição e particulares. Sua prática com os jogos em aula de FLE ocorreu em três turmas de nível intermediário cujos estudantes, sem identificação de faixa etária, eram todos brasileiros e já possuíam, em sua maioria, conhecimentos de inglês em nível intermediário ou avançado.

Os dados levantados para análise foram obtidos através de dois questionários diferentes, um no início do semestre e outro no final, e da observação da interação dos estudantes durante a atividade do jogo. O primeiro questionário, além de informações básicas sobre os estudantes, continha uma série de questões que tinha por objetivo traçar um perfil inicial dos estudantes com relação ao seu grau de inquietude sobre a expressão oral, bem como, obter informação sobre seus objetivos de aprendizagem e conhecimentos prévios do francês. O segundo questionário, retomava algumas questões do primeiro e acrescentava outras com relação às impressões dos estudantes sobre o uso dos jogos em aula. Ainda, no segundo questionário, havia uma seção dedicada à avaliação de cada uma das atividades com jogos, através de uma escala de valores (de 0 a 5) representando o nível de apreciação de cada uma destas.

A escolha dos jogos utilizados foi feita a fim de corresponder “principalmente aos pontos de gramática, mas também ao vocabulário, abordados pelos manuais

Alter ego + 2 et *Cosmopolite 2* utilizados em aula³⁵.” (MULNET, 2019, p. 51) O critério de escolha dos variados tipos de jogos (autênticos, pedagógicos, de tabuleiro, de dados...) foi seu potencial grau de produção oral. As diferentes modalidades de jogo (em duplas, turma dividida em 2, grupos de 4...) visavam perceber alterações no nível de satisfação dos estudantes em função do jogo.

A análise quantitativa dos dados obtidos dos questionários apontou, segundo Mulnet (2019), que, através do envolvimento no jogo, os estudantes sentem-se mais seguros quanto às suas produções orais e que, mesmo as menores mudanças nesse sentido, devem ser consideradas. Porém, apesar do aumento de confiança e do engajamento provocado pelo lúdico, os jogos não levaram, necessariamente, a um progresso com relação ao desenvolvimento das habilidades de comunicação oral ou talvez não tenham sido suficientes para os estudantes perceberem seu progresso.

De acordo com a autora, os estudantes parecem ter manifestado maior preferência por jogos autênticos do que por jogos pedagógicos, embora o grau de interesse tenha sido observado mais em relação ao nível de ludicidade das atividades do que com relação ao tipo de jogo (autêntico/pedagógico).

Ainda, segundo as observações da autora, mesmo que os jogos possam desestabilizar, a princípio, alguns estudantes quando da realização das atividades de expressão oral, eles podem, de outra forma, favorecer a compreensão da gramática, permitir a prática da expressão oral, promover a comunicação entre o grupo, proporcionar uma atmosfera descontraída e desenvolver a criatividade. Contrariamente a essas vantagens, Mulnet (2019) relata que os estudantes consideraram como principal ponto negativo do uso dos jogos a não correção da produção oral durante a execução da atividade. A correção individualizada da produção oral foi insuficiente, o que dificultou a compreensão dos estudantes sobre seus próprios erros. A competitividade demasiada e a dificuldade de trabalhar em grupo também foram referidas, pelos estudantes, como pontos negativos do uso dos jogos.

Quanto à observação das interações durante a execução dos jogos, a autora chama atenção para o fato de que, para desenvolver uma postura lúdica no grupo, o professor deve, ele próprio, estar mergulhado nessa atmosfera. Animando e

³⁵ No original: “(...) principalement aux points de grammaire, mais aussi au vocabulaire, abordés par les manuels *Alter ego + 2* et *Cosmopolite 2* utilisés en cours.” (MULNET, 2019, p. 51)

guiando os estudantes em suas “jogadas”, o professor deve intervir o menos possível, permitindo a comunicação livre e autêntica entre os estudantes.

A partir das observações feitas em sala de aula, a pesquisa de Mulnet (2019) indica que a atividade lúdica permitiu reduzir a ansiedade provocada pelo medo do julgamento ao falar em público e que, assim, esse obstáculo à expressão oral pôde ser transposto. Um dos pontos positivos do emprego de jogos, como os “jeux de rôles” (jogos de papéis), é o fato de que os estudantes estariam “protegidos” pelo personagem que interpretam, fazendo com que eles ficassem menos constrangidos no momento da fala.

Considerando a variedade de tipos de jogos propostos, a autora observa que eles favoreceram a coesão do grupo, pois mesmo os estudantes mais reticentes tornaram-se menos hesitantes ao falar em aula. O jogo mostrou-se fonte de interesse, que busca evitar o tédio e incita a participação e o comprometimento no desenvolvimento da atividade. Observando o desenrolar das atividades, Mulnet (2019) indica que também foi possível notar que os jogos permitiram que os estudantes se expressassem de forma mais espontânea e criativa, ainda que eles fossem apresentados de maneira complementar aos objetivos propostos pelos livros didáticos adotados pelo CELin.

Conforme pudemos observar nos trabalhos de Makhloufi (2011) e de Mulnet (2019) as atividades lúdicas exercem influência positiva no processo ensino-aprendizagem de LE quando empregadas como ferramentas para a diversificação das formas de trabalhar o conteúdo. Muitas vezes, os estudantes sentem-se “animados” com o anúncio de um jogo em aula, podendo provocar a participação efetiva daqueles que, em geral, não se manifestam espontaneamente. Makhloufi (2011) declara que houve grande participação dos estudantes no desenvolvimento da atividade de simulação de uma coletiva de imprensa. Mesmo entre os estudantes mais “silenciosos” foi possível observar a escuta atenta e reações físicas (expressões faciais, risos, aplausos), que apontavam para o fato de que eles não estavam indiferentes aos acontecimentos. Mulnet (2019) pôde comprovar a eficácia dos jogos para a tomada da palavra durante as partidas (ou o desenvolvimento da atividade lúdica), encorajando a comunicação na língua alvo de forma mais relaxada. De acordo com a autora, o elemento lúdico permite controlar a ansiedade que antecede o momento da fala, tornando-o menos estressante, além de valorizar as diferentes aptidões do grupo por meio da diversificação dos tipos de

jogo/atividade (jogos de tabuleiro, de papéis, de resolução de problemas, canções, etc.).

Além de possibilitar a diversificação das práticas didáticas, no intuito de contemplar a totalidade do grupo, as atividades lúdicas foram percebidas, por ambas as autoras, como recursos eficientes para a motivação da comunicação e expressão oral. Segundo Mulnet (2019), se os jogos propostos nem sempre produziram os resultados desejados na melhora da pronúncia, eles, sem dúvida, contribuíram para o engajamento dos aprendizes nas atividades. Para que os estudantes aprimorassem sua pronúncia era preciso, antes, que eles se expressassem oralmente e, nesse sentido, os jogos revelaram-se um efetivo ponto de partida.

Diversificar as práticas pedagógicas para motivar a participação dos estudantes e motivá-los para provocar a expressão oral entre o grupo, parecem-nos duas ideias razoáveis e aplicáveis para a implementação dos jogos/atividades lúdicas em sala de aula de FLE entre os públicos jovem-adolescente e adulto.

4. METODOLOGIA

A ideia inicial para o desenvolvimento deste trabalho era investigar a oferta de jogos de pronúncia de FLE, disponíveis no mercado e voltados para o público jovem e adulto, e analisar seu potencial para emprego em sala de aula de forma a despertar o desenvolvimento da consciência fonológica na língua alvo. A estratégia utilizada foi a busca na *internet* por jogos que sinalizassem essa possibilidade a partir da descrição de seus objetivos e de suas regras. Assim, mesmo que não tivéssemos acesso ao jogo físico, poderíamos analisar seu possível emprego em aula de FLE, tal como foi proposto pelo autor, e, caso parecesse adequado às nossas expectativas, o compraríamos. As buscas foram feitas através das palavras-chave: “jeux”, “jeux de prononciation”, “jeux de phonétique”, “jeux de langage”, “jeux de grammaire”, “jeux de société”³⁶ e resultaram em materiais como livros, guias para a prática pedagógica e jogos (de cartas, de tabuleiro, de sociedade), na sua maioria indicados ao público infantil cuja língua materna é o francês.

Entendemos como infrutífera essa etapa e, então, decidimos investigar quais jogos pedagógicos poderiam ser abordados em sala de aula e sobre como estes poderiam ser empregados a fim de desenvolver a consciência fonológica em FLE junto a aprendizes jovens e adultos. Portanto, passamos a buscar, na bibliografia e na sitografia, jogos e atividades lúdicas que, de forma adaptada, pudessem dar conta do novo objetivo: propor jogos de pronúncia para o desenvolvimento de consciência fonológica em FLE.

A fim de definir um fio condutor para essa nova etapa de pesquisa e reflexão sobre as atividades a serem propostas, procuramos levantar fenômenos fonético-fonológicos relevantes para a pronúncia do francês. Para tanto, decidimos seguir as sugestões apresentadas pelo manual de ensino de FLE *Cosmopolite*.

4.1 *Sons du français: análise do Cosmopolite A1*

Ao pensarmos sobre jogos para o desenvolvimento de consciência fonológica em FLE, uma questão se impôs: *que pronúncia de francês ensinar?* Assim, a fim de responder a essa questão, buscamos analisar as oportunidades de acesso

³⁶ Tradução nossa: jogos, jogos de pronúncia, jogos de fonética, jogos de linguagem, jogos de gramática, jogos de sociedade.

consciente a regularidades fonológicas do francês nos livros didáticos da coleção *Cosmopolite - Méthode de Français* (HIRSCHSPRUNG; TRICOT, 2017), coleção com a qual trabalhamos atualmente no Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que traz o foco no francês língua internacional³⁷. Orientamo-nos, ainda, por esse manual, volume 1 (A1), para eleger os fenômenos fonológicos que compõem o recorte de análise para a proposição dos jogos de pronúncia.

Iniciamos com a descrição dos exercícios apresentados na seção “Sons du français”, identificando os *dossiers*³⁸ e as lições que os compõem, e considerando: (1) como o exercício se apresenta?; (2) qual é a origem do vocabulário presente?; (3) o dado está em palavras soltas ou em frases/expressões?; (4) é um exercício unicamente de compreensão ou demanda também produção/pronúncia?; (5) que fenômenos fonológicos podem ser explorados?; (6) o que os autores anunciam no sumário em relação àquele conteúdo de fonologia?

4.1.1 Cosmopolite 1 - Méthode de français A1

O primeiro volume do livro didático, *Cosmopolite 1*, está organizado em 9 *dossiers* (Dossier 0 - Dossier 8), e estes são compostos por quatro lições³⁹ na primeira unidade e por seis lições nas demais.

Cabe especificar que há mais eventos fonológicos passíveis de análise nos exercícios, na seção “Sons du français”, do que aqueles anunciados no sumário. O sumário apresenta o foco da abordagem, embora outros processos possam ainda ser explorados.

