

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

**INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FONÉTICA NO ENSINO DO SISTEMA SONORO DA
LÍNGUA FRANCESA PARA FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS
BRASILEIRO: AS VOGAIS ANTERIORES ARREDONDADAS**

Érica Sarsur Câmara

Belo Horizonte

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

**INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FONÉTICA NO ENSINO DO SISTEMA SONORO DA
LÍNGUA FRANCESA PARA FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS
BRASILEIRO: AS VOGAIS ANTERIORES ARREDONDADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Teórica e Descritiva.

Área de Concentração: Linguística Teórica e Descritiva

Linha de pesquisa: Organização Sonora da Comunicação Humana – 1B

Orientador: Prof. Dr. Rui Rothe-Neves

Érica Sarsur Câmara

Belo Horizonte, fevereiro de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Intervenção didático-fonética no ensino do sistema sonoro da língua francesa para falantes nativos de português brasileiro: as vogais anteriores arredondadas

ÉRICA SARSUR CÂMARA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA, linha de pesquisa Organização Sonora da Comunicação Humana.

Aprovada em 05 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Rui Rothe Neves - Orientador
UFMG

Prof(a). Ricardo Augusto de Souza
UFMG

Prof(a). Daniela Akie Hirakawa
USP

Belo Horizonte, 5 de fevereiro de 2016.

A todos que estudam línguas estrangeiras.

Aos pesquisadores e professores que se empenham
para fazer desse estudo elemento significativo e
transformador de vidas e da realidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rui Rothe-Neves, pela orientação, e por ter aceitado a proposta desta pesquisa, mesmo que tão abstrata, no início de nossas discussões.

À Profª Daniela Hirakawa e ao Prof. Ricardo de Souza, por aceitarem o convite para a banca.

Às queridas professoras de língua e literatura francesas do curso de Letras da UFMG, sem as quais, definitivamente, este trabalho nunca teria sido possível: Márcia Arbex, Beatriz Vaz Leão, Ida Lúcia Machado, Juliana Gambogi e Lúcia Jacob.

Ao Prof. César Reis, que me apresentou toda a beleza da fonética do francês.

À Profª Adriane Sartori, pelo apoio e incentivo constantes.

À Profª Márcia Arbex, fonte imensa de inspiração.

À Profª Lúcia Fulgêncio, que me acolheu e abriu as primeiras portas neste campo de pesquisa.

Aos professores que me ajudaram a construir minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus alunos de francês.

A todos os meus outros alunos, que me lembram constantemente o que é ser professora e que me mantêm sempre alerta sobre o que se deve e o que não se deve fazer em sala de aula.

Aos informantes voluntários desta pesquisa, que me permitiram observar mais de perto, com sistematicidade, fenômenos que me acompanham há tanto tempo.

Aos meus pais, Denize e Mauro, pelo suporte (palavra tão simples que expressa tanto).

Ao Daniel, pelo companheirismo e participação tão significativos.

À minha família, que deseja tanto o meu sucesso.

Aos colegas do Mestrado, com quem pude dividir diversas etapas das nossas dissertações.

Aos corações que me acompanham, auxiliam e fortalecem, nos dois planos da vida.

“Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.”

Christine Revuz

RESUMO

O presente trabalho se insere no contexto dos estudos fonéticos e do ensino de línguas estrangeiras e focaliza a percepção das vogais anteriores arredondadas da língua francesa por falantes nativos de português brasileiro. A motivação inicial e a proposta de trabalho estão orientadas para o ensino de sons em língua estrangeira (LE) inexistentes em língua materna (LM), uma vez que pouco se fala e pouca atenção se dá aos aspectos da pronúncia quando o aluno de LE inicia seus estudos em cursos diversos. Os pressupostos teóricos que embasam as análises aqui apresentadas são: a descrição dos modos fonéticos do francês; a noção de *pronúncia aceitável*; elementos da fonética corretiva e os estudos sobre percepção da fala. A hipótese que se levanta neste estudo é de que uma intervenção didático-fonética orientada para a produção dos sons da LE pode auxiliar na percepção do som por parte do aprendiz. O objetivo deste estudo é, portanto, verificar a eficácia de tal intervenção. Para isso, foram realizados dois testes de percepção de sons, em que os participantes indicavam se estavam ouvindo um som do português ou não. Essa tarefa utiliza como estímulos um *continuum* de vogais isoladas em nove passos entre [i-y], [e-ø], [ɛ-œ]. Parte dos informantes foi submetida a uma intervenção didático-fonética no intervalo entre os testes. Os dados apontam no sentido de confirmar a hipótese levantada, uma vez que grande parte destes participantes apresenta mudança sensível nos resultados do pós-teste, apresentando como resultado, neste último, uma curva de respostas aproximada a um Z alongado, indicando uma percepção categórica dos sons do francês estudados na intervenção. A contribuição deste estudo para o ensino de línguas estrangeiras reside na demonstração da influência de uma proposta didática direcionada para o ensino da pronúncia por meio de atividades voltadas para a produção dos sons.

Palavras-chave: Percepção da fala; Produção da fala; Ensino de línguas estrangeiras; FLE; Pronúncia.

ABSTRACT

This research is inserted within the context of phonetic studies and foreign language teaching and focuses on the perception by Brazilian Portuguese native speakers of the French front rounded vowels sounds. The initial reason and work proposal are geared towards teaching foreign languages sounds that are not present in the learner's native language. It is assumed that a small attention is given to the pronunciation in the early stages of the foreign language studies. Thus, the description of French phonetic modes, the notion of acceptable pronunciation, the elements of corrective phonetic, and the studies of speech perception formed the theoretical foundation for the data analysis. The hypothesis of this research is that a phonetic oriented intervention to the production of specific sounds of a foreign language may help to develop the perception of those sounds by the learner. This study aims, therefore, to test the effectiveness of such intervention. In this regard, we undertook two sound perception tests, on which the participants pointed out whether they were listening or not to a specific sound present in the Brazilian Portuguese sound repertoire. As a stimulus, the task uses a continuum of isolated vowel sounds throughout nine stages between [i-y], [e-ø], [ɛ-œ]. The experiential informant group was then submitted to a didactic-phonetic intervention in the interval between tests. The results seemed to confirm the hypothesis considering that in the post-test data the majority of the participants showed impressive changes, which could be inferred by the results displayed in a curve of approximate answers to an enlarged Z. This indicates a categorical perception of French sound analyzed in the intervention. The possible contribution of this study to the foreign language teaching relies on the demonstration of the impact of a didactic oriented intervention to teach pronunciation, making use of activities that shall promote sounds production.

Keywords: Speech Perception; Speech Production; Foreign Language Teaching; FLE; Pronunciation.

RÉSUMÉ

Ce travail est en lien avec les études phonétiques et l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. La perception des voyelles antérieures arrondies de la langue française par les parlants natifs de portugais brésilien est l'objet principal de cette recherche. Ce travail étudie l'enseignement des sons d'une langue étrangère inexistant dans le système sonore de la langue native de l'apprenant, dû au peu de temps destiné à ce sujet dans les cours de langue. L'analyse des données est basée sur les bases théoriques suivantes : la description des modes phonétiques du français ; la notion de prononciation acceptable ; la phonétique corrective ; et des études sur la perception de la parole. L'hypothèse proposée est qu'une intervention didactico-phonétique orientée vers la production des sons de la langue étrangère peut aider l'apprenant à mieux entendre ces mêmes sons. Le but de cette recherche est, donc, de vérifier l'efficacité de cette intervention. Pour atteindre cet objectif, nous avons conçu un test de perception de sons où les participants indiquaient si ce qu'ils entendaient était ou non un son de la langue portugaise. Cette tâche utilisait comme *stimuli* un *continuum* de voyelles isolées en neuf pas entre [i-y], [e-ø], [ɛ-æ]. Les participants du groupe expérimental ont été soumis à une intervention didactico-phonétique entre deux réalisations du test. Les données sont en faveur de la confirmation de l'hypothèse, vu qu'une partie importante des participants montre, dans le post-test, une courbe proche du Z allongé, ce qui indique la perception catégorique des sons du français répétés pendant l'intervention. Ce travail peut contribuer à améliorer l'enseignement des langues étrangères une fois qu'il démontre qu'une intervention proposant le travail avec les sons peut influencer positivement l'apprentissage de la phonétique d'une langue étrangère.

