



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

**EDVÂNIA AGUIAR BARBOSA**

**AS IMPLICAÇÕES DOS EXERCÍCIOS DE FONÉTICA  
PARA PERCEPÇÃO DAS VOGAIS NASAIS FRANCESAS  
POR APRENDIZES BRASILEIROS DO FLE**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2020**

**EDVÂNIA AGUIAR BARBOSA**

**AS IMPLICAÇÕES DOS EXERCÍCIOS DE FONÉTICA  
PARA PERCEPÇÃO DAS VOGAIS NASAIS FRANCESAS  
POR APRENDIZES BRASILEIROS DO FLE**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa.**

**Orientador: Professor Mestre Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2020**

B238i

Barbosa, Edvânia Aguiar.

As implicações dos exercícios de fonética para percepção das vogais nasais francesas por aprendizes brasileiros do FLE / Edvânia Aguiar Barbosa. - Campina Grande, 2020.

79 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Ms. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos.

Referências.

1. Fonética. 2. Fonologia. 3. Crivo Fonológico. 4. Manuais - Ensino de Línguas. 5. Abordagens - Ensino de Línguas. I. Santos, Nyeberth Emanuel Pereira dos. II. Título.

CDU 81'34(043)

EDVÂNIA AGUIAR BARBOSA

AS IMPLICAÇÕES DOS EXERCÍCIOS DE FONÉTICA  
PARA PERCEPÇÃO DAS VOGAIS NASAIS FRANCESAS  
POR APRENDIZES BRASILEIROS DO FLE

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande-PB como requisito obrigatório para obtenção do diploma de graduação.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Me. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

Orientador- UFCG

---

Dra. Maria Angélica de Oliveira

Examinadora- UFCG

---

Ma. Maria Rennally Soares da Silva

Examinadora- UFCG

CAMPINA GRANDE- PB

2020

Dedico este trabalho a minha amada mãe Marlene, mulher forte e fonte da minha inspiração e a Estelita da Silva Melo que me acolheu, sempre me incentivou a continuar e nunca me deixou desistir.

## AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus autor e consolador, a quem devo sempre dar louvor e graças;
- Aos bons espíritos de luz que me deram forças e me iluminaram;
- Em especial, quero agradecer aos meus familiares pelo apoio e incentivo e por serem a base na qual estou fundamentada;
- Sou grata de modo muito especial ao mestre Nyeberth Emanuel Pereira que me orientou com reconhecida competência acadêmica e com toda seriedade profissional na elaboração dessa monografia;
- Quero expressar minha eterna gratidão à Dra. Maria Angélica de Oliveira, professora amada que me fez compreender que sonhos são possíveis;
- Agradeço a professora Maria Rennally Soares da Silva, pela dedicação, paciência e apoio de sempre;
- Gostaria de agradecer a minha amiga e fiel companheira de curso Maria Vitória Lopes dos Santos, pelos anos de apoio e companheirismo que passamos juntas;
- Sou grata a todos os professores do curso de letras português- francês da UFCG pelos saberes compartilhados e esperanças resgatadas;
- Agradeço ainda aos amigos e colegas que sempre me ajudaram significativamente.

## RESUMO

Durante anos, a Didática de Línguas (DDL) propôs e adaptou várias abordagens, métodos e metodologias para o ensino de línguas visando, entre outras coisas, o pleno desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz. Para tanto, buscou respaldo em diversas áreas, a exemplo da fonética e da fonologia, ciências importantes no processo de aquisição da língua, para dar a base necessária para que o aprendiz possa desenvolver suas aptidões linguísticas no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Respaldados nos princípios teóricos e nos estudos de Troubetzkoi (1970); Cuq e Gruca (2005), Martinez (2006), Germain (1998), Silva (2012), nossa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental, interpretativista e, para tanto, temos como objetivo geral: analisar as implicações dos exercícios fonéticos, em manuais de FLE, para o tratamento das vogais nasais francesas. Como ponto de partida, então, fizemos o seguinte questionamento: por que as vogais nasais do francês podem ser um problema de surdez fonológica para aprendizes brasileiros de FLE? Para entendermos este processo, nos baseamos em atividades/exercícios de manuais de língua francesa utilizados nas escolas e cursos de idiomas, da cidade de Campina Grande-PB, quais sejam: os três manuais da coleção *Alter Ego Plus*, correspondentes aos níveis A1, A2, B1; *Latitudes: méthode de français*, livros 1 e 2 e a coleção *Tendances: méthode de français*, níveis A1, A2, B1. Nos resultados, observamos que a maioria do corpus analisado foca unicamente em atividades de distinção fonética a partir do reconhecimento do par mínimo, de sensibilização sonora a partir da escuta e reprodução das vogais nasais e que as atividades analisadas se apresentaram em número reduzido nos manuais supracitados, mostrando-se assim insatisfatórios. Verificamos, ainda, que embora todos os manuais apresentem em seu conteúdo atividades/exercícios, para que o aprendiz adquira a consciência fonológica das vogais nasais, elas não são exploradas com profundidade. Notamos que, no caso da coleção *Latitudes* e *Tendances*, esse problema foi solucionado ao longo de todas as lições nas quais eram trabalhadas as vogais nasais, visto que a recorrência do som segue uma contextualização de modo que permite ao aprendiz estar numa situação de imersão linguística. Concluimos, portanto, que ainda é necessário que os professores invistam em atividades/exercícios de fonética/fonologia complementares, além dos disponíveis nos manuais analisados, de maneira que possam dar um suporte efetivo ao aprendiz nas primeiras fases de aquisição fonológica da língua alvo.

Palavras-chave: **Abordagens. Fonética. Fonologia. Crivo fonológico. Manuais.**

## RÉSUMÉ

Pendant des années, la Didactique des Langues (DDL) a proposé et a adapté plusieurs approches, méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues visant, entre autres, le plein développement des compétences communicatives de l'apprenant. Pour ce faire, elle a recherché des soutiens dans divers domaines, comme la phonétique et la phonologie, sciences importantes dans le processus d'acquisition de la langue, pour fournir la base nécessaire pour que l'apprenant puisse développer ses aptitudes linguistiques dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Soutenues par les principes théoriques et les études de Troubetzkoi (1970); Cuq e Gruca (2005), Martinez (2006), Germain (1998), Silva (2012), notre recherche se caractérise comme bibliographique, documentaire, interprétative, et, pour cela nous avons comme objectif général : analyser les implications des exercices phonétiques, dans des manuels de FLE, pour le traitement des voyelles nasales françaises. Comme point de départ, nous avons donc posé la question suivante : pourquoi les voyelles nasales du français peuvent-elles être un problème de surdité phonologique pour les apprenants brésiliens de FLE ? Pour comprendre ce processus, nous nous basons sur les activités/exercices des manuels de langue française utilisés par les écoles et les cours de langues de la ville de Campina Grande-PB, qui sont les trois manuels de la collection *Alter Ego Plus* correspondant aux niveaux A1, A2, B1; *Latitudes : méthode de français*, livres 1 et 2 et la collection *Tendances : méthode de français*, niveaux A1, A2, B1. Dans les résultats, nous observons que la majorité du corpus analysé se concentre uniquement sur les activités de distinction phonétique à partir de la reconnaissance de la paire minimale, de sensibilisation sonore à partir de l'écoute et de la reproduction des voyelles nasales et, encore, que les activités analysées se sont présentées en nombre réduit dans les manuels corpus de cette recherche, se montrant ainsi insatisfaisants. Nous constatons aussi que si tous les manuels présentent dans leur contenu des activités/exercices, pour que l'apprenant acquière la conscience phonologique des voyelles nasales, elles ne sont pas explorées en profondeur. Nous remarquons que, dans le cas de la collection *Latitudes* et *Tendances*, ce problème a été résolu tout au long de la leçon dans laquelle les voyelles nasales étaient travaillées, car la récurrence du son suit un contexte qui permet à l'apprentissage d'être dans une situation d'immersion linguistique. Nous concluons donc qu'il est encore nécessaire que les enseignants investissent dans des activités/exercices de phonétique/phonologie complémentaires, en plus de ceux disponibles dans les manuels analysés, de sorte qu'ils puissent apporter un soutien effectif à l'apprenant aux premiers niveaux d'acquisition phonologique de la langue cible.

Mots-Clés: **Approche. Phonétique. Phonologie. Crible phonologique. Méthode.**



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aparelho fonador com suas estruturas essenciais. ....	19
Figura 2: Ponto de articulação das consoantes. ....	21
Figura 3: Esquema representativo da área vocálica. ....	22
Figura 4: Representação dos pontos de articulação vocálica. ....	23
Figura 5: Parâmetros articulatorios das vogais. ....	23
Figura 6: Produção das vogais nasais (a) e orais (b) ....	24

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Segmento consonantal do PB. ....	42
Quadro 2: As vogais nasais segundo o ponto de articulação.....	43
Quadro 3: Articulação das consoantes francesas.....	43
Quadro 4: Ponto de articulação das vogais.....	44
Quadro 5: correspondência grafema- fonema das vogais nasais do português brasileiro e do francês.....	45

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Exemplo 1: O som [õ].....	52
Exemplo 2: Sensibilização aos sons [ẽ]/ [ɛ] .....	53
Exemplo 3: Sensibilização aos sons [o]/ [õ] .....	53
Exemplo 4: Sensibilização as nasais [ã]; [ẽ]; [õ].....	54
Exemplo 5: Seção- Phonie-graphie .....	55
Exemplo 6: Seção- Phonie-graphie .....	56
Exemplo 7: Seção- Phonie-graphie .....	58
Exemplo 8: Vogais nasais e orais .....	60
Exemplo 9: Sons vocálicos nasais .....	61
Exemplo 10: Exercício de distinção dos os sons [ɛ]/ [ẽ] .....	63
Exemplo 11: Exercícios de distinção fonológica.....	64
Exemplo 12: Distinção entre os sons [o]/ [õ].....	65
Exemplo 13: Distinção das vogais nasais .....	65
Exemplo 14: Exercício de sensibilização .....	67
Exemplo 15: Os sons [ã], [õ].....	67
Exemplo 16: Sensibilização aos sons difíceis do francês.....	68
Exemplo 17: O som [a]/[ã] no início de palavras.....	69
Exemplo 18: Exercício de discriminação dos sons.....	69
Exemplo 19: Exercício de distinção do som [õ].....	70

## **LISTA DE ABREVIACOES**

AC: Abordagem Comunicativa.

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas.

DDL: Didática das línguas.

DELF: Diploma de estudos em língua francesa.

FLE: Francês língua estrangeira.

FLM: Francês língua materna.

FLS: Francês língua segunda.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educao.

LE: Língua estrangeira.

L2: Segunda Língua.

MD: Metodologia direta.

MT: Metodologia tradicional.

PB: Português brasileiro.

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.</b>	<b>A FONÉTICA E A FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS.....</b>	<b>18</b>
2.1.	FONOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS .....	25
2.2.	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERCURSO DA FONÉTICA NAS METODOLOGIAS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LE).....	26
<b>3.</b>	<b>O ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: IMPLICAÇÕES FONÉTICO/FONOLÓGICAS.....</b>	<b>34</b>
3.1.	EXERCÍCIOS, ATIVIDADES E TAREFAS .....	36
3.2.	A LÍNGUA FRANCESA NO BRASIL.....	39
3.3.	DESCRIÇÃO DO SISTEMA FONÉTICO BRASILEIRO E FRANCÊS.....	42
3.4.	PRINCÍPIO DO CRIVO FONOLÓGICO .....	46
<b>4.</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
4.2.	PROCEDIMENTOS PARA A ESCOLHA DOS DADOS.....	50
4.3.	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS .....	50
4.4.	TRATAMENTO DOS DADOS .....	50
<b>5.</b>	<b>DESCRIÇÃO DO CORPUS E RESULTADO DA ANÁLISE.....</b>	<b>51</b>
5.1.	DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES.....	51
5.2.	RESULTADO DA ANÁLISE.....	70
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A língua é e sempre foi um objeto de estudo e de descobertas. Hoje, mais do que nunca, sentimos a necessidade de aprender novas línguas. Buscamos, por vários meios, adquirir novos saberes através da aquisição de um novo idioma. Essa busca incessante pelo conhecimento, através da aquisição da língua do outro abre as portas para uma imersão de valores linguísticos, políticos e socioculturais.

Foi diante da necessidade apresentada pelo homem em se comunicar, que já no século III d. C, surgiram os primeiros manuais bilíngues, que tinham como objetivo maior enfatizar a prática do vocábulo e da conversação, através do ensino de traços fonéticos que auxiliavam o aprendiz nas habilidades orais. Esses primeiros manuais eram utilizados pelos falantes de latim que aprendiam o grego (MARTINS, 2017; GERMAIN, 1998).

As primeiras mudanças relacionadas ao ensino de línguas ocorreram por intervenção de François I, em 1539. Ele impôs a mudança do latim para o francês nos setores jurídicos e administrativos e criou, também, uma instituição que iria concorrer com a primeira universidade da França - La Sorbonne. A instituição criada por François I, hoje conhecida como Le Collège de France, foi a primeira então a ministrar seus cursos em língua francesa (SURCOUF, s/d) <sup>1</sup>. Com a criação do Collège de France, e com a mudança da língua nos setores administrativos, houve uma grande difusão da língua francesa, e essa difusão estava ligada principalmente às relações comerciais, pela necessidade e exigência de uma língua que fosse primeiramente compreendida por todos.

As populações colonizadas pelos franceses já possuíam suas próprias línguas e a língua francesa foi imposta nesses locais, principalmente, por razões políticas. Entretanto, nesses países, a língua francesa recebia o status de língua estrangeira: “Este lugar do francês em particular, fruto de uma difusão histórica e hoje politicamente mantida, justifica o triplo status didático da língua materna, segunda língua e língua estrangeira que constitui a língua francesa como objeto de ensino/aprendizagem” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 22)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> SURCOUF, Christian. **Introduction à la linguistique française**. Université Stendhal-Grenoble 3.

<sup>2</sup> C’est cette place particulière, fruit d’une diffusion historique et aujourd’hui politiquement entretenue, qui justifie de triple statut didactique de langue maternelle, de langue seconde et langue étrangère qui la constitue en objet d’enseignement et d’apprentissage (CUQ; GRUCA, 2005, p. 22). (Trad. Nossa, procedimento utilizado ao longo de todo trabalho).

Assim o *francês como língua estrangeira*<sup>3</sup> (FLE), não pode ser adquirido adequadamente pelos não nativos sem que haja a sua disposição ferramentas didáticas para auxiliar nesse processo de ensino/aprendizagem (CUQ; GRUCA, 2005). Para isto, o campo didático deve englobar uma gama de conceitos e competências que auxiliam o aprendiz no processo de aquisição da língua, fazendo com que evolua diversos níveis de competências visados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECL, 2001). Segundo os autores Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca, referências no campo da didática do FLE:

O francês como Língua estrangeira tornou-se gradualmente um arsenal de meios para facilitar sua apropriação para os não nativos. (...) a didática das línguas (DDL), embora deva sempre ter um olho na apropriação das línguas no ambiente natural, está primariamente interessada na apropriação de uma língua num ambiente não natural, isto é, o ensino e a aprendizagem (2005, p. 18)<sup>4</sup>.

Com a preocupação da DDL em acrescentar mecanismos para o ensino/aprendizagem do FLE, empenhou-se ao longo do tempo desenvolver metodologias que pudessem auxiliar tanto o aprendiz quanto o professor no processo de aquisição da língua. Buscou-se, também nas outras ciências, a base necessária para implantação de métodos e abordagens que iriam revolucionar a maneira de se ensinar a língua estrangeira.

Dentre as diversas abordagens, muitas delas tinham a preocupação de utilizar a Fonética e a Fonologia como base para o ensino das habilidades orais e escritas. Os estudos fonéticos e fonológicos foram e são uma das bases no processo de aquisição de uma língua estrangeira, pois elas dão ao aprendiz a possibilidade de descobrir o funcionamento sonoro da língua alvo e assim harmoniza as exigências da competência comunicativa. Segundo Germain:

É difícil conciliar as exigências da comunicação mínima com a ausência das práticas fonéticas, pois o sistema sonoro é o veículo da competência comunicativa. (...). Sendo assim, o trato fonético pode favorecer o desenvolvimento das habilidades do aprendiz no que concerne aos aspectos articulatórios e prosódicos (GERMAIN 1998, p. 12; 19).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

<sup>4</sup> (...) Le français, en tant que langue étrangère (FLE), s'est en effet peu à peu forgé un arsenal de moyens destinés à faciliter son appropriation par des non natifs (...) La DDL, même si elle doit toujours avoir un œil sur l'appropriation des langues en milieu naturel, s'intéresse prioritairement à l'appropriation d'une langue en milieu non naturel, c'est-à-dire à l'enseignement et à l'apprentissage. (CUQ ; GRUCA, 2005, p. 18).

<sup>5</sup> Il est difficile de concilier les exigences de la communication minimale avec l'absence de pratique phonétique alors que le système sonore est véhicule même de cette compétence de communication. (...)

Entretanto, mesmo com a tentativa do trabalho fonético/fonológico em aulas de FLE, percebemos que muitos aprendizes, principalmente os que estão em situação exolíngua, como os aprendizes brasileiros, encontram dificuldades para perceberem e reproduzirem alguns sons da língua francesa, principalmente aqueles que se distanciam do sistema fonológico brasileiro, como é o caso das vogais nasais. Assim sendo, o aprendiz torna-se surdo para tais fonemas, os quais não conseguirá reproduzir corretamente, acarretando problemas de comunicação tanto na sala de aula, quanto em situações reais de uso da língua.

A sala de aula, então, torna-se o ambiente propício, no qual o aprendiz deverá ser imerso em várias situações comunicativas, “um lugar de condensação da experiência linguageira, sob uma base de representação da língua, fundada a partir de uma seleção atenta das formas linguística e, postas em sucessão segundo uma progressão dada” (VIGNER, 2016, p. 254)<sup>6</sup>. É na sala de aula que o aprendiz terá o auxílio necessário para um aperfeiçoamento das habilidades orais, e isto ocorrerá através de técnicas fonéticas que o ajudem na progressão dos estudos da língua. Seguindo as recomendações propostas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL, 2011) para cada nível de ensino de línguas, os manuais possuem uma riqueza de conteúdos, atividades e exercícios com objetivos de ajudar o aprendiz de francês a desenvolver as aptidões comunicativas.

Os manuais trabalhados em uma sala de aula de FLE buscam imergir o aprendiz em situações reais de comunicação, através de várias temáticas sociais. Cada módulo visa desenvolver a compreensão oral e escrita do aprendiz, como também levá-lo a produção oral e escrita. Diante das muitas atividades presentes nos manuais, sempre encontramos atividades e exercícios de sensibilização aos fatos fonéticos, segmentados e supra segmentados da língua francesa e, através desses exercícios, o professor de FLE tem a condição de avaliar o nível de desenvolvimento oral dos seus aprendizes, como também terá condições de ajudá-los a superar suas dificuldades.

Mediante o exposto aqui, propomo-nos a investigar, nos manuais para o ensino do FLE, o tratamento dado aos aspectos fonéticos/fonológicos que são fundamentais para o desenvolvimento da oralidade do aprendiz na aquisição da língua alvo. Tomamos

---

entraînement phonétique favorise le développement des habiletés articulatoires et prosodiques (GERMAIN 1998, p. 12;19).

<sup>6</sup> La classe est en effet un lieu de condensation de l'expérience langagière, sur la base de représentation de la langue fondées sur une sélection attentive des formes, et mises en succession selon une progression donnée (VIGNER, 2016 p. 254).



como ponto de partida para esta investigação o seguinte questionamento: **Por que as vogais nasais do francês podem ser um problema de surdez fonológica para aprendizes brasileiros de língua francesa?** Temos, portanto, como **objetivo geral**: Analisar as implicações dos exercícios fonéticos para o tratamento das vogais nasais francesas e, **especificamente**, nos propomos a: 1. Descrever os manuais que são utilizados nas escolas de idiomas da cidade de Campina Grande-PB; 2. Identificar os exercícios, as atividades e tarefas fonético/fonológicas contidas nos manuais de FLE; 3. Examinar em que medida tais exercícios, atividades e tarefas fonéticas/fonológicas podem contribuir para percepção e reprodução das vogais nasais francesas, de modo a sanar o problema da surdez fonológica.