Quanto ao vocabulário dos exercícios, este é, em geral, proveniente dos textos escritos e/ou orais a partir dos quais a temática da lição é apresentada, promovendo a contextualização dos processos a serem observados. Assim, os

³⁷ O termo língua internacional será entendido conforme definição de Jenkins (2000), na qual diferentes falantes de uma língua-alvo (neste caso, o francês) são falantes nativos de diferentes línguas maternas podendo, por essa razão, substituir alguns sons da língua-alvo por outros que lhes pareçam mais confortáveis em suas línguas maternas. Assim, por exemplo, para a palavra *professeur*, as pronúncias [pʁɔ.fɛ.sœʁ], [pʁɔ.fɛ.sœr] ou [pʁɔ.fɛ.sœr] não causariam problemas na compreensão.

³⁸ O termo *dossiers*, empregado pelos autores, refere-se às unidades temáticas em torno das quais se desenvolvem as lições.

³⁹ Lições aqui referidas como subdivisões dentro de uma mesma unidade de aprendizagem, ou *dossier*.

processos fonológicos vão sendo abordados à medida que aparecem no contexto das lições.

4.1.1.1 Dossier 0

Na lição 2, o exercício 3, *L'alphabet pour épeler*, consiste em: a) escutar e repetir as letras do alfabeto agrupadas de acordo com os sons vocálicos necessários para sua soletração; b) associar um gesto a cada som vocálico; c) solicitar a associação de um nome próprio a cada um destes sons vocálicos (p.ex⁴⁰.: [a] comme Barbara – [e] comme Théo – [ɛ] comme Claire – [i] comme Iris – [y] comme Luc – [o] comme Hugo et [ə] comme Renaud).

Através deste exercício, trabalha-se a compreensão dos sons vocálicos na etapa “a” para conseqüente produção na etapa “c”, cujo vocabulário será proposto pela turma (nomes próprios dos estudantes), é anunciado pelos autores, no sumário, como no título da seção: *O alfabeto para soletrar*.

Quanto aos fenômenos que podem ser explorados no exercício, fica evidente a diferenciação entre os sons produzidos com arredondamento e projeção labial [y], [u], [o] e sem arredondamento [i], [e], [ɛ], [a].

4.1.1.2 Dossier 1

Passando ao Dossier 1, na lição 1, o exercício 4, *Le son [y]*, se destina a identificar em que sílaba o som [y] é percebido (1^a - Tu vas bien?, 2^a - Salut, Anne! ou 3^a - Oh, salut!), fazer a diferenciação entre os sons [y] e [u] e a perceber a diferença articulatória entre [a], [i] e [y]. Neste exercício, é exigida a identificação dos sons, sem sua produção.

Os áudios desse exercício têm relação estreita com o vocabulário apresentado anteriormente pela temática da lição (saudar, apresentar-se, despedir-se) e os segmentos em evidência, [a], [i], [y], [u], estão contextualizados em frases e expressões trabalhadas ao longo da lição.

Na lição 2, no exercício 8, *L'accentuation de la dernière syllabe*, há orientação para escuta, observação e repetição dos números a fim de se perceber que a acentuação recai sobre a última sílaba, como por exemplo em (17).

⁴⁰ Exemplos dos autores do manual Cosmopolite A1.

(17) Acentuação da última sílaba

onze	[’ɔ̃z]
douze	[’duz]
treize	[’tʁɛz]
quatorze	[ka’tɔʁz]
quinze	[’kɛ̃z]
seize	[’sɛz]
soixante	[swa’sɔ̃t]
soixante-et-un	[swa’sɔ̃t_e] [’ɛ̃]
soixante-deux	[swasɔ̃t’dø]
soixante et onze	[swa’sɔ̃te] [’ɔ̃z]
soixante-quatorze	[swasɔ̃tka’tɔʁz]

No exercício, há ainda a proposta da marcação de ritmo (batucando com os dedos na mesa, por exemplo) para favorecer a identificação da sílaba acentuada. O vocabulário empregado nesse exercício de percepção da acentuação das palavras é introduzido por um diálogo anterior, em que os personagens perguntam e respondem sobre seus números de telefone. No entanto, a pronúncia dos números é feita isoladamente, sem estar inserida em frases ou expressões. O exercício é de percepção e não demanda repetição.

Além da acentuação da última sílaba, que é anunciada no sumário, também é possível explorar a ressilabação pela adjacência a vogais em situações de juntura (1) a partir de consoante latente (liaison): *soixante-dix-huit* e (2) a partir de consoante pronunciada (enchaînement): *soixante-et-un*.

Na lição 3, no exercício 7, *L’intonation montante et descendante*, o objetivo é diferenciar a entonação ascendente na frase interrogativa da entonação descendente na frase afirmativa. Trata-se de um exercício de percepção e discriminação e não de produção. O vocabulário apresentado no exercício é proveniente dos documentos em áudio trabalhados em atividades anteriores e está dentro da temática da lição: dar informações pessoais (nome, nacionalidade, profissão, idade).

Na lição 4, no exercício 3, *Les lettres muettes et la liaison verbale avec ils, elles*, é apresentado o fenômeno da junção por *liaison* após “ils/elles”. É um exercício de escuta, observação e repetição da conjugação de verbos do primeiro grupo no presente do indicativo. Os dois verbos que são submetidos à análise (*parler* e *écouter*) são verbos que ocorrem nos documentos sobre os quais se apóia a lição. Nesses verbos, há a mesma pronúncia para mais de uma flexão, embora, em sua escrita, pareça haver mais segmentos consonantais, conforme flexão número-pessoal, conforme vemos em (18).

(18) Grafemas sem relação com consoantes pronunciadas

parle / parles / parlent

têm pronúncia idêntica

il parle / elle parle
ils parlent / elles parlent

são pronunciados da mesma maneira porque o /s/ final de “ils” e de “elles” não é pronunciado

Quanto à junção por *liaison* entre os pronomes e os verbos, é possível perceber que “il écoute” / “elle écoute” não são pronunciados da mesma forma que “ils écoutent” / “elles écoutent”, porque o verbo começa por uma vogal, e o fonema /s/, antes não pronunciado, agora é percebido como [z]. Poderiam ainda ser exploradas a junção por *liaison* após “il, nous, vous”, a junção por *enchaînement* entre “elle” e “écoute” e a elisão de [ə] antes de vogal, como em “j’écoute”. Apesar de entendermos que outros processos de junção poderiam ser abordados, compreendemos o foco em um processo, para que se possibilite, com maior segurança, a percepção da regra em análise.

Na lição 5, no exercício 3, *Le son [z] et la liaison verbale avec nous, vous, ils, elles*, é retomado o fenômeno da junção por *liaison*, já abordado anteriormente, entre pronome pessoal e verbo, sendo que, desta vez, o foco é ampliado para os pronomes “nous” e “vous”.

O vocabulário apresentado no exercício se origina dos documentos em áudio que introduzem a lição, permitindo que o fenômeno da junção por *liaison* possa ser percebido através de frases extraídas destes documentos. Nesse exercício, podemos observar que a consoante final dos pronomes “nous, vous, ils, elles” não é pronunciada a menos que o verbo comece por vogal. Neste último caso, a consoante é pronunciada e produzida como [z]. Por exemplo, em “elles parlent”

[el'paʁ], a consoante final do pronome não é pronunciada, mas em “elles écoutent” [elze'kut], o /s/ final do pronome é pronunciado como [z]. Podemos ainda observar o fenômeno da junção por *liaison*, bem como a sua produção a partir da repetição das frases propostas.

Na última lição deste *dossier*, no exercício 4, *Reconnaître et poser des questions*, propõe-se a descoberta das duas entonações (ascendente e descendente) da frase interrogativa, demandando-se percepção, distinção e repetição das perguntas, observando-se as entonações, como veremos nos exemplos a seguir.

Através desse exercício, é possível perceber que a frase interrogativa poderá ter entonação ascendente ou descendente a depender do lugar em que são colocadas as palavras interrogativas (*mots interrogatifs*) na frase, quando empregadas. Assim, as perguntas terão entonação ascendente quando a palavra interrogativa for empregada no final da frase e, inversamente, terão entonação descendente quando a palavra interrogativa for empregada no início. Como podemos ver em (19), quando não há emprego dos interrogativos, as questões permanecem em entonação ascendente, como visto em lição anterior, para distinguirem-se das frases afirmativas. Vemos exemplos de entonação ascendente e descendente abaixo, conforme a construção da frase interrogativa (19) e na diferença entre afirmar e perguntar (20).

(19) Entonação ascendente e descendente na frase interrogativa⁴¹

Entonação	Entonação
Vous vous appelez comment ? (Como você se chama?)	Comment vous vous appelez ? (Como você se chama?)
Tu as quel âge ? (Quantos anos tens?)	Quelle est votre adresse ? (Qual é seu endereço?)
	Pourquoi tu étudies le français ? (Por que tu estudas francês?)

(20) Entonação ascendente na frase interrogativa e descendente na frase afirmativa

⁴¹ No material analisado, há outras estruturas para a construção de interrogativas, mas é respeitada uma sequência em sua apresentação, iniciando-se por interrogativas marcadas apenas pela entonação, interrogativas com pronomes interrogativos, interrogativas com inversão verbo-sujeito e interrogativas com "est ce que".

Interrogativa ↗	Afirmativa ↘
Vous parlez plusieurs langues? (Você fala várias línguas?)	Vous parlez plusieurs langues. (Você fala várias línguas.)
Vous parlez français pour étudier en France? (Você fala francês para estudar na França?)	Vous parlez français pour étudier en France. (Você fala francês para estudar na França.)

4.1.1.3 Dossier 2

Na primeira lição, o exercício 5, *[ə] et [e] pour différencier le singulier et le pluriel*, cujo vocabulário é constituído por nomes de países introduzidos por artigos definidos masculinos (singular e plural), apresenta-se os elementos de análise (le/les) fora do contexto da frase. Dessa forma, os sons [ə] e [e] são explorados apenas na relação entre os artigos masculinos definidos (le/les) e os países, sem maior contextualização em constituinte maior do que a palavra fonológica. Por exemplo: **le** Brésil [ləbre'zil], **les** Pays-Bas [ləpeɪ'ba]. Através deste exercício, insiste-se na observação da diferença articulatória entre [ə], pronunciado com os lábios arredondados e um pouco abertos, e [e], pronunciado com os lábios estirados e um pouco abertos, e na repetição das palavras com estes sons.

O fenômeno da juntura por *liaison* poderia ser retomado através dos exemplos apresentados no exercício: les îles Fidji (lez il fid'ʒi), les États-Unis (lez eta.zy'ni), les Émirats arabes unis (lez e.mi.ʁa a.bab y.ni).