Mots-clés: Perception de la parole ; Production de la parole ; Enseignement de langues étrangères ; FLE ; Prononciation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Vogais de base do francês.....	43
FIGURA 2 – Sistema de oposições de 5 vogais.....	44
FIGURA 3 – Sistema de oposições vocálicas fundamentais do francês	45
FIGURA 4 – Ortodiagrama das vogais francesas	46
FIGURA 5 – Sistema das oposições vocálicas do francês – Fonemas e variantes	47
FIGURA 6 – Anúncio de chamada aos informantes voluntários	64
FIGURA 7 – Tela inicial do teste.....	76
FIGURA 8 – Tela do <i>Praat</i> ao longo do teste – [i] <i>versus</i> [y]	76
FIGURA 9 – Tela do <i>Praat</i> ao longo do teste – [e] <i>versus</i> [ø].....	77
FIGURA 10 – Tela do <i>Praat</i> ao longo do teste – [ɛ] <i>versus</i> [œ]	77
FIGURA 11 – Tela de pausa	78
FIGURA 12 – Mensagem enviada aos voluntários	160
FIGURA 13 – Formulário de Identificação dos voluntários (parte 1)	161
FIGURA 14 – Formulário de Identificação dos voluntários (parte 2)	162
FIGURA 15 – Fichas utilizadas para a realização da Atividade de Fixação nº 1	169
FIGURA 16 – Fichas utilizadas para a realização da Atividade de Fixação nº 6	180

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Participantes da pesquisa	72
TABELA 2 – Valores dos formantes dos estímulos utilizados no teste.....	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Crenças de alguns brasileiros sobre a língua francesa.....	159
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Relação entre os formantes dos <i>continua</i>	75
GRÁFICO 2 – Modelo de Percepção Categórica.....	95
GRÁFICO 3 – Resultado geral: pré-teste do GC relativo aos <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	96
GRÁFICO 4 – Resultado geral: pós-teste do GC relativo aos <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	98
GRÁFICO 5 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GC no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [i-y]	99
GRÁFICO 6 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GC no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [e-ø].....	100
GRÁFICO 7 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GC no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [ε-œ].....	101
GRÁFICO 8 – Resultado geral: pré-teste do GE relativo aos <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	103
GRÁFICO 9 – Resultado geral: pós-teste do GE relativo aos <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]....	104
GRÁFICO 10 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GE no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [i-y]	105
GRÁFICO 11 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GE no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [e-ø].....	106
GRÁFICO 12 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GE no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [ε-œ].....	108
GRÁFICO 13 – Desempenho Participante 28/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	110
GRÁFICO 14 – Desempenho Participante 28/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	110
GRÁFICO 15 – Desempenho Participante 31/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	111
GRÁFICO 16 – Desempenho Participante 31/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	111
GRÁFICO 17 – Desempenho Participante 32/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	112
GRÁFICO 18 – Desempenho Participante 32/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	112
GRÁFICO 19 – Desempenho Participante 33/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	113
GRÁFICO 20 – Desempenho Participante 33/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	114
GRÁFICO 21 – Desempenho Participante 34/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	115
GRÁFICO 22 – Desempenho Participante 34/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	115
GRÁFICO 23 – Desempenho Participante 35/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	117
GRÁFICO 24 – Desempenho Participante 35/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	117
GRÁFICO 25 – Desempenho Participante 36/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	118
GRÁFICO 26 – Desempenho Participante 36/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	119
GRÁFICO 27 – Desempenho Participante 37/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	120
GRÁFICO 28 – Desempenho Participante 37/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	120
GRÁFICO 29 – Desempenho Participante 38/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	121
GRÁFICO 30 – Desempenho Participante 38/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	121
GRÁFICO 31 – Desempenho Participante 39/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	123
GRÁFICO 32 – Desempenho Participante 39/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	123
GRÁFICO 33 – Desempenho Participante 27/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	125
GRÁFICO 34 – Desempenho Participante 27/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	125
GRÁFICO 35 – Desempenho Participante 29/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	126
GRÁFICO 36 – Desempenho Participante 29/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	126
GRÁFICO 37 – Desempenho Participante 30/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	128
GRÁFICO 38 – Desempenho Participante 30/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	128
GRÁFICO 39 – Resultado geral: pré-teste do GA relativo aos <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]..	135
GRÁFICO 40 – Resultado geral: pós-teste do GA relativo aos <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ] .	136

GRÁFICO 41 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GA no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [i-y]	137
GRÁFICO 42 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GA no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [e-ø].....	138
GRÁFICO 43 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GA no pré-teste e no pós-teste, quanto ao <i>continuum</i> [ε-œ].....	139
GRÁFICO 44 – Desempenho Participante 41/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	140
GRÁFICO 45 – Desempenho Participante 41/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	140
GRÁFICO 46 – Desempenho Participante 43/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	141
GRÁFICO 47 – Desempenho Participante 43/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	142
GRÁFICO 48 – Desempenho Participante 44/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	143
GRÁFICO 49 – Desempenho Participante 44/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	143
GRÁFICO 50 – Desempenho Participante 46/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	144
GRÁFICO 51 – Desempenho Participante 46/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	144
GRÁFICO 52 – Desempenho Participante 42/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	145
GRÁFICO 53 – Desempenho Participante 42/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	146
GRÁFICO 54 – Desempenho Participante 47/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	147
GRÁFICO 55 – Desempenho Participante 47/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	147
GRÁFICO 56 – Desempenho Participante 40/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	181
GRÁFICO 57 – Desempenho Participante 40/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	181
GRÁFICO 58 – Desempenho Participante 45/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	182
GRÁFICO 59 – Desempenho Participante 45/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	182
GRÁFICO 60 – Desempenho Participante 48/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	183
GRÁFICO 61 – Desempenho Participante 48/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	183
GRÁFICO 62 – Desempenho Participante 49/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	184
GRÁFICO 63 – Desempenho Participante 49/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	184
GRÁFICO 64 – Desempenho Participante 50/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	185
GRÁFICO 65 – Desempenho Participante 50/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	185
GRÁFICO 66 – Desempenho Participante 51/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	186
GRÁFICO 67 – Desempenho Participante 51/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	186
GRÁFICO 68 – Desempenho Participante 52/pré-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ]	187
GRÁFICO 69 – Desempenho Participante 52/pós-teste – <i>continua</i> [i-y], [e-ø], [ε-œ].....	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FALE – Faculdade de Letras

FLE – Francês Língua Estrangeira

GA – Grupo Adicional

GC – Grupo Controle

GE – Grupo Experimental

IPA – *International Phonetic Alphabet* (Alfabeto Fonético Internacional)

L1 – Primeira língua aprendida pelo falante

L2 – Segunda língua aprendida pelo falante

LabFon - Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE SÍMBOLOS

[i] – vogal alta anterior não-arredondada

[y] – vogal alta anterior arredondada

[e] – vogal média alta anterior não-arredondada

[ø] – vogal média alta anterior arredondada

[ɛ] – vogal média baixa anterior não-arredondada

[œ] – vogal média baixa anterior arredondada

∅ – elemento não realizado foneticamente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 JUSTIFICATIVA	23
3 OBJETIVOS	30
3.1 OBJETIVO GERAL	30
3.2 OBJETIVO ESPECÍFICO	30
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
4.1 ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS EM FONÉTICA E FONOLOGIA	31
4.2 DO PORTUGUÊS AO FRANCÊS: CRUZANDO AS FRONTEIRAS DA LÍNGUA MATERNA	33
4.2.1 <i>Processos envolvidos na aprendizagem de uma L2</i>	34
4.2.2 A “ <i>pronúncia aceitável</i> ”	37
4.3 O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LE	40
4.3.1 <i>A Fonética Corretiva</i>	40
4.3.2 <i>O papel da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira</i>	49
4.4 LES MODES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS	53
4.4.1 <i>Le Mode Tendu</i>	54
4.4.2 <i>Le Mode Antérieur</i>	55
4.4.3 <i>Le Mode Croissant</i>	57
4.5 A PERCEÇÃO DA FALA	58
4.5.1 <i>A percepção categórica</i>	59
4.5.2 <i>Trabalhos relacionados</i>	60
5 MÉTODOS	63
5.1 O RECRUTAMENTO DE VOLUNTÁRIOS	64
5.1.1 <i>Primeira chamada de voluntários – abril a julho/2015</i>	67
5.1.2 <i>Segunda chamada de voluntários – julho a outubro/2015</i>	69
5.2 O TESTE	72
5.2.1 <i>Estímulos</i>	73
5.2.2 <i>Delineamento experimental</i>	75
5.2.3 <i>Procedimentos e condições de realização dos testes</i>	78
5.3 A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FONÉTICA	79
5.3.1 <i>A estrutura geral das sessões</i>	81
5.3.2 <i>Momento 1 – Introdução às vogais</i>	82
5.3.3 <i>Momento 2 – Treino articulatório das vogais</i>	82
5.3.4 <i>Momento 3 – Atividades de fixação</i>	83
5.3.4.1 <i>Atividades de fixação da aula do 1º dia – estudo das vogais [i] e [y]</i>	84
5.3.4.2 <i>Atividades de fixação da aula do 2º dia – estudo das vogais [e] e [ø]</i>	85
5.3.4.3 <i>Atividades de fixação da aula do 3º dia – estudo das vogais [ɛ] e [œ]</i>	86
6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
6.1 OS PARTICIPANTES	87
6.2 O DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO EXPERIMENTAL NAS SESSÕES DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FONÉTICA	88
6.2.1 <i>Observações de caráter geral</i>	89
6.2.2 <i>O par [i-y]</i>	92
6.2.3 <i>O par [e-ø]</i>	93
6.2.4 <i>O par [ɛ-œ]</i>	94
6.3 RESULTADOS EMPÍRICOS	94
6.3.1 <i>Grupo Controle</i>	95
6.3.2 <i>Grupo Experimental</i>	101
7 O ASPECTO DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA – OUTROS RESULTADOS	131
7.1 APRESENTAÇÃO DOS VOLUNTÁRIOS E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO	132
7.2 A REALIZAÇÃO DAS SESSÕES DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FONÉTICA	133
7.3 RESULTADOS EMPÍRICOS, HIPÓTESES ALTERNATIVAS E A QUESTÃO DA MOTIVAÇÃO	135
7.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ASPECTO MOTIVACIONAL E O GRUPO ADICIONAL	151