Por entendermos a necessidade em ajudar os aprendizes brasileiros com o desenvolvimento da percepção e da reprodução dos sons da língua francesa, a partir dos entraves encontrados para estes aprendizes, sobretudo as vogais nasais da língua alvo, e considerando estes fatores importantes no processo de ensino/aprendizagem do FLE, ratificamos a importância de investirmos em metodologias que os auxiliem nesse momento de aquisição e de percepção do som da língua alvo, em especial das vogais supracitadas.

Levamos em consideração que o ensino da fonética/fonologia para estudantes brasileiros do FLE pode ser a chave que ajudará o aprendiz a desenvolver suas habilidades de expressão que envolve os atos de fala. Segundo Germain (1998) "o código gráfico da língua materna é adotado para apresentar o sistema fonético da língua-alvo. Deve-se notar que o conhecimento da correspondência som-grafema continua a ser a principal preocupação dos professores no campo da prática fonética" (GERMAIN, 1998, p.8).<sup>7</sup>

Sendo assim, nossa preocupação, ao estudarmos como os processos de distinção fonológica ocorrem, é ter condições de guiar tanto o aprendiz quanto o professor nessa etapa de desbravamento e de conhecimento dos sons da língua estrangeira. Logo, justifica-se esta pesquisa para a sociedade em geral, sobretudo para os implicados no processo de ensino/aprendizagem do FLE.

Dividimos, portanto, nossa pesquisa em: 1) Introdução; 2) A fonética e fonologia no ensino línguas- nesse capítulo discorreremos acerca da importância das duas ciências e

---

<sup>7</sup> Le code graphique de la langue maternelle est adopté pour présenter le système phonétique de la langue cible. Force est de constater que la connaissance de la correspondance son-graphème demeure la préoccupation majeure des enseignants en matière de pratique phonétique (GERMAIN, 1998, p.8).

de suas implicações no ensino, para tanto, fazemos uma breve contextualização das abordagens para o ensino de línguas, ainda falamos um pouco sobre a essência de cada abordagem, sobre como a fonética e fonologia são implicadas em cada uma dessas abordagens; 3) O ensino aprendizagem de uma língua estrangeira e implicações fonético/fonológicas- aqui nós abordamos sobre como a fonética e a fonologia auxiliam o aprendiz no processo de aprendizagem da língua alvo, sobre a tipologia de exercícios e/ou atividades que o professor pode trabalhar para as competências orais e ainda sobre o ensino aprendizagem da língua francesa no Brasil e as implicações do sistema fonológico brasileiro e francês; como consequência, neste capítulo, abordamos também a noção do crivo fonológico; 4) Metodologia; 5) Descrição e análise dos manuais do FLE, 6) Considerações finais.

## **2 A FONÉTICA E A FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS**

A fonética e fonologia são duas ciências que sempre estiveram presentes nas abordagens voltadas para o ensino de línguas. Isso porque, elas estão intrinsecamente relacionadas à aquisição da linguagem e à forma como nos comunicamos. As atividades fonéticas e fonológicas ocorrem simultaneamente na fase de conhecimento de uma língua e, embora estas ciências se dediquem a estudar os sons da fala humana, elas divergem quanto às questões metodológicas e também em relação à maneira como tratam seu objeto de estudo, de modo que a fonética se ocupa de estudar os sons como “unidades físico-articulatórias isoladas, e a fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado” (CALLOU; LEITE, 2005, p.11).

Logo, “a fonética é a ciência que apresenta os métodos para descrição, classificação e transcrições dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana” (SILVA, 2012, p. 23); e a fonologia, por sua vez, “se preocupa em interpretar os resultados obtidos por meio da descrição dos sons da fala, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos disponíveis” (CAGLIARI; CAGLIARI, 2001 p. 106). Em resumo, enquanto o foneticista tem a função de descrever as ocorrências sonoras a partir da produção, percepção e transmissão dos sons, o fonólogo explica, interpreta e analisa o som a partir do valor que ele apresenta em uma dada língua.

A fonética, então, divide-se em quatro áreas que estruturam os estudos dos sons da fala; assim, temos segundo Silva (2012): a fonética articulatória- responsável pelo

estudo do som do ponto de vista articulatorio e fisiológico; a fonética auditiva- que explica os mecanismos de percepção da fala; a fonética acústica- que se interessa pelo estudo “das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte” (p. 23); e, por fim, a fonética instrumental que estuda os sons da fala a partir dos mecanismos físicos levando em consideração os instrumentos em laboratórios especializados.

Cada som produzido pelo falante passa por um processo até chegar ao produto final que é a emissão de enunciados voltados para comunicação. O primeiro processo de produção da fala é neurolinguístico, isto porque, antes mesmo de emitir qualquer som, o falante planeja, ele precisa “juntar as ideias do som correspondente daquilo que se quer falar em uma determinada ordem, segundo as regras da língua” (CAGLIARI; CACLIARI, 2001 p.107). Mediante este planejamento, o próximo passo é o de enviar o comando para os músculos responsáveis até chegar ao aparelho fonador onde o som será produzido e emitido (CAGLIARI; CACLIARI, 2001).

O aparelho fonador é composto pelo sistema articulatorio, fonatório e o respiratório que são os responsáveis, portanto, pela produção e emissão dos sons e eles têm papel fundamental nesse processo, pois é a partir deles que poderemos nos comunicar em uma determinada língua. O sistema fonatório é “constituído pela laringe. Na laringe localizam-se músculos estriados que podem obstruir a passagem da corrente de ar e são denominadas cordas vocais. O espaço decorrente da não obstrução destes músculos laríngeos é chamado de glote” (SILVA, 2012, p. 24).

O sistema articulatorio é, então, composto pela faringe, língua, nariz, dentes e lábios. O sistema respiratório é constituído pelos pulmões, músculos pulmonares, brônquios e por fim, pela traqueia (SILVA, 2012).

**Figura 1: Aparelho fonador com suas estruturas essenciais.**



Fonte: MUSSALIM; BENTES, 2001.

Para que cada som, seja assim, produzido pelo falante, é necessário um esforço do aparelho fonatório de modo que, os segmentos sonoros serão identificados a partir do ponto de articulação em que são produzidos.

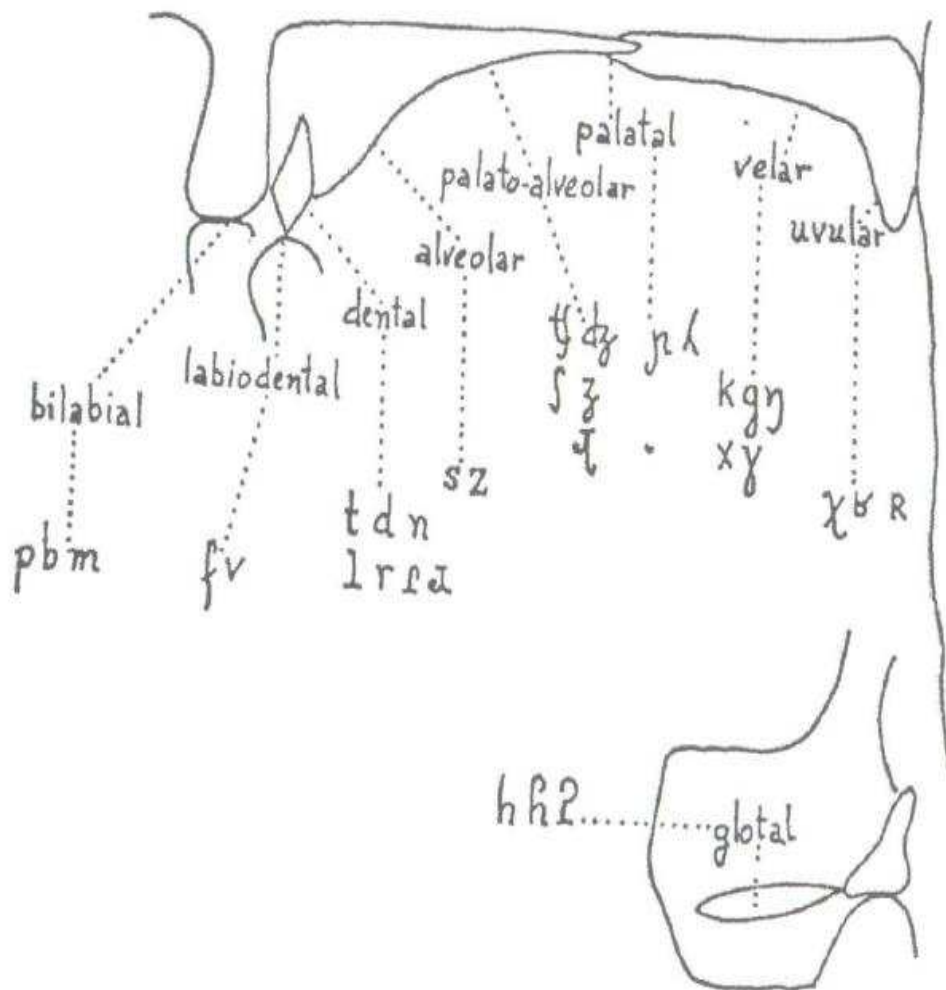
Todas as línguas se organizam a partir de dois segmentos: os consonantais e os vocálicos. Segundo Silva (2012), devemos entender como segmento consonantal “um som que seja produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção” (p.26). E da mesma forma, compreendemos que para a produção do segmento vocálico faz-se necessário que a passagem de ar não seja “interrompida na linha central e, portanto, não há obstrução ou fricção.” (SILVA, 2012, p. 26).

Os segmentos consonantais se articulam de modos e lugares diferentes. Eles podem ser, segundo o modo de articulação: oclusivos- sons produzidos com o bloqueio da corrente de ar; nasais- ocorrem quando o som é produzido por um bloqueio do ar na cavidade oral; fricativo- acontecem com o estreitamento em qualquer parte do aparelho fonador, de maneira que o ar fonatório produz uma fricção; africadas- sons produzidos pelo bloqueio total de ar na cavidade oral; laterais- ocorrem quando “os sons que bloqueiam a passagem central da corrente de ar na parte superior da cavidade oral, permitindo um escape lateral” (CAGLIARI; CACLIARI, 2001, p. 123); vibrantes- aqueles sons que ocorrem a partir da batida rápida da língua no véu palatino; retroflexo- “São sons produzidos com uma obstrução da corrente de ar produzida pelo encurvamento da ponta da língua para trás” (CAGLIARI; CACLIARI, 2001, p. 123); aproximantes- se caracterizam por serem sons não oclusivos e que não se articulam dentro da área vocálica.

Além do modo de articulação, temos ainda os lugares de articulação onde os segmentos consonantais ocorrem e que podem ser: bilabial, labiodental, dental, alveolar, alveopalatal, palatal velar e glotal.

Podemos, então, observar na figura abaixo os pontos de articulações onde as consoantes são produzidas.

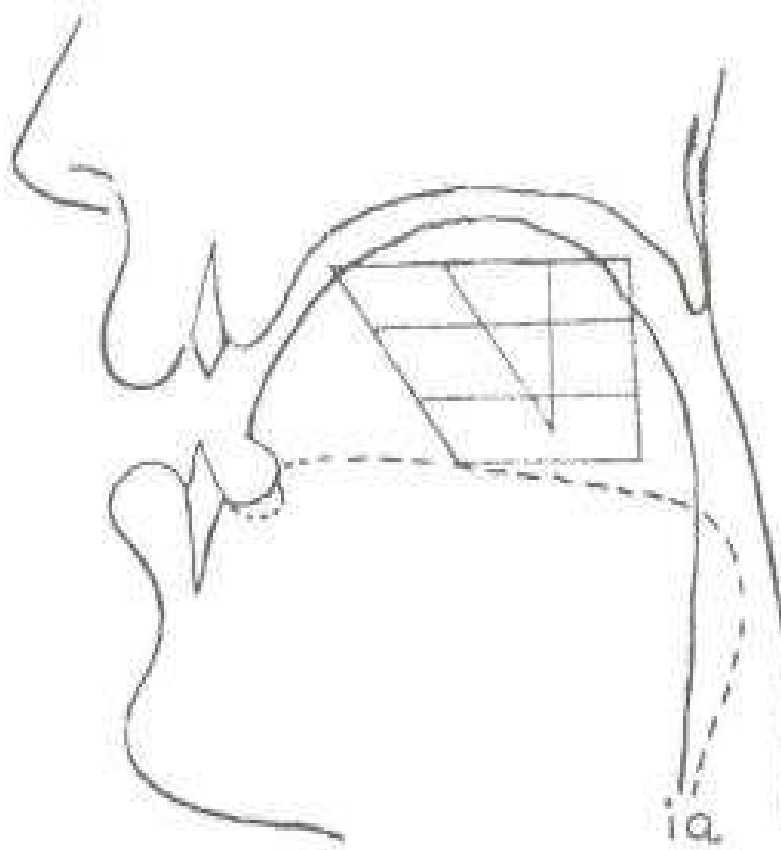
**Figura 2: Ponto de articulação das consoantes.**



Fonte: MUSSALIM; BENTES, 2001.

Já os segmentos vocálicos, no entanto, “são produzidos com uma resistência mínima à passagem de ar no trato vocal” (SILVA et al, 2019, p. 15). E assim, a língua torna-se o principal articulador na produção dos sons vocálicos.

**Figura 3: Esquema representativo da área vocálica.**



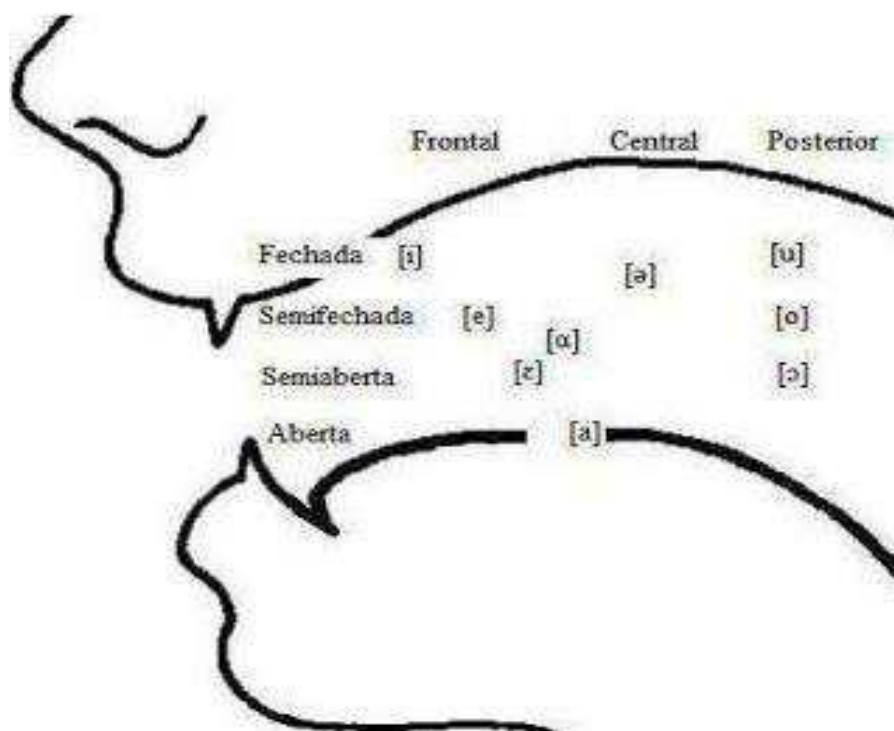
Fonte: MUSSALIM; BENTES, 2001.

A figura 2 é uma representação da cavidade oral onde os segmentos vocálicos são produzidos. É importante ressaltar que fora da área acima representada, os sons produzidos não são considerados como segmentos vocálicos. Os segmentos vocálicos serão identificados a partir do movimento que a língua faz dentro da área vocálica, podendo transpassar de sons mais abertos para os mais fechados.

Uma vogal fechada é aquela para cuja produção os maxilares são mantidos bem próximos um do outro (porque a língua está elevada na boca); em contrapartida, a produção de uma vogal aberta implica a abertura da boca (por causa do abaixamento da língua). (...) Uma vogal anterior é aquela produzida pela elevação da língua na direção dianteira da boca; uma vogal posterior implica na retração da língua. (LYONS, 2013, p. 62).

Ainda temos a distinção entre as vogais arredondadas que são produzidas a partir do arredondamento labial e as não arredondadas que são as vogais que não precisam do arredondamento labial. Temos, no exemplo abaixo uma representação dos pontos articulatorios da produção vocálica.

**Figura 4: Representação dos pontos de articulação vocálica.**



Fonte: <http://carruagem23.blogspot.com/2013/07/no-que-da-variedade-sonora.html>

**Figura 5: Parâmetros articulatórios das vogais.**

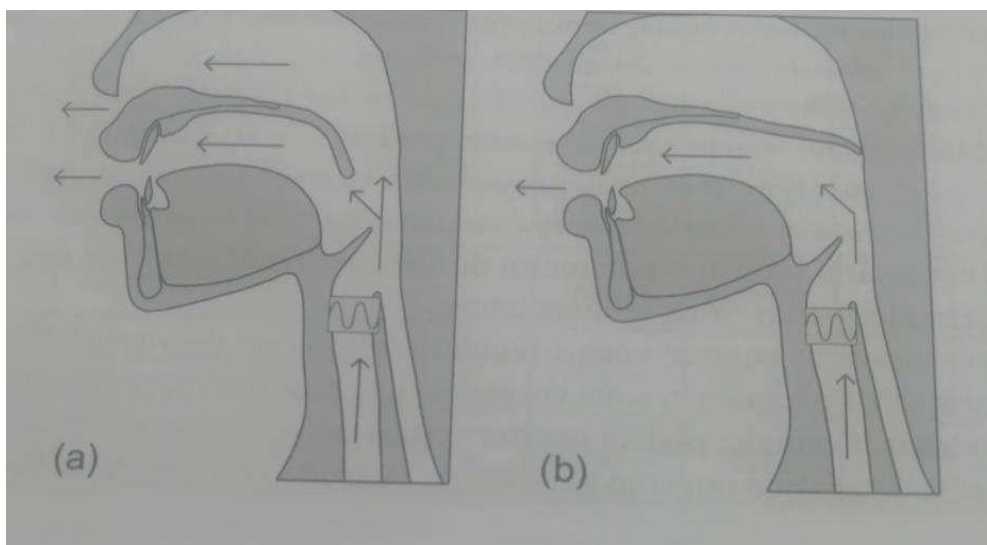
	Regiões Articulatórias					
	Anterior		Central		Posterior	
<b>Altura:</b>						
fechada	i	y	ɨ	ɞ	ɯ	u
meio-fechada	e	ø	ɘ	ɵ	ɤ	o
meio-aberta	ɛ	œ	ɜ		ʌ	ɔ
aberta	a	æ			ɑ	ɒ
	não-arredondada	arredondada	não-arredondada	arredondada	não-arredondada	arredondada
	Labialização					

Fonte: MUSSALIM; BENTES, 2001.

Ao analisarmos a figura 3, entendemos a distribuição das vogais a partir do ponto de articulação e da altura que são produzidas. Logo, para classificação das vogais, são adotados os seguintes parâmetros articulatórios: “1) altura da língua ou abertura/fechamento da mandíbula; 2) avanço/recuo da língua; 3) arredondamento/estiramento dos lábios; 4) abertura/fechamento do véu palatino” (SILVA et al., 2019, p.15).

Além da classificação apresentada, as vogais ainda podem se dividir em vogais orais e nasais. Se para a produção das vogais orais o ar não encontra obstáculo dentro da cavidade oral, na produção das vogais nasais “ocorrerá o abaixamento do véu palatino, parte do fluxo de ar penetrará na cavidade nasal sendo expelido pelas narinas produzindo assim uma qualidade vocálica nasalizada” (SILVA, 2012, p. 71). Temos, como exemplo, o esquema representado pela figura 4.

**Figura 6: Produção das vogais nasais (a) e orais (b)**



Fonte: Silva et al., 2019.

A figura acima ilustra um dos parâmetros de articulação para produção das vogais, que é a posição de abertura ou fechamento do véu palatino. Entretanto, vale salientar que “a nasalidade pode apresentar grau variado em línguas diversas. Contudo, as categorias de som oral e nasal são suficientes para caracterizar os sons das línguas” (SILVA et al., 2019, p.20).

Vimos, portanto, nesse capítulo um pouco sobre os segmentos consonantais e vocálicos segundo os estudos fonéticos. Falaremos, agora, sobre a importância da fonologia nos estudos linguísticos.



## 2.1. Fonologia e sua importância nos estudos linguísticos

Correlacionada à fonética, a fonologia visa estudar as diferenças fônicas que estão intrinsecamente relacionadas à produção de significados.