Na lição 3, no exercício 4, *L'élision du [ə] et du [a] devant une voyelle*, as frases onde estão inseridos os artigos definidos (*le/la*), que introduzem a análise do fenômeno da elisão, apresentam vocabulário condizente com o tema da lição. Neste exercício, propõe-se escuta e repetição das frases a fim de se fazer perceber a regra de elisão entre os artigos definidos e as palavras subsequentes iniciadas por vogal, conforme lemos no guia para professores:

“(...) a letra **e** em **le** e letra **a** em **la** desaparecem quando a próxima palavra começa com uma vogal. A pronúncia de **l'** é então ligada à primeira sílaba da palavra seguinte que contém uma vogal. Quando há **le** ou **la**, o artigo

sempre forma uma sílaba separada da palavra seguinte.”⁴² (ANTIER et al., 2017, p. 53, tradução e grifos nossos)

Em (21) temos exemplos de ambientes para a ocorrência da elisão de [ə] e de [a] e da ligação de “l” à vogal da palavra subsequente para formação de sílaba.

(21) Elisão de [ə] e de [a] antes de palavra iniciada por vogal

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| a) la Suisse [la swis] | le parc [lə paʁk] |
| b) l’Italie [li.ta.li] | l’église [le.gliz] |

Em (21-a), não ocorre elisão de [ə] e de [a] porque a palavra seguinte começa por consoante, mas em (21-b) a elisão ocorre, provocando a ressilabação, com a juntura entre clítico e palavra fonológica. O “l” junta-se à primeira vogal da palavra seguinte e forma com ela uma sílaba.

Na lição 4, no exercício 6, *Le son [z] et la liaison avec nous, vous*, há uma retomada do fenômeno da juntura por *liaison* entre os pronomes “nous” e “vous” e os verbos iniciados por vogal. Essa retomada é feita através da escuta e repetição das frases propostas, chamando-se atenção para o fato de que a consoante /z/ será pronunciada se for seguida por uma vogal, com a qual constituirá nova sílaba. Com essa ressilabação, tem-se a conversão das duas unidades em uma palavra fonológica, como vemos em (22).

(22) Juntura por *liaison* entre pronome e verbo

- | | |
|---|----------------------------|
| Nous habitons en Italie.
(Nós moramos na Itália.) | [nu_ za.bi.tõ ã_ ni.ta.li] |
| Vous êtes francophone?
(Você é francófono?) | [vu_ zɛt fʁã.ko.fɔn] |

A juntura por *liaison* entre “nous” e “vous” e verbos iniciados por vogal, permite perceber a consoante latente /s/ dos pronomes, pronunciada como [z] na primeira sílaba do verbo, formando, assim, uma nova sílaba, conforme vimos no Capítulo 1.

⁴² No original: “(...) “la lettre e dans le et la lettre a dans la disparaissent quand le mot suivant commence par une voyelle. La prononciation de l’ est alors enchaînée avec la première syllabe du mot suivant qui contient une voyelle. Quand il y a le ou la, l’article forme toujours une syllabe séparée du mot suivant.” (ANTIER et al., 2017, p. 53)

Assim como na lição anterior, na lição 5, o exercício 7, [ə] e [e] *pour désigner des mots au singulier et au pluriel*, apresenta uma retomada de análise de elementos. Nesta lição, são trabalhados os sons [ə] e [e] necessários para fazer a distinção entre plural e singular, como nos pares le [lə] / les [le], de [də] / des [de], ce [sə] / ces [se]. Insiste-se, novamente, na observação da diferença articulatória entre [ə] e [e].

Através deste exercício, não se exige produção oral, mas compreensão dos áudios, a fim de se distinguir os sons característicos de plural e singular. Os sons a serem identificados e distinguidos aparecem no interior de frases, cujo vocabulário origina-se do texto que inicia a lição.

4.1.1.4 Dossier 3

Na lição 1, no exercício 8, *Reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ]*, é possível observar a diferença articulatória entre os sons [e] e [ɛ], através da observação da abertura dos lábios no momento da produção dos sons: [e] é pronunciado com os lábios estirados e a boca um pouco aberta; [ɛ] é pronunciado com os lábios estirados e abertos. Trata-se de um exercício de percepção e produção dos sons através da repetição de frases em que se observam as diferenças articulatórias entre [e] e [ɛ]. O exercício está organizado de modo que seja possível aos estudantes identificar as vogais em análise, conforme exemplificado em (23).

(23) Ocorrência de [e] e [ɛ] conforme condições prosódicas e segmentais

a) conforme a tonicidade (na ocorrência de [e])	Il est né [il ɛ 'ne] (Ele nasceu) divorcé [di vɔʁ 'se] (divorciado)	tônica
	un séjour [ɛ̃ se'ʒuʁ] (uma estadia)	pretônica
b) as palavras da frase	Elle a deux enfants. [ɛ̃ la dø̃ zɑ̃.fɑ̃]	elle

(na ocorrência de [ɛ])	(Ela tem dois filhos.)	
	Mon cousin Gabriel est médecin. [mɔ̃ ku.zɛ̃ ga.bɛ̃.ɛ̃ lɛ mɛd.sɛ̃] (Meu primo Gabriel é médico.)	Gabriel est
	Mon père habite à Angers. [mɔ̃ pɛ̃.ʁa.bi.tã.ʒɛ̃] (Meu pai mora em Angers.)	père
c) o contexto segmental seguinte (na ocorrência de [ɛ])	leur mère [lœʁ mɛʁ] (sua mãe)	/r/
	Dans quelle ville ? [dã kɛl vil] (Em que cidade?)	//
	dans cette famille [dã sɛt fa.mij] (nesta família)	/t/

Através dos exemplos propostos no exercício, também é possível chamar atenção para o número de sílabas que compõem as palavras/frases, e que poderiam ser verificadas ao repeti-las marcando o ritmo com batucadas dos dedos na mesa, por exemplo.

Na lição 2, no exercício 7, *Les voyelles nasales [ɛ̃], [ã], [õ]*, trata-se unicamente da identificação das vogais nasais em oposição às orais. Os elementos a serem observados estão em frases formuladas a partir do vocabulário do documento escrito que abre a lição.

Na lição 3, com o exercício 7, *Le son [ɛ]*, reforça-se a pronúncia do som [ɛ] em oposição ao som [e]. Trata-se de um exercício de escuta e repetição de frases, a fim de se observar e insistir sobre a diferença articulatória entre os sons [ɛ] e [e]. O vocabulário do exercício pode ser encontrado em exercícios anteriores, na mesma lição.

Na lição 4, no exercício 7, *Poser des questions*, a questão da entonação ascendente/descendente é reforçada a partir de frases interrogativas com e sem emprego de “mots interrogatifs”⁴³, conforme exemplos apresentados em (24).

(24) Entonação ascendente/descendente da frase interrogativa

⁴³ A expressão “mots interrogatifs” é empregada em correspondência aos pronomes e advérbios interrogativos do português.

Entonação ↗

Tu aimes beaucoup ton travail ?
(Gostas muito do teu trabalho?)

Tu fais quoi dans la vie ?
(O que tu fazes na vida?/Qual tua profissão?)

Entonação ↘

Où est-ce que tu travailles ?
(Onde trabalhas?)

Quel est ton travail ?
(Qual teu ramo de trabalho?)

O exercício permite perceber que, quando a questão é introduzida pelos “mots interrogatifs” a entonação é descendente e que quando estes não estão presentes, ou se encontram no final da frase, a entonação é ascendente.

4.1.1.5 Dossier 4

Na primeira lição do *dossier*, o exercício 6, *Dire l'heure*, aborda os fenômenos da junção por *liaison* e por *enchaînement* diante de um “h mudo”⁴⁴. É um exercício de observação/percepção e não exige pronúncia, mas reflexão sobre alguns aspectos, como:

1. entre o artigo definido “la” (a) e a palavra “heure(s)” (hora(s)) há elisão do /a/, indicando que o “h” é “mudo” e que, portanto, a pronúncia para “l'heure” [lœʁ] se faz sem pausa entre o artigo e o substantivo;
2. as palavras “une/ quatre/ cinq/ sept” são terminadas por uma consoante pronunciada e esta será encadeada com a palavra seguinte que inicie por um “h” mudo: “une heure” [y'nœʁ] - “quatre heures” [ka'tʁœʁ] - “cinq heures” [sɛ̃'kœʁ] - “sept heures” [sɛ'tœʁ];
3. “deux” e “trois” são terminadas por consoantes não pronunciadas, mas quando a palavra seguinte começa por um “h mudo”, então, ocorre o fenômeno da *liaison* com [z]: “deux heures” [dø'zœʁ] - “trois heures” [tʁwa'zœʁ];
4. o número “neuf” é terminado por consoante pronunciada que é encadeada com a palavra seguinte iniciada por um “h mudo” ou por vogal; no entanto essa consoante /f/ realiza-se como [v] quando do encadeamento: “neuf heures” [nœ'vœʁ] - “neuf ans” [nœ'vɑ̃].

⁴⁴ No Capítulo 1, há uma seção sobre “h-muet” e “h-aspiré”.

No exercício, oferece-se, também, a oportunidade de se perceber diferentes pronúncias para “dix”, “huit” e “neuf”, a depender do ambiente prosódico onde ocorram. Isto é, isoladamente, as palavras têm sua consoante final pronunciada mas, se forem seguidas por palavras iniciadas por consoantes, a consoante final não é pronunciada. E, se forem seguidas por palavras iniciadas por um “h mudo” ou uma vogal, as consoantes finais serão ressilabadas na junção por *enchaînement*, como podemos ver nos exemplos em (25).

(25) Variação de consoantes finais conforme ambiente prosódico

huit [ɥit] (oito)	huit minutes [ɥimi'nyt] (oito minutos)	huit heures [ɥi'tœʁ] (oito horas)
neuf [nœf] (nove)	neuf minutes [nœmi'nyt] (nove minutos)	neuf heures [nœ'vœʁ] (nove horas)
dix [dis] (dez)	dix minutes [dimi'nyt] (dez minutos)	dix heures [di'zœʁ] (dez horas)

No exercício 9 da Lição 2, *L'intonation pour exprimer plusieurs actions*, são abordadas a entonação ascendente e a descendente na frase afirmativa, a fim de se marcar o ritmo do discurso, que é variável. A entonação é descendente ao final da frase inteira, mas pode ser levemente ascendente antes de uma pausa (observada, por exemplo, na escrita, pelo uso de vírgula) quando há enumeração de ações.

Trata-se de um exercício de percepção do ritmo, que é variável em diferentes momentos do discurso. Antes do final da frase, apoiada pela expressão corporal, levantar a mão para marcar a entonação ascendente e baixá-la quando a entonação é descendente, poderia ser uma estratégia para a percepção do ritmo.

Na lição 4, o exercício 8, *Le son [ø] pour dire “on veut”*, é de percepção e repetição do som [ø], e de discriminação entre [ø] e [œ]. O exercício também chama atenção para a relação grafema-fonema: para o encontro “eu” há duas possibilidades de pronúncia - [ø], como em “on **veut**” [õ.vø] e [œ], como em “ils **veulent**” [il.vœl].

Com relação à articulação dos sons apresentados nesta lição, é possível explorar, pelo contraste, a diferença de timbre entre [ø] e [œ], assim como a diferença arredondada-não arredondada entre as vogais já estudadas [e] e [ɛ] (não

arredondadas) e estas aqui apresentadas [ø] e [œ] (arredondadas). O exercício está organizado, no primeiro momento, em pares de palavras para proceder à identificação do som [ø] e, no segundo momento, em frases em que [ø] pode ser identificado.