8 CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	159
APÊNDICE A – CRENÇAS DE ALGUNS BRASILEIROS SOBRE A LÍNGUA FRANCESA	159
APÊNDICE B – RESPOSTA AO PRIMEIRO CONTATO DOS CANDIDATOS A VOLUNTÁRIOS	160
APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PREENCHIDO PELOS CANDIDATOS A VOLUNTÁRIOS APÓS O PRIMEIRO CONTATO	161
APÊNDICE D – <i>SCRIPT</i> UTILIZADO PARA A REALIZAÇÃO DO TESTE NO PROGRAMA PRAAT	163
APÊNDICE E - ROTEIRO DAS SESSÕES DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FONÉTICA	165
APÊNDICE F – ATIVIDADES DE FIXAÇÃO UTILIZADAS NAS SESSÕES DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FONÉTICA.....	169
APÊNDICE G – GRÁFICOS REFERENTES AOS PARTICIPANTES DO GRUPO ADICIONAL CUJOS RESULTADOS NÃO FORAM APRESENTADOS NO CAPÍTULO 7	181

1 INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a elaboração do presente trabalho remonta a alguns anos, quando, ao longo da Graduação, no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sempre em busca do aperfeiçoamento de meu desempenho oral na língua francesa – habilitação escolhida para minha formação –, comecei a observar a produção oral, especificamente, minha pronúncia em francês, bem como a de meus colegas e professores.

Com o passar do tempo, percebi que, quando havia erros ou desvios da pronúncia que então se diria *correta*, os problemas de pronúncia que podiam ser observados eram, em geral, de mesma natureza. Meus estudos avançaram, cursos específicos de fonética, fonologia e pronúncia da língua francesa vieram acrescentar e enriquecer meu percurso acadêmico e de aprendiz dessa língua estrangeira. Neles, aportes teóricos e atividades práticas permitiram que eu começasse a formular hipóteses e observar mais detidamente alguns aspectos da produção dos sons do sistema francês: as vogais eram o maior foco de problema entre os falantes não-nativos que passei a observar. Tratava-se das vogais orais, que não são contaminadas pelo traço [nasal] de consoantes que as sucedem; vogais nasais; e, por fim, as vogais anteriores arredondadas, responsáveis pelo marcante *biquinho* da língua francesa. As vogais anteriores arredondadas causam grandes problemas para falantes de português: sua articulação gera dificuldades quando um brasileiro, habituado ao [i] e ao [u], tenta reunir as características articulatórias dessas vogais do português para produzir, em francês, o [y]. O mesmo acontece com as vogais médias, [ø] e [œ]. O arredondamento dessas vogais anteriores também pode gerar outros efeitos na produção do aprendiz, como é o caso do espraimento do traço [+arredondado], gerando a produção anômala de palavras que contêm sílabas com vogais não arredondadas e outras com vogais que apresentam esse traço: todas as vogais da palavra passam a ser produzidas com o arredondamento.

A partir dessas observações, reflexões e problemas identificados, e tendo atuado como professora de língua francesa a partir da metade do curso de Graduação, passei a pensar em possíveis caminhos e alternativas que pudessem ajudar os aprendizes brasileiros a assimilar melhor as características dos sons do francês. Isso poderia contribuir para uma produção oral realizada com mais confiança e qualidade, reduzindo ao máximo os desvios na produção que fossem devidos a essa interferência negativa de sua língua materna sobre a língua estrangeira em processo de aprendizagem.

Quando do início do Mestrado, a ideia da pesquisa girava em torno de maneiras de se conduzir o ensino de francês língua estrangeira (doravante FLE), dando a devida atenção ao aspecto da produção oral, mais especificamente da produção dos sons que caracterizam o sistema sonoro da língua francesa. O desejo inicial era fazer uma proposta de método para o ensino de fonética do francês.

Observando a dimensão de tal objetivo e contrastando-a com as limitações de tempo que o curso de Mestrado permitiria para o desenvolvimento de tal intuito, demos-nos conta de que não seria possível concretizar todas essas ideias. Foi necessário redimensionar e rever os objetivos da pesquisa.

Passamos, então, a buscar outros caminhos que pudessem contribuir para o aprimoramento do ensino de FLE, mas com dimensões e possibilidades condizentes com as condições de que dispúnhamos para a realização da presente pesquisa. Foi então que surgiu a ideia de se testarem as capacidades de produção de aprendizes brasileiros.

Para tal, partia-se da ideia de que, para produzir um som, é necessário que o falante conheça e seja capaz de identificar tal som, quando o ouve. Essa ideia foi demonstrada por Rauber *et al.* (2005), Bion *et al.* (2006) e Léon e Léon (1968).

Desenhando-se o experimento necessário para o exame da produção, percebemos que, na realidade, tratava-se de verificar dois aspectos complementares, porém distintos: 1) a capacidade de distinção dos sons; e 2) a posterior capacidade de produzir tais sons.

Assim, refletindo-se sobre como o professor de FLE pode ajudar os aprendizes a perceber melhor os sons da língua estrangeira que lhe são apresentados como fonemas – portanto, incontornáveis para um bom desempenho na comunicação na nova língua –, para que depois passem a produzi-los com qualidade, levantamos a principal hipótese que norteia o desenvolvimento do presente estudo: o trabalho com a produção dos sons da língua estrangeira contribui para o aprimoramento da percepção de tais sons por parte do aprendiz.

Respeitando-se os limites desta pesquisa, e percebendo que apenas um dos aspectos seria adequadamente trabalhado no tempo de que dispúnhamos, optamos por focalizar os aspectos da percepção, norteados pela hipótese levantada, o que levou ao traçado da seguinte rota metodológica: para testar a importância e a eficácia de uma intervenção foneticamente orientada para o ensino da língua estrangeira, optamos por realizar, com informantes voluntários que desconhecem a língua francesa e outras línguas que contêm vogais anteriores arredondadas, um pré-teste, que demonstraria a falta de capacidade para distinguir vogais existentes e inexistentes na língua materna do informante – o português. A partir daí, três

sessões de uma intervenção didática foneticamente orientada seriam realizadas, simulando-se a configuração de uma sala de aula de língua estrangeira, em que seria ensinada a maneira adequada de se produzirem as referidas vogais. Assim, por meio do trabalho de produção, buscaríamos verificar, em um pós-teste, a nova habilidade apresentada pelos informantes: distinguir as vogais anteriores arredondadas – [y ø œ], presentes apenas no francês – das anteriores não-arredondadas – [i e ε], presentes no francês e no português.

O presente trabalho está, portanto, inserido no contexto dos estudos fonéticos e da percepção da fala e diretamente vinculado às questões que tangem o ensino de línguas estrangeiras.

Para o desenvolvimento de tal trabalho, são aqui explorados aspectos que se referem exclusivamente ao ensino de sons vocálicos inexistentes no sistema sonoro da língua portuguesa falada no Brasil. São discutidos elementos que orientam o ensino da pronúncia em língua estrangeira, com base na noção de *pronúncia aceitável*, proposta por Reis (2000). Quanto aos processos e recursos utilizados pelo professor de língua estrangeira para auxiliar o aprendiz no desenvolvimento da percepção categórica em língua estrangeira, são utilizados elementos da Fonética Corretiva, proposta por Léon e Léon (1968), bem como aspectos específicos da língua francesa, como apresenta Delattre (1953). Orientam as análises referentes ao tema da percepção da fala diferentes trabalhos de Paola Escudero e seu grupo de trabalho (2004, 2005, 2006, 2010).

A presente dissertação está organizada em oito capítulos.

No Capítulo 1, “Introdução”, são apresentadas as ideias iniciais, a origem da pesquisa, bem como a estrutura da dissertação.

No Capítulo 2, “Justificativa”, é apresentado o contexto em que se insere a presente pesquisa, as hipóteses iniciais e algumas considerações preliminares acerca do campo de estudo.

No Capítulo 3, “Objetivos”, são apresentados os objetivos do presente trabalho.

No Capítulo 4, “Fundamentação Teórica”, são apresentados conceitos que basearam o desenvolvimento desta pesquisa. Também são apresentados os principais teóricos que já se debruçaram sobre o tema deste estudo, bem como os campos teóricos utilizados para fundamentar as análises e discussões posteriores.

No Capítulo 5, “Métodos”, são descritos os métodos utilizados para a realização dos testes e da intervenção realizada junto aos informantes voluntários que foram a fonte dos dados analisados nesta pesquisa.

No Capítulo 6, “Apresentação, discussão e análise dos resultados”, são apresentados os resultados da pesquisa e são feitas considerações e observações a partir dos dados obtidos nos testes.

No Capítulo 7, “O aspecto da motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira – Outros resultados”, são apresentados e discutidos resultados obtidos na pesquisa, mas que apresentaram irregularidades que não nos permitiram agrupá-los junto aos resultados principais.