A organização da cadeia sonora da fala é orientada por certos princípios. Tais princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização das sequências sonoras possíveis de uma determinada língua. Falantes possuem intuição quanto às permitidas e excluídas em sua língua. (SILVA, 2012, p. 117).

Logo, os segmentos consonantais e vocálicos se organizam em estruturas que possibilitam a formação de palavras por meio silábico. Desta forma, cada língua natural apresenta um número determinado de unidades fônicas, as quais permitem ao falante fazer a distinção da cadeia sonora.

Do mesmo modo que na fonética, levam-se em consideração alguns aspectos na observação do som, uma vez que no estudo fonológico existem unidades distintivas, as quais são chamadas de fonemas. “Essas unidades fonológicas que, do ponto de vista da língua em questão, não podem ser analisadas por unidades fonológicas ainda menores e sucessivas, chamamos de fonema.” (TROUBETZKOY, 1970, p.37).<sup>8</sup> Assim, o fonema torna-se a menor unidade fonológica distintiva de uma língua.

Diante disto, podemos dizer que para um estudo fonológico dos sons, alguns critérios devem ser observados para definir quais fonemas de uma língua tem valor distintivos, pois, embora sejam “elementos mínimos dos sistemas linguísticos, não são elementos mínimos em si: são feixes (ou conjunto) de traços distintivos simultâneos” (LYONS, 2013, p 71) e, portanto, eles podem ser observados por:

- Processo de oposição: “O procedimento habitual de identificação de fonemas é buscar duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica. As duas palavras constituem um par mínimo” (SILVA, 2012. p. 126).
- Processo de contraste em ambiente análogo: “Quando pares mínimos não são encontrados para um grupo de sons em uma determinada língua, podemos caracterizar os dois segmentos em questão como fonemas distintos” (SILVA, 2012, p. 126). Assim, os dois itens do segmento se distinguem pela oposição de contraste no ambiente análogo.

---

<sup>8</sup> Ces unités phonologiques qui, au point de vue de la langue en question, ne se laissent pas analyser en unités phonologique encore plus petites et successives, nous appellerons des phonèmes (TROUBETZKOY, 1970, p.37).

Na cadeia fonológica pode ocorrer à ausência de pares mínimos para determinados fonemas e por falta também de similaridades estes fonemas tornam-se fonemas distintos.

O conhecimento fonético e fonológico de uma língua auxiliar no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, pois:

É comum, ao aprender uma língua estrangeira, usar os fones da língua materna na pronúncia daquela que se está aprendendo. Entretanto, quando as duas línguas diferem em seus componentes fonológicos, podem ocorrer interferências problemáticas na prática oral da língua estrangeira (MORI, 2001 p.151).

No momento de aquisição da língua estrangeira, vários fatores são considerados para minimizar os efeitos das interferências que causam problemas de percepção. Nesse sentido, além de lidar com o problema de fadiga auditiva, o professor deve também administrar problemas de cunho externo como é o caso de ambientes de aprendizagem barulhentos ou com acústica ruim, sensibilidade auditiva afetada, o que ocasiona no aprendiz uma diminuição da percepção de altas frequências (BONNER, 2016), além do problema da surdez fonológica, que será abordado mais adiante.

Logo, é necessário que para o ensino/aprendizado da LE seja satisfatório, o professor escolha ambientes propícios, com uma boa acústica, longe de ruídos e de outros fatores que podem causar qualquer tipo de interferência comunicativa e assim facilitando o trabalho fonético-fonológico. Também, faz-se necessário que o professor tenha um conhecimento fonológico da língua estrangeira que ele ensina porque, consciente do funcionamento da língua estrangeira, ele poderá auxiliar o aprendiz na diferenciação entre o sistema fonológico da língua materna e estrangeira facilitando, assim, o processo de ensino aprendizagem em sala de aula.

## **2.2. Breve contextualização do percurso da fonética nas metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras (LE)**

O ensino de línguas estrangeiras passou por importantes transformações que contribuíram, sobremaneira, para uma evolução na sua didática, modificações essas que chegaram aos nossos dias. Esse caminho de mudanças permitiu a criação de várias abordagens, metodologias e métodos que foram fundamentais no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e que buscavam responder às necessidades que surgiam em relação às práticas em sala de aula. Para tanto, “Os termos metodologia e abordagem, até mesmo procedimentos, encontram-se, às vezes, de maneira

indiferenciada. Eles manifestam uma evolução em busca de mais abertura, não tanto da didática, mas da ideia que fazemos dela” (MARTINEZ, 2009, p. 49).

Faz-se necessário estabelecer a diferença entre os conceitos apontados por Martinez (2009), que embora sejam usados como sinônimos, cada um deles desempenha uma função específica na didática das línguas. Entendemos, portanto, como abordagem, toda teoria da língua, bem como do seu aprendizado (LIMA, s/d) <sup>9</sup>. Metodologia, contudo, é compreendida como o meio de aplicação dos métodos de ensino (PUREN, 1988). O termo é empregado para designar “seja ao estudo dos métodos e suas aplicações; seja ao conjunto de procedimentos, de técnicas, de métodos, o todo articulado em torno das opções ou discursos teorizados ou teóricos de origem diversa que o sustenta.” (CUQ; GRUCA. 2005, p. 254).<sup>10</sup> E, por fim, define-se como método, todas as ferramentas que são utilizadas no ensino de uma língua estrangeira tais como livros, manuais, vídeos, cds entre outros (CUQ; GRUCA, 2005).

Durante anos, vimos surgir e se reinventar o processo que conduz ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, de forma a respaldar as práticas do professor em sua escolha metodológica. Cada uma das abordagens propicia e atende a objetivos específicos, guiando o professor em uma prática mais satisfatória em suas aulas e, assim, também o aprendiz desenvolve suas habilidades no processo de aquisição linguística.

Antes de tudo, é importante ressaltar que mesmo conhecendo as definições empregadas para os termos metodologia e abordagem, ao longo deste trabalho os empregamos como sinônimos, para designar a forma como o ensino de línguas vem ocorrendo ao longo dos anos e, conseqüentemente, para efeitos de coesão textual.

No percurso de cada uma das abordagens, percebemos que o ensino/aprendizagem transitou da apreensão apenas da escrita para a competência oral, visando principalmente a interação entre falantes. Para atingir esse objetivo, vários métodos utilizavam-se da fonética e da fonologia para conduzir os aprendizes ao conhecimento dos aspectos prosódicos da língua alvo. Logo,

Qualquer comunicação realizada com sucesso, seja ela um simples cumprimento, seja um discurso político, pressupõe alguns requisitos básicos para os interlocutores: um funcionamento físico adequado do

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2009/06/metodo-ou-abordagem-qual-diferenca.html>

<sup>10</sup> (...) soit à l'étude des méthodes et de leurs applications ; soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent (CUQ; GRUCA. 2005, p. 254).

cérebro, dos pulmões, da laringe, do ouvido, dentre outros órgãos responsáveis pela produção e audição (percepção) dos sons da fala. Além desses, deve haver o reconhecimento da pronúncia de cada um dos interlocutores, pois mesmo que tivesse os órgãos da fala e audição em perfeito estado, essa comunicação poderia não ter sucesso se um deles não compreendesse a língua falada pelo outro. (SEARA et al., 2011, p.11).

Essa falta de compreensão entre falantes tem como principal causa, uma má percepção acústica e uma produção falha. No sentido de se fazer entender e de compreender o que é dito, o falante ou aprendiz da língua estrangeira busca, através dos exercícios e das atividades da fonética e da fonologia, armazenar e sintetizar o conhecimento dos sons da língua alvo. Assim, sempre se buscou estabelecer os elos que podem regular a estrutura sonora da língua através dos princípios fonéticos e fonológicos.

Inicialmente, segundo Germain (1998), o ensino fonético era utilizado em aulas de língua estrangeira ou de língua materna, no entanto, as primeiras manifestações fonéticas para o ensino de língua datam da época sumeriana, com o aparecimento dos primeiros dicionários bilíngues. Esses dicionários eram compostos por ideogramas com as respectivas entradas fonéticas e tinham representação das línguas sumérias e acadianas. Os dicionários eram usados pelos acádios para terem acesso à cultura, à política e à sociedade suméria.

Ainda segundo o mesmo autor, a utilização do som e do grafema ganhou um importante espaço entre os gregos e romanos, de modo que surgiram, nessa época, preocupações relacionadas aos aspectos supra segmentados, como o ritmo e a entonação. Foi a partir disso que Aristófanes de Bizâncio propôs o sistema de pronúncias que facilitava a aprendizagem dos sons gregos pelos estrangeiros, porém a prática fonética dessa época ficou restrita apenas à escrita através do método da tradução (GERMAIN, 1998, p. 4).

Já na Idade Média e na época do Renascimento, o ensino do latim, do grego e, paralelamente, o ensino das línguas modernas estavam baseados unicamente na escrita, de forma que os aspectos orais eram deixados à margem, visto que não tinham tanta importância. Nesse período, o ensino da fonética era baseado em um tipo de transcrição fonética de enunciados da língua alvo e acontecia com a ajuda do sistema sonoro da língua materna do aprendiz.

Durante o intervalo do século XVII ao XIX, percebemos que a fonética foi colocada em segundo plano. Nessa época, Comenius publicou vários manuais que não

focavam no estudo fonético, salvo raras exceções como, por exemplo, o manual *Orbis Sensualium Pictus*. A diferença deste manual é que ele fazia uma breve iniciação à fonética do som. Durante essa fase, o latim era a língua do ensino e, a aquisição do som se dava pela imitação do professor. A aprendizagem foi marcada pela primeira abordagem denominada de tradicional (GERMAIN, 1998, p. 5).

Essa abordagem teve seu início com o ensino das línguas antigas de prestígio. E, com isto, surgiu a primeira metodologia para ensino de uma língua estrangeira, denominada de metodologia tradicional (doravante MT).

Historicamente a primeira metodologia de ensino das línguas modernas, (sob a sigla MT) está baseada sob a metodologia de ensino das línguas antigas. O ensino do latim e do grego constituiu durante muito tempo a essência da educação dada aos jovens (PUREN, 1988, p. 24)<sup>11</sup>.

Essa metodologia estava respaldada pela transmissão do conhecimento sobre a língua, nesse caso o latim e o grego, através de textos literários e das próprias normas postas pelas convenções da língua. Ela se restringia, assim, à tradução de textos e vocábulos, sem haver a preocupação com a oralidade ou com o desenvolvimento de outras habilidades. Para tanto, eram usados dicionários e gramáticas que davam o suporte que o aprendiz necessitava (MARTINS, 2017). Isso ocorreu,

mais ou menos, do século XVII ao século XIX, o estudo do latim clássico, com sua gramática e sua retórica constituiu a pedra de toque de todas as metodologias de ensino de línguas em meio institucional. Uma filiação direta entre a didática de línguas mortas e de língua estrangeira é perceptível com a teorização que se faz delas, em meados do século XIX, sobretudo no mundo germânico e anglo-saxônico, sob a classificação de Método Gramática-Tradução. (MARTINEZ, 2009, p. 50).

Assim, o ensino do grego e, sobretudo do latim, perdurou durante longo tempo. Entretanto, com os avanços da época, principalmente no período da Renascença, o ensino do latim foi perdendo seu ápice, abrindo espaço para uma nova mentalidade. Essa mudança de pensamento culminou na formulação de uma nova abordagem, que serviu para sanar as lacunas existentes na MT.

Esse momento foi marcado pelo fortalecimento da metodologia direta (doravante MD) que “(...) se estabelece no movimento da reforma, preconiza o domínio da pronúncia como primeiro passo para o desenvolvimento da expressão oral, antes da

---

<sup>11</sup> Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (désormais siglée MT) C'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes (PUREN, 1988, p. 24).

apresentação do código escrito” (GERMAIN, 1998, p. 7) <sup>12</sup>. A MD se diferencia da metodologia tradicional porque nela a prática fonética não é feita apenas pela exploração do som-grafema, mas através de exercícios de repetição, nos quais o professor busca estabelecer a autonomia linguística do aprendiz.

A abordagem direta veio como resposta às necessidades que foram apresentadas durante os anos no ensino da língua estrangeira e consistia em colocar o aprendiz em contato direto com a língua alvo. Segundo Martins (2017), o princípio fundamental da abordagem direta era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula, e o aprendiz jamais poderia recorrer à tradução. Consistia em tirar o professor do centro da aprendizagem e dar mais visibilidade ao aprendiz, buscando resgatá-lo do papel secundário que ele desempenhava.

Foi diante da necessidade de conduzir o estudante a uma aquisição satisfatória da língua alvo que, no fim do século XIX, estudiosos forneceram um suporte através de uma abordagem científica que ficou denominada de método fonético. Este método adotava, através de descrições fisiológicas dos sons, a utilização do alfabeto fonético internacional e, era usado como ferramenta para lançar o aprendiz em todos os aspectos orais da língua alvo. Este método trazia vários exercícios de recuperação e identificação do som, também exercícios de transcrição fonética que buscavam desenvolver as habilidades de percepção do aprendiz (GERMAIN, 1998).

Seguindo o caminho evolutivo, o ensino de línguas estrangeiras passou por dois momentos importantes que aconteceram em paralelo:

1. Na América: período que compreendeu os anos de 1940 a 1960, época em que surgiu a metodologia áudio-oral, que mantinha a ênfase na oralidade e no desenvolvimento dos mecanismos linguísticos que induziam o aprendiz a utilizar a língua alvo de forma espontânea, e se baseava no método contrastivo entre a língua materna e a língua alvo. Assim,

a seleção dos sons para estudo se fazia a priori pelo meio de análise linguística, chamada análise contrastiva, na qual comparamos a língua materna com a língua alvo, a fim de prever os elementos suscetíveis a

---

<sup>12</sup> La méthodologie directe qui s’inscrit dans ce mouvement de réforme préconise la maîtrise de la prononciation comme premier pas dans le développement de l’expression orale, avant toute présentation du code écrit (GERMAIN, 1998, p. 7).

construir uma fonte de dificuldades, na aprendizagem da segunda língua. (GERMAIN, 1998 p. 8).<sup>13</sup>

2. Na Europa: em paralelo a metodologia que nasceu na América, surgiu a metodologia que foi denominada de *structuro-globale-audiovisuelle* (SGAV), que conceituava a fonética como um importante elemento das práticas pedagógicas. Visto que,

nas práticas pedagógicas do método SGAV encontramos um ensino sistemático da fonética, assim na grande maioria dos manuais desse método poderíamos encontrar a apresentação dos fatos fonéticos integrados, sempre que possível, ao estudo global da língua. (GERMAIN, 1998, p. 9).<sup>14</sup>

As duas metodologias, a áudio-oral e a SGAV, tiveram diversas diferenças. Se no áudio-oral se priorizava a utilização de modelos das formas linguísticas da língua alvo, na SGAV se apresentava um caminho que conduzia o aprendiz a memorizar esquemas de sons, ritmos e entonação da língua em estudo. Isso era possível porque o professor utilizava, além de enunciados contextualizados, vários outros suportes visuais que permitiam ao aprendiz adquirir mais autonomia.

Essa metodologia insistia “na prioridade concedida ao oral, no uso exclusivo da língua alvo em classe.” (MARTINEZ, 2009, p. 54). Embora a metodologia empregada na abordagem áudio-oral tenha modificado a maneira de se ensinar a língua estrangeira, teve seu declínio porque os aprendizes logo se aborreciam e acabavam abandonando o estudo da língua, uma vez que este processo de ensino-aprendizagem não evoluía de maneira satisfatória.

Essa metodologia se caracteriza por uma abordagem contrastiva e uma prioridade reservada ao oral, com a ajuda do gravador e, logo depois, do laboratório de línguas, exercícios estruturais intensivos e alheios a toda situação real, um vocabulário restrito as necessidades imediatas da aula. Ela é coerente, mas vê surgirem-se contra si críticas, a partir dos anos 1950. (MARTINEZ, 2009, p.56).

No decorrer dos anos 1960, a abordagem áudio-oral foi sendo substituída por uma nova abordagem que surgiu com foco na compreensão intelectual do sistema linguístico da língua alvo. Denominada de abordagem cognitiva, ela utilizava a fonética como ferramenta para levar o aprendiz à descoberta do sistema sonoro da língua alvo, através

---

<sup>13</sup> La sélection des sons à l'étude se fait à priori au moyen d'une analyse linguistique, appelée analyse contrastive dans laquelle on compare la langue maternelle à la langue cible afin de prédire les éléments susceptibles de constituer une source de difficulté dans l'apprentissage de la langue seconde. (GERMAIN, 1998 p. 8)

<sup>14</sup> Dans des ensembles pédagogiques qui se réclament du courant SGAV, on retrouve un enseignement systématique de la phonétique. Dans la plupart des manuels de type SGAV, la présentation des faits phonétiques est intégrée autant que possible dans l'étude globale de la langue (GERMAIN, 1998, p. 9).<sup>14</sup>

de exercícios de repetição que ajudavam o aprendiz na percepção dos sons que ele não conseguia distinguir.

Ainda que na abordagem cognitiva a fonética tivesse uma importância maior que em outras abordagens, ela não era considerada uma prioridade. Um novo modelo de ensino começava, então, a surgir, e essa nova visão abriu caminho para a marginalização da prática fonético-fonológica no ensino de língua estrangeira criando, assim, um espaço para se repensar e criar uma nova abordagem.

Com o enfraquecimento da fonética, que ocorreu principalmente a partir de diversas crenças e atitudes sobre o entendimento dessa ciência e que, de certo modo, constituem ainda hoje uma militância contra a fonética no ensino de línguas (GERMAIN, 1998), também com a necessidade de estabelecer uma nova roupagem para o ensino de LE, que priorizasse entre outras coisas a comunicação, antes mesmo dos próprios conteúdos, iniciou-se a era da abordagem comunicativa (AC). Ela distanciou-se das anteriores principalmente em relação ao trabalho fonético, porque visava mergulhar o aluno em um contexto social real e, assim, buscava desenvolver habilidades que fossem necessárias para expandir as competências de comunicação.

Na abordagem comunicativa, o professor assume o papel de mediador do saber e o aprendiz assume o papel de agente autônomo no processo de ensino/aprendizagem. Diferente das outras metodologias, a abordagem comunicativa tenta imergir o aprendiz em situações reais de comunicação e não apenas em diálogos artificiais. Assim, “a abordagem comunicativa desloca o centro de gravidade na dupla operação que caracteriza a tarefa do aprendiz: trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender ao comunicar” (MARTINEZ, 2009, p.72).

Nesse último século, no entanto, notamos um grande enfoque nas habilidades comunicativas do aprendiz e principalmente nas habilidades orais. Diante disto, o QECRL (2001) insere nesse percurso duas novas abordagens, importantes no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira: a abordagem Acional e a Plurilíngua.

A abordagem Acional ou perspectiva acional se direciona para o agir social. Nesse olhar, a sala de aula deve preparar o aprendiz para inseri-lo na sociedade, deve ainda conduzi-lo às práticas reais da vida cotidiana, a se comunicar a partir de enunciado que pode transitar do mais simples para o mais complexo. Desse modo, na abordagem acional:

O aprendiz exerce um papel ativo, solidário e colaborativo. Da importância atribuída à autonomia individual, passa-se a enfatizar a



formação de um indivíduo crítico, autônomo, assim como de um cidadão responsável e solidário. De uma perspectiva construtivista, passa-se a uma dinâmica socioconstrutivista ou sociointeracionista (MARTINS, 2017, p. 83).

A abordagem acional, então, foca principalmente na autonomia-responsabilidade e engajamento do aprendiz no processo de aprendizagem.

Diante da reflexão acerca do *savoir-faire* e *savoir-être*, estamos vendo uma transformação no que diz respeito às novas práticas de ensino de línguas estrangeiras. Arraigada ao princípio da interculturalidade e intercompreensão proposta principalmente pelo QECRL (2001), a Abordagem Plurilíngue se destaca por buscar compreender e viver a diversidade cultural e linguística de um indivíduo, trazendo para esta abordagem a possibilidade do aprendiz construir a “competência comunicativa, interligando os conhecimentos das línguas e experiências que possui com as línguas, estando às mesmas em correlação e em interação” (MARTINS, 2017, p. 84).