No exercício 7, *O som [õ]*, da lição 5, o objetivo é identificar e pronunciar o som [õ], assim como promover a sensibilização da relação grafema-fonema, que reaparece, mas agora com a vogal nasal [õ]. Assim, as possibilidades de grafia para [õ] encontram-se, por exemplo, em (26).

(26) Possíveis grafias para a vogal nasal [õ]

<on>	un con cert (um concerto)	[œ̃ kɔ̃.sɛʁ]	no interior ou no final da palavra
	une récep tion (uma recepção)	[yn ʁe.sɛp.sjɔ̃]	
<om>	com pliqué (complicado)	[kɔ̃.pli.ke]	antes de “p” e “b” e no final de palavra
	com bien (quantos/quantas)	[kɔ̃.bjɛ̃]	
	un nom (um nome)	[œ̃ nɔ̃]	
<ons>	nous sort ons (nós saímos)	[nu sɔʁ.tɔ̃]	no final de palavra

Com relação à articulação da vogal nasal [õ], esta poderia ser explorada em função de sua diferença/semelhança com a oral [o]. Enquanto as duas vogais compartilham as características “posterior/arredondada”, diferem quanto à altura: [õ] é média-baixa e [o], média-alta.

Na lição 6, o exercício 7, *Le son [y]*, é um treino de pronúncia do som [y] através da escuta e repetição de frases cujo vocabulário foi largamente apresentado ao longo das lições anteriores e está em conformidade com a temática da lição atual. O exercício, que concentra-se na percepção da articulação do som [y], pode provocar a comparação e distinção articulatória entre os sons [y], [i] e [u], a fim de evitar que [y] seja pronunciado como [i] ou como [u].

4.1.1.6 Dossier 5

A lição 2, no exercício 8, *La prononciation de viens/vient [vjɛ̃] et viennent [vjɛn]*, apresenta o fenômeno da desnasalização. A nasal [ɛ̃] de “viens/vient” (singular) transforma-se na oral [ɛ] em “viennent” (plural). Este é um exercício de compreensão e produção de [ɛ̃] e [ɛ], no qual o fenômeno da desnasalização é apresentado em frases cujo contexto é dado no texto que abre a lição e nos exercícios anteriores.

Na lição 3, o exercício 5, *Identifier le e muet*, propicia a percepção da não-realização do “e” no final de palavra (*e-muet*), assim como das diferentes possibilidades de pronúncia para o “e”, quando não acentuado graficamente. O exercício exige observação, escuta e repetição das frases escritas permitindo também a percepção das diferenças articulatórias entre os sons [ə], [e], [ɛ] e [ã] - possibilidades de pronúncia para o “e” francês não acentuado.

Através da observação de frases escritas, temos destacada a questão da relação fonema-grafema como nos exemplos em (27).

(27) Possibilidades de realização da vogal /e/

reportage [R(ə)ʁɔʁ'taʒ]
(reportagem)

primeiro “e” pronunciado [ə]

reportage [R(ə)ʁɔʁ'taʒ]
(reportagem)

segundo “e” não pronunciado (*e-muet*)

des [dɛ]
(dos/das)

“e” pronunciado [e]

jeunesse [ʒœ'nɛs]
(juventude)

“e” pronunciado [ɛ]

en [ɑ̃]
(em)

“e” pronunciado [ã] antes de /n/ e /m/

temps [tɑ̃]
(tempo)

temple [tɑ̃pl]
(templo)

Com base nos exemplos é possível chamar atenção para a realização ou não do schwa, para a variação de altura da vogal, conforme o tipo de sílaba em que ocorre, e para a relação grafema-fonema <en>/ e [ã].

Na lição 5, o exercício 5, *La différence entre le présent et le passé composé*, traz a recorrente questão da percepção das diferenças articulatórias, neste caso, entre [ə], pronunciado com os lábios arredondados, e [e], pronunciado com os lábios estirados. É um exercício de observação, percepção e repetição de elementos isolados (p.e.: *je mange [ə] versus j'ai mangé [e]*) e de frases contextualizadas na lição, a fim de fazer perceber a diferença de tonicidade que caracteriza e diferencia os tempos verbais anunciados.

4.1.1.7 Dossier 6

A lição 5, no exercício 8, *La voyelle nasale [ã]*, são retomadas as vogais nasais [ã], [õ] e [ɛ̃] através da identificação e discriminação entre elas, cuja ocorrência pode ser observada em frases (28) para escuta e repetição. Para perceber a nasalização da vogal [ã], os estudantes são convidados a pinçar o nariz com os dedos para sentir a passagem de ar pelas fossas nasais.

(28) Frases para discriminação e percepção de [ã], [õ] e [ɛ̃]

Il pleut souvent en automne et au printemps au Maroc.

[il plø su'vã ãn_ ɔ'tɔn_ e o pɛ̃'tã o ma'ɔk]

(Chove frequentemente no outono e na primavera no Marrocos.)

Dans le nord du Québec, les températures sont très basses.

[dã læ nɔʁ dy ke'bek le tãpeva'tyɔ sã tɛ bas]

(No norte do Quebec, as temperaturas são muito baixas.)

Além das diferenças articulatórias entre as nasais [ã], [õ] e [ɛ̃], ainda é possível observar a relação grafema-fonema entre <en>//<an> e [ã].

Na lição 6, no exercício 8, *Les groupes consonantiques*, são abordados os encontros consonantais <fr>,
 e <tr> contidos em palavras do texto da lição, por meio da observação e identificação destas. O exercício oportuniza a reflexão sobre a ocorrência ou não destes encontros consonantais em outras línguas além do francês (*Que palavras, na minha língua materna, apresentam esses encontros?*) e o treino do ritmo para uma leitura fluida, a partir da percepção do fenômeno da junção por *liaison* e por *enchaînement* pela repetição de frases como no exemplo (29).

(29) Frases para a observação de junção por *liaison* e por *enchaînement*

Les arbres sont tristes en hiver.
 [lez_ aʁbʁə sɔ̃ tʁist_ ɑ̃_ ivɛʁ]
 (As árvores são tristes no inverno.)

En Afrique, il y a trop de bruit dans les grandes rues.
 [ɑ̃_ afʁik il_ j_ a tʁo də bʁɥi dɑ̃ le gʁɑ̃d ʁy]
 (Na África, há muito barulho nas grandes ruas.)

C'est une vraie surprise d'être là et de vivre ici.
 [sɛt_ yn vʁɛ syʁpʁiz dɛtʁə la e də vivʁ_ isi]
 (É uma verdadeira surpresa estar e viver aqui.)

Por meio do exercício há a oportunidade de perceber que tais encontros consonantais também estão presentes na língua portuguesa assim como os fenômenos de juntura.

4.1.1.8 Dossier 7

Na lição que abre o dossiê, no exercício 4, *Les sons [p] et [b]*, trata-se das semelhanças e diferenças articulatórias entre [p] e [b], que possuem o mesmo modo de articulação (oclusiva) e o mesmo ponto de articulação (bilabial), estando a diferença apenas no estado da glote. É um exercício de escuta, percepção e repetição dos sons para distinguir vozeamento e desvozeamento das consoantes.

A lição seguinte apresenta, no exercício 5, *Les sons [ɛ̃] et [ã]*, as nasais [ɛ̃] e [ã] para discriminação e produção dos sons através da repetição de frases. Além da distinção articulatória entre [ɛ̃] (pronunciado com os lábios estirados e um pouco abertos) e [ã] (pronunciado com os lábios arredondados e abertos), também é possível propor a observação da diferença articulatória entre estas vogais nasais e as vogais orais na mesma frase, como temos em (30).

(30) Diferenças articulatórias na pronúncia de vogais nasais e orais

Nasais		Orais	
du pain blanc (pão branco)	[dy pɛ̃ blɑ̃]	du pain blanc (pão branco)	[dy pɛ̃ blɑ̃]
vingt-cinq grammes (vinte e cinco gramas)	[vɛ̃t'sɛ̃k gʁɑ̃m]	vingt-cinq grammes (vinte e cinco gramas)	[vɛ̃t'sɛ̃k gʁɑ̃m]
cent trente grammes (trezentos gramas)	[sɑ̃ tʁɑ̃t gʁɑ̃m]	cent trente grammes (trezentos gramas)	[sɛ̃nt tʁɑ̃t gʁɑ̃m]

cinq cents grammes (quinhentos gramas)	[sɛ̃k sɑ̃ ɡʁam]	cinq cents grammes (quinhentos gramas)	[sɛ̃k sɑ̃ ɡʁam]
un camembert (um camembert)	[ɛ̃ kamɑ̃'bɛʁ]	un camembert (um camembert)	[ɛ̃ kamɑ̃'bɛʁ]
du saint-marcellin	[dy sɑ̃mɑksɛ'lɛ̃]	du saint-marcellin	[dy sɑ̃mɑksɛ'lɛ̃]
une grande quantité (uma grande quantidade)	[yn ɡʁɑ̃d kɑ̃ti'te]	une grande quantité (uma grande quantidade)	[yn ɡʁɑ̃d kɑ̃ti'te]

Na lição 5, no exercício 6, *Les sons* [ʒ] et [ʃ], retoma-se a observação e percepção da diferença entre o vozeamento e desvozeamento de consoantes a partir de características comuns como as de [ʒ] (fricativa alveopalatal vozeada) e [ʃ] (fricativa alveopalatal desvozeada), ambas pronunciadas com os lábios arredondados, fechados e projetados. O exercício é de percepção e repetição de frases em que há a ocorrência dos sons anunciados.

Na lição que encerra o dossiê, no exercício 9, *L'intonation expressive*, pretende-se propor entonações ascendentes e descendentes de acordo com a semântica: expressões com conteúdo positivo seriam ascendentes, e expressões com conteúdo negativo seriam descendentes. Temos exemplos em (31).

(31) Entonação ascendente e descendente

Ascendente

C'est super!
(Super!)

Je trouve ça **génial!**
(Acho genial!)

Descendente

C'est nul!
(Não vale nada!)

C'est ridicule!
(É ridículo!)

Ça manque d'originalité!
(Sem originalidade!)

No entanto, entendemos que a ascendência e/ou descendência da frase, depende das intenções do falante, que deve estar livre para enfatizar o que quiser, em contextos diversos. Assim, um conteúdo negativo, por exemplo, poderia facilmente ser expresso com entonação ascendente: **C'est nul!**

4.1.1.9 Dossier 8

Na lição 2, no exercício *Le son [j]*, apresenta a semivogal /j/ para identificação e treino através de prática controlada. É a ocasião para a observação e reflexão sobre o ambiente (32) em que ocorre o som [j].