No Capítulo 8, “Conclusão”, são tecidos comentários acerca dos resultados obtidos na pesquisa, bem como são apontadas suas contribuições para a área, as limitações deste trabalho e novas possibilidades e caminhos a serem trilhados futuramente neste campo de estudo.

Apesar de este ser um trabalho acadêmico, com fins científicos e de caráter objetivo, o texto será escrito em primeira pessoa, seguindo uma tendência atual. As questões que originaram este trabalho nasceram da minha vivência pessoal, e as diversas etapas do processo experimental por meio do qual os dados seriam obtidos foram elaboradas e desenvolvidas sob o viés da aplicabilidade dos métodos utilizados na Intervenção Didático-Fonética, com vistas a um aprimoramento dos meios de ensino dos conhecimentos fonéticos a aprendizes de língua estrangeira. Quando couber, também será utilizada a primeira pessoa do plural, considerando as contribuições de outros pesquisadores, notadamente do orientador deste trabalho de Mestrado, ao longo de todo o processo de elaboração da pesquisa e da construção da dissertação.

Cabe esclarecer também que os termos *Língua Materna (LM)* e *L1* foram usados como sinônimos e representam a primeira língua adquirida pelo falante. Da mesma forma, *Língua Estrangeira (LE)* e *L2* representam a segunda língua adquirida ou aprendida pelo falante. Neste trabalho, tais nomenclaturas não carregam as implicações das teorias que as propõem. Essa escolha foi feita no sentido de evitar a repetição dos termos e de tornar a leitura mais fluida, já que eles são recorrentes ao longo do texto. Não foi feita aqui uma discussão teórica nesse sentido, porque esse não é o foco deste trabalho.

2 JUSTIFICATIVA

O interesse pelo assunto desta pesquisa – a percepção de sons inexistentes na língua materna de um falante – surgiu a partir de diversos fatores, que, em conjunto, estimularam a elaboração de uma hipótese, ponto norteador deste trabalho. Apresentam-se, a seguir, os elementos que, juntos, propiciaram o recorte escolhido para a presente investigação.

Após o contato intenso com aprendizes de diversas LEs, observei que determinadas dificuldades são apresentadas sistematicamente por alguns grupos de alunos. Tais dificuldades estão presentes nos diversos níveis da língua, quais sejam: semântico, morfossintático, pragmático e fonético-fonológico. Quanto a este último, âmbito de estudo que mais desperta o meu interesse, a observação tornou-se mais frequente, até que algumas hipóteses passaram a ser levantadas e observadas mais atenta, ainda que assistematicamente:

- 1) aprendizes de LEs têm grande dificuldade de articular sons que não existem em sua LM;
- 2) quando fonemas da LE existem, mas como alofones, na LM do aluno, há dificuldade, não de articulação, mas de distinção e adequada produção de tais sons nos contextos de uso;
- 3) há sons que existem e são fonemas em ambas as línguas – materna e estrangeira –, mas respeitam diferentes regras fonológicas em cada um dos sistemas linguísticos, produzindo formas superficiais diferentes em cada uma das línguas, quando pronunciados. Esse fato causa dificuldade para o aprendiz, quando da produção dos sons, uma vez que é necessário que ele se desvincule das regras a que obedece sua LM, para respeitar as regras da LE que está aprendendo.

Ainda que tais fatos e hipóteses possam se aplicar a quaisquer LEs, as observações que motivaram esta pesquisa se deram, sobretudo, sobre diferentes grupos de aprendizes de língua francesa, de diversas idades e em diferentes ambientes de estudo da língua.

A língua francesa tem a característica de não apresentar correspondência exata entre a grafia e o som das palavras – é a chamada “ortografia irregular”. Mais do que não ser exata, pode-se dizer que a pronúncia do francês chega a se afastar significativamente da maneira como as palavras são grafadas. Isso é justificado, na história da língua francesa, pelo

momento classicizante pelo qual ela passou, por volta do século XVI, à época do Renascimento europeu, quando os gramáticos, no afã de embelezar a língua, aproximando-a de suas raízes greco-latinas, inseriram na ortografia francesa elementos gráficos que afastaram a grafia da língua de sua pronúncia. Exemplo disso são as consoantes duplas ou grafemas que contêm mais de uma consoante para representar apenas um som – como é o caso de *ph* em *pharmacie*, por exemplo –, entre outras inserções, que tornaram a escrita francesa pouco transparente a leitores, tanto francófonos quanto francófilos e aprendizes da língua (BRITO *et al.*, 2010, p. 26).

No caso da maior parte dos aprendizes brasileiros observados, soma-se à correspondência irregular entre a grafia e a pronúncia, a existência de determinados sons na língua francesa que não existem na língua portuguesa. É o caso das vogais anteriores arredondadas [y], [ø] e [œ], por exemplo, presentes nas palavras francesas *rue* [Ry] ‘rua’, *peu* [pø] ‘pouco’ e *fleur* [flœR] ‘flor’. Para o falante de português, tais sons, que apresentam uma articulação diferente do que se encontra na língua portuguesa, oferecem grandes dificuldades, uma vez que, em sua LM, há sons que apresentam apenas uma das articulações presentes nos sons citados. São eles: [i], [e] e [ɛ], que são anteriores, mas não arredondadas; e [u], [o] e [ɔ], que são arredondadas, mas não anteriores. Acrescenta-se que não é só do português que o sistema sonoro do francês se afasta, mas da maioria das línguas românicas, uma vez que não há tal arredondamento no caso das vogais anteriores em nenhum dos outros sistemas sonoros dessa família linguística (BRITO *et al.*, 2010, p. 28).

Nesta perspectiva, e ampliando o foco das observações, outros questionamentos foram levantados, no intuito de se compreender a origem de tais dificuldades e de se investigarem medidas e possibilidades didáticas que pudessem minimizar os impactos dessas diferenças e contribuir para um ensino mais efetivo do sistema sonoro de LEs.

A primeira iniciativa foi observar como o ensino de fonética é tratado em manuais e livros didáticos de FLE. O que se observou foi que, à exceção de manuais elaborados especificamente para o ensino da pronúncia, pouca ou nenhuma atenção se dá ao ensino dos fonemas próprios ao sistema sonoro do francês no caso de livros didáticos para uso em cursos regulares de LE, como também constata Hirakawa (2007): “a Fonética é ainda a ‘irmã pobre’ nos manuais dedicados ao ensino do francês língua estrangeira” (HIRAKAWA, 2007, p. 142).

Como exemplos de manuais específicos, é possível citar *Phonétique*, da editora Hachette (1994) e *Phonétique Progressive du français*, da editora CLÉ International (1998), que apresentam, em módulos, e progressivamente, elementos da pronúncia do francês, por

meio de exercícios que estimulam o aprendiz a dar mais atenção a esse aspecto da língua. As explicações e orientações de ambos os manuais estão escritas em francês.

Entretanto, em cursos de FLE, como de inúmeras outras línguas, muitas vezes o sistema sonoro recebe pouca atenção, pois é considerado um assunto difícil, ou o professor não se sente habilitado para ensinar esse conteúdo (Poch, 2004). Isso se justifica, por um lado, por “uma crença muitas vezes compartilhada por professores de LEs em geral de que, para se ensinar pronúncia, é necessário ser especialista em fonética”, segundo mostra Poch (2004, p. 1)¹. Por outro lado, esse fato se justifica já que, em grande parte das vezes, o professor tem no livro didático o norte para seu trabalho. E, como se verá a seguir, os manuais utilizados, de maneira geral, não abordam a pronúncia como aspecto fundamental.

Os métodos de FLE apresentam poucas atividades que conduzem o aprendiz a uma compreensão abrangente do que significam as mudanças articulatórias, rítmicas e entoacionais que terá que observar quando se propuser a falar na LE que está estudando. Alguns exemplos abaixo ilustram essa afirmação.

Tout va bien! 1 (2005), um dos métodos analisados, apresenta, em algumas unidades, entre um e três exercícios dedicados ao estudo dos sons da língua francesa. Trata-se de exercícios em que o aluno deve ouvir uma gravação que acompanha o livro e indicar se está ouvindo sons iguais ou diferentes. Os exercícios envolvem os seguintes sons: [e ø ε], [ɛ œ ɔ], [y u i], [b v f], [ʃ ʒ], [s z].

Por sua vez, *Tout va bien! 2* (2005), o segundo volume da mesma coleção, propõe uma apresentação do Alfabeto Fonético Internacional (IPA²), alguns exercícios de revisão dos sons introduzidos no volume 1 do método e exercícios ligeiramente mais diversificados (comparar os sons ou preencher lacunas com um som), agora envolvendo as consoantes [b d g], as vogais nasais [ẽ, ã, õ], as semi-consoantes [w, j] e grupos consonânticos.

O método *Libre Échange 2* (1991) apresenta uma breve descrição da articulação do som /R/, propõe que o aluno repita e treine e, por fim, oferece um exercício de identificação do som em questão. Note-se que se trata do segundo volume do método. Não foi possível ter acesso ao primeiro volume.

Além dele, há também *Grammaire Contrastive para brasileiros*, da editora CLÉ International (2014), que se propõe a fazer um trabalho de ensino da língua francesa

¹ Tradução nossa. Texto original: “una creencia muy extendida de que para abordar y tratar las cuestiones de la pronunciación hay que ser especialista en fonética” (POCH, 2004, p. 1).