A abordagem plurilíngue está centrada na intercompreensão das línguas, situando-se no âmbito das abordagens plurais, e “procura desenvolver a competência da recepção. Uma vez que os locutores fazem uso de sua própria língua materna para se comunicar” (MARTINS, 2017, p. 84). Sendo assim, o ensino/aprendizagem ocorre de maneira interativa e coloca tanto o professor quanto o aprendiz no mesmo status no processo de aquisição do idioma.

Esse percurso nos mostrou que, embora a busca atual pelo desenvolvimento da competência oral tenha seu papel de destaque nas abordagens contemporâneas, o ensino fonético e fonológico ficou cada vez menor e com isso atividades e outros exercícios que focavam na prática da pronúncia foram sendo reduzidos, também, nos manuais didáticos.

Logo, com a marginalização da fonética no ensino de línguas estrangeiras, problemas comunicativos podem ser recorrentes entre aprendizes que buscam desenvolver as competências comunicativas no processo de aquisição de uma LE, visto que “sem o domínio dos componentes fonéticos, nós não temos, na oralidade nenhuma chance de transmitir uma mensagem que será entendida, mesmo que as palavras tenham sido bem escolhidas e a sintaxe esteja correta” (BERRI, 2007, p. 247)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Sans une bonne maîtrise des composantes phonétiques, nous n'avons, à l'oral, aucune chance de transmettre un message qui sera bien compris, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte (BERRI, 2007, p. 247).

Desse modo, abordamos, a seguir, as implicações fonéticas/fonológicas para o ensino do FLE, bem como sobre quais atividades e exercícios podem ser utilizados em uma sala de aula de LE.

### **3 O ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: IMPLICAÇÕES FONÉTICO/FONOLÓGICAS**

Didaticamente, “definiremos a língua como um objeto de ensino e de aprendizagem composto de um idioma e de uma cultura” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 80)<sup>16</sup>. Podemos então definir segundo Cuq e Gruca (2005), idioma “como um sistema abstrato de signos que podemos estudar de maneira separada ou concomitante seguindo as teorias, a evolução, os aspectos fonéticos e fonológicos, a morfologia, o léxico, a sintaxe, a semântica” (2005, p. 78).<sup>17</sup>

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira visa, entre outras coisas, desenvolver as habilidades comunicativas do aprendiz de maneira a imergi-lo em uma esfera de apropriação da língua alvo. A aquisição do idioma requer então uma série de competências que vão evoluindo à medida que o aprendiz avança nas suas representações idiomáticas e culturais. O desenvolvimento da competência comunicativa, pelo aprendiz, exige dele um reconhecimento sistemático dos aspectos linguísticos da língua, ou seja, é necessário que o estudante busque compreender a fonética, a fonologia, o léxico, a morfologia e a sintaxe da língua em estudo nos mais variados contextos, o que lhe garantirá o domínio necessário para utilização da língua seja em qualquer situação.

Ainda que durante muito tempo, a importância da escrita se sobressaía à oralidade, é pela fala que o indivíduo tem seu primeiro contato com o mundo exterior. A fala é inerente aos seres humanos e é adquirida bem antes da escrita. Esse ato de comunicação que adquirimos desde nossa infância, nossa capacidade de organizar o sistema linguístico é o que nos torna diferente dos outros seres. Assim,

a linguagem humana se distingue de outros sistemas simbólicos, também por serem segmentáveis em unidades menores, unidades essas em número finito para cada língua e que têm a possibilidade de se recombinarem para expressar ideias diferentes. (CALLOU; LEITE, 2005, p. 13).

---

<sup>16</sup> Nous définissons dans la langue comme un objet d’enseignement et d’apprentissage composé d’un idiome et d’une culture (CUQ; GRUCA, 2005, p. 80).

<sup>17</sup> (...) Comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l’évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique (CUQ; GRUCA, 2005, p. 78).

O indivíduo, desde sua infância, é imerso no sistema linguístico da sua língua materna partindo para interagir com os outros membros da sua comunidade, adquirindo a consciência fonológica da sua própria língua materna. No processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua (L2), ou língua estrangeira (LE), essa consciência fonológica da língua materna influencia diretamente na aquisição, isso porque “na grande maioria dos casos, falantes de uma segunda língua têm características de sua língua materna transposta para a língua aprendida posteriormente” (SILVA, 2012, p.11).

Assim, a língua passa a ser vista como um sistema de identidades e diferenças. E o nosso conhecimento sobre ela passa pela distinção da cadeia sonora. “O contínuo sonoro pode, pois, ser escondido em segmentos linearmente dispostos cuja presença ou ausência, assim como sua ordem, tem função distintiva” (CALLOU; LEITE, 2005, p.13). É, portanto, pelos segmentos da cadeia sonora, que o falante consegue produzir e distinguir os enunciados, quando numa situação de comunicação.

Para o estudante de uma língua estrangeira, conhecer as nuances fonológicas, e os fatos prosódicos, segmentados e supra segmentados da língua alvo, permite-lhe colocar em cena suas habilidades comunicativas, proporcionando assim, um real conhecimento do sistema linguístico da língua em estudo. Torna-se importante que o aprendiz de uma LE tenha um conhecimento fonético e fonológico da língua alvo, pois isto o ajudará no momento de memorização e aquisição da consciência fonológica.

A sala de aula torna-se então um espaço onde o professor e o aprendiz vão desempenhar esses dois papéis, alternativamente o de receptor e de locutor da língua alvo. Nesse sentido, caberá ao professor guiar o aprendiz na descoberta e no desenvolvimento de suas aptidões comunicativas, sobretudo em níveis mais iniciantes, através de uma série de exercícios e de atividades de compreensão e de produção oral, permitindo ao aprendiz um ensino sistemático sobre a língua alvo desenvolvendo, assim, habilidades outras que acontecem no plano da oralidade. O professor então deverá compreender a importância de exercícios e/ou atividades que privilegiem o trabalho fonético e fonológico dentro de sala de aula.

Claude Gemain (1988), em *Le point sur la phonétique*, aborda sobre a importância da prática fonética em uma aula de língua, pois o conhecimento dos fatos fonéticos e fonológicos de uma L2 ou LE contribui de maneira importante para o desenvolvimento não apenas da comunicação, mas permite que o aprendiz desenvolva também habilidades de expressão oral, compreensão oral e também de leitura.

Quando o aprendiz está no processo de aprendizagem de uma língua, obrigatoriamente, vai estar em contato com os fenômenos supra segmentados e prosódicos da língua alvo, como também dos fatos segmentados que são todos os sons utilizados na fala: as consoantes, as vogais e as semivogais. Então, para que o aprendiz tenha consciência desses fenômenos que ocorrem na língua, é importante promover em sala de aula uma série de exercícios, atividades e tarefas que podem ajudá-lo na descoberta do sistema sonoro da língua alvo.

### 3.1. Exercícios, atividades e tarefas

Para melhor ajudar o estudante em sala de aula, é necessário que o professor tenha bem definido seus apoios metodológicos, bem como, quais métodos ele utilizará para que seu aprendiz tenha um satisfatório desenvolvimento das suas habilidades linguísticas. Para tanto, o professor deve fazer distinção entre três termos que são bastante utilizados em uma sala de aula, seja ela de língua materna, segunda língua ou de língua estrangeira e que embora pareçam sinônimos, apresentam conceitos distintos. Logo, os termos de Exercício (em francês *exercice*), Atividades (*activités*) e Tarefas (*tâches*), muito embora reduzamos todos esses conceitos à categoria de “exercício”, cada um tem sua função dentro do contexto pedagógico.

Segundo Piotrowski (2010), entre os três termos citados acima, o conceito de exercício é sempre o mais utilizado tanto por pesquisadores, como na sala de aula por professores e aprendizes. Ainda para o autor, as atividades se estabelecem no “meio do caminho”. Cuq e Gruca (2005) definem atividade como ficando entre exercícios e tarefas. Já o conceito de tarefa (*tâche*) está relacionado muito mais à perspectiva acional, proposta no QECRL (2001).

Também, Vigner (2016) distinguirá os conceitos de exercício e tarefa (que ele nomeou de atividade de solução de problema). “O exercício se distingue, de fato de atividade de solução de problema pela preocupação de fazer o aprendiz trabalhar na aquisição de uma competência limitada relacionada a uma propriedade particular da língua” (VIGNER, 2016, p. 256)<sup>18</sup>. Ainda de acordo com o autor:

A atividade consiste em propor uma situação complexa, definida por um número mais ou menos elevado de parâmetros, exigindo sua solução à implementação de elementos de várias competências. Sua realização é mais longa e a avaliação não pode seguir os mesmos

---

<sup>18</sup> L'exercice se distingue en effet de l'activité de résolution de problème par le souci de faire travailler l'élève sur l'acquisition d'une compétence restreinte pourtant sur une propriété particulière de la langue (VIGNER, 2017, p.256).

termos do exercício. Ela mobiliza todos os saberes e competências disponíveis. (VIGNER, 2016, p.256-277).<sup>19</sup>

Diante do que propõe Vigner (2016), percebemos quão importante é que um professor de LE tenha a noção dos conceitos que definem os termos exercício, atividade e tarefa. Assim, em relação ao estudo fonético e fonológico, vários exercícios e atividades podem ser utilizados como técnicas, com o objetivo de conduzir o aprendiz na descoberta dos sons da língua alvo, de modo que podemos encontrar nos materiais didáticos várias atividades e exercícios que fortalecem a aquisição da L2 ou da língua estrangeira.

O objetivo do ensino proposto pelo professor deve ser o caminho norteador para que o aprendiz alcance uma autonomia de se expressar legivelmente na língua alvo. Para isso, é importante que na sala aula, ele adote métodos mais explicativos e dinâmicos no ensino da pronúncia: “Dando explicações de ordem fisiológica sobre os modos de articulação, por exemplo, tornamos o aprendiz consciente do tipo de esforço muscular necessário à pronúncia dos elementos sonoros” (GERMAIN, 1998, p. 38)<sup>20</sup>.

Uma aula voltada para atividades e exercícios de explicações de cunho fonético pode vir acompanhada de recursos visuais do tipo diagramas, nos quais o aprendiz pode ver a posição do aparelho fonador, o processo de produção dos sons: “uma abordagem explicativa não deveria estar unicamente sobre o que, mas ela deveria apresentar os meios pelos quais nos apropriamos dos mecanismos da fala” (GERMAIN, 1998, p. 39).<sup>21</sup>

Além disso, cabe ao professor a melhor escolha pedagógica mediante as necessidades apresentadas pelos aprendizes, principalmente nos primeiros contatos com a língua alvo, pois, para uma apropriação comunicativa é necessário uma gama de outros fatores, que também devem ser levados em consideração. Assim, a escolha de certas atividades e/ou exercícios de fonética devem estar de acordo com os objetivos visados para aula.

---

<sup>19</sup> L'activité consiste à proposer une situation complexe, définie par un nombre plus ou moins élevé de paramètres, et appelant pour sa résolution la mise en œuvre d'éléments de compétences variés. Sa réalisation prend plus de temps et son évaluation ne peut être conduite dans les mêmes termes que celle de l'exercice. Il mobilise tout à la fois des savoirs et compétences disponibles (VIGNER, 2016, p.256-277).<sup>19</sup>

<sup>20</sup> (...) En donnant des explications d'ordre physiologique sur les modes d'articulation, par exemple, on rend l'apprenant conscient du genre d'effort musculaire nécessaire à la prononciation des éléments sonores (GERMAIN, 1998, p. 38).

<sup>21</sup> La démarche explicative ne devrait pas porter uniquement sur quoi, mais elle devrait présenter les moyens par lesquels on s'approprie les mécanismes de la parole (GERMAIN, 1998, p. 39).

Na fase de descoberta da língua alvo, o professor deve chamar atenção do aprendiz para os aspectos que giram em torno da aquisição da língua. Começando com sensibilização auditiva, quando “o aprendiz tem oportunidade de observar os aspectos articulatórios e prosódicos da língua alvo” (GERMAIN, 1998, p. 50)<sup>22</sup>, até a fase de produção espontânea, na qual o aprendiz terá condições de colocar em prática os fatos fonéticos que ele já adquiriu. Podemos, então, selecionar algumas atividades e exercícios que podem ajudar o aprendiz em algumas fases, segundo o que propõe Cuq e Gruca (2005) e Germain (1998):

Fase de sensibilização aos aspectos fonéticos: 1) sensibilização auditiva- visa desenvolver a capacidade perceptiva do aprendiz. Podem ser através da escuta de diálogos ou frases ligadas aos aspectos segmentados e supra segmentados com os quais ele deve se familiarizar. 2) Sensibilização à representação visual- visa chamar atenção do aprendiz para os diagramas com os pontos de articulação da língua alvo, ele pode, a partir das imagens, ver onde se articulam os sons que ele vai reproduzir.

Fase de discriminação auditiva: vários exercícios podem ser utilizados nessa fase, ela permite ao aprendiz comparar e distinguir os aspectos articulatórios e prosódicos da língua alvo. Para isto são necessários: 1) Exercícios de comparação por escolha: o aprendiz ao escutar um enunciado indicará se os fonemas que ele escutou são iguais ou diferentes. 2) Comparação entre a língua materna e língua alvo: o aprendiz é chamado a comparar o sistema fonológico das duas línguas, com a finalidade de adquirir a consciência fonológica e identificar as diferenças fonéticas das línguas. 3) Recuperação de um som: “o aprendiz escuta um som e ele deve dizer quantas vezes ele escuta o som no enunciado” (GERMAIN, 1998, p.59)<sup>23</sup>. 4) Escolha do modelo prosódico apropriado: nesse exercício, o aprendiz deve escutar um enunciado e deve escolher a representação gráfica do enunciado. Este tipo de exercício serve para focar no ritmo e na entonação da L2. 5) Identificar a diferença. 6) Identificação do grupo rítmico.

Fase de integração corporal: “o exercício de integração corporal permite o aprendiz de adquirir consciência dos fatos fonéticos, canalizando sua atenção sobre

---

<sup>22</sup> (...) à l'apprenant l'occasion de porter attention (...) aux aspects articulatoires et prosodiques de la langue cible (GERMAIN, 1998, p. 50).

<sup>23</sup> L'apprenant entend un son et doit dire combien des fois il l'entend de nouveau dans l'énoncé qui suit (GERMAIN, 1998, p.59).

outra parte do corpo que a boca, a fim de se apropriar dos sons da língua alvo” (GERMAIN, 1998, p. 63).<sup>24</sup>

Fase de associação da estrutura fônica à representação visual: esses exercícios visam principalmente conduzir o aprendiz a associar o código oral ao escrito, a associação som-grafema. Pode ser por meio de comparação, recuperação do som, transcrição, leitura em voz alta, associação entre a estrutura prosódica e a representação gráfica.

Fase de produção dirigida: são exercícios específicos para o desenvolvimento das habilidades verbo-motores. São exercícios de rotina de aquecimento, de transformação e repetição. O exercício de repetição “é uma manipulação dos hábitos articulatórios e prosódicos que desperta a capacidade do aprendiz de reconhecer e de reproduzir os fatos fonéticos” (GERMAIN, 1998, p.70)<sup>25</sup>. Fase de produção espontânea: são exercícios de produção espontânea que permitem ao aprendiz a colocar em prática seus conhecimentos sobre a língua alvo.

Todas essas fases são importantes para que o aprendiz chegue ao desenvolvimento de suas habilidades orais e, nesse processo, o professor tem um papel fundamental, pois além de um ensino sistemático dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua alvo, é o professor que estará atento aos erros cometidos pelo aprendiz, identificando as possíveis causas desses erros e, dessa forma, pode ajudar o aprendiz a superar suas dificuldades, até o momento em que será capaz de avaliar sozinho seu desempenho e assim buscar uma autocorreção.

Depois de abordadas algumas fases de desenvolvimento do aprendiz e quais os tipos atividades e os exercícios que podem ser trabalhados em sala de aula para uma abordagem sistemática da fonética e da fonologia de uma língua estrangeira, falaremos do ensino do francês no Brasil, bem como das semelhanças e das diferenças que apresentam a língua francesa e o português brasileiro.

### **3.2. A língua francesa no Brasil**

No Brasil, as primeiras manifestações do ensino da língua francesa datam do período da colonização, por volta de 1500 d. C., e mais especificamente no governo do

---

<sup>24</sup> L'exercice d'intégration corporelle permet à l'apprenant de prendre conscience des faits phonétiques en canalisant son attention sur une autre partie du corps que la bouche afin de s'appropriier les sons de la langue cible (GERMAIN, 1998, p. 63).

<sup>25</sup> L'exercice de répétition est une activité de manipulation des habitudes articulatoires et prosodiques qui fait appel à la capacité de l'apprenant de reconnaître et reproduire les faits phonétiques (GERMAIN, 1998, p.70).

Marques de Pombal. Nessa época, a língua francesa era a língua objeto da legislação e seu uso foi estabelecido, principalmente, nas instituições destinadas às instruções dos oficiais militares.

Ainda que durante muito tempo as reformas no ensino brasileiro privilegiassem o ensino da língua estrangeira, e principalmente o ensino do francês como disciplina obrigatória, essa importância foi perdendo sua força com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com a implantação da LDB, a obrigatoriedade no ensino das línguas estrangeiras foi removida e, como consequência disso, alguns idiomas foram tirados dos currículos escolares como ocorreu com o latim e com o francês.

Atualmente, a oferta de cursos de francês como língua estrangeira é estendida na maioria dos estados brasileiros. Além de um bom número de universidades públicas e particulares, existem escolas especializadas no ensino de idiomas e o francês tem seu lugar garantido nesses espaços.

A língua francesa pertence à família indo-europeia e é herança do latim. Entretanto, por causa das influências de substratos e superstratos dos outros dialetos que conviviam na mesma região da antiga Gália, tornou-se menos latinizada que outras línguas também originadas do Latim (BASSETO, 2005; SOUCOUF, s/d).

O ensino da língua francesa foi implantado junto ao ensino do latim e durante muito tempo, ocuparam o mesmo espaço nas instituições escolares. Depois que François 1º criou o Colégio da França (Collège de France), a língua francesa foi inserida em outros setores da sociedade e sucedeu o latim também nos atos jurídicos e administrativos. Com a fundação da Academia Francesa, em 1635, e com a criação da primeira gramática da língua francesa, ela passou a ser a língua oficial. (SOUCOUF, s/d).

A língua francesa é falada em todos os continentes do mundo, isso coloca o seu ensino em um patamar de uma das línguas mais procuradas por estudantes, sejam eles jovens ou adultos. Assim, segundo Cuq e Gruca (2005), são apontados três segmentos específicos para o ensino da língua francesa, e cada um deles atende à necessidade de um público específico:

- Francês Língua Materna (FLM): é a primeira língua adquirida pelo falante nativo de uma região, nesse caso, é a língua do primeiro contato da criança com o mundo. Assim sendo, o francês como língua materna será para os nativos “um elemento



importante de definição étnica, mesmo de nacionalidades” (CUQ; GRUCA 2005, p. 91).

26

- Francês Língua Segunda (FLS): ocorre em regiões nas quais o francês não é a língua materna de grande parte da população, mas que tem um grande valor educacional, político e econômico.
- Francês Língua Estrangeira (FLE): se constitui pela oposição ao conceito de língua materna, assim toda língua não materna é uma língua estrangeira. “Do ponto de vista didático, uma língua torna-se estrangeira quando se constitui como um objeto linguístico de ensino e aprendizagem que se opõe por suas qualidades à língua materna” (CUQ e GRUCA 2005, p. 94).<sup>27</sup>

Esses três segmentos apresentados pelos autores conferem ao aprendiz do francês, caminhos distintos a seguirem no processo de aprendizagem/aquisição da língua, estando cada um deles regulamentado pelo QECRL (Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas, 2001). Este documento direciona, assim, a conduta do professor em sala de aula promovendo metodologias e estratégias no ensino da língua alvo. Segundo o QECRL:

A sensibilização linguística e a sua utilização implicam no conhecimento e na compreensão dos princípios, segundo os quais as línguas são organizadas e utilizadas, de modo que uma nova experiência possa ser integrada num quadro organizado e seja acolhida como um enriquecimento. Consequentemente, pode-se então aprender e utilizar mais rapidamente a nova língua. (QECRL, 2001, p. 85).<sup>28</sup>

Logo, o aprendiz deve ser conduzido a conhecer os princípios que organizam as estruturas linguísticas que perpassam desde a fonética até a pragmática, para que adquira uma competência linguística à medida que for evoluindo nos níveis de progressão proposto pelo QECRL (2001) e chegue ao pleno potencial de comunicação e expressão.