(32) Condição para a ocorrência de [j]

accueillant (acolhedor)	[akœjã]
bruyant (barulhento)	[bʁujã]
croustillant (crocante)	[kʁustijã]
délicieux (delicioso)	[delisjø]
exceptionnel (excepcional)	[ɛksɛpsjɔnɛl]
très bien (muito bem)	[tʁɛ bjɛ̃]

Através do exercício pode-se levar o estudante a perceber que [j] ocorre sempre acompanhado por uma vogal, isto é, para a formação de ditongos, como nos exemplos apresentados

Na lição 3, o exercício 7, *Le son [ɔ]*, permite (1) fazer a distinção articulatória entre [ɔ] (pronunciado com os lábios arredondados e abertos) e [o] (pronunciado com os lábios arredondados e um pouco abertos), (2) perceber em que sílaba o som [ɔ] é produzido, (3) observar as consoantes que se seguem à produção do som [ɔ] e (4) perceber que <o> é realizado como [ɔ] quando seguido por consoante pronunciada na mesma sílaba. Apresentamos exemplos em (33) e (34).

(33) Ocorrência de [o] em sílaba aberta e de [ɔ] em sílaba fechada

[o]	[ɔ]
nos vélos [no ve'lo] (nossas bicicletas)	notre école [nɔtʁ_e.kɔl] (nossa escola)

vos photos [vo fo'to]
(suas fotos)

c'est rétro [sɛ ʁe'tʁo]
(é retrô)

un catalogue [ɛ̃ ka.ta'lɔg]
(um catálogo)

votre robe ['vɔʁtʁə ʁob]
(seu vestido)

porter [pɔʁ'te]
(carregar)

(34) Ocorrência de [o] e [ɔ] conforme condições prosódicas e segmentais

[ɔ]	sílaba	consoante seguinte
espagn <u>o</u> l [ɛs.pa.ɲɔl] (espanhol)	3 ^a	< l >
organiser [ɔʁ.ga.ni.zɛ] (organizar)	1 ^a	< r >
un catalog <u>ue</u> [ɛ̃ ka.ta'lɔg] (um catálogo)	4 ^a	< g >
bon <u>ne</u> s adresses [bɔnz a.dʁɛs] (bons endereços)	1 ^a	< n >
une rob <u>e</u> [yn ʁob] (um vestido)	2 ^a	< b >
d'acc <u>or</u> d ? [da.kɔʁ] (Ok? / Certo?)	2 ^a	< r >
enc <u>o</u> re [ɑ̃.kɔʁ] (ainda)	2 ^a	< r >
cost <u>u</u> me [kɔs.tym] (traje)	1 ^a	< s >
francoph <u>o</u> ne [fʁɑ̃.kɔ.fɔn] (francófono)	3 ^a	< n >

Trata-se de um exercício de percepção, distinção e repetição dos sons [ɔ] e [o], assim como de observação e reflexão sobre as condições prosódicas e segmentais para a ocorrência de [ɔ].

Na lição 6, o exercício 7, *Les sons [w] et [ɥ]*, aborda as outras semivogais do francês [w] e [ɥ], retomando a noção de que estes sons só se realizam quando

seguidos por vogais na mesma sílaba. É um exercício de discriminação auditiva, entre os sons das semivogais anunciadas, e de repetição dos mesmos.

Após a descrição das atividades que compõem os “*Sons du français*” e de ter refletido sobre como são anunciados os elementos fonético-fonológicos no sumário do *Cosmopolite A1* em relação ao que poderia, ainda, ser explorado, sintetizamos as informações de acordo com os segmentos a serem abordados, prosódia e aplicação de regras, conforme Anexos 1, 2 e 3. O conteúdo dos anexos referidos colaborou para a análise e proposição dos jogos que poderiam ser empregados em conformidade com a temática e conteúdo fonológico das lições.

5. PROPOSTAS DE JOGOS

Ao buscar por jogos que pudessem ser empregados com o objetivo de desenvolver consciência fonológica em FLE, deparamo-nos com muitos materiais voltados ao público infantil que tem no francês sua língua materna. No entanto, entendemos que alguns dos jogos acessados, como o *Ma tante a dit*, poderiam ser adaptados a um público jovem e adulto aprendiz de FLE.

A fim de conjugar desenvolvimento de consciência fonológica, jogos, temática e progressão apresentada pelo livro didático, percebemos a complexidade do desafio, especialmente quando pensamos num público de jovens e adultos, para o qual alguns jogos poderiam não ser atrativos. Para a implementação dos jogos, os jogadores deverão estar imbuídos do jogo, deverão estar dispostos a jogar, a seguir as regras do jogo, a conhecer e a empregar o vocabulário relativo ao jogo/partida.

A escolha das palavras que compõem a “materialidade” do jogo constitui etapa de reflexão a fim de evitar termos de baixa frequência no vocabulário, além de estarem em consonância com a temática proposta pela lição, em uma proposta que se alinha aos objetivos comunicativos nos quais se pautam as unidades didáticas do material analisado. Observar a “jogabilidade” do jogo, ou seja, analisar se o jogo funciona, de fato, como jogo ou se está mais próximo de um exercício de discriminação e produção oral, também é matéria de atenção.

Ao apresentar as propostas para jogos que possibilitem o desenvolvimento de consciência fonológica, procuramos considerar seu funcionamento enquanto jogo (que deve apresentar um desafio, regras para sua resolução, além de determinar o(s) vencedor(es)) e sua adequação quanto ao assunto tratado na lição, bem como quanto aos fenômenos a serem abordados a fim de desenvolver consciência fonológica.

Apresentamos, a seguir um conjunto de quatro propostas de jogos referentes a vogais, importantes como fontes de novas categorias fonológicas, considerado o seu maior inventário em francês do que em português brasileiro e às relações entre escrita e pronúncia, considerando que os estudantes que constituem as turmas são estudantes escolarizados e leitores de textos escritos em português, cujo sistema ortográfico, no início do curso, eventualmente, pode configurar-se em fontes de observações das relações grafema-fonema para o desenvolvimento de hipóteses sobre a pronúncia de palavras da língua francesa. As propostas estão apresentadas

conforme a modalidade de participação (em duplas ou em grupos, por exemplo), materiais necessários, preparação necessária, objetivo, desenvolvimento e consciência fonológica.

5. 1 Bingo à gogo (Adaptado de SILVA, 2008, p. 109)

Jogo em grupo: todo o grupo joga junto.

Material: Cartelas de jogo (como as do bingo numérico) contendo o aspecto fonético-fonológico a ser trabalhado (por exemplo, as vogais arredondadas anteriores e posteriores e as anteriores não arredondadas). Nas casas, as palavras relativas ao tema da saúde, serão escritas ortograficamente e transcritas foneticamente com os símbolos do IPA.

Preparação: Conhecer os símbolos do IPA: os estudantes já deverão ter feito, previamente, exercícios de treino para decodificação dos símbolos. A compreensão do alfabeto fonético internacional na sua relação com a escrita, permite que o estudante perceba que nem sempre há relação fonema-grafema (podendo os grafemas serem constituídos por letras ou dígrafos e podendo, ainda, os fonemas não serem concretizados em fones, como no caso de latência ou de apagamento), como por exemplo *genou* (joelho) [ʒənu], em que o som [u] é representado <ou> na escrita. Ou ainda para perceber que um determinado som ([ɛ]) pode ter mais de uma possibilidade de escrita (*paupièr* (pálpebra) [pɔpjɛʁ] ou *maigre* (magro) [mɛgʁ]). O estudante também pode tornar-se mais analítico e autônomo diante de novos termos da LE, podendo supor pronúncias para palavras com as quais não tenha tido contato através da leitura.

Objetivo: preencher uma linha, duas linhas ou a cartela.

Desenvolvimento: A classe determina ou alguém se voluntaria para ser o animador (*orateur/animateur/crieur*)⁴⁵, que sorteia e pronuncia os termos a serem identificados e marcados pelos jogadores nas cartelas. O professor só interfere caso o *crieur* solicite. O jogador que completar uma linha, anuncia *quine*, duas linhas, *double quine* ou, quando completar a cartela, anuncia *bingo* e vence a partida, as quais podem ser encerradas a cada *quine*, *double quine* ou somente quando alguém fizer *bingo*, conforme combinação prévia entre os jogadores. A cada nova partida, um

⁴⁵ Dependendo da constituição do grupo, pode-se, em vez de se estipular um *crieur*, deixar a cargo do docente o anúncio dos termos que devem ser marcados nas cartelas.

novo *crieur* é designado, por votação ou voluntariamente. O jogo poderia ser empregado na lição 6 do Dossier 3 (*Cosmopolite A1*), em que palavras relativas às partes do corpo são abordadas, juntamente com termos relativos a sintomas e práticas para busca de atendimento, com o objetivo de tratar de saúde.

(35) Exemplos de conteúdo das cartelas, que poderá ser adaptado conforme o elemento a ser abordado e exemplos de disposição das casas nas cartelas

[e] / [ɛ]		
squelette [skə'let]	nez [ne]	épaule [e'pol]
paupière [po'pjɛʁ]	oreille [ɔ'ɛj]	poignet [pwa'ɲɛ]
oeil [ɔ'ɛ]	ped [pjɛ]	lèvre [lɛvʁ]

[y] / [ø] / [œ]			[u] / [o] / [ɔ]		
humain [y'mɛ̃]	nu [ny]	barbu [baʁ'by]	genou [ʒə'nu]	gros [gʁɔ]	fort [fɔʁ]
antérieur [ɑ̃te'ʁjœʁ]	vigoureux [vigu'ʁø]	douleur [du'lœʁ]	gorge [gɔʁʒ]	dos [do]	moustache [mus'taʃ]
coeur [kœʁ]	cheveu [ʃəvø]	yeux [jø]	poumon [pu'mɔ̃]	estomac [esto'ma]	orteil [ɔʁ'tɛj]

Modelo de disposição de casas 1								Modelo de disposição de casas 2									
mot			mot	mot			mot	mot	mot		mot		mot			mot	mot
	mot	mot		mot		mot	mot			mot	mot		mot		mot	mot	
mot	mot		mot		mot	mot			mot	mot		mot		mot		mot	

Consciência fonológica: Ao ouvir as palavras sorteadas, os jogadores terão a oportunidade de perceber as características articulatórias das vogais [y], [ø] e [œ] como arredondadas em relação à posição dos lábios, no momento da produção e como anteriores em relação à posição da língua; [u], [o] e [ɔ], como igualmente arredondadas, mas posteriores. Os estudantes poderão perceber, com o auxílio do

professor, as diferenças entre as características do francês e do português brasileiro, em que as vogais arredondadas são posteriores. A comparação e a reflexão sobre diferenças entre a LM e a LE será importante para que o aprendiz adquira novas categorias fonológicas, e, assim, aprimore sua pronúncia reduzindo possíveis erros de compreensão, como *tout va bien* [tu va bjẽ] ao invés de *tu vas bien* [ty va bjẽ].

5.2 Ma tante a dit (Adaptado de SILVA, 2008, p.159)

Jogo em grupo: 2 grupos se desafiam (mesmo conceito de *O chefe mandou* como o conhecemos).

Material: nenhum

Preparação: nenhuma

Objetivo: não ser eliminado.