² *International Phonetic Alphabet*

focalizando as principais dificuldades encontradas por aprendizes cuja primeira língua é o português do Brasil. Apesar dessa especificidade do público a que se destina, a obra não oferece exercícios que fortaleçam, no aprendiz, a confiança na pronúncia dos sons do francês, à exceção de uma seção dedicada à diferença entre [e], [ɛ] e [ə].

Diante de tais exemplos, vale destacar a coleção *Tout va bien!*, que dispõe os exercícios de treino dos sons ao longo dos dois volumes analisados (a coleção conta, ainda, com o v. 3), opção que deixa transparecer a posição de que o estudo e a consolidação da pronúncia caminha junto com outros aspectos linguísticos, tais como a sintaxe e a morfologia.

Este trabalho apresenta uma posição diferente, uma vez que se acredita que o domínio da pronúncia é etapa basilar e que deve anteceder o estudo de outros aspectos linguísticos. Essa ideia vai ao encontro do que afirma Hirakawa (2007) sobre a fonética, a saber: “é considerada, tanto por teóricos quanto por práticos do ensino de línguas estrangeiras, como fundamental no processo de aprendizagem das habilidades orais” (HIRAKAWA, 2007, p. 4).

Com o passar do tempo e o avançar dos cursos de LE, outros aspectos gramaticais ou de caráter pragmático, de civilização e cultura passam a ganhar espaço nas aulas, e o aspecto sonoro, ainda que não totalmente dominado e bem compreendido pelo aprendiz, é deixado em segundo plano e só recebe atenção quando a mensagem não consegue ser compreendida pelo professor ou pelos outros alunos. Isso pode estar diretamente relacionado ao fato de que

os professores de línguas estrangeiras também se vêem desamparados em seus programas de formação, que geralmente não os preparam a abordar esta disciplina [fonética] em sala de aula (HIRAKAWA, 2007, p. 5).

De certa forma, o aprendizado e o aprofundamento gramatical são prejudicados por essa prática, uma vez que a pronúncia adequada favorece o sucesso da comunicação. A noção de *pronúncia adequada* ou *aceitável* será discutida adiante.

No caso específico do ensino de francês para brasileiros, é necessário se considerar que existem particularidades do sistema sonoro dessa língua, que se diferenciam das do sistema sonoro da LM dos aprendizes em questão – o português. Esse aspecto fortalece a importância de se dedicar o tempo de que necessitam os aprendizes para a assimilação e o processamento de tal sistema. O mesmo se dá com o ensino de línguas distantes ou aquelas cujos sistemas sonoros muito diferem entre si. Como se verá adiante, o processo de ensino em que se pensa a relação entre a LM do aprendiz e a língua que ele está estudando pode obter

resultados satisfatórios, uma vez que problemas em LE podem ser desencadeados pela adesão do aluno ao sistema e às propriedades fonéticas e padrões fonológicos da sua LM.

Como apresentado no início deste Capítulo, ainda em forma de hipóteses iniciais e motivadoras deste trabalho, há algumas situações principais que podem causar dificuldades ao longo do processo de aprendizagem de uma LE no que diz respeito à pronúncia. Poch (2004) aponta que há três aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem do sistema sonoro de uma língua por um aprendiz:

- 1) os sons existentes na língua estrangeira, e não existentes na língua materna [do aprendiz];
- 2) aqueles sons que apresentam uma distribuição diferente na língua estrangeira e na língua materna (ou seja, que na língua estrangeira aparecem em posições diferentes das que aparecem na língua materna);
- 3) aqueles sons que apresentam distinta “realização fônica” (POCH, 2004, p. 5)³.

O primeiro caso trata dos segmentos distintivos (denominados *fonemas* pela teoria fonêmica): no ensino, é necessário focalizar, isoladamente, os sons existentes na LE, uma vez que alguns deles podem não existir na LM do aprendiz, como é o caso, na língua francesa, por exemplo, de [œ], da palavra *peur* [pœR] ‘medo’. Em francês também existe o som [ɛ], da palavra *père* [pɛR] ‘pai’. Em português, há [ɛ], como em *πέ*, mas não [œ]. No caso das palavras em francês, verifica-se um par mínimo, diferenciado apenas por um segmento, e este segmento não existe em língua portuguesa. O aprendiz deve identificar a diferença existente entre tais sons, para que ele não os acomode a ambos na única categoria existente em sua língua – [ɛ] –, devido à similaridade de traços, pois isso o levaria a pronunciar [ɛ] em *peur* e em *père*, o que geraria um problema comunicativo.

O segundo caso trata da posição ocupada pelos sons nas palavras das duas línguas em questão – é a noção de fonotaxe. Por exemplo, tanto no sistema sonoro do português quanto no do francês, existe a consoante nasal alveolar /n/. Em francês e em português, tal consoante aparece tanto na posição de ataque quando de coda. Em francês, é realizada foneticamente independentemente da posição que a sílaba ocupa na palavra, como é o caso de *nid* ['ni] ‘ninho’ e *bonne* ['bɔn] ‘boa’. Em português, ao contrário, a consoante [n] pode ocupar as mesmas posições, mas, quando na coda, ela não se realiza foneticamente, como se observa em /nu/, pronunciado ['nu] e em /laN/, pronunciado ['lã] (Câmara Jr., 1957).

³ Tradução nossa. Texto original: “1) los sonidos existentes en la lengua extranjera no existentes en la lengua materna; 2) aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna (es decir, que en la lengua extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna); 3) aquellos sonidos que presentan distinta ‘realización fónica’” (POCH, 2004, p. 5).

O terceiro focaliza fonemas que existem em ambas as línguas no plano fonológico, ou seja, no inventário sonoro, mas cuja realização fonética ocorre com diferenças significativas quanto aos formantes e outras características acústicas.

A esses três casos, seria possível acrescentar um quarto, que são os alofones: não se trata mais de sons existentes ou inexistentes, e, sim, da relação estabelecida entre sons na cadeia sonora da língua: em francês, [ə] é um fonema, e sua alternância com outros sons gera também a alternância de significado da palavra em que está inserido: *le* ['lə] é o artigo definido masculino singular 'o', *la* ['la] é o artigo definido singular feminino 'a' e *les* ['le] é o artigo definido plural (masculino ou feminino) 'os', 'as'. Em português, essa distinção não ocorre: um falante pode pronunciar a palavra *lata* normalmente como ['latə] ou, em situação que exige uma fala mais clara ou enfática, como ['lata], com o mesmo significado. Em outras palavras, o *schwa* é distintivo no francês, mas um alofone do /a/ em português. Uma vez que, em português, não há distinção, o aprendiz corre o risco de confundir os sons e utilizá-los alternadamente em sua produção oral em francês, o que pode gerar dificuldades seja na produção, seja na recepção.

Diante dessas questões, e recorrendo-se à literatura da área, foi possível traçar um ponto de partida para o caminho metodológico que se pretendeu percorrer neste estudo: Rauber *et al.* (2005) demonstram que “a percepção precede a produção de sons” (RAUBER *et al.*, 2005, p. 2916), ou seja, para pronunciar adequadamente os sons, articulando-os de maneira a distingui-los dos demais, é necessário que o falante seja capaz de percebê-los e identificá-los como um som individual, não mais o confundindo com outros. Essa ideia também é apresentada por Léon e Léon (1968): “um som somente pode ser reproduzido de maneira durável se ele foi corretamente escutado”⁴ (LÉON e LÉON, 1968, p. 88).

Tendo vencido a etapa da distinção, o aprendiz passa a ser capaz de articular os sons, produzindo-os adequadamente. Há que se salientar que o tempo que o aprendiz de uma LE leva para superar tais etapas é individual e pode variar segundo o inventário sonoro de sua LM e aquele da LE em questão, bem como fatores de outra ordem, “tais como motivação, acesso a instrução, quantidades suficientes de *input* autêntico, etc” (MOYER, 2004, p. 93 *apud* LIMA JR., 2011).

Diante de tais considerações, percebemos que seria necessário estabelecer limites para a presente pesquisa, uma vez que não se dispunha de tempo suficiente para executar

⁴ Tradução nossa. Texto original: « Un son ne peut être reproduit de façon durable que s'il a été correctement entendu » (LÉON e LÉON, 1968, p. 88).

experimentos que contemplassem satisfatoriamente ambas as capacidades – de percepção e produção –, com o fim de observar o caminho percorrido por um falante nativo de português brasileiro que se dispõe a ser aprendiz de FLE.

Por isso, no presente trabalho optou-se por uma pesquisa do tema no âmbito da percepção da fala, motivada pela ideia de investigar e compreender melhor a aprendizagem em LE. A percepção da fala e outros aspectos teóricos importantes para a compreensão do que se realizou nesta pesquisa estão apresentados no Capítulo 4.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi elaborada, assim, a seguinte hipótese de pesquisa: a percepção de sons em uma LE pode ser aprimorada por meio de um trabalho didático foneticamente orientado que focalize a produção dos sons que se deseja aprender.

A seguir, apresentam-se os objetivos que pretendemos atingir com a presente pesquisa.