No Brasil, o ensino da língua francesa é marcado pelos diferentes aspectos e particularidades desta língua. Oriundas do latim, as duas línguas apresentam tanto

---

<sup>26</sup> (...) un élément important de définition des ethnies, vire des nationalités (CUQ; GRUCA 2005, p. 91).

<sup>27</sup> Mais du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle (CUQ e GRUCA 2005, p. 94).

<sup>28</sup> La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la **connaissance** et la **compréhension** des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un **enrichissement**. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement (CECRL, 2001, p. 85).

semelhanças, como divergências fonéticas e fonológicas principalmente relacionadas aos segmentos vocálicos nasais.

### 3.3. Descrição do sistema fonético brasileiro e francês

Como dito anteriormente, todas as línguas se organizam a partir de três segmentos: os consonantais e vocálicos e os semi-vocálicos. O segmento consonantal fonético do português brasileiro é composto por vinte e nove fonemas que se diferenciam pelo lugar e pela maneira como acontece à articulação. O quadro abaixo mostra os segmentos consonantais do português brasileiro (PB) segundo o ponto de articulação e o modo como são produzidos:

**Quadro 1: Segmento consonantal do PB.**

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Maneira	Lugar							
Oclusiva	desv	p		t			k	
	voz	b		d			g	
Africada	desv				tʃ			
	voz				dʒ			
Fricativa	desv		f	s	ʃ		X	h
	voz		v	z	ʒ		Y	ɦ
Nasal	voz	m		n		ɲ ã		
Tepe	voz			ɾ				
Vibrante	voz			ʀ				
Retroflexa	voz			ɻ				
Lateral	voz			l ɭ		ʎ ɮ		

Fonte: <http://fonticaarticulatria.blogspot.com/2011/05/tabela-fonetica-consonantal.html>

Muito embora o segmento consonantal esteja em maior número que o vocálico, no PB as consoantes não representam o núcleo da sílaba e estão sempre acompanhadas das vogais.

Na língua portuguesa, as vogais desempenham o papel central na construção da sílaba. São divididas em duas categorias distintas: orais e nasais. As vogais orais podem ser pretônicas [i, e, o, u] e a sua pronúncia é igual em qualquer variedade do PB. Podem ser também postônicas, que em posição final “corresponde ao sufixo de gênero em substantivos e adjetivos e à vogal temática em verbos” (SILVA, 2012, p. 85). Já a

postônica medial [i, e, ɔ, o, u, a, ε] “ocorre entre a vogal tônica e a vogal átona” (SILVA, 2012, p. 87).

Ainda, encontramos no português brasileiro as vogais que são produzidas com ressonância nasal. As vogais nasais “são produzidas com o abaixamento do véu palatino permitindo que o ar penetre na cavidade nasal” (SILVA, 2012, p. 91). Geralmente, nas línguas naturais, as vogais são tipicamente orais, mas pode ocorrer recorrência de nasalidade como é o caso do PB (SILVA et al., 2019). Temos, portanto, no quadro 2, as vogais nasais do PB, segundo o ponto de articulação.

**Quadro 2: As vogais nasais segundo o ponto de articulação.**

	anterior		central		posterior	
	arred	não-arred	arred	não-arred	arred	não-arred
alta		ĩ			ũ	
média		ẽ			õ	
baixa				ã		

Fonte: Silva, 2012, p. 91.

É importante ressaltar que podemos perceber com mais clareza o processo da nasalização das vogais quando estas são seguidas de consoantes nasais. Segundo Silva (2012, p. 13), “a nasalidade é mais perceptível audivelmente com a vogal central baixa **a**. Com as vogais médias **e**, **o** e as vogais **i**, **u** às vezes é difícil identificar se a nasalidade ocorre ou não”.

Já a língua francesa apresenta um sistema fonético que contém trinta e quatro fonemas, também dividido entre segmentos consonantais, vocálicos e semi-vocálicos. Não muito diferente das consoantes do português brasileiro, o sistema fonológico do francês assemelha-se ao sistema do português no que concerne as consoantes.

O quadro abaixo mostra a distribuição das consoantes da língua francesa segundo o ponto de articulação no qual são produzidas.

**Quadro 3: Articulação das consoantes francesas**

Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
Occlusive		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	Orale	p		t		k	
	Nasale						
Sonore	Orale	b		d		g	
	Nasale	m		n		ɲ	
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s		ʃ	
Sonore	Orale		v	z		ʒ	
Liquide				l			r

Fonte: <http://notrephonetique.canalblog.com/archives/2009/10/27/15587451.html>

Referente ao segmento vocálico do francês, o sistema apresenta doze vogais orais: [u, y, i, o, a, ø, œ, ɔ, ε, ə, e, α], três semivogais: [ɥ, w, j] e por fim quatro vogais nasais: [ã, õ, ĩ, œ̃]. Assim, o quadro 4 faz a distribuição das vogais francesas, segundo o ponto de articulação.

#### Quadro 4: Ponto de articulação das vogais.

		ZONE D'ARTICULATION					
		ANTÉRIEURES				POSTÉRIEURES	
		ORALES	NASALES	ORALES	NASALES	ORALES	NASALES
APERTURE	FERMÉES	i		y		u	
	MI-FERMÉES	e		ø ə		o	
	MI-OUVERTES	ε	ẽ	œ	œ̃	ɔ	õ
	OUVERTES	a				α	ã
		ÉTIRÉES			ARRONDIES		

Fonte: <https://www.verbotonale-phonetique.com/wp-content/uploads/2014/11/voyellesdufran%C3%A7ais.pdf>

As duas línguas, então, apresentam vinte e seis letras, mas em relação ao sistema fonético, o francês apresenta mais sons de composição diferente do que encontramos no português brasileiro. Em relação às vogais, essa diferença se torna mais notável, uma vez que o PB apresenta um total de sete sons vocálicos, e em francês esse número chega a doze.

Especificamente, as vogais nasais, foco da nossa pesquisa, diferem das vogais nasais do PB pelo modo como são produzidas, pois na língua francesa as vogais nasais são produzidas pelo baixo nível da altura da língua, enquanto no português estão associadas aos níveis alto ou médio da posição lingual.

**Quadro 5: correspondência grafema- fonema das vogais nasais do português brasileiro e do francês.**

Grafias	Vogais do francês	Vogais do PB
UN - UM	/ɛ̃/ /œ̃/	/ũ/
ON - OM	/ɔ̃/	/õ/
EIN - EIM	/ɛ̃/	/eĩ/
EN - EM	/ɛ̃/ /ã̃/	/ẽ/
IN - IM	/ɛ̃/	/ĩ/
AIN - AIM	/ɛ̃/	/aĩ/
YN - YM	/ɛ̃/	/ĩ/
AN - AM	/ã̃/	/ẽ/

Em francês, as vogais nasais ocasionam diferentes significados a partir da execução de pares mínimos. A divergência das vogais nasais pode levar o estudante de FLE a encontrar dificuldades tanto para reconhecer os sons, quanto para escrevê-los (BONNER, 2016), além de provocarem alguns erros de pronúncia. Isso não ocorre porque o aprendiz não tem conhecimento da gramática do francês, acontece pela dificuldade em reconhecer um fonema com o qual o aprendiz não está familiarizado. Segundo Billière; Gaillard; Magnen (2005) essa dificuldade de perceber determinados fonemas, está diretamente relacionado ao princípio da surdez fonológica, pois, ao ouvir determinados sons da língua estrangeira, o aprendiz inconscientemente vai utilizar estratégias de percepção relacionadas à sua língua materna, o que em alguns casos pode ocorrer a surdes para alguns fonemas da língua estrangeira, visto que o aprendiz percebe de maneira errada ou não se sensibiliza para as particularidades da língua alvo.

Cuq e Gruca (2005) chamam a atenção para o fato de que uma das principais dificuldades apresentadas por um aprendiz iniciante é a percepção do som da língua

alvo. A descoberta do idioma que está intrinsecamente relacionada aos traços prosódicos e segmentados da língua estrangeira.

Quando ouvimos uma palavra estrangeira desconhecida (ou, de maneira geral, um fragmento de língua estrangeira que, devido a seu volume, pode ser captado pela percepção auditiva), tratamos de reencontrar nela um complexo de representações fonológicas nossas, de decompô-la em fonemas peculiares à nossa língua materna e em conformidade até com nossas leis de agrupamento dos fonemas. (POLIVANOV 1978, p. 113 apud SANDES, 2010, p. 4).<sup>29</sup>

A sensibilização deve ser assim, trabalhada desde o primeiro contato do aprendiz com a LE, muito embora o aprendiz iniciante tenha uma tendência a buscar na sua língua materna o apoio sonoro e os recursos necessários para conseguir desbloquear essa percepção, no sentido de que o aprendiz faz associação com sua língua materna, para conseguir superar as dificuldades nesse primeiro contato com a língua.

A percepção auditiva tem um papel fundamental no acesso ao sentido e não podemos perceber o que aprendemos: evolui assim no decorrer do aprendizado para o controle do sistema fonológico e no desenvolvimento das habilidades linguísticas e da linguagem<sup>30</sup>. (CUQ; GRUCA, 2005. p. 161).

A questão da percepção auditiva do aprendiz de língua estrangeira está diretamente relacionada com a percepção que o aprendiz tem da sua própria língua e também do mundo a sua volta. Segundo Merleau-Ponty (1945), a percepção gira em torno das experiências nas quais o ser humano é inserido desde a sua concepção. Assim, podemos perceber não apenas o significado das palavras, mas o núcleo do significado primário em torno do qual os atos de comunicação e expressão são organizados.

### 3.4. Princípio do crivo fonológico

O princípio do crivo fonológico foi proposto em 1939, pelo linguista russo Nikolai Troubetzkoy, que apresentava preceitos importantes que formavam o núcleo da linguística estrutural, junto com outros linguistas do Círculo de Praga. O princípio do crivo fonológico se estabelecia a partir de uma surdez fonológica desenvolvida pelo aprendiz na LE e que já havia sido estabelecida por Yevgeny Polivanov.

Este princípio se baseia no fato de que

<sup>29</sup> Embora compreendamos a depreciação na utilização de *apud* em trabalhos acadêmicos, justificamos a utilização deste, neste trabalho, devido à dificuldade que tivemos em encontrar a obra original e, ainda assim, reconhecemos tal citação como extremamente importante para a compreensão dos nossos argumentos.

<sup>30</sup> La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce l'on a appris à percevoir: il évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et développement des compétences linguistiques et langagières.

O sistema fonológico de uma língua é semelhante a um crivo através do qual atravessa tudo que dizemos. Restam nesse crivo apenas as marcas fônicas pertinentes para individualizar os fonemas. Todo o resto se encaixa em outra tela onde as marcas fônicas permanecem como um valor de chamada, mais baixo se encontra ainda um crivo onde são separados os tratos fônicos caracterizando a expressão do sujeito falante. Cada homem se habitua desde sua infância a analisar também o que é dito e essa análise se faz de maneira automática e inconsciente. Mas em outra o sistema de crivos, que permite essa análise possível, é construído diferentemente em cada língua. O homem se apropria do sistema de sua língua materna. Mas se ele escuta falar outra língua, ele emprega involuntariamente uma análise daquilo que ele escuta pelo crivo fonológico de sua língua materna, que lhe é familiar. E como esse crivo não convém para língua estrangeira entendida, vão se produzir numerosos erros e incompreensões. Os sons da língua estrangeira recebem uma interpretação fonologicamente inexata, porque ela passa pelo crivo fonológico da sua própria língua (TROUBETZKOY, 1964, p. 54).<sup>31</sup>

A surdez fonológica passa pelo crivo do aprendiz, principalmente iniciante, quando no processo de aquisição da língua, ele se apoia na sua língua materna e, inconscientemente, faz o reconhecimento perceptivo do som a partir dos conhecimentos da sua LM. Esse fenômeno varia em cada indivíduo, de maneira que o professor do FLE pode se deparar com quatro situações que estão relacionadas ao conceito do crivo fonológico (BILLIÈRE, 2015; BONNER, 2016):

1. O aprendiz apresenta o caso da surdez fonológica, ele não percebe o som nem reproduz bem, e isso acaba acarretando outros problemas na sala de aula, principalmente nas atividades de desenvolvimento das habilidades orais.
2. O aprendiz percebe bem e reproduz bem o som da língua em aquisição, pois já internalizou o sistema fonológico da L2, conseqüentemente é capaz de se expressar na língua alvo.
3. O aprendiz tem boa percepção e uma reprodução ruim, nesses casos ele consegue distinguir os fonemas, porém ainda encontra dificuldades em relação aos pontos de articulação. Diante disto, o professor deve investir no ensino sistemático

---

<sup>31</sup> Le système phonologique d'une langue est semblable un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconscient. Mais en autre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue (TROUBETZKOY, 1964, p. 54).

dos pontos de articulação do som, para que o aluno consiga vencer o problema e tenha condições de fazer uma boa produção sonora.

4. O aprendiz é hábil na produção, no entanto, esbarra na percepção e, nesses casos apenas reproduz o som, mas não tem consciência do ato.

O professor deve considerar que no momento de aquisição linguística, muitos outros fatores estão correlacionados e podem levar o aprendiz a cometer erros de produção e recepção do som da língua alvo, tais como fator emocional, estresse sociolinguístico, cultural, etc. Além de que “a falta de domínio da competência oral, e em particular do sistema fonético da língua alvo, pode colocar o aprendiz em uma situação muito desconfortável” (DESMONS et al., 2005, p.34).<sup>32</sup>

Como foi abordado anteriormente, o ensino do francês, assim como qualquer outra língua estrangeira está baseado nas aptidões do *savoir-faire* e do *savoir-être* do aprendiz, ou seja, a sala de aula é o lugar onde o estudante buscará desenvolver suas aptidões comunicativas e procurará resolver suas deficiências através de um ensino sistemático da língua alvo.

Para os estudantes do francês, o QECRL (2001) propõe conteúdos específicos para cada um dos níveis de ensino. Esses conteúdos são distribuídos nos manuais didáticos de maneira a atender as exigências do QECRL. Cada manual adotado para o ensino do FLE tem a incumbência de formar uma estrutura que mergulhe o aprendiz na estrutura da língua, buscando desenvolver o *savoir-faire e savoir-être* do estudante.

Cada manual existente está atrelado a uma abordagem específica. Essa abordagem determina qual metodologia será melhor aplicada para o desenvolvimento de determinadas competências. Assim, através dos mais variados gêneros, esses manuais buscam trabalhar as quatro habilidades primordiais na aquisição da língua: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. As habilidades orais compreendem a aquisição do sistema fonológico da língua alvo, “supõe um conhecimento da percepção e da produção e uma aptidão de perceber e produzir” (QECRL, 2011, p.91)<sup>33</sup>. Para isto, é necessário que os manuais abordem tanto exercícios/ atividades de fonética quanto de fonologia, de maneira a facilitar a aquisição de uma consciência fonológica por parte do aprendiz, como também auxilia o professor na percepção e correção oral.

---

<sup>32</sup> La non-maîtrise de l’oral, en particulier du système phonétique de la langue cible, peu mettre l’apprenant dans une situation très inconfortable (DESMONS et AL., 2005, p.34).

<sup>33</sup> Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire (CECRL, 2011, p.91).



Mediante o exposto, propomo-nos a investigar como os segmentos vocálicos nasais têm sido trabalhados nas atividades de fonética, nos manuais que são utilizados para o ensino do FLE no Brasil, e também quais atividades são mais recorrentes e os tipos extras de apoio fonético que eles oferecem. Vale salientar que estes manuais, mesmo utilizados no Brasil, não são elaborados exclusivamente para os aprendizes e professores brasileiros, mas são utilizados em nível global. Por esta razão, devemos pensar até que ponto isso dificulta o processo de ensino/aprendizagem dos nossos aprendizes.

Levando em consideração as quatro situações de percepção fonético/ fonológica que os aprendizes podem apresentar em uma classe de FLE, bem como na divergência fonológica que as vogais nasais do PB e do francês apresentam e, podendo estas, serem causa de surdez fonológica de alguns aprendizes brasileiros do FLE, passaremos a analisar os manuais que são utilizados nas escolas de idiomas da cidade de Campina Grande, para verificarmos quais atividades de fonética são trabalhadas nesses manuais e quais são as suas implicações para a percepção das vogais nasais.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1. Tipo de pesquisa**

Esta pesquisa tem por objetivo estudar o tratamento dado aos segmentos vocálicos nasais, que podem ser fatores para surdez fonológica, em manuais didáticos de (FLE) utilizados por aprendizes brasileiros. Para tanto, obedecerá ao paradigma descritivo, interpretativista, documental, com abordagem qualitativa, como apontam os estudos de Prodanov e Freita (2013), pelo fato de examinar as atividades de fonética/fonologia nos manuais didáticos, descrever a tipologia dos exercícios propostos para o tratamento das vogais nasais francesas e interpretar os dados referentes ao trato da surdez fonológica, que pode ser recorrente em aprendizes brasileiros, a partir de exercícios e de atividades encontrados.

Pesquisas de cunho bibliográfico e documental trouxeram o respaldo necessário, no sentido de obter a fundamentação teórica adequada, assim como os manuais didáticos do FLE que são utilizados como corpus da pesquisa, os quais foram primeiramente descritos, em seguida analisados com a finalidade de identificar quais atividades e exercícios fonético-fonológicos estão sendo priorizadas nesses manuais que possam ser utilizados no tratamento da surdez fonológica em relação às vogais nasais da língua francesa.

#### **4.2. Procedimentos para a escolha dos dados.**

O corpus que analisamos se constitui de manuais didáticos de FLE, com o objetivo de verificarmos como são abordadas as atividades de fonética e fonologia nas unidades desses manuais, quais categorias fonéticas e fonológicas estão sendo priorizadas. Para isto, selecionamos, preferencialmente, os livros de edição atual e que são de recorrente utilização nos cursos de idiomas na cidade de Campina Grande – PB.

#### **4.3. Instrumentos e técnicas de coleta de dados**

Para coleta de dados, como critério, selecionamos manuais didáticos que são confeccionados para o ensino do FLE. Esses manuais são, em sua essência, voltados para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas do aprendiz. Selecionamos manuais que são utilizados nas aulas de francês em cursos de idiomas, na cidade de Campina Grande, para termos condições de avaliar como as atividades fonéticas e fonológicas auxiliam os aprendizes brasileiros a perceberem e reproduzirem os sons da língua francesa, principalmente os sons das vogais nasais que divergem as vogais nasais do português brasileiro e que podem ser causa de problemas de surdez fonológica.

Em seguida, utilizamos conceitos de fenomenologia da percepção, conforme Merleau-Ponty (1945) e da fonética e fonologia, bem como da tipologia de exercícios proposto por Germain (1988), para entendermos quais os momentos em que o aprendiz pode estar mais suscetível a desenvolver uma surdez fonológica e, conseqüentemente, como esses exercícios e atividades de fonética e de fonologia propostos podem ser importantes para estes aprendizes no processo de sensibilização das vogais nasais, sobretudo. Portanto, o critério utilizado para seleção do corpus se deu pela relevância dos exercícios e das atividades que priorizam a fonética e a fonologia da língua francesa nos manuais escolhidos.

#### **4.4. Tratamento dos dados**

Foram identificados, nos manuais, os módulos que traziam os exercícios e as atividades de fonética e fonologia e, em específico, as que tratavam das vogais nasais. Verificamos quais aspectos são mais trabalhados e em que essas atividades ajudam os aprendizes brasileiros do FLE a sanarem as dificuldades concernentes aos sons divergentes do sistema fonológico brasileiro, tendo em vista que, geralmente, esses manuais são voltados tanto para os aprendizes em situação exolíngua, como em situação de imersão linguística, e não especificamente para aprendizes brasileiros.

A partir dos aspectos encontrados, descrevemos quais vogais são priorizadas e quais têm um papel secundário nos exercícios de fonética. Após essa descrição, analisamos como os aspectos não trabalhados nos manuais didáticos podem ser extremamente importantes para os aprendizes que apresentam o fenômeno de surdez fonológica.

A intenção de verificar esses manuais, e de identificar os problemas no tratamento da surdez fonológica a partir das atividades e/ou exercícios neles desenvolvidas, é a de observar como é trabalhada a sensibilização do aprendiz para a percepção e reprodução das vogais nasais, com o propósito de verificar se a aplicabilidade dos exercícios/atividades auxilia tanto o professor, quanto o aprendiz de FLE, de modo a minimizar os problemas que podem ser encontrados, a partir da percepção desses fonemas, no desenvolvimento comunicativo do aprendiz.