Desenvolvimento: A classe se divide em 2 grupos. O grupo [ã] e o grupo [ẽ]. O professor fala palavras que contém os sons [ã] ou [ẽ] antecidos por **Ma tante a dit...** Os grupos devem diferenciar os sons [ã] e [ẽ]. Se o professor falar **Ma tante a dit... *envieux*** [ã] o grupo [ã] levanta o braço. Se, ao contrário o professor falar, por exemplo, **Ma tante a dit...*sincère*** [ẽ] , o grupo [ẽ] levanta o braço. No entanto, se o professor não introduzir a frase **Ma tante a dit...**(ou a substituir por outras: *Ta tante a dit..., Tintin a vu..., Te tente, un lit...?*) e algum participante do grupo [ã] ou [ẽ] se manifestar, será eliminado. Os participantes devem prestar atenção à frase inicial e à vogal nasal do grupo a que pertencem. Vence o grupo que, ao final do jogo, tiver o maior número de participantes. Esse jogo pode ser incorporado a qualquer lição do *Cosmopolite A1*, desde que o inventário de palavras escolhidas, com o elemento fonológico a ser estudado, atenda ao tema da lição. Aqui, propomos a interação do jogo com a lição 2 do Dossier 3.

(36) Exemplos de palavras relacionadas ao tema do caráter, defeitos e qualidades.

[ã]	[ẽ]
enthousiaste [ãtu'zjast]	distingué [distẽ'ge]
ambitieux [ãbi'sjø]	indécis [ẽde'si]

engagé [ãga'ʒe]	impulsive [ẽpyl'siv]
ardent [aʁ'dã]	fin [fẽ]
divertissant [divɛʁti'sã]	humain [y'mẽ]
égocentrique [egɔsã'tʁik]	individualiste [ẽdividya'list]
renfermé [ʁãfɛʁ'me]	mesquin [mɛs'kẽ]
négligent [negli'ʒã]	intéressé [ẽtɛʁɛ'se]

Consciência fonológica: Após o final do jogo, o professor escreve no quadro as palavras-alvo (sem a frase inicial) e os estudantes, então, as repetem e as classificam quanto ao som [ã] ou [ẽ] (podem também classificá-las quanto ao sentido: qualidades/defeitos). Durante o desafio de discriminação auditiva entre os grupos que representam [ã] e [ẽ], os jogadores são levados a perceber as diferenças sonoras e poderão formular suas hipóteses sobre tais diferenças.

No momento seguinte, em que são convidados a repetir e a classificar as palavras-alvo, os estudantes passam a refletir sobre como produzir o que foi ouvido e, com a instrução do professor, deverão compreender as semelhanças e diferenças articulatórias entre as vogais nasais em questão. Para a produção das nasais é preciso que ocorra o abaixamento do véu palatino, com a língua em posição arqueada, bloqueando parcialmente a passagem de ar, fazendo com que este passe ao mesmo tempo pela cavidade nasal e faringal, sendo produzido na parte posterior do trato vocal. Além disso, na distinção entre os dois sons estão implicados o posicionamento (estiramento) e a abertura dos lábios (mais afastados/menos afastados) no momento da produção. A fim de exemplificar e de orientar a produção de [ã] e [ẽ], seria possível comparar as suas propriedades com as de seus pares [ɑ] e [ɛ]. Na produção da nasal [ã], a língua fica um pouco mais recuada do que para a produção da oral [a], a cavidade bucal está levemente arredondada e os lábios afastados (DELATTRE, 1965:98 ; DELVAUX et al., 2002 *apud* ARANGO, 2021). Com relação a [ẽ], o grau de abertura dos lábios, assim como o recuo horizontal da língua, é maior em relação a [ɛ] (DELVAUX et al., 2002 *apud* ARANGO, 2021).

No momento da escrita das palavras no quadro, ainda é possível explorar a relação fonema-grafema, a fim de que os estudantes percebam algumas

regularidades como: <in> e <im> pronunciadas [ɛ̃] quando na mesma sílaba (*indigne* [ɛ̃.'diɲ] ou *impoli* [ɛ̃.pɔ'li]) mas como [i], quando em sílabas diferentes (*innocent* [i.no.'sɑ̃] ou *inattendu* [i.na.tɑ̃.'dy]). O mesmo pode ser observado quanto à <an> e <am> que são realizadas como [ɑ̃] quando pertencentes à mesma sílaba (*charmant* [ʃaʁ'mɑ̃] ou *savant* [sa'vɑ̃]), mas como [ɑ], quando não estão na mesma sílaba: *animé* [a.ni.'me] ou *amicał* [a.mi.'kał].

5.3. La révérence (Adaptado de SILVA, 2008, p.175)

Jogo em grupo: a turma se divide em 2 grupos; a cada jogada, um jogador de cada grupo responde.

Material: cartões (½ A4) com adjetivos

Preparação: nenhuma

Objetivo: receber o maior número de cartões

Desenvolvimento: Os jogadores se dispõem em 2 filas (grupo A e grupo B) e se desafiam individualmente, representando seu grupo. O professor mostra o cartão com um adjetivo e lança o desafio: “Donnez-moi le contraire de...”. O jogador que está na primeira posição de cada fila deverá responder. O primeiro a responder satisfatoriamente ganha o cartão do professor e pontua para sua equipe. O grupo adversário decide se a resposta é válida e, se for, faz uma reverência ao ganhador. A cada novo desafio lançado, os jogadores que já participaram se colocam no final da fila, deixando a oportunidade para os demais.

(37) Exemplos de palavras

Donnez-moi le contraire de...	Possíveis respostas
Petit	grand, gigantesque, important, géant
Gros	fin, mince
désordonné	rangé
Délicieux	dégoûtant, répugnant
Clair	sombre, invisible, foncé
Gentil	méchant
Calme	impatient, bruyant

Réveillé	endormi
Près	loin
Allumé	éteint
Rapide	lent
Opaque	transparent, translucide, limpide
Stupide	intelligent, malin
Mauvais	bon, excellent
Court	long, allongé
Mort	vivant
identique	différent, contraire, instable
Derrière	devant, avant

Consciência fonológica: Este jogo, diferentemente do anterior, trabalha com produção. Após responder com os antônimos, a contagem dos pontos e da definição da equipe vencedora, serão selecionadas, dentre as palavras enunciadas e já anotadas no quadro, aquelas com as vogais nasais e que constituem o foco de análise. Aqui, retomaremos, para definição, essas palavras com vogais nasais e desenvolveremos um exercício de prática controlada, como a associação dos adjetivos a personalidades. O objetivo é levar a perceber as características articulatórias dessas vogais e suas diferenças em termos de abertura.

5.4 Un, deux, trois... (Adaptado de TELLES e BRISOLARA, 2018, p. 384)

Jogo em grupo: a turma se divide em dois grupos que se desafiam; a resposta final ao desafio deverá ser discutida entre todos os componentes de cada grupo.

Material: equipamento que permita a escuta da canção

Preparação: nenhuma.

Objetivo: marcar o maior número de pontos

Desenvolvimento: O professor anuncia a escuta de uma canção que trata (1) da rotina de um casal (“Comme d’habitude”) ou (2) de planos a serem efetivados por alguém (“La liste”). A turma, dividida em 2 grupos, ouve a canção sem a informação do título nem acesso à letra. Os grupos se autodenominam e têm como tarefa

identificar o maior número possível de palavras. Durante a escuta, os jogadores podem escrever as palavras sem compromisso com a ortografia. No final da escuta, o professor verifica as palavras/frases identificadas por cada grupo e faz a correção necessária. Os grupos então se desafiam propondo que o adversário identifique o número de sílabas da palavra/frase pronunciada, assim como sua sílaba tônica. O grupo desafiante propõe uma palavra/frase e o grupo desafiado deve responder o número de sílabas entendido, assim como a sílaba tônica, através de recursos como os bastões da Escala *Cuisenaire*, como sugerido por Telles e Brisolara (2018), ou com traços em um cartão ou em uma folha de caderno (ou lousa apagável). O traço maior corresponde à sílaba tônica, enquanto os menores correspondem às demais. Se o grupo desafiado responder corretamente sobre o número de sílabas e a sílaba tônica, ganhará 2 pontos, se responder corretamente a apenas uma das exigências (número de sílaba ou sílaba tônica), ganhará 1 ponto. A verificação da pontuação será feita a partir de nova escuta da canção ou de recursos como “Forvo”, caso o acesso à internet seja disponibilizado no ambiente de realização do jogo.

Consciência fonológica: observação de hipóteses de relação grafema-fonema, padrões ortográficos e padrões fonológicos do francês.

Todas as propostas aqui apresentadas foram constituídas com base em sua jogabilidade. Embora pressuponham espaço de interação em sala de aula em modalidade presencial, em sua elaboração, consideramos a possibilidade de adaptação para aulas síncronas em modalidade remota. Todas se adaptam. Para o bingo, por exemplo, os estudantes devem acessar um documento na nuvem com cartelas já identificadas numericamente e, por sorteio através de dado virtual, com o nome de cada um. Para o *Ma tante a dit*, as equipes se estabelecem em filas concretizadas por listas de nomes, para a ordem de participação dos pares de estudantes. No ambiente do MConf, as anotações são registradas no quadro da plataforma. Para o jogo de canções, imaginamos que haveria a possibilidade de trapaça, buscando-se as canções no Google ou em um outro *software* de busca na *internet*, mas vimos que, diferentemente do que ocorre para o inglês, em que digitando “pire Michael Jackson”, o primeiro resultado é a letra da canção *Beat it*, as hipóteses de escrita para palavras de canções em francês não encontram tradução rápida em escrita ortográfica nas buscas on-line.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho procuramos concretizar algumas propostas de jogos com vistas ao desenvolvimento de consciência fonológica de aprendizes de francês como LE. A fim de estipular os fenômenos fonológicos sobre os quais voltáramos nossa análise, orientamo-nos pela progressão dos conteúdos fonético-fonológico apresentados nas lições do manual *Cosmopolite A1*, material destinado ao ensino de FLE. Descrevemos os exercícios da seção *Sons du français*, observando sua contextualização na lição, seus constituintes fonológicos e como estes são abordados (isoladamente ou em frases) e, também, se a demanda do exercício é de produção ou somente de percepção oral. A descrição dos exercícios foi sintetizada em três quadros (disponibilizados em anexo) em que os fenômenos fonológicos foram classificados segundo segmentos, regras e prosódia.

Através da busca por trabalhos acadêmicos que abordassem jogos de pronúncia no ensino de LE com o objetivo de desenvolver consciência fonológica, percebemos que este é um assunto a ser mais desenvolvido. Alguns dos trabalhos que abordam jogos no ensino de línguas, parecem voltarem-se para o desenvolvimento de percepção e distinção dos sons, outros para reforço de vocabulário e da ortografia e outros, ainda, parecem não possuir o caráter lúdico do jogo, fazendo com que ele perca a vantagem de colaborar para a coesão e desenvolvimento do espírito colaborativo entre os pares. Observamos o esforço necessário para a elaboração ou adaptação do jogo de forma a não transformá-lo em um exercício e, assim, torná-lo uma atividade dispensável enquanto jogo.