3 OBJETIVOS

Dentro do contexto apresentado na Introdução e na Justificativa deste trabalho, apresentam-se aqui os objetivos pretendidos com a execução da presente investigação.

3.1 Objetivo Geral

Demonstrar que um trabalho didático foneticamente orientado, que focalize a produção dos sons que se deseja aprender, contribui para o aprimoramento da percepção de tais sons pelo aprendiz.

3.2 Objetivo Específico

Demonstrar que o aprimoramento da produção de um som pelo aprendiz contribui para sua percepção e distinção categórica dos fonemas da língua que deseja aprender.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Alguns conceitos básicos em fonética e fonologia

Para o desenvolvimento das ideias no presente trabalho, é necessário que se tomem como base alguns conceitos do campo de estudo da Fonética e da Fonologia, que serão utilizados, sobretudo, nas análises que serão realizadas em etapas posteriores. Todas as definições apresentadas abaixo foram retiradas de Asher e Simpson (1994, v. 6).

Quando linguistas iniciam os estudos de uma nova língua, que ainda não está descrita, passam à descrição de seu sistema sonoro, para que se compreendam suas estruturas e os processos linguísticos de natureza fonético-fonológica que a organizam. As estruturas mais simples que podem ser descritas em uma língua, em termos sonoros, são os fones. Entende-se por *fone*⁵ uma “unidade sonora atestada na produção da fala”. Os fones, em cada língua, apresentam comportamento diferente no que se refere à relação entre som e significado. Com isso, deve-se entender que, em algumas línguas, um fone pode ter valor distintivo, enquanto, em outra, o mesmo fone não produz diferença de significado em palavras cujo único segmento diferente seja o fone em questão.

No primeiro caso, em que o fone é um som distintivo em palavras da língua, ele é chamado de “segmento distintivo”, para o que também se utiliza “fonema” sem as implicações teóricas que o termo trazia na teoria fonêmica. Um *fonema* é definido como “um dentre um número limitado de classes de som que, em algumas línguas, são usadas contrastivamente para distinguir palavras dessa língua”⁶. Para identificar fonemas na língua, usa-se o método da comparação de *pares mínimos*, que são palavras de significado diferentes, cuja diferença sonora reside em apenas um fone. São exemplos de pares mínimos, em português, as palavras *faca* e *vaca*, em que os fones [f] e [v] são a única diferença na sequência /'_aka/. Encontram-se os pares mínimos a partir de *pares suspeitos*, que são dois sons que apresentam características fonéticas semelhantes (Sons Foneticamente Semelhantes – SFS) e devem ser caracterizados ou como fonemas ou como alofones⁷.

⁵ Os termos técnicos serão grafados em itálico.

⁶ Tradução nossa. Texto original: “one of a limited number of classes of sound which, in particular languages, are used contrastively to distinguish the words of that language from one another”.

⁷ Ver “distribuição complementar”, ainda nesta Seção.

Ao segundo caso, em que fones podem alternar-se entre si, sem que haja mudança de significado da palavra em questão, atribui-se a denominação de alofone. *Alofone* é o nome recebido por duas (ou mais) realizações de um mesmo fonema “quando a diferença entre eles é completamente previsível no contexto fonético em que se encontram”⁸. A realização dos alofones respeita regras fonéticas válidas em determinadas variantes linguísticas. Determinam alofones, sobretudo, as variantes geográfica e etária. Diz-se que os alofones encontram-se em *distribuição complementar*. Isso equivale a dizer que, quando um dos alofones ocorre em um determinado contexto fonético, outro não ocorre naquele mesmo contexto, na variante linguística em análise⁹.

Outro conceito importante é *ambiente* ou *contexto*, que se refere aos fones que antecedem ou seguem um som em análise. Por *regra* devem-se entender os processos fonológicos que relacionam as transcrições de fonemas e alofones¹⁰. Tais processos atuam de três maneiras diferentes: por transformação, inserção ou apagamento de segmentos (SILVA, 1998).

Cabe ressaltar que transcrições fonéticas, ou seja, realizações concretas dos sons, serão feitas entre colchetes – [] –, e transcrições fonêmicas, entre barras – //.

Nesta seção foram apresentados conceitos básicos de fonética e fonologia. Eles serão fundamentais para as discussões feitas a seguir, uma vez que este trabalho focaliza a percepção e produção de vogais em línguas portuguesa e francesa, vogais que funcionam como fonemas na língua francesa, mas cuja existência se limita a três das seis vogais em questão, quando se trata da língua portuguesa.

Diante de tais conceitos, que são elementos fundamentais para a compreensão das discussões sobre a produção oral em LE, a próxima seção apresenta aspectos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE, bem como apresenta e discute a noção de *pronúncia aceitável*, vinculada aos critérios a serem utilizados pelo professor de LE quando se puser a avaliar a produção oral de seus alunos.

⁸ Tradução nossa. Texto original: “when the difference between two similar sounds is completely predictable in this way from the phonetic context, these are called ‘allophones’ of the same ‘phoneme’” (ASHER e SIMPSON, 1994, v. 6, p. 3133).

⁹ Tradução nossa. Texto original: “The phoneme has sometimes been viewed as a family of sounds (allophones) in which the members of the family exhibit a certain family resemblance (‘phonetic similarity’), and in which no member of the family ever occurs in a phonetic context where another member of the family could occur (‘complementary distribution’)” (ASHER e SIMPSON, 1994, v. 6, p. 3134).

¹⁰ Tradução nossa. Texto original: “Phonemic and allophonic transcriptions can be related to one another by statements which are often referred to as ‘rules’” (ASHER e SIMPSON, 1994, v. 6, p. 3137).

4.2 Do português ao francês: cruzando as fronteiras da língua materna

O processo de aprendizagem de uma LE envolve diversas questões relacionadas à natureza do aprendiz, no que se refere à distância existente entre sua LM e a língua que deseja aprender, às suas crenças individuais sobre o que significa se expressar em outra língua, bem como a imagem que ele formula sobre os falantes e a cultura vinculada à LE que vai aprender.

Estes são fatores apresentados por Moyer (2004) para abordar aspectos que influenciam de diversas maneiras o processo de aprendizagem de uma L2: “oportunidades de contato com a L2, atitude com relação à L2 e à comunidade falante da L2, percepção de identidade na L2, e questões de identidade e afiliação cultural” (MOYER, 2004 *apud* LIMA JR., 2011). Há trabalhos que apontam outras questões que também podem influenciar a aprendizagem de uma L2, quais sejam: a idade do início da aprendizagem, a duração dos estudos, o uso da língua, a motivação e variados fatores psicossociais (cf. Flege *et al.*, 2006; MacKay, Flege e Imai, 2006; Piske, MacKay e Flege, 2001; Flege, Yeni-Komshian e Liu, 1999; Moyer, 1999; Cebrian, 2006 *apud* MAYR e ESCUDERO, 2010).

Além disso, “estudos recentes apontam que o processo individual de desenvolvimento da percepção de vogais da L2 pelos aprendizes pode não ser uniforme”¹¹ (MAYR e ESCUDERO, 2010, p. 1), o que se torna uma variável individual, e não mais externa, que influencia na aprendizagem.

Também desenvolvendo reflexões acerca das possibilidades de aprimorar as condições do ensino da fonética do francês e após fazer extensa revisão bibliográfica sobre a história do ensino de LEs, Hirakawa (2007) apresenta diversas correntes teóricas e metodológicas já utilizadas, desde os sumérios, por volta de 3500 a.C., até as abordagens mais recentes, propostas e praticadas no século XX. Analisando e comparando as diversas correntes, a autora chega a algumas conclusões, dentre as quais é possível destacar:

- principalmente os adultos se beneficiam de um ensino explícito da fonética, tornando-os mais conscientes de seus problemas de pronúncia e fazendo com que sua produção oral melhore a longo prazo;
- a língua materna interfere na aquisição fonológica, mas outros fatores como os universais lingüísticos e o processamento das informações pelo aprendiz também entram em jogo;

¹¹ Tradução nossa. Texto original: “recent studies indicate that individual learners’ developmental paths in L2 vowel perception may not be uniform” (MAYR e ESCUDERO, 2010, p. 1).

- os exercícios de repetição ajudam a automatizar os processos mecânicos que envolvem a pronúncia, mas devem ser contextualizados com a ajuda de atividades mais comunicativas, que imprimam um significado aos fatos fonéticos (HIRAKAWA, 2007, p. 42-43).

Com base nessas considerações, alguns aspectos das próximas subseções serão construídos. A primeira consideração, que diz respeito à explicitação do ensino da fonética no caso dos adultos, será aprofundada na subseção 4.2.2. A segunda, referente ao papel da LM no processo de aprendizagem de uma LE, será ampliada na subseção 4.3.2. Por fim, a terceira consideração, concernente à natureza dos exercícios de repetição no ensino da pronúncia, contribuiu para a elaboração das atividades utilizadas na Intervenção Didático-Fonética, apresentada detalhadamente na Seção 5.3.

4.2.1 Processos envolvidos na aprendizagem de uma L2

Com o objetivo de observar e sistematizar as pesquisas sobre a aprendizagem de LEs realizadas nos últimos trinta anos, Véronique *et al.* (2009) mostram que vários são os fatores estudados e analisados pelos pesquisadores dessa área, quais sejam: línguas em contato, a idade em que os aprendizes começam a estudar a LE, bem como os meios de exposição aos quais estão submetidos. Suas considerações se aplicam a adultos e crianças.