## **5 DESCRIÇÃO DO CORPUS E RESULTADO DA ANÁLISE**

Foram escolhidos, como corpus para análise, três coleções de manuais didáticos de FLE: *Alter Ego Plus*, *Latitudes: méthode de français*, *Tendances: méthode de français*, em específico o manual do aluno. É importante ressaltar que, para cada uma dessas coleções, existe um caderno de atividades do aluno; contudo, nossa análise se restringiu apenas aos manuais, visto que nem todos adquirem o caderno de atividades e que os exercícios/as atividades propostas nos cadernos são idênticas àquelas encontradas nos manuais. Assim, descrevemos cada coleção em relação a sua estrutura e como estão organizados e, posteriormente, analisamos apenas as sequências que apresentam as atividades/exercícios de cunho fonético/fonológico que trate das vogais nasais.

### **5.1. Descrição das coleções**

A coleção do *Alter ego plus*, de produção da editora Hachette, é composta de cinco livros que buscam atender aos níveis do QECRL, A1; A2; B1; B2; C1/C2, através de objetivos específicos para cada manual. Desta coleção foram analisados apenas os livros 1, 2 e 3, cada um dos manuais, conta com um material de apoio que inclui um CD-ROM e um website no qual o estudante pode ter acesso às atividades complementares. Para o professor, cada livro traz um guia pedagógico, com a finalidade auxiliá-lo na sala de aula. Seguimos com a descrição de cada um dos livros desta coleção.

*Alter ego plus1: méthode de français*: Escrito por Annie Berthet; Emmanuelle Daill; Catherine Hugot; Véronique M. Kizirian e Monique Waendendries, o livro contém um total de 224 páginas que cobrem 120 horas de aulas. Este manual é destinado a aprendizes jovens e adultos, que se enquadram nos níveis iniciantes do CECRL, ou seja, A1 e A2.1.

Os autores elencam como objetivos para o livro 1: “suscitar um real interesse pela sociedade francesa e o mundo francófono; permitir ao aprendiz desenvolver os *savoir-faire e savoir-être* indispensáveis a toda comunicação” (BERTHET et Al. 2012, p. 3). Os autores ainda propõem “um verdadeiro treino” às competências indicadas para o nível A1/A2.1.

O livro possui páginas de preparação para o exame do DELF A1, além de mapas da França, quadro de conjugação e atividades de fonia-grafia (*phonie-grafie*). É dividido em 10 Dossiês que tratam dos mais variados temas, cada dossiê é subdividido em 3 lições e cada lição contém:

- Nome da lição;
- Objetivo pragmático visado;
- Ponto de Língua;
- Fonética;
- Ponto cultural;
- Projeto dossiê (tâche/ tarefa);
- Atividades/exercícios.

As atividades visam trabalhar os vídeos, imagens ou outros documentos que aparecem nas lições e que procuram desenvolver as quatro habilidades: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita.

No *Alter ego plus1*, o trabalho com as vogais nasais se dá a partir de exercícios de sensibilização e repetição e de discriminação fonológica, como mostram os exemplos abaixo, retirados das lições que abordam atividades/ exercícios relacionados exclusivamente as vogais nasais em cada dossiê. Nesse livro, em relação às unidades que tratam das vogais nasais, encontramos, portanto:

- Dossiê 4:

### **Exemplo 1: O som [ɔ]**

## 5 Phonétique 117

a) Écoutez et indiquez dans quelle syllabe vous entendez [ɔ̃].

Exemple : On peut sortir ? → dans la 1<sup>re</sup> syllabe

b) Réécoutez et répétez.

Fonte: Berthet et al. 2012.

- Dossîê 5:

### Exemplo 2: Sensibilização aos sons [ɛ̃]/ [ɛ]

## 6 Phonétique 132-133

a) Mots identiques ou différents ? Écoutez et répondez.

b) Écoutez et repérez la phrase entendue.

1. Il tient bien. – Ils tiennent bien.

2. Il vient bientôt. – Ils viennent bientôt.

3. Il se souvient de tout. – Ils se souviennent de tout.

4. Elle revient tard. – Elles reviennent tard.

c) Réécoutez et répétez.

Fonte: Berthet et al. 2012.

- Dossîê 6:

### Exemplo 3: Sensibilização aos sons [o]/ [ɔ̃]

## 9 Phonétique 149-150

a) [o] ou [ɔ̃] ? Écoutez et répondez.

b) Combien de fois entendez-vous le son [ɔ̃] dans chaque phrase ? Écoutez et répondez.

Exemple : On prend le métro ou on attend ? = 2 fois

c) Réécoutez et répétez.

Fonte: Berthet et al. 2012.

- Dossîê 8:

#### Exemplo 4: Sensibilização as nasais [ã]; [ɛ]; [ɔ].

- 6 Phonétique** 183-184
- a) Choisissez ensemble un geste pour représenter la position des lèvres quand on prononce [ɛ], un autre pour [ã] et un autre pour [ɔ].
- b) [ɛ], [ã] ou [ɔ]? Écoutez et répondez par un geste.
- c) Écoutez et répondez. Combien de fois entendez-vous le son [ɔ] dans la phrase 1 ? le son [ɛ] dans phrase 2 ? le son [ã] dans la phrase 3 ?
- d) Réécoutez les phrases et répétez-les.

Fonte: Berthet et al. 2012.

A partir dos exemplos acima, podemos observar que os primeiros exercícios do livro 1 do *Alter ego plus* estão inseridos na primeira fase na qual se encontra o aprendiz descrito por Germain (1998), em geral são atividades de sensibilização auditiva. Esses exercícios são importantes, do ponto de vista metodológico, porque servem como base para que o aprendiz inicie o treinamento perceptivo do som da língua estrangeira. Esse tipo de sensibilização chama a atenção do estudante para um conjunto de traços característicos da língua em estudo: “A sensibilização auditiva tem como objetivo aguçar a audição do aprendiz, ou seja, sua capacidade de perceber os sons e os perfis prosódicos (...) são atividades de orientação que constitui um primeiro passo para expansão do campo auditivo” (GERMAIN, 1998, p. 54).<sup>34</sup> Em geral, esse tipo de proposta está de acordo com o nível iniciante, que corresponde à sensibilização aos fatos linguísticos aos quais os aprendizes precisam ser expostos, no processo de aquisição linguística.

O segundo livro desta coleção, o *Alter ego plus 2: méthode de français* foi publicado em 2015 e contém um total de 224 páginas, distribuídas em 8 dossiês com 3 lições cada, atividades de auto avaliação, léxico temático, ponto de gramática, transcrição, mapas da francofonia, quadro de conjugação e “phonie-grafie”. Segundo os autores Catherine Hugot; Véronique M. Kizirian; Monique Waendendries; Annie Berthet e Emmanuelle Daill, o livro que apresenta os mesmos objetivos do livro 1, deve contemplar um total de 120 horas de aula e, assim como o *Alter ego plus 1*, é destinados a jovens e adultos que se enquadram nos níveis A2/B1.1 do QECRL.

<sup>34</sup> L'exercice de sensibilisation auditive a pour but développer l'acuité auditive de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité de percevoir les sons et les profils prosodiques (...) il s'agit d'une activité d'orientation qui constitue un premier pas vers l'élargissement du champ auditif (GERMAIN, 1998, p. 54).

Em relação às lições, cada uma possui um título e, em sequência, documentos (vídeos, textos, reportagens, entrevistas, poemas, etc.) que podem ser de natureza oral ou escrita, atividades de compreensão e produção oral e escrita; cada lição termina com uma tarefa que está organizada a partir dos conhecimentos adquiridos pelo aprendiz no decorrer da lição.

Sobre as vogais nasais, foco da nossa pesquisa, temos as seguintes atividades:

- Dossiê 1: Grafia de [ɛ̃]:

#### Exemplo 5: Seção- Phonie-graphie

##### Graphies de [ɛ̃]



**13 a) Écoutez et soulignez à chaque fois que vous entendez le son [ɛ̃] comme *Martin*.**

1. Tu ne crains pas de déranger les voisins avec cette soirée ?
2. J'ai éteint mon ordinateur.
3. J'aime beaucoup peindre des objets simples.

**Comment s'écrit le son [ɛ̃] ?**

**14 b) Écoutez et indiquez si vous entendez [ɛ̃] comme *Adrien* ou [ɑ̃] comme *Clément*, puis complétez la règle avec [ɑ̃] ou [ɛ̃].**

	[ɛ̃]	[ɑ̃]
1. examen 2. rencontre 3. eh bien non... 4. expérience 5. comment 6. européen		
<i>en</i> + lettre muette ou en milieu de mot		<i>en</i> à la fin d'un mot
= [...]		= [...]

75 c) Écoutez et complétez avec *in* (ou *im* devant *p* ou *b*) pour [ɛ̃] et *en* (ou *em* devant *p* ou *b*) pour [ɑ̃].

1. J'allais acheter mon lait dans ce magasin...
2. Je pr...ds le bus tous les mat...s.
3. J'ai rejo...t mes amis sur le réseau.
4. J'ai déjà plus de c...t amis.
5. Nous travaillons ...s...ble depuis c...q ans.
6. J'ai s...ti que quelque chose se passait ...tre nous, une compréh...sion immédiate.
7. Je comm...ce à qu...ze heures.
8. Ce r...dez-vous est ...possible pour moi.

Fonte: Hugot et al. 2015.

- Dossî 4: [ɔ̃] ou [ɔn] :

#### Exemplo 6: Seção- Phonie-graphie

> [ɔ̃] / [ɔn]

2

72 a) Écoutez les mots suivants et indiquez d'une croix le son que vous entendez : [ɔ̃] comme *Simon*, [ɔn] comme *Simonne* ou [ɔm] comme *pomme*.

	[ɔ̃]	[ɔn] ou [ɔm]
Ex. : <i>don</i> <i>donne</i>	x	x
1. monde		
2. étonne		
3. commune		
4. domicile		
5. complexe		
6. plomb		
7. téléphone		
8. blond		

b) Observez la règle et classez les mots du tableau précédent dans les colonnes correspondantes.



-omm ou -om + voyelle	-on ou -om en fin de mot	-onn ou -on + voyelle
	-on ou -om + consonne muette ou prononcée (autre que n ou m)	
[ɔm]	[ɔ̃]	[ɔn]
- ... - ...	- don - ... - ... - ... - ...	- donne - ... - ...

 c) Écoutez et complétez avec *on*, *om*, *onn* ou *omm*.

1. Je s...e chez m... ..cle, mais pers...e ne rép...d !
2. Surfer sur des sites de recettes, c'est ma passi... . Je suis passi...ée de cuisine !
3. Je connais une recette de tarte au citr... qui est très b...e et une autre avec du saum... .
4. M... poiss...ier, celui qui se trouve dans la rue piét...ière, m'a donné plein de recettes.
5. Quand je c...pare les s...aires, je trouve un n...bre de rubriques identique.
6. Si je peux faire un c...entaire sur le m...tage, je trouve qu'il n'y a pas assez d'informati...s sur notre régi... et il est trop traditi...el, si je peux d...er mon opini... .
7. Tu dis que nous s...es moins d'un milli... de professeurs de français dans le m...de ? Ce n...bre m'ét...e.

Fonte: Hugot et al. 2015.

- Dossî 5: A distinção entre [ã] e [an]; o som de [ã] e [ɔ̃], distinção entre [ã], [ɔ̃] e [ɔn].

## Exemplo 7: Seção- Phonie-graphie

## &gt; Graphies de [ã]

2

 a) Écoutez et soulignez à chaque fois que vous entendez le son [ã] comme *France*.

## Soleils levants

Le soleil, en se levant

Fait la roue sur l'océan.

Le paon en fait tout autant,

Soleil bleu au bout du champ.

*Comptines pour les fêtes et les saisons,  
Monique Hion, Actes Sud Junior, 1997.*

b) Comment s'écrit le son [ã] ?

> Distinction de [ã] comme *France*, [ɔ̃] comme *Simon*  
et [ɔn] comme *Simonne*

3

 a) Écoutez cette comptine et complétez avec *an* si vous entendez [ã] ou *on* si vous entendez [ɔ̃].

## Neige

Il pleut du silence,

Des petits flocc...s,

Tout un bl...c silence,

Sur notre mais... .

Il pleut de la d...se  
 Et des tourbill...s,  
 Une douce d...se  
 De bl...cs papill...s.

Il pleut de la ch...ce  
 Pour tous les garç...s  
 Qui feront dim...che  
 Un bonhomme r...d.

*Comptines pour les fêtes et les saisons,  
 Monique Hion, Actes Sud Junior, 1997.*

**b) Quel mot dans la comptine s'écrit avec *on* et se prononce [ɔn] ?**

› Les sons [ɑ], [ɔ] et le gérondif



**a) Lisez.**

C'est en lisant que je suis devenue Lison.

C'est en dormant dans la cendre qu'elle est devenue Cendrillon.

C'est en mangeant beaucoup qu'il est devenu un glouton.



**b) À vous ! Complétez les phrases avec les mots suivants, puis écoutez pour vérifier.**

un savon – un cordon (bleu) – un marron – un avion –  
 une montre – un mont

C'est en cuisinant que je suis devenu ... . C'est en montrant l'heure qu'elle est devenue ... . C'est en cherchant des châtaignes qu'il est devenu ... . C'est en savonnant qu'il est devenu ... . C'est en montant qu'il est devenu ... . C'est en volant qu'il est devenu ... .

### Exemplo 8: Vogais nasais e orais

#### > Voyelles nasales / voyelles orales

5

91 a) Écoutez et indiquez quel son vous entendez.

	[ɑ]	[a+n]	[ɛ]	[i+n]	[ɔ]	[ɔ+n]
1. gastronome						
2. les ânes						
3. Robin						
4. le banc						
5. le don						
6. origine						

92 b) Écoutez et complétez avec *in*, *on* ou *an*.

1. Il a une passi... : il se passi...ne pour le c...éma américain.
2. C'est plus éc...omique si vous avez une tente pers...nelle.
3. La rand...née avec les ânes se fait à une heure mat...ale.
4. Il y a une b...ne ambi...ce dans cette cab...e !
5. Le mat... on doit découvrir des ...dices, ce n'est pas b...al !

Fonte: Hugot et al. 2015.

Ao observamos os exemplos (5, 6, 7, 8) correspondente aos exercícios do *Alter ego plus 2*, constatamos que são atividades que contemplam a segunda fase de aprofundamento perceptivo, ou seja, a fase de discriminação através da oposição fonológica, que tem como objetivo “conduzir o aprendiz a comparar e distinguir os fatos articulatórios e prosódicos da língua alvo”(GERMAIN, 1998, p. 57).<sup>35</sup> Essa fase é fundamental no desenvolvimento do aprendiz, visto que será a partir da comparação e distinção dos sons que o estudante terá uma clareza fonológica e as implicações disso poderão ser observadas a partir da produção e recepção do aprendiz nos momentos de interação.

O último livro analisado, dessa coleção, é *Alter ego plus 3*, indicado para os jovens e adultos que se enquadram no nível B1 do QECRL. Foi produzido por

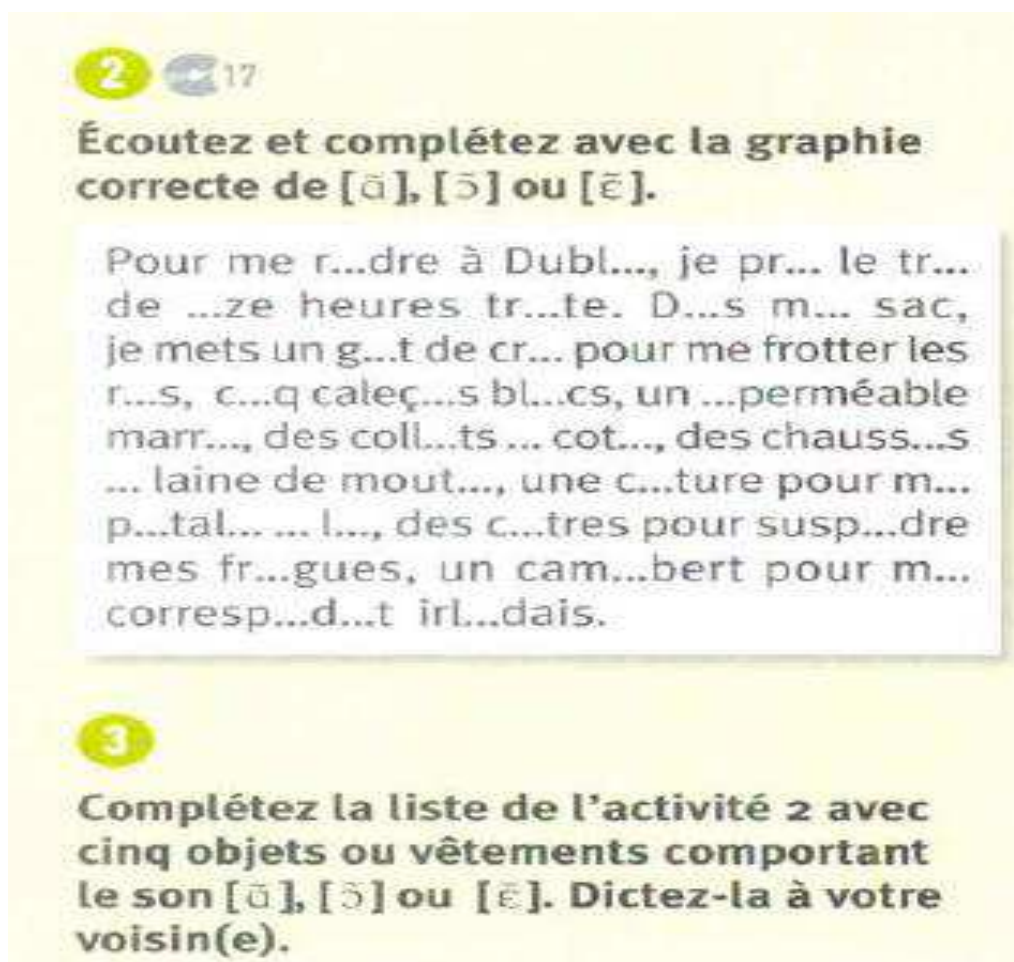
<sup>35</sup> (...) d'amener l'apprenant à comparer et à distinguer les faits articulatoires et prosodiques de la langue cible (GERMAIN, 1998, p. 57).


Catherine Dollez e Sylvie Pons e, segundo as autoras, o livro vai se articular sobre dois grandes eixos: a vida quotidiana e ponto de vista. Divido também em 9 dossiês, o *Alter ego plus 3* difere dos anteriores porque ele aporta apenas uma lição para cada dossiê.

O livro não tem a seção *phonie-graphie* e, a fonética é trabalhada apenas nas últimas atividades de cada dossiê do livro. Ele é proposto para trabalhar em torno de 150 horas de ensino/aprendizagem e tem como objetivos fazer o aprendiz se comunicar e interagir em situações quotidianas concretas; levar o estudante a explicar ideias e compreender o ponto de vista dos outros. Além do manual impresso, há o suporte do manual digital e do CD-ROM que traz um vídeo para cada lição, além das pistas de áudio, junto com as atividades complementares.

Esse manual traz, no dossiê 2, os sons vocálicos nasais [ɑ̃]; [ɔ̃] e [ɛ̃].

### Exemplo 9: Sons vocálicos nasais



**2**  17

**Écoutez et complétez avec la graphie correcte de [ɑ̃], [ɔ̃] ou [ɛ̃].**

Pour me r...dre à Dubl..., je pr... le tr... de ...ze heures tr...te. D...s m... sac, je mets un g...t de cr... pour me frotter les r...s, c...q caleç...s bl...cs, un ...perméable marr..., des coll...ts ... cot..., des chauss...s ... laine de mout..., une c...ture pour m... p...tal... .. l..., des c...tres pour susp...dre mes fr...gues, un cam...bert pour m... corresp...d...t irl...dais.

**3**

**Complétez la liste de l'activité 2 avec cinq objets ou vêtements comportant le son [ɑ̃], [ɔ̃] ou [ɛ̃]. Dicter-la à votre voisin(e).**

Fonte: Dollez; Pons, 2013.

Os sons do exemplo 9 são trabalhados a partir de distinção sonora, em que o aprendiz é conduzido a completar lacunas existentes nas palavras com o som que ele

entendeu. Esse tipo de exercício serve muito mais para testar um domínio particular do aprendiz, no caso do exemplo 9, domínio sobre as vogais nasais (CUQ; GRUCA, 2005). O livro não traz nenhuma outra atividade que possa fortalecer a utilização das vogais nasais dentro do dossiê.