Daquilo que encontramos no manual, selecionamos o que é passível de observação de regularidades, como por exemplo, a situação de nasalização de vogais e os elementos que, embora não sejam derivados por regras, são importantes para a manutenção de diferença de sentido entre vocábulos, como diferentes associações entre arredondamento dos lábios, deslocamento horizontal da língua e grau de abertura das vogais. Entendemos que há outras regularidades, como (a) a extrametricidade do *schwa* final que não contará nem para a constituição de sílaba nem para a organização do acento de palavra, (b) a variação da pronúncia desse segmento final, conforme variáveis sociais, como a diatópica, por exemplo; (c) a aplicação de regras de juntura entre palavras fonológicas e grupos

clíticos; (d) a abertura de vogais em sílabas travadas por coda. Compreendemos que novos jogos devem ser formulados, mas que esta nova etapa ainda deverá ser cumprida em um próximo trabalho ou mesmo na versão final desta dissertação, após a sua arguição na sessão de defesa.

Entendemos que elementos de grande irregularidade, como o “*h-aspiré*” não devem figurar em nossas propostas, uma vez que, além de seu caráter idiossincrático, estão em vocábulos de diferentes temas, dificultando uma abordagem unificada. Essa escolha reflete também o entendimento de que a proibição à aplicação das regras de juntura pode ser enfraquecida no uso da língua, como demonstrou Moisset (1996), com a análise sociolinguística da manutenção do bloqueio a regras de juntura com palavras iniciadas pelo “*h-aspiré*”. Nesse estudo, a pesquisadora avaliou produção e aceitabilidade, demonstrando que, pronunciando ou avaliando dados pronunciados, há variação no que se refere à proibição de sândi externo com o tradicionalmente considerado h-aspirado.

7. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. I. A. de; ALVES, U. K. Os construtos de “inteligibilidade” e “compreensibilidade” em dados do português brasileiro como língua adicional: um olhar via sistemas dinâmicos complexos. **Signótica**, Goiânia, v. 32, 2020. doi: 10.5216/sig.v32.58214. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/58214>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ALCÂNTARA, C. O processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

ALCÂNTARA, C. da C. .; MATZENAUER, C. L. B. .; CARNIATO, M. C. .; AZEVEDO, R. Q. Vogais arredondadas do francês por falantes do português brasileiro. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, 2021. DOI: 10.1590/1981-5794-e12798. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/12798>. Acesso em: 16 nov. 2022.

ALMEIDA, Laetitia de; ROSE, Yvan; FREITAS, Maria João. Acquisition des attaques branchantes (complexes) par des enfants bilingues simultanés portugais-français. **Lidil**, v. 51, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lidil/3742>; DOI: <https://doi.org/10.4000/lidil.3742>. Acesso em 15 out. 2022.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT, R.R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. P. 29-41.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R.R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012b. P. 169-191.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Versalete**, v. 3, p. 392-413, 2015. 05 jul 2022. Acesso em: <https://www.ufrgs.br/labico/publicacoes/artigos/ensino-de-pronuncia-na-sala-de-aula-de-lingua-estrangeira-questoes-de-discussao-a-partir-de-uma-concepcao-de-lingua-como-sistema-adaptativo-e-complexo/>. Acesso em: 24 abr 2021.

ALVES, U. K. L2 phonetic-phonological acquisition: contributions from studies on explicit instruction and perceptual training. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e331, 21 Apr. 2021. Disponível em <<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/331>> Acesso em: 08 jul 2022.

ARANGO, David Alejandro Bustamante. Perception et production des voyelles nasales du français par des hispanophones d'Espagne et de Colombie. Thèse. 2021. Disponível em: <https://www.theses.fr/2021PA030077>.

BATTISTI, Elisa ; VIEIRA, M. J. B. . O Sistema Vocálico do Português. In: Leda Bisol. (Org.). *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. 5a.ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 166-200.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2015, 123p.

CAON, Fabio. Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning. **EL.LE**, v.9 n. 3, Venezia, 2020. doi:10.30687/elle/2280-6792/2020/03/006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346755395_Motivation_Pleasure_and_a_Playful_Methodology_in_Language_Learning Acesso em: 04 ago 2022.

CAON, Fabio. *Pleasure in language learning. A methodological challenge*. Perugia: Guerra Edizioni, 2006, 53p.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (Org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014 p. 99-131.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 26 ago 2020.

ELPO, Melanie de Oliveira Santana. *A construção da fonologia das vogais frontais arredondadas do francês*. 2015. 86 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/A-Constru%C3%A7%C3%A3o-da-Fonologia-das-Vogais-Frontais-Arredondadas-do-Franc%C3%AAs-Melanie-de-Oliveira-Santana-Elpo.pdf> . Acesso em: 26 out 2020.

ELSAADANI, Abdelwahab. Variation en système vocalique du français actuel. **Revue internationale de la faculté des langues et de la traduction**, p. 1-34, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358752848_Variation_en_systeme_vocalique_du_francais_actuel_a_partir_des_donnees_tirees_du_corpus_PFC. Acesso em: 15 set 2022.

FÉRY, Caroline. Markedness, Faithfulness, Vowel Quality and Syllable Structure in French. *Journal of French Language Studies* 13(2) doi: 10.1017/S0959269503001121 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228489002_Markedness_Faithfulness_Vowel_Quality_and_Syllable_Structure_in_French. Acesso em: 24 jun 2022.

FLEGE, J. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (ed). *Speech perception and language experience: issues in cross-*

language research. Maryland: York Press, 1995, p. 233-278. Disponível em http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262019000300375&script=sci_arttext Acesso em 05 nov 2021.

GOMES, A. A. de A.; DE LUCENA, R. M.; DA SILVA, M. R. A consciência fonológica na aquisição de l2: uma discussão terminológica. **Signótica**, Goiânia, v. 32, 2020. DOI: 10.5216/sig.v32.55842. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/55842>. Acesso em: 05 fev. 2022.

HIRSCHSPRUNG, N. , TRICOT, T. *Cosmopolite A1 – Méthode de français*. Paris: Hachette, 2017, 224 p.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019, 243 p.

JUNKAI LI, YI YIN e ZHIHONG PU, « Acquisition des voyelles nasales du français et interférences du cantonais », **Lidil** [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 01 mai 2019, URL : <http://journals.openedition.org/lidil/6473> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6473>

KIVISTÖ-DE SOUZA, H. Consciência fonológica. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo (Org.). *Investigando os sons de línguas não nativas*. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. P 153-173.

LUCHINI, P. L.; JUARADO, M. A. G. Sobre el 'grado de acento extranjero' y 'fluidez' en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 58, 2015. doi: 10.22456/2238-8915.51722. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/51722>. Acesso em: 04 jul 2021.

MAKHLOUFI, Nacima. Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S. **Synergies Algérie**, Sylvains les Moulins, n.12, p. 89-100, 2011. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nacima.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MOISSET, Christine. The Status of 'h aspire' in French Today, University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics: Vol. 3 : Iss. 1 , Article 17, 1996. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol3/iss1/17> Acesso em 21 set 2021.

MULNET, Sandra.. *Jouer pour communiquer : l'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour favoriser l'expression orale*. **Sciences de l'Homme et Société**. 2019. Ffdumas-02391314f. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02391314/document>. Acesso em: 30 jul 2021.

MUNRO, Murray J.; DERWING, Tracey M. Intelligibility in Research and Practice: Teaching Priorities. p. 377-393. *The handbook of pronunciation*. Edited by Marnie Reed and John M. Levis, 2015, 530 p.

NESPOR, Marina.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. De Gruyter Mouton, 2012, 359 p. Disponível em: <https://www.perlego.com/book/651005/prosodic-phonology-pdf>. Acesso em: 07 ago 2022.

PLANAS MORALES, Sílvia. El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE. **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**. n.2, 2013, p.67-80. doi:10.17345/rile201367-80. Disponível em: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/24>

POMPEU, A. C. M. A produção das vogais frontais arredondadas do francês (I3) por falantes nativos do português (I1) com inglês como I2: uma análise com base na teoria da marcação de calabrese (2005). **Prolíngua**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 65–78, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n1.48980. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/48980>. Acesso em: 13 out. 2020.

PUREN, Christian. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan-CLE international, 1988, 448 p.

RACINE, Isabelle. Les effets de l'effacement du schwa sur la production et la perception de la parole en français. Université de Genève. Thèse, 2008. doi:10.13097/archive-ouverte/unige:602 Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:ch:unige-6022>. Acesso em: 29 out 2021.

RUVOLETTO, Samantha. Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe. Université Paris 8. Thèse, 2016. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02884611> Acesso em 27 jul 2022.

SAUZET, Patrick. La singularité phonologique du français. **Langue française**, n.141, 2004. Le français parmi les langues romanes, sous la direction de Mario Barra Jover. pp. 14-35. doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.2004.6586>. Disponível em https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2004_num_141_1_6586 Acesso em: 02 jul 2022.

SEARA, Izabel Christine e CORREA, Bruna Teixeira (2021). A sílaba e o acento francês. In: **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Editado por Ubiratã Kickhöfel Alves, Susiele Machry da Silva, Luciene Bassols Brisolara e Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, pp. 299–329.

SILVA, Haydée. Le jeu en classe de langue. Paris: CLE International, 2008, 207p.

TELLES, Luciana Pilatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. Desenvolvimento de consciência fonológica em PLA/PLE: análise de material didático e propostas de atividades em tarefas integradas. doi:<https://doi.org/10.12957/2018.34161> **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 25, n. 44, p. 370-390, ago. 2018. ISSN 2446-6905. Disponível em:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/34161>. Acesso em: 17 set 2020.