A questão de como se dá a construção de novos conhecimentos linguísticos, em uma ou mais LEs, pelo aprendiz, de forma que ele se habilite a interagir verbalmente com outros falantes de tais línguas é foco principal dessa área de pesquisa. Diante dessa questão, o próximo passo, no sentido de compreender como um sujeito se apropria de uma LE, é investigar:

quais são os primeiros elementos aprendidos nesse processo? Por que o processo de apropriação de uma LE se estabiliza? Quais são os elementos que determinam a dinâmica da interlíngua¹² dos aprendizes? Como interpretar os erros que eventualmente apareçam na produção dos aprendizes ao longo do desenvolvimento de suas habilidades em LE? Qual é o papel da LM do aprendiz no processo de aprendizagem da LE? (VÉRONIQUE *et al.*, 2009, p. 18-19)¹³.

¹² “O termo *interlíngua* foi criado pelo lingüista americano Larry Selinker em 1972, reconhecendo o fato de que aprendizes de L2 constroem um sistema lingüístico intermediário entre a sua primeira língua e a língua em estudo” (PERCEGONA, 2005, p. 4) (grifo nosso).

« Pour désigner la langue cible parlée par les apprenants ou leur système idiosyncrasique en langue cible, divers termes ont été employés (interlangue, système intermédiaire, grammaire transitoire etc). Le terme interlangue (*interlanguage*), proposé par Selinker (1972) est d’ailleurs toujours usité » (VÉRONIQUE *et al.*, 2009, p. 19).

¹³ Tradução nossa. Texto original: « quels sont les premiers éléments de la langue cible qui sont acquis ? Pourquoi le processus d’appropriation s’arrête-t-il ou se stabilise-t-il ? Quels sont les éléments qui déterminent la

Ainda para explicar os diferentes aspectos do processo de aprendizagem de uma LE, Véronique *et al.* (2009) apontam que “a organização da língua alvo pode influenciar, em diferentes níveis, a estruturação do processo de apropriação [da LE por parte do aprendiz]”¹⁴ (VÉRONIQUE *et al.*, 2009, p. 20). Disso é possível depreender que há elementos, como a proximidade ou a distância fonológica, por exemplo, que podem acelerar ou retardar o processo de aprendizagem da LE, devido à maneira como serão processados, compreendidos e internalizados pelo aprendiz falante de determinada L1.

Esse dado fortalece a ideia de que o estudo do sistema sonoro de uma língua deve receber especial atenção no início do processo de aprendizagem, para que o falante seja capaz de estruturá-lo adequadamente. No caso de um sistema sonoro próximo ao da L1 do aprendiz, tal estruturação pode se dar mais rapidamente, já que poucos elementos novos deverão ser compreendidos e internalizados. No caso contrário, de um sistema sonoro que muito se afasta do da L1 do aprendiz, mais esforço e mais tempo podem ser necessários para a satisfatória compreensão e assimilação dos sons de que deverá se utilizar o aprendiz para se expressar na LE.

Outro aspecto a ser levado em consideração nos estudos sobre aprendizagem de L2 diz respeito às questões culturais próprias dos grupos de falantes que utilizam a LE em questão, bem como à imagem que o falante faz da língua, em si mesma (VÉRONIQUE *et al.*, 2009). Esse aspecto traz à baila questões de caráter subjetivo, muitas vezes ignoradas pelo aprendiz: questões vinculadas a preconceito, estereótipos, rótulos culturais, sociais e econômicos, que passam a refletir na maneira como o sujeito se relaciona com a língua, elemento manifesto na rejeição ou empatia com que aceita e se apropria da LE.

Quanto a esse último aspecto, o francês, foco do presente trabalho, é percebido de maneiras diversas por falantes de outras línguas. É possível se ouvir que “francês é lindo!” ou “o francês é uma língua elegante, bonita, charmosa, sonora, interessante, simpática, agradável, romântica, musical”¹⁵. Também é possível escutar expressões tais como “o francês é língua de

dynamique des grammaires transitoires, des lectures d'apprenants ? Quelle interprétation donner aux erreurs commises lors de l'appropriation d'une langue étrangère, c'est-à-dire lors du passage d'une étape à une autre du développement en langue étrangère ? Quel est le rôle de la langue source et des langues antérieurement apprises et connues dans l'acquisition d'une nouvelle langue ? » (VÉRONIQUE *et al.*, 2009, p. 18-19).

¹⁴ Tradução nossa. Texto original: « L'organisation de la langue cible, elle-même, peut influencer, à différents niveaux, la structuration du processus d'appropriation » (VÉRONIQUE *et al.*, 2009, p. 20).

¹⁵ Essas definições foram coletadas por meio de uma postagem na rede social *Facebook*. Elas foram obtidas por meio das perguntas “Como você vê a língua francesa? Qual característica dessa língua mais te chama a atenção?”, elaboradas pela autora. O quadro completo com as respostas encontra-se no APÊNDICE A.

cultura, de destaque”, “é a língua dos grandes escritores e filósofos”, “lembra a [rica] cultura do século XVIII”, “é uma língua fácil de compreender”, “era a língua-mãe de grandes intelectuais como Lacan, Sartre, Simone de Beauvoir, dentre outros”. Essas percepções são bastante positivas, e, relacionando-as ao processo de aprendizagem, é possível supor que um aprendiz que compartilhe delas disponha de motivação para aprender a língua francesa, caso se decida por isso. Assim, estimulados por essas impressões, tais aprendizes podem apresentar mais facilidade para aprender a língua. Como se mostram predispostos a estar em contato com ela, podem encontrar em outros elementos o auxílio para superar eventuais obstáculos que venham a gerar dificuldade no processo de aprendizagem: o gosto pessoal, o desejo de se apropriar de tal sistema linguístico e, por consequência, de ter acesso a tal cultura ou viés de compreensão da realidade.

Por outro lado, diz-se também que o francês é uma língua “difícil de aprender”, “difícil de falar”, “difícil de pronunciar”, “muito rebuscada e complexa”. Tais pré-concepções da língua francesa podem desencadear maiores dificuldades no processo de aprendizagem, já que, para além dos desafios inerentes à aprendizagem de qualquer LE, os aprendizes se depararão, constantemente, com as barreiras internas que estabeleceram, ao rotular, de antemão, que essa ação é difícil de se cumprir.

Também se diz que “o biquinho chama a atenção”, e esse é um ponto de interesse, já que o chamado *biquinho* é a característica marcante dos sons arredondados, caracterizados pela projeção dos lábios para a frente, cuja aprendizagem e percepção estão sendo estudadas neste trabalho. Não é possível classificar se esse traço é, para o aprendiz, um aspecto positivo ou negativo da língua. Assim, pode-se compreendê-lo como um elemento que pode gerar dificuldade, já que, por trás dessa opinião, poder-se-ia ler “o biquinho chama a atenção, porque no português não temos isso, então deve ser algo difícil de se fazer”; ou facilidade, já que também se pode interpretar tal frase como “o biquinho chama a atenção, porque é diferente, e eu gostaria de conseguir fazer também”.

As questões discutidas nesta subseção contribuem para a construção da ideia de que aprender uma LE não é um ato mecânico, em que estão em jogo apenas elementos linguísticos. Pelo contrário: observa-se a influência significativa de elementos de ordem subjetiva, além de outros, de ordem cognitiva.

Na próxima subseção será discutida a noção de *pronúncia aceitável*, de modo a complementar e enriquecer as reflexões apresentadas até aqui.

4.2.2 A “pronúncia aceitável”

Poch (2004), discutindo as dificuldades de aprendizagem de uma L2, mostra que três aspectos são responsáveis pela maior parte das dificuldades apresentadas pelos aprendizes quando colocam em contato o sistema sonoro de sua L1 com o sistema sonoro da L2. Trata-se: 1) dos sons existentes em uma língua, mas não na outra; 2) das diferenças fonotáticas das diferentes línguas; 3) de sons existentes em ambos os sistemas fonológicos, mas com realização fonética significativamente diferente. O terceiro aspecto não se enquadra no escopo da proposta deste trabalho, por isso não será discutido.

À proposta de Poch (2004), é possível acrescentar o seguinte aspecto: fones que se comportam como fonemas em uma das línguas e como alofones na outra.

Enquanto não são evidenciados, seja por exercícios que busquem sanar o problema, seja pela explanação do professor, que visa a trazer para o plano consciente as questões fonológicas da língua, esses problemas são obstáculos para os aprendizes de L2. Quando se desperta a consciência linguística do aprendiz para o que gera dificuldade no momento de falar em uma L2, torna-se mais fácil intervir e atuar, na busca de solucionar tais problemas.

Falantes não-nativos de uma língua dificilmente são capazes de apresentar um desempenho linguístico idêntico ao de falantes nativos. A influência da L1 sobre a L2 é grande em diversos aspectos, sejam eles fônicos, morfossintáticos, semânticos ou pragmáticos.