A segunda coleção escolhida para esta análise foi do *Latitudes: Méthode de français*. Esta coleção é composta por 3 manuais que visam o ensino-aprendizagem segundo o que propõe o QECRL para os níveis A1, A2, B1. Os três livros têm como objetivo conduzir o aprendiz para uma automatização na qual ele se torna consciente e responsável por sua própria aprendizagem. Assim, a coleção está destinada a jovens e adultos que querem aprender a língua francesa.

Os livros 1 e 2 de autoria de Régine Mérieux, Yves Loiseau e Emmanuel Loiné, cobrem um total de 100 à 120 horas-aula, além de possuírem caderno de exercícios com CD-áudio, guia do professor, DVD, e 2 cds de áudio que acompanham o manual. O manual 3 é de autoria de Yves Loiseau, Marie-Noëlle Cocton, Mathilde Landrier e Anneline Dintilhac e foi pensado para ser usando entre 120 e 150 horas de aula.

Os manuais 1 e 2 da coleção estão divididos em 4 módulos contendo 3 unidades cada, nas quais os autores propõem os mais variados conteúdos que, segundo eles, estão ligados a uma perspectiva acional, como sugere o CECRL, ou seja, os manuais trabalham as competências dos aprendizes a partir de documentos autênticos e também didatizados, com uma “tâche” (tarefa) ao final de cada sequência, exercícios de autoavaliação e de preparação para os exames de avaliação do DELF.

Como suporte para o estudante, os livros 1 e 2 contam com um apoio de gramática (*précis grammatical*), transcrição dos registros dos áudios, um quadro de conjugação, sumário dos conteúdos, um quadro de léxico plurilíngue (francês, inglês, espanhol, português, chinês e árabe), além de mapas da França e do mundo francófono e um apoio de fonética, que traz todo um exemplo que parte do som à escrita, além de desenhos que mostram para o aprendiz os pontos de articulação de cada som e a posição da boca na hora da pronúncia.

O livro 3 difere dos anteriores por apresentar apenas 9 unidades e não apresentar o apoio fonético. Por esta razão, nosso foco será apenas no Latitudes 1 e 2. Nesses manuais, a parte específica de fonética, que acompanha as unidades, vem em uma seção denominada de *sons e letras (des sons et des lettres)*, e é nessa parte que o livro trabalha os aspectos de ritmo e entonação, assim como também a percepção dos sons a partir de escuta de áudios e de atividades de distinção auditiva e escrita.

Sobre as vogais nasais, o conteúdo foi diluído nas três unidades finais no livro 1 e apenas em uma unidade do livro 2, como mostram os exemplos abaixo:

Latitude 1.

- Unidade 10: os sons [ɛ]/ [ɛ̃]

**Exemplo 10: Exercício de distinção dos os sons [ɛ]/ [ɛ̃]**

**Des sons et des lettres**

[ɛ] (comme dans *fait*) et [ɛ̃] (comme dans *fin*)

**(33) A. a) Écoutez et soulignez le son [ɛ].**

1. Tu l'as dit à ta mère ?
2. Ouvre la fenêtre, il fait chaud.
3. Tu peux venir, s'il te plaît ?
4. Il pleure, il a de la peine.
5. Tu connais son frère ?
6. Ne fais pas la tête...
7. Non, non, il n'y a pas de problème !

**(34) b) Écoutez et soulignez le son [ɛ̃].**

1. Je suis parti avant la fin du film.
2. Est-ce que tu viens demain ? Et lundi ?
3. Ce n'est vraiment pas simple !
4. Non merci, je n'ai plus faim.
5. J'adore la peinture du XIX<sup>e</sup> siècle.
6. J'ai un examen ce matin.
7. Antonin est brun ou blond ?

**B. Complétez.**

[ɛ] peut s'écrire : [ɛ̃] peut s'écrire :

« è » exemples : *mère*, .... « in » exemples : *fin*, ....

« ..... » exemples : ..... « (i)en » exemples : *viens*

« ..... » exemples : ..... « ..... » exemples : .....

« ..... » exemple : ..... « ..... » exemples : .....

« ..... » exemples : .....

« ..... » exemples : .....

« ..... » exemples : .....

« ..... » exemples : .....

**(35) C. Écoutez et cochez les cases qui conviennent.**

	1	2	3	4	5	6	7	8
[ɛ] ( <i>fait</i> )								
[ɛ̃] ( <i>fin</i> )								

- Unidade 11: os sons [a]/ [ã]

### Exemplo 11: Exercícios de distinção fonológica

**Des sons et des lettres**

**[a] (comme dans *d'accord*) et [ã] (comme dans *grand*)**

**40) A. a) Écoutez et soulignez le son [a].**

1. Elle arrive à Paris samedi.
2. Ma femme s'appelle Maria.
3. On va au théâtre avec Laura et Ana.
4. Nos amis habitent là, à Marseille.

**41) b) Écoutez et soulignez le son [ã].**

1. Mes vacances commencent le trente janvier.
2. Je suis là, dans ma chambre !
3. On n'a pas le temps d'attendre.
4. Jean et Françoise ne sont plus ensemble.

**B. Complétez.**

[a] peut s'écrire :	[ã] peut s'écrire :
« a » exemples : arrive, ....	« ..... » exemples : .....
« ..... » exemples : .....	« ..... » exemples : .....
« ..... » exemples : .....	« ..... » exemples : .....
« ..... » exemples : .....	« ..... » exemples : .....
« ..... » exemples : .....	« ..... » exemples : .....

**42) C. Écoutez les phrases et choisissez la case qui convient.**

1. <input type="checkbox"/> Il est las.	<input type="checkbox"/> Il est lent.
2. <input type="checkbox"/> Elle tâte.	<input type="checkbox"/> Elle tente.
3. <input type="checkbox"/> le plat	<input type="checkbox"/> le plan
4. <input type="checkbox"/> la plaque	<input type="checkbox"/> la planque
5. <input type="checkbox"/> Vous y passez ?	<input type="checkbox"/> Vous y pensez ?
6. <input type="checkbox"/> il sable	<input type="checkbox"/> il semble
7. <input type="checkbox"/> J'adore ce chat.	<input type="checkbox"/> J'adore ce chant.
8. <input type="checkbox"/> Tu vas où ?	<input type="checkbox"/> Tu vends où ?

**43) D. Écoutez et complétez.**

- J'ai m.....l ..... une j.....be.
- J.....dore les .....nimaux.
- Mon c.....deau ? Une belle l.....pe.
- On v..... N.....tes .....s.....ble?
- Je p.....sse ..... l..... b.....que .....v.....t d'.....ller au ciném......

- Unidade 12: os sons [o]/ [õ]



## Exemplo 12: Distinção entre os sons [o]/ [õ]

**Des sons et des lettres**

**[o] (comme dans *mot*) et [õ] (comme dans *mon*)**

**48) A. a) Écoutez et soulignez le son [o].**

1. Un kilo de pommes, s'il vous plaît !
2. Tu t'es levé très tôt ce matin ?
3. Mets-moi beaucoup d'eau, s'il te plaît.
4. Oui, j'ai lu les journaux dans le train.

**49) b) Écoutez et soulignez le son [õ].**

1. Hum... Ils sont bons, tes gâteaux, mamie.
2. C'est à gauche après le pont.
3. J'espère que je ne me suis pas trompée.
4. Attention, tu vas tomber !

**B. Complétez.**

[o] peut s'écrire : «o» exemples : *trop*, ..... «õ» exemples : .....  
 «.....» exemples : ..... «.....» exemples : .....  
 «.....» exemples : ..... «.....» exemple : .....

**50) C. Écoutez et choisissez [o] ou [õ].**

	1	2	3	4	5	6	7	8
[o] ( <i>mot</i> )								
[õ] ( <i>mon</i> )								

Fonte: Mérieux et al. 2008

Latitude 2.

- Unidade 6: os sons [ê], [ã], [õ]

## Exemplo 13: Distinção das vogais nasais

**[ê], [ã] ou [õ] ?**

**47) A. Écoutez et dites si vous entendez [ê] ou [ã].**

	1	2	3	4	5	6
[ê]						
[ã]						

**48) B. Écoutez et dites si vous entendez [ã] ou [õ].**

	1	2	3	4	5	6
[ã]						
[õ]						

**47) C. Écoutez et cochez la case qui convient.**

	1	2	3	4	5	6	7	8
[ê]								
[ã]								
[õ]								

**48) D. Écoutez, répétez et complétez les mots.**

1. Lui est améric..... mais elle est .....glaise, elle a gr.....di à L.....dres.
2. Ils s.....t venus L.....di mat..... avec leurs c.....q .....f.....ts.
3. .... s'.....brasse, .... ne va pas se serrer la m..... !
4. Tu p.....ses que c'est .....pressionn.....t de passer un exam..... oral ?
5. Fais attenti..... de ne pas t.....ber.

Fonte: Mérieux et al. 2009

Observamos a partir dos exemplos acima (10, 11, 12 e 13) que, assim como na coleção do *Alter ego plus*, a coleção *Latitudes* apresenta atividades que compreende as duas primeiras fases no processo de aquisição da língua que são: fase de sensibilização aos fatos fonéticos e fase de discriminação fonológica, segundo o que é proposto por Vigner (1995). Diferentemente do *Alter ego plus* que investiu em atividades de fonética descontextualizadas, a partir de frases soltas sem nexos com as atividades anteriores, os exercícios de fonética do *Latitudes* são respaldados pelo trabalho em toda lição, ou seja, o aprendiz é imerso nos aspectos fonéticos e fonológicos trabalhados nas atividades a partir dos textos, áudios, vídeos selecionados para lição e isso facilita a compreensão e o desenvolvimento da pronúncia do aprendiz.

A terceira coleção analisada foi a *Tendances: méthode de français* (2016) e é composta por um total de 5 livros. Dessa coleção, porém, nos interessa apenas os livros específicos para os níveis A1, A2, B1. Os demais livros da coleção foram, então, desconsiderados por não apresentarem exercícios fonéticos relativos à nossa pesquisa.

Escrito por Jacky Girardet; Jacques Pécheurs; Colette Gible e Marie-Loise Parizet, a coleção *Tendances* tem como público alvo adultos iniciantes e jovens que anseiam aprender a língua francesa. Cada manual está dividido em 9 unidades, cada unidade tem uma página de apresentação, na qual os autores expõem os objetivos traçados para o trabalho que será realizado, o que corresponde ao contrato de aprendizagem, e 5 lições que segundo os autores servem para desenvolver as competências dos aprendizes por uma abordagem acional. Ainda, um percurso de aprendizagem que “prepara o estudante a estar plenamente participante na sociedade francófona onde ele vai se inserir” (GIRARDET et al., 2016; p.03)<sup>36</sup>.

Cada lição prepara o aprendiz para a realização de um projeto comunicativo e o aprendiz conclui a unidade com um teste de autoavaliação. No geral, as lições 1 e 3 contêm a predominância de material audiovisual e contemplam exercícios e atividades orais. As lições 2 e 4 são escritas (ligadas à vida quotidiana). Cada um dos manuais, portanto, apresenta uma variedade temática arraigada a uma abordagem acional.

Como suporte extra, a coleção conta com CD-ROM, caderno de atividade do aprendiz, guia pedagógico para o professor e manual digital e, incluso nos próprios manuais, a transcrição de todos os áudios, princípio geral de conjugação, mapas e ponto de gramática.

---

<sup>36</sup> *Tendances* prépare l'étudiant à être pleinement acteur dans la société francophone où il va évoluer (GIRARDET, 2016; p.03).

Em relação aos conteúdos de fonética e fonologia trabalhados nessa coleção, cada lição traz uma parte exclusiva à sensibilização e à produção dos aspectos fonéticos e fonológicos do francês (*les encadrés de phonétique: discrimination et prononciation des sons*). Sobre as vogais nasais, os manuais A1, A2 e B1 as dividem entre as 9 unidades. Temos, portanto:

Tendances: méthode de français A1:

Unidade 0: As vogais orais e nasais.

### Exemplo 14: Exercício de sensibilização

## Les voyelles orales et nasales

**1. Les voyelles orales**  
a. Observez. Écoutez. Répétez.




[a] = page    [ɛ] = 7    [e] = répétez    [œ] = neuf    [ø] = 2  
[ɔ] = or    [o] = photo    [i] = il    [y] = Salut !    [u] = ouf !

**2. Les voyelles nasales**  
b. Écoutez et prononcez les voyelles nasales.

[ɑ̃] = 100    [ɛ̃] = 5    [ɔ̃] = bon    [œ̃] = 1

c. Distinguez les voyelles orales et les voyelles nasales. Répétez.

[a]	la grammaire	[ɑ̃]	la grand-mère
[ɛ]	7	[ɛ̃]	5
[ɔ]	or	[ɔ̃]	bon
[œ]	neuf	[œ̃]	1

  
**N° 10**
  
  
  
**N° 11**
  
  
  
**N° 12**

quinze 15

Fonte: Girardet et al. 2016.

- Unidade 3: As vogais nasais: [ɑ̃], [ɔ̃].

### Exemplo 15: Os sons [ɑ̃], [ɔ̃].

## Le son [ɑ̃]

**a. Distinguez [ɑ̃] et [ɔ̃].**

1. mon père – 2. ....

	[ɑ̃]	[ɔ̃]
1.	x	
2.		
...		

**b. Distinguez ils sont et ils ont.**  
**Écoutez. Complétez. Répétez les phrases.**

1. Ils ... brésiliens.



2. Ils ... une maison.

3. Ils ... 20 ans.

4. Elles ... étudiantes.

5. Elles ... des amis français.

6. Elles ... jolies.

  
**N° 37**
  
  
  
**N° 38**

## Le son [ã]

**a. Distinguez [ã] et [a].**  
Écoutez et répétez.  
*Sur la photo*  
C'est ta tante ?...

**b. Distinguez [ã] et [ɔ].**  
Écoutez et répétez.  
*Voyage*  
Nous venons de Dinan...

N° 44

N° 45

Fonte: Girardet et al. 2016.


Tendances: méthode de français A2:

- Unidade 0: Os sons difíceis do francês.

**Exemplo 16: Sensibilização aos sons difíceis do francês.**

### Prononcer les sons difficiles

7. Écoutez. Répétez. Repérez les sons difficiles pour vous.



<p>Voyelles ouvertes</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Voyelles fermées</p>	<p>[ɛ] le père</p> <p>[e] Mélanie</p> <p>[ə] belle</p> <p>[i] l'hiver</p>	<p>[a] Marie</p> <p>[œ] un professeur</p> <p>[ø] deux</p> <p>[y] salut</p>	<p>[ɔ] au revoir</p> <p>[o] de l'eau</p> <p>[u] vous</p>			
<p>Voyelles nasales</p>	[ɛ̃] le pain	[ã] le vent	[œ̃] lundi	[ɔ̃] bon		
<p>Les semi-voyelles</p>	[j] hier	[ɥ] la nuit	[w] un oiseau			
<p>Consonnes sourdes</p>	[p] parlez	[t] tenez	[f] faites	[s] sortez	[ʃ] chantez	[k] commencez
<p>Consonnes sonores</p>	[b] buvez	[d] dînez	[v] voyez	[z] lisez	[ʒ] jouez	[g] guidez
<p>Autres consonnes</p>	[n] université	[ɲ] champagne	[l] livre	[r] regardez		
	[m] madame					

Fonte: Girardet et Al. 2016.

- Unidade 9: Os sons [a]/[ã] no início de palavras.

**Exemplo 17: O som [a]/[ã] no início de palavras.**

### Les sons [a] et [ã] au début d'un mot

• **Répétez.**

L'**a**mbassadeur **a**méricain

**E**mménage dans ses appartements

Quelle **a**mbiance ! Quelle **a**ffaire !

Je t'**a**ccompagne ? Tu m'**e**mmènes avec toi ?

Florian **a**mène **A**nne

Il **a**pporte le champagne.



N° 84


Fonte: Girardet et al. 2016.

Tendances: Méthode de français B1:

- Unidade 4: O som [ã].

**Exemplo 18: Exercício de discriminação dos sons**

### Prononcez... Automatisez



N° 29

**1. Distinguez [a] et [ã]. Cochez ce que vous entendez. Répétez.**

[a]	[ã]	[ã] et [a]
Il y <b>a</b> ...	Elle <b>e</b> n veut ?	Il y <b>e</b> n a...
...	...	...

**2. Construction des verbes « se souvenir », « se rappeler » et « retenir ». Répondez « oui » ou « non ».**

- – Vous vous souvenez de votre premier téléphone mobile ?
  - Oui, je m'en souviens.
  - Non, je ne m'en souviens pas.

Fonte: Girardet et al. 2016.

- Unidade 6: O som [ʒ]

### Exemplo 19: Exercício de distinção do som [ʒ].

**Prononcez... Automatisez**

1. Distinguez [ʒ] et [ɑ̃], [t] et [d].  
Écrivez le dernier mot de chaque phrase dans la bonne case

[tʃ]	[dʒ]	[tɑ̃]	[dɑ̃]
du thon	...	...	...

2. Le pronom « dont ». Étonnez-vous comme dans l'exemple.  
*Présentation de photos*

- – Je t'ai parlé d'un copain anglais. Le voici.
- C'est le copain anglais **dont** tu m'as parlé.
- – ...

Fonte: Girardet et Al. 2016.

Os exemplos apresentados da coleção *Tendances* mostram que, assim como as coleções anteriores, as atividades estão voltadas para a sensibilização e distinção dos fatos fonéticos. Do mesmo modo que a coleção do *Latitudes*, os exercícios de fonética são apenas um apoio para consolidar o que o estudante trabalhou durante toda lição, ou seja, os sons são trabalhados ao longo de todo módulo, são finalizados com as atividades fonéticas.

#### 5.2. Resultado da análise

Segundo o princípio da surdez fonológica, os sons de uma língua estrangeira passam primeiro pelo crivo fonológico do aprendiz, o qual é levado a equiparar sistema sonoro da língua alvo aos sons da sua língua materna. Ao ver-se imerso no aprendizado de um idioma o aprendiz necessitará de um treinamento para que a sua percepção auditiva reconheça os padrões sonoros da língua alvo e, assim, adquira a consciência fonológica necessária para poder se comunicar fluentemente. É na sala de aula, portanto, que o professor avaliará seu aprendiz e irá propor um modelo de ensino que

“permite melhor perceber e identificar as características que são subestimadas por causa da surdez fonológica do aprendiz” (BOUREUX, s/d, p.1).<sup>37</sup>

Cada uma das coleções analisadas nessa pesquisa procurou atender às necessidades de um aprendiz iniciante produzindo, ao longo dos módulos, exercícios fonéticos de maneira a auxiliar o estudante desde a sensibilização ao sistema sonoro na língua alvo até o nível de produção espontânea, no qual o aprendiz já terá desenvolvido alguma aptidão comunicava. Entretanto, mediante os exemplos apresentados, notamos uma recorrência das mesmas atividades que, em sua maioria, estão voltadas apenas para identificação e recuperação do som e distinção fonológica por pares mínimos.

Ao compararmos as três coleções, verificamos que o *Alter ego plus*, apesar de buscar atender as recomendações do QECRL(2001) para o desenvolvimento das competências do aprendiz, deixa lacunas em relação às atividades de fonética e fonologia voltadas para as vogais nasais, pois dispõe de exercícios de oposição fonológica descontextualizados, isso pode causar, a priori, dificuldade na aprendizagem, principalmente para os estudantes que apresentam a surdez fonológica, pois a falta de entonação, do sotaque, dos ruídos que cercam os atos de fala e a falta de imersão linguística prejudicam o treinamento auditivo. Logo, quanto maior o tempo de exposição do aprendiz aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua em estudo, mais rapidamente o estudante adaptará a sua audição e a sua percepção para o sistema sonoro da língua alvo. Pois,

A percepção auditiva desempenha um papel fundamental no acesso ao sentido e não se pode perceber apenas o que se aprende a perceber: evolui, portanto, durante a aprendizagem até ao domínio do sistema fonológico e desenvolvimento das competências linguísticas e languageiras. (CUQ; GRUCA, 2005, p.161).<sup>38</sup>

Os três livros da coleção *Alter Ego Plus*, utilizados nessa análise, apresentam uma gama de exercícios que tratam dos aspectos segmentados e supra segmentados e também da sensibilização fonológica. As atividades fonéticas realizadas na coleção *Alter ego plus* não seguem uma ordem lógica nem cronológica, ou seja, existem várias atividades fonéticas em uma mesma lição, isso dificulta o trabalho sistemático no interior do módulo. No geral, são apenas atividades de discriminação e reprodução até

---

<sup>37</sup> Il les analyse et propose un modèle qui permet de mieux faire percevoir et identifier les caractéristiques qui étaient sous-estimées en raison de la surdité phonologique de l'apprenant (BOUREUX, s/d, p.1).