ANEXOS

ANEXO 1

Referência	Regras	Habilidades exploradas	Contexto comunicativo
Cosmopolite 1 Méthode de français A1			
Dossier 1, leçon 2, p.23 L'accentuation de la dernière syllabe	Juntura por enchaînement		Pedir e dar informações
Dossier 1, leçon 4, p. 27 Les lettres muets et la liaison avec <i>ils, elles</i>	Juntura por liaison e enchaînement, elisão do /e/	Compreensão e produção dos fenômenos de juntura e elisão	Apresentar e identificar uma pessoa
Dossier 1, leçon 5, p. 28 Le son [z] et la liaison verbale avec nous, vous, ils, elles	Juntura por liaison e enchaînement, /s/ pronunciado como [z] antes de vogal	Compreensão e produção dos fenômenos de juntura	Questionar sobre a identidade e falar sobre a turma de francês
Dossier 2, leçon 1, p.39 [ə] e [e] pour différencier le singulier et le pluriel	Juntura por liaison	Compreensão e produção dos fenômenos de juntura	Nomear países e cidades
Dossier 2, leçon 3, p. 42 L'élision du [ə] e du [a] devant une voyelle	Elisão de /e/ e /a/ antes de vogal	Compreensão	Situar um lugar e indicar um modo de deslocamento
Dossier 2, leçon 4, p.45 Le son [z] et la liaison avec <i>nous, vous</i>	Juntura por liaison	Compreensão e produção dos fenômenos de juntura	Conhecer alguém (Faire connaissance)
Dossier 3, leçon 1, p.57 Reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ]	Abaixamento de vogais médias em sílabas com coda.	Compreensão e produção e reflexão sobre o fato de que [ɛ] frequentemente é acompanhado por uma consoante pronunciada na mesma sílaba	Falar da família
Dossier 4, leçon 1, p. 75 Dire l'heure	Juntura por liaison e enchaînement e elisão diante do "h muet" /f/ → [v] antes de vogal	Compreensão, produção e reflexão sobre os processos que alteram ou apagam consoantes finais de acordo com seu ambiente.	Indicar as horas e os horários

	Apagamento de /t/, /f/, /s/ antes de consoante		
Dossier 4, leçon 4, p. 81 Le son [ø] pour dire on veut	Abaixamento de vogais médias em sílabas com coda.	Compreensão, produção e reflexão sobre os processos que alteram a altura das vogais	Falar da jornada de trabalho
Dossier 5, leçon 2, p. 95 La prononciation de viens/vient [vjɛ̃] et viennent [vjɛ̃n]	Desnasalização em processos morfológicos	Compreensão, produção controlada e reflexão sobre a desnasalização de [ɛ̃] para diferenciar singular e plural	Falar de experiências recentes ou de projetos
Dossier 5, leçon 3, p.96 Identifier le e muet	<e> final não pronunciado; possibilidades de pronúncia para o <e> não acentuado	Compreensão e produção	Compreender informações biográficas
Dossier 8, leçon 3, p. 151 Le son [ɔ]	Abaixamento da vogal média alta [o] em sílaba com coda	Compreensão, produção e reflexão sobre a consoante que se segue a [ɔ]: /b/, /g/, /l/, /n/, /r/, /s/	Escolher uma roupa

ANEXO 2

Referência Cosmopolite 1 Méthode de français A1	Segmentos abordados	Habilidades exploradas	Contexto comunicativo
Dossier 0, leçon 2, p. 13 L'alphabet pour épeler	vogais e consoantes (alfabeto)	Compreensão, reflexão sobre os sons necessários à soletração ([a], [e], [ɛ], [i], [y], [o], [ə]) e produção destes.	Soletração ⁴⁶
Dossier 1, leçon 1, p. 20 Le son [y]	[a], [y], [u]	Compreensão	Saudações
Dossier 1, leçon 4, p. 27 Les lettres muets et la liaison avec ils, elles	/s/, o final -ent das formas verbais do plural	Compreensão, produção (por repetição) e reflexão sobre	Apresentar e identificar uma pessoa
Dossier 1, leçon 5, p. 28 Le son [z] et la liaison verbale avec nous, vous, ils, elles	/s/ pronunciado como [z]	Compreensão, produção e reflexão sobre quando /s/ é pronunciado como [z]	Questionar sobre a identidade e falar sobre a turma de francês
Dossier 2, leçon 1, p.39 [ə] e [e] pour différencier le singulier et le pluriel	[ə], [e]	Compreensão, produção e reflexão sobre diferenças articulatórias das vogais finais para distinguir singular e plural	Nomear países e cidades
Dossier 2, leçon 3, p. 42 L'élisision du [ə] e du [a] devant une voyelle	[ə], [a]	Compreensão, produção e reflexão sobre as circunstâncias de elisão de /e/ e /a/	Situar um lugar e indicar um modo de deslocamento
Dossier 2, leçon 4, p.45 Le son [z] et la liaison avec nous, vous	[z] (/s/ pronunciado como [z])	Compreensão e produção	Conhecer alguém (Faire connaissance)
Dossier 2, leçon 5, p.47 [ə], [e] pour désigner des mots au singulier et au pluriel	[ə], [e]	Compreensão	Falar de um tipo de alojamento

⁴⁶ A soletração em si pode não ter uma caracterização comunicativa, mas serve a um propósito comunicativo no caso de informação de dados para um cadastro, por exemplo. Há práticas comunicativas no dossier que demandam soletração.

Dossier 3, leçon 1, p.57 Reconnaitre et différencier les sons [e] et [ɛ]	[e], [ɛ]	Compreensão, produção e reflexão sobre diferenças articulatórias em sílaba com vogal média anterior travadas por coda silábica ou não	Falar da família
Dossier 3, leçon 2, p.59 Les voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃]	[ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃]	Compreensão	Descrever e caracterizar uma pessoa
Dossier 3, leçon 3, p.61 Le son [ɛ]	[ɛ], [e]	Compreensão e produção, reflexão sobre diferenças articulatórias	Falar dos gostos (pessoais)
Dossier 4, leçon 1, p. 75 Dire l'heure	/h/ muet	Compreensão e produção	Indicar as horas e os horários
Dossier 4, leçon 4, p. 81 Le son [ø] pour dire <i>on veut</i>	[ø], [œ], [e]	Compreensão, produção e reflexão sobre a relação fonema-grafema ([ø], [œ] como possibilidades para <eu>), assim como a diferença articulatória entre as vogais arredondadas não arredondadas	Falar da jornada de trabalho
Dossier 4, leçon 5, p. 82 Le son [ɔ̃]	[ɔ̃], [o]	Compreensão, produção e reflexão sobre a relação fonema-grafema (<on>, <om>, <ons> como possibilidades de grafia para o som [ɔ̃]), perceber a diferença articulatória entre os sons	Informar-se e falar sobre passeios (atividades de lazer)
Dossier 4, leçon 6, p. 85 Le son [y]	[y]	Compreensão, produção e reflexão sobre as diferenças articulatórias entre [y], [u] e [i]	Propor um passeio, convidar, aceitar e recusar um convite
Dossier 5, leçon 2, p. 95 La prononciation de <i>viens/vient</i> [vjɛ̃] et	[ɛ], [ɛ̃]	Compreensão/ distinção entre a oral [ɛ] e a nasal [ɛ̃],	Falar de experiências recentes ou de

viennent [vjɛn]		produção controlada e reflexão sobre a desnasalização de [ɛ̃] para diferenciar singular e plural	projetos
Dossier 5, leçon 3, p.96 Identifier le e muet	[ə], [e], [ɛ], [ɑ̃]	Compreensão, produção e reflexão sobre as possibilidades de ocorrência para o <e> não acentuado	Compreender informações biográficas
Dossier 5, leçon 5, p. 100 La différence entre le présent et le passé composé	[ə], [e]	Compreensão e produção	Falar de eventos passados e atuais
Dossier 6, leçon 5, p. 119 La voyelle nasale [ɑ̃]	[ɑ̃], [ɔ̃], [ɛ̃]	Compreensão, produção e distinção entre as nasais	Falar das estações e do clima
Dossier 6, leçon 6, p. 121 Les groupes consonantiques	<fr>, , <tr>	Compreensão e produção	Expressar sentimentos e emoções
Dossier 7, leçon 1, p. 128 Les sons [p] et [b]	[p], [b]	Compreensão, produção e reflexão sobre vozeamento e desvozeamento das consoantes /p/ e /b/	Compreender um cardápio e dar opinião
Dossier 7, leçon 2, p. 131 Les sons [ɛ̃] et [ɑ̃]	[ɛ̃], [ɑ̃], [y], [a]	Compreensão, produção e reflexão sobre as diferenças articulatórias entre as nasais [ɛ̃] e [ɑ̃] e as orais [y] e [a]	Fazer compras
Dossier 7, leçon 5, p. 137 Les sons [ʒ] et [ʝ]	[ʒ], [ʝ]	Compreensão, produção e reflexão sobre vozeamento e desvozeamento de consoantes	Comprar roupas
Dossier 8, leçon 2, p. 149 Le son [j]	[j]	Compreensão, produção (prática controlada) e reflexão sobre o fato de que as semivogais só ocorrem para a formação de ditongos	Caracterizar um restaurante e fazer um pedido

Dossier 8, leçon 3, p. 151 Le son [ɔ]	[ɔ], [o]	Compreensão, produção e reflexão sobre as diferenças articulatórias entre [ɔ] e [o]	Escolher uma roupa
Dossier 8, leçon 6, p. 157 Le son [w] et [y]	[w], [y]	Compreensão, produção e reflexão sobre o fato de que as semivogais só ocorrem para a formação de ditongos	Organizar uma festa

Quadro: segmentos abordados

ANEXO 3

Referência	Prosódia	Habilidades exploradas	Contexto comunicativo
Cosmopolite 1 Méthode de français A1			
Dossier 1, leçon 2, p.23 L'accentuation de la dernière syllabe	Acentuação da última sílaba,	Compreensão e produção (por repetição ⁴⁷)	Pedir e dar informações
Dossier 1, leçon 3, p.25 L'intonation montante et descendante	Entonação	Compreensão/ distinção entre as entonações	Pedir e dar informações pessoais
Dossier 1, leçon 6, p. 31 Reconnaître et poser des questions	Entonação da frase interrogativa	Compreensão das possíveis entonações ⁴⁸ da frase interrogativa	Informar sobre um objetivo de aprendizagem
Dossier 2, leçon 3, p. 42 L'élision du [ə] e du [a] devant une voyelle	[ə], [a]	Compreensão, produção e reflexão sobre as circunstâncias de elisão de /e/ e /a/	Situar um lugar e indicar um modo de deslocamento
Dossier 3, leçon 4, p. 63 Poser des questions	Entonação da frase interrogativa	Compreensão das possíveis entonações da frase interrogativa	Falar da profissão, das paixões e sonhos
Dossier 4, leçon 2, p.77. L'intonation pour exprimer plusieurs actions	Ritmo (entonação ascendente e descendente) da frase	Compreensão e produção	Falar dos hábitos e atividades cotidianas
Dossier 5, leçon 5, p. 100 La différence entre le présent et le passé composé	Je mange (2 sílabas) J'ai mangé (3 sílabas)	Compreensão, produção e reflexão sobre a diferença articulatória entre [ə] e [e] para diferenciar presente e passado	Falar de eventos passados e atuais

⁴⁷ Aqui não se trata de prática controlada, mas de um exercício de repetição.

⁴⁸ São possíveis entonações porque haverá diferentes entonações conforme a estratégia de construção de perguntas, por exemplo, com o uso de pronomes interrogativos (mots interrogatifs), com o uso de expressões que introduzem a pergunta, como *est-ce que*, com a inversão verbo-sujeito ou apenas com a entonação.

Dossier 6, leçon 6, p. 121 Les groupes consonantiques	Juntura por liaison e enchaînement	Compreensão, produção e reflexão sobre os processos de juntura para a manutenção do ritmo na leitura	Expressar sentimentos e emoções
Dossier 7, leçon 6, p. 139 L'intonation expressive	Entonação ascendente (entusiasmo) e descendente (falta de entusiasmo)	Compreensão, produção e reflexão sobre a intencionalidade do enunciado	Fazer uma apreciação positiva ou negativa
Dossier 8, leçon 2, p. 149 Le son [j]	[j]	Compreensão, produção (prática controlada) e reflexão sobre o fato de que as semivogais só ocorrem para a formação de ditongos	Caracterizar um restaurante e fazer um pedido

Quadro: abordagens a acento, ritmo, entoação