<sup>38</sup> La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue dons en cours d'apprentissage jusqu'à la ma trise du syst me phonologique et le développement des compétences linguistique et langagi res (CUQ; GRUCA, 2005, p.161)

uma sensibilização aos fatos segmentados e supra segmentados, como ritmo e entonação da língua francesa, tudo isso em uma mesma lição.

Nos manuais do *Alter Ego Plus* as vogais nasais são trabalhadas no interior das lições, apenas a partir de exercícios de sensibilização auditiva que consiste em escutar frases, identificar fonema e depois as sublinhar nas palavras ou sílabas, ainda reproduzir essas frases como nos exemplos de 1 a 4. Outros exercícios, como o de distinção, são realizados através da identificação dos pares mínimos, como pode se observar nos exemplos de 5 a 9, que conduz o aprendiz a completar lacunas com os sons que ele escuta. Outro tipo de exercício bastante recorrente nessa coleção é a comparação entre os sons, no qual o aprendiz é induzido a marcar em um quadro os sons que ele consegue perceber, o que para Germain (1998) consiste na “*repérage d’un son*” (localização um som).

Além disso, a primeira folha da seção em anexo de *phonie-grafie* traz para o aprendiz todas as consoantes, vogais orais e nasais e semivogais, de maneira que ele tenha conhecimento sobre os segmentos das vogais nasais. É importante ressaltar, ainda, que no manual 2 desta coleção, os exercícios que visam trabalhar as vogais nasais ficam restritos à seção de *phonie-graphie*, localizado na parte final do manual.

Nos dois manuais da coleção *Latitudes*, percebemos um trabalho de sensibilização para os segmentos fonéticos e fonológicos das vogais nasais, já inseridos nos textos e atividades que antecedem os exercícios de fonética. Essa recorrência fonológica em toda lição ajuda o aprendiz a uma sensibilização fônica mais abrangente, do que apenas em frases soltas, o que facilita o desenvolvimento da percepção do aprendiz, que passa mais rapidamente a se familiarizar com o sistema fonológico da língua. Os exercícios direcionados à fonética, assim como no *Alter Ego Plus*, estão voltados para uma discriminação auditiva dos sons individuais a partir de atividades de escolhas binárias e de preenchimento de lacunas, além de preparar o estudante para distinção entre a representação gráfica e sonora.

Verificamos, ainda, que o livro 1 da coleção *Latitudes* apresenta, em seu anexo, uma seção intitulada *précis de phonétique*, na qual são apresentados os segmentos consonantais e vocálicos orais, nasais e semivocálicos por um quadro representativo, no qual o aprendiz encontra o fonema do som e o seu correspondente, com exemplo em palavras, e também um quadro de representação visual de cada ponto de articulação onde cada segmento é produzido e a palavra ortograficamente escrita como forma de sensibilização ao som-grafema.



Esse ponto de apoio fonético do manual *Latitudes* é de suma importância para o aprendiz, visto que alarga o conhecimento relacionado ao modo de articulação do sistema fonológico e sua representação gráfica. Esse tipo de exercício permite, ainda, que o estudante canalize sua atenção em outros aspectos linguísticos que fazem parte do desenvolvimento das habilidades orais, assim “a associação da estrutura fônica à representação visual compreende não apenas a associação do código oral ao código escrito, mas também a associação dos perfis melódicos a uma representação visual” (GERMAIN, 1998, p. 64).<sup>39</sup>

As atividades e exercícios de sensibilização fonética que foram desenvolvidos nos manuais da coleção *Tendances* são, no geral, exercícios de comparação, escolha binária, recuperação de sons e atividade de comparação língua materna-língua alvo, como podem ser visto nos exemplos acima. Percebemos, também, que as atividades e textos que antecedem os exercícios de sensibilização às vogais nasais ajudam o aprendiz na percepção dos sons porque o aprendiz vai percebê-lo nos diversos contextos. O livro A2 da coleção *Tendances* traz na unidade 0 o que os autores chamam de “os sons difíceis do francês”. Eles reúnem em um só exercício todos os segmentos da língua francesa e pede para que o aprendiz (re)escute e reproduza apenas aqueles sons que ele considera difícil. Essa atividade visa despertar a percepção do estudante para sua memória fonológica e, a partir desse exercício, é possível que o professor de FLE invista em outras ferramentas, além das que se encontram presentes no manual para o desenvolvimento das aptidões comunicativas.

O professor, então, tem um papel fundamental no processo de construção da identidade fonológica do estudante, pois é a partir deste conjunto de técnicas dispostas nos manuais, bem como de outras, que podem ser utilizadas na sala de aula, que ele dará suporte, acompanhará, motivará e corrigirá seu aprendiz no período de ensino/aprendizagem. O professor estará constantemente avaliando o aprendiz, assim ele pode escolher em quais erros ele precisa corrigir na pronúncia do estudante, quais atividades ele pode promover para resolver o problema de surdez fonológica ou quaisquer outros problemas oriundos de uma má percepção e reprodução sonora.

A análise nos manuais didáticos utilizados nas escolas de idiomas da cidade de Campina Grande mostrou que, embora as três coleções invistam em seções de

---

<sup>39</sup> L’association de la structure phonique à la représentation visuelle comprend non seulement l’association du code oral au code écrit mais aussi l’association des profils mélodiques à une représentation visuelle (GERMAIN, 1998, p. 64).

exercícios especificamente fonéticos, esses são muito reduzidos para resolver o problema de surdez fonológica, pois fica restrito, em sua maioria, a exercícios de distinção sonora por pares mínimos e por preenchimento de lacunas. Essas atividades, mesmo servindo de base para descoberta do sistema fonológico do francês, não abarcam todas as técnicas que são necessárias para ajudar o aprendiz a solucionar problemas de cunho fonológico, esses exercícios, por exemplo, não ajudam o aprendiz a distinguir os segmentos vocálicos nasais dos fenômenos de nasalidade que ocorrem na língua, pois, uma das principais dificuldades que um aprendiz iniciante do FLE pode apresentar é, justamente, a descoberta do significado através do canal sonoro. Pois,

a nasalidade não se restringe a um único segmento no contínuo sonoro. O abaixamento do véu palatino e a abertura da passagem nasofaríngea, mecanismos próprios aos sons nasais e nasalizados, não se dão em perfeita sincronia com o levantamento do véu palatino e fechamento da passagem nasofaríngea dos sons orais adjacentes. Assim, é comum que a nasalidade se estenda ao menos pela sílaba (CALLOU; LEITE, 2005, p.22-23).

Estes são, portanto, aspectos como este proposto por Callou e Leite (2015) que os aprendizes não percebem nos exercícios simples dos manuais.

Levando em consideração os vários problemas de ordem fonológica que é possível se desenvolver em sala de aula, o professor deve versar sua metodologia e didática no sentido de buscar os melhores exercícios e atividades para auxiliar os aprendizes com maiores dificuldades, pois, nenhum manual didático utilizado em uma sala de aula, seria capaz de resolver todos os problemas de aprendizagem enfrentados no momento da aquisição de um novo idioma. Cuq e Gruca (2005) já pontuam que, em geral, exercícios ou atividades que se apoiam na oposição fonológica ou discriminação através de comparação binária podem ser inconvenientes, pois existe uma falta de entonação e de descontextualização que podem prejudicar o treinamento auditivo.

O aprendiz, ao entrar em contato com a língua alvo, deve então passar primeiro por um treinamento auditivo para que, aos pouco, consiga unir a cadeia fonológica ao seu significante, produzindo assim, enunciados coerentes, podendo então comunicar-se com mais clareza, adquirindo, também, as habilidades de reconhecimento da voz do seu locutor, situação interacional e por outros fatores de ordem linguística. Como a finalidade principal da fonética e da fonologia, no ensino do FLE, é o de alargar as percepções do aprendiz, bem como moldar o aparelho fonatório desse estudante para as particularidades do francês, é necessário um conjunto de exercícios, atividades e tarefas para que o professor obtenha o fim desejado, pois o desenvolvimento oral implica todo

um trabalho sistemático do aprendiz e do professor sobre a voz, sobre os sons distintivos da língua, e sobre tudo o que é necessário para a produção de um enunciado.

Mediante as tipologias de atividades, exercícios e tarefas contidos nos manuais de FLE analisados, percebemos que há uma necessidade de ampliação das práticas fonéticas para auxiliar principalmente o aprendiz iniciante, pois como podemos observar nos exemplos, as atividades geralmente são muito parecidas em todas as coleções, de modo que deixam à margem uma série de outros exercícios técnicos que auxiliariam melhor o estudante que apresenta o caso da surdez fonológica.

Ademais, após analisados os exemplos e a disposição das atividades nos manuais, percebemos que todas as coleções analisadas promovem, em sua extensão metodológica, uma progressão que propicia o desenvolvimento das aptidões do aprendiz. Didaticamente, podemos perceber, por exemplo, que a coleção do *Alter Ego Plus*, embora descontextualize as atividades fonéticas das vogais nasais, ela apresenta um nível de progressão nessas atividades que se inicia com exercícios básicos de reconhecimento sonoro chegando à produção oral do aluno, o conjunto proposto em cada nível conduz o aprendiz no avanço das suas habilidades.

Esse percurso evolutivo pode ser verificado ao longo dos exemplos, bem como, nas atividades gerais de cada dossiê. Verificamos o mesmo nível de evolução nas atividades da coleção do *Latitudes* e do *Tendances*. A diferença entre esses manuais se resume basicamente na disposição geral dos conteúdos em cada módulo, e na abordagem utilizada para atender aos objetivos de cada lição, visto que estes manuais devem atender ao nível comunicativo exigido pelo QECRL.

Como já observado anteriormente, a tipologia dos exercícios de fonética voltados para o trato das vogais nasais percorre uma sequência que, se for bem trabalhada, favorece a aquisição fonológica do aprendiz. Para o nível 1, fase de iniciação aos tratos da língua em estudo, notamos uma recorrência de atividades de sensibilização, passando aos de distinção fonológica e que acabam por ser finalizados com a tarefa ou projeto final (*tâche finale ou projet*), este que, por fim, tem o objetivo de consolidar tudo que o aprendiz adquiriu ao longo do módulo. Grosso modo, podemos então dizer que sozinhas as atividades analisadas são insuficientes, pois são restritas a um ou dois tipos de exercícios, porém quando ampliamos para analisarmos o todo, percebemos que o conjunto de atividades, exercícios e tarefas dispostos nos manuais, promovem uma progressão didática que conduz o aprendiz ao desenvolvimento das suas aptidões linguísticas.

Podemos dizer, que os exercícios trazidos nos manuais analisados são necessários do ponto de vista metodológico, pois é por eles que o aprendiz começará a compor suas noções fonológicas e que, em casos mais graves de surdez fonológica, podem ser acrescidos de outros tipos de atividades de acordo com a escolha do professor e mediante as necessidades apresentadas pelos seus aprendizes. Além dos tipos de exercícios anteriormente citados para cada fase de descoberta do aprendiz, podemos ainda utilizar de ditados interativos, atividades de compreensão em um laboratório especializado para o ensino de línguas, leituras em voz alta, mímicas para trabalhar os pontos de articulação, transcrição de diálogos em que o aprendiz possa perceber a existência dos sons nasais trabalhados, atividades lúdicas, dentre outras.

Logo, “identificar a forma auditiva da mensagem, perceber os traços prosódicos, a segmentação dos signos orais e reconhecer as unidades de sentido são operações difíceis” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 161)<sup>40</sup> para um aprendiz, e por isto, necessitam de tratamento especial. Logo, as atividades e exercícios fonéticos e fonológicos, para o aprendiz brasileiro do FLE, contribuem para o alargamento da percepção auditiva e para o desenvolvimento das habilidades comunicativas tanto visadas pelo QECRL.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, fizemos uma exposição sobre a importância dos exercícios de fonética e de fonologia para o ensino do FLE e sua implicação no processo de ensino aprendizagem, visto que a fonética e a fonologia são ciências responsáveis por estudar a fala e estão, intrinsecamente, relacionadas à aquisição linguística, mesmo que delimitem seus campos de atuação devido à forma como analisam seus objetos de estudo.

Diante da importância das duas ciências para compreensão do sistema fonológico das línguas, elas constituem um arcabouço teórico e metodológico no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, no qual tanto o professor quanto estudante podem se apoiar no processo de ensino-aprendizagem, pois tanto os estudos fonéticos quanto fonológicos dão suporte para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz.

Durante anos, a DDL propôs e adaptou os métodos e metodologias para o ensino das línguas estrangeiras dando ao professor um respaldo metodológico para suas ações em sala de aula, resultando em melhores condições de ensino/aprendizagem. Nessa

---

<sup>40</sup> (...) identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités des sens sont des opérations difficiles (CUQ; GRUCA, 2005, p. 161).

perspectiva, a sala de aula tornou-se um ambiente de interação, trocas e descobrimento da língua alvo, na qual o aluno alcançará o desenvolvimento das aptidões linguísticas.

Ao entrar em contato, pela primeira vez, com a língua alvo, o aprendiz passa por diversas fases até adquirir a fluência necessária para conseguir interagir de modo eficaz numa situação de comunicação autêntica. Para tanto, uma das primeiras fases é a sensibilização aos traços fonéticos, prosódicos, segmentados e supra segmentados que constituem a consciência fonológica do aprendiz e, só a partir desta aquisição, o estudante de LE estará apto para se comunicar e se expressar na língua alvo, sem precisar mais se apoiar no sistema sonoro da sua língua materna.

Com os brasileiros aprendizes do FLE não é diferente, dada a divergência entre o sistema fonológicos das duas línguas, mesmo que sejam línguas de origem latina, elas apresentam um sistema fonológico distinto em relação às vogais nasais, que divergem em relação ao modo de articulação em que são produzidas; Sendo assim, é necessário um trabalho sistemático do professor com os aprendizes.

O professor de francês deve estar preparado para ajudar seu aprendiz quando este apresentar dificuldades de compreensão e produção oral; para tanto, ele deve conhecer bem os segmentos sonoros da língua alvo, como também da sua língua materna, de forma a propor um trabalho fonético que melhor se adeque às necessidades de sua classe, pois, “é difícil conciliar as exigências de uma mínima comunicação com a ausência da prática fonética, pois o sistema sonoro é o veículo da competência comunicativa” (GERMAIN, 1998, p. 12) <sup>41</sup>.

Diante disto, torna-se indispensável que haja um trabalho sistemático, a partir de atividades e exercícios de cunho fonético e fonológico. Esses exercícios/atividades desenvolvidos para sala de aula de FLE têm o principal objetivo de alargar o conhecimento do aprendiz sobre o segmento sonoro da língua, conduzindo-o a um destravamento das suas capacidades linguísticas.

Vale salientar que, embora muitos manuais busquem conduzir o aprendiz do FLE a adquirir uma fluência na língua, sobretudo os que são de recorrente utilização no ensino de francês no Brasil, notamos certa precariedade de atividades, as quais o professor em sala de aula pode incrementar com o trabalho fonético/fonológico, a partir das diversas possibilidades existentes em termos metodológicos, com a finalidade de atingir os objetivos comunicativos visados pelo QECRL. Portanto, ainda que a fonética

---

<sup>41</sup> Il est difficile de concilier les exigences de la communication minimale avec l'absence de la pratique phonétique alors que le système sonore est le véhicule même de cette compétence de communication.

e a fonologia sejam, a certo ponto, colocadas em segundo plano nas abordagens comunicativas, pelo exposto nessa pesquisa chegamos à conclusão de que elas, além de importantes, são essenciais no processo de ensino aprendizagem e de aquisição do FLE.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. Sociolinguística. In: **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Org. Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BASSETO, B. F. **Elementos de filologia românica: História externa das línguas**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

BERRI, A. **Quelques considérations à propos de la phonétique dans la formation des futurs enseignants de FLE**. Florianópolis: Revista Fragmentos, N° 33, 2007, p. 245/250. Disponível em << <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/8667> >>. Acesso em: 10/02/2020.

BILLIÈRE, M. **Méthode verbo-tonale: Origine et fondements**. 2014. Disponível em : << <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>>>. Acesso em: 10/02/2020.

BILLIÈRE, M. GAILLARD, P. MAGNEN, C. **La surdit  phonologique et cat gorisation : perception des voyelles françaises par les hispanophones**. Revista : Revue Parole. ISSN : 1373-1955, 2005. Disponível em : <<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985875#:~:text=Selon%20le%20principe%20de%20surdit%C3%A9,sons%20de%20sa%20langue%20maternelle>>>. Acesso em: 28/05/2020.

BONNER, V. P. **Reflexões sobre o método da fonética corretiva no ensino de língua adicional**. Trabalho de conclusão de curso em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em : << <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157972> >>. Acesso em: 10/02/2020.

BOUREUX, M. **Mieux percevoir pour mieux prononcer. Quelle phonétique corrective pour aider les apprenants italiens   bien parler français?** Disponível em : << [http://magali.boureux.com/IMG/pdf/2017-03-11\\_actesrome2016boureur.pdf](http://magali.boureux.com/IMG/pdf/2017-03-11_actesrome2016boureur.pdf)>> Acesso em: 10/02/2020.

CAGLIARI, G. M; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: **Introdu o   lingu tica: domínios e fronteiras**. Org. Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes. 2. Ed. S o Paulo: Cortez, 2001.

CALLOU, D. LEITE, Y. **Inicia o   fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer**. Paris : Didier, 2001.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires, 2005.

DESMONS, F. et Al. **Enseigner le FLE : pratiques de classe**. Paris : Berlin, 2005.

DOLLEZ, C ; PONS, S. **Alter ego plus 3 : méthode de français**. Paris : Hachette Livre, 2012.

GERMAIN, C. **Le point sur la phonétique**. Paris: CLE International, 1998.

GIRARDET, J. et Al. **Tendances A1 : méthode de français**. Paris : CLE international, 2016.

GIRARDET, J. et Al. **Tendances A2 : méthode de français**. Paris : CLE international, 2016.

GIRARDET, J. et Al. **Tendances B1 : méthode de français**. Paris : CLE international, 2016.

HUGOT, C. et Al. **Alter ego plus 1: Méthode de français**. Paris : Hachette Livre, 2012.

HUGOT, C. et Al. **Alter ego plus 2: Méthode de français**. Paris : Hachette Livre, 2015.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Trad. Marilda Winkler Averburg, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARTINS, S. A. **Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia**. Revista Internacional d'Humanitats: Universidade Autònoma de Barcelona, set.-dez. 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: La Librairie Gallimard, 1945. Disponível em: <<  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/merleau\\_ponty\\_maurice/phenomenologie\\_de\\_la\\_perception/phenomenologie\\_de\\_la\\_perception.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/merleau_ponty_maurice/phenomenologie_de_la_perception/phenomenologie_de_la_perception.pdf)>>. Acesso em : 23/09/2019.

MÉRIEUX, R; LAINÉ, E. LOISEAU, Y. **Latitudes 1 : méthode de français**. Paris : Didier, 2008.

MÉRIEUX, R; LAINÉ, E. LOISEAU, Y. **Latitudes 2 : méthode de français**. Paris : Didier, 2009.

MORI, A. C. Fonologia. In: **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Org. Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. (E-book). Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

PUREN, C. **Histoire des Méthodologies de L'enseignement des langues**. Paris: CLE International, 1988.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**. Florianópolis: LLV/CCEUFSC, 2011.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, T. C. et Al. **Fonética acústica: os sons do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

SURCOUF, C. **Introduction à la linguistique française**. Université Stendhal-Grenoble 3.

PIOTROWSKI, S. **Les tâches en classe de langue étrangère**. Polônia: Synergies, 2010. P. 107-118. Disponível em << <https://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>>> Acesso em: 10/02/2020.

TROUBETZKOY, N. S. **Principes de Phonologie**. Paris: Klincksieck, 1970.

VIGNER, G. **L'exercice, un outil de formation méconnu**. Carnet : Revue électronique d'études Françaises. Série II, N<sup>o</sup> 8, nov. : 2016, p. 253-269. Disponível em: << <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14527.pdf>>>. Acesso em: 10/02/2020.