Sobre isso, Poch (2004) afirma que

não se pode considerar que um aprendiz adquiriu um bom nível de conhecimento em língua estrangeira se a sua pronúncia é defeituosa a tal ponto de dificultar a comunicação, uma vez que falantes nativos daquela língua não conseguem compreendê-lo quando fala nessa língua (POCH, 2004, p. 1)¹⁶.

Sabemos, então, da impossibilidade de se atingir um nível “perfeito” de pronúncia, e, ao mesmo tempo, “sabemos que uma pronúncia inteligível é um componente essencial para a comunicação oral, e que tanto os elementos segmentais quanto os elementos supra-segmentais interferem neste componente” (HIRAKAWA, 2007, p. 37). Levando-se em consideração esses fatos, é necessário delinear as características do ponto a que se deseja chegar quando se

¹⁶ Tradução nossa. Texto original: “No se puede considerar que un estudiante ha llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de lengua extranjera si su pronunciación es muy defectuosa, a veces hasta el punto de dificultar la comunicación debido a que los hablantes nativos de la lengua que estudia no pueden llegar a entenderle cuando habla en dicha lengua” (POCH, 2004, p. 1).

estuda uma LE, com vistas a uma comunicação de qualidade, com falantes nativos ou outros estrangeiros que compartilhem o conhecimento da LE em questão.

Mostra-se indispensável, portanto, que se tracem diretrizes para nortear o estudo da LE. Em seu artigo “Notas para uma pronúncia do francês”, Reis (2000) apresenta três critérios para a classificação da pronúncia do aprendiz como *aceitável* que servirão de norte para as discussões no presente trabalho. O artigo é elaborado com atenção especial voltada para os aprendizes brasileiros, o que se traduz logo nas primeiras linhas de seu resumo: “Propomos, neste artigo, elementos para discussão a respeito da questão do nível de pronúncia que se deve exigir dos estudantes brasileiros do francês” (REIS, 2000, p. 31).

O autor define quais seriam as características de uma pronúncia que passaremos a chamar de “aceitável”, seguindo sua proposta. Ele distingue “pronúncia boa” de “pronúncia aceitável”, apontando que a primeira é definida por meio de parâmetros subjetivos, enquanto a segunda pode ser definida com base em parâmetros objetivos. Como se verá a seguir, os parâmetros apresentados pelo autor estão intimamente relacionados aos aspectos apresentados por Poch (2004), discutidos acima.

Para servir como tais parâmetros objetivos para a definição de uma pronúncia aceitável, Reis (2000) aponta três aspectos principais, que são apresentados abaixo:

- 1) domínio, pelo menos, dos aspectos fonêmicos da língua francesa, isto é, dos contrastes do nível segmental responsáveis pelas mudanças de significado de palavras.
- 2) eliminação, tanto quanto possível, das transferências negativas do português.
- 3) eliminação, tanto quanto possível, de problemas de pronúncia que não se relacionem a aspectos estruturais ou de transferência negativa, mas que constituam dificuldades individuais de pronúncia (REIS, 2000, p. 32).

No caso do parâmetro 1, o autor salienta a importância de se conhecer e dominar o sistema sonoro da língua que se deseja aprender. Sem tal conhecimento, não é possível ativar, na consciência do falante, os elementos que lhe permitirão identificar e corrigir as inadequações em sua pronúncia.

No parâmetro 2, é possível reinterpretar o que o autor chama de “transferências negativas” como a aplicação de regras fonológicas do português a sequências de segmentos do francês. O exemplo utilizado para esclarecer esse parâmetro é a assimilação do traço de nasalidade pela vogal tônica quando seguida de consoante nasal: em português, o primeiro /a/ da palavra *cama* assimila a nasalidade do /m/, a consoante seguinte. O mesmo não acontece

na palavra francesa *madame*: o /a/ da sílaba que antecede a consoante nasal /m/ permanece oral, sem que haja assimilação do traço de nasalidade.

Quanto ao parâmetro 3, o exemplo apresentado pelo autor é o de um aluno que é capaz de distinguir as vogais labializadas (arredondadas) e as não-labializadas (não-arredondadas), mas que, quando se depara com uma vogal labializada em uma palavra, tende a labializar indevidamente todas as outras vogais da palavra. Esse é um caso de dificuldade individual de pronúncia, que não está ligado a aspectos estruturais e tampouco à aplicação inadequada de regras fonológicas da L1 na L2.

Os parâmetros estabelecidos acima, a despeito de terem sido elaborados com foco no aprendizado de FLE por falantes nativos de português brasileiro, podem ser igualmente válidos para quaisquer outras línguas que estejam em questão quando se trata de um aprendiz de LE.

A importância de tais parâmetros para o professor de FLE parece grande. Como professor, o indivíduo não deve aplicar a seus alunos seus conceitos de “bom” ou “ruim”, “bonito” ou “feio”, sob pena de incorrer no grave erro do preconceito linguístico ou do rebaixamento de uma pronúncia que apresenta acento estrangeiro. Tais conceitos são subjetivos, como mostra Reis (2000), e, portanto, não muito adequados para qualquer um que se proponha a ensinar LEs, entendidas como recurso comunicativo partilhado por outros grupos de falantes e meio indissociável de manifestação de uma cultura.

Sabendo das diferenças fonéticas existentes entre as diversas localidades em que as línguas são faladas, o professor tampouco se encontra no direito de impor uma ou outra variante linguística da língua que ensina, classificando como “melhor” ou “pior” uma, frente às outras. No caso do francês, há a variante que se fala em Paris, as variantes faladas no interior da França, no Québec, nos países africanos de língua francesa (Argélia, Egito, Costa do Marfim, Senegal, entre outros), nos chamados *départements d’outre-mer* (departamentos de ultramar), que são as ilhas francesas – as da América Central (Martinica, Guadalupe), bem como a Ilha da Reunião e a Polinésia Francesa. Assim, ensinar ao aluno uma dessas variantes, em detrimento das outras, apenas por gosto, ou por uma avaliação estética pessoal, faz com que o indivíduo também incorra na subjetividade.

Neste último caso, outros aspectos mais amplos estão em foco, além das questões de pronúncia: trata-se de discussões acerca do poder econômico e cultural, da dominação da metrópole sobre outros territórios, da identidade dos grupos de falantes das línguas e aspectos relacionados às políticas linguísticas de cada país. Essas são implicações de grande

importância quando se discute o ensino de línguas, mas, por não serem o foco deste trabalho, não serão ampliadas aqui.

Esta subseção encerra a discussão sobre os critérios a serem usados pelo professor para considerar aceitável ou inaceitável a pronúncia dos aprendizes. Partindo dessa noção, é preciso que se conheçam as características da LE que se deseja aprender. A próxima seção apresenta uma discussão acerca do ensino de pronúncia em LE.

4.3 O ensino de pronúncia em LE

O objetivo desta seção é propor uma discussão acerca de aspectos importantes do ensino de pronúncia em LE, apresentando algumas propostas já feitas sobre esse assunto.

Serão discutidos dois grandes eixos: a Fonética Corretiva, conjuntos de procedimentos no ensino de LE propostos por Léon e Léon (1968) e o papel da LM no processo de aprendizagem da LE.

4.3.1 A Fonética Corretiva

Pierre e Monique LÉON, na obra *Introduction à la phonétique corrective* (1968), tecem algumas considerações sobre o processo de ensino do sistema sonoro de uma LE. Apesar de a obra versar especificamente sobre o ensino de FLE, há considerações teóricas de caráter geral, que se aplicam ao ensino de qualquer outra LE.

O prefácio da obra aponta para a importância da audição e fonação corretas e sobre como elas condicionam uma boa compreensão oral e facilitam a expressão. Do mesmo modo, outro ponto é salientado: “os problemas de fonética normalmente não são resolvidos da maneira mais econômica, tampouco da mais eficaz”¹⁷ (CAPELLE, *In*: LÉON e LÉON, 1968, p. XI). A obra se propõe a apresentar, diante dessa realidade, uma maneira “econômica e eficaz” para o ensino da pronúncia em LE, o que é feito com sucesso, segundo a nossa leitura e avaliação.

Um dos grandes problemas do ensino da pronúncia em LE, segundo Capelle (1968, *In*: LÉON e LÉON, 1968), é a via da escrita, frequentemente utilizada pelos professores. Dessa

¹⁷ Tradução nossa. Texto original: « Une audition et une phonation correctes conditionnent la bonne compréhension orale et facilitent l'expression. (...) Dans la pratique, les problèmes de phonétique ne sont pas toujours résolus de la manière la plus économique ni la plus efficace » (CAPELLE, *In*: LÉON e LÉON, 1968, p. XI).

forma, a escrita é transposta para a oralidade, e essa transposição tende a se dar de maneira fragmentada, cortando-se as frases em palavras e as palavras em sílabas, falando-se lentamente e sem o ritmo próprio da LE. Tudo isso porque, assim, “o aluno aprende melhor”. Entretanto, aprendendo e assimilando essa estrutura sonora, que é fictícia, frente à realidade da língua que está estudando, ele não adquire o automatismo indispensável para a boa compreensão dos grupos sonoros, do encadeamento e do ritmo da língua (CAPELLE, 1968, *In*: LÉON e LÉON, 1968).

A ideia da *Phonétique Corrective* (para apresentá-la em sua língua de origem) é focalizar o ensino da pronúncia, “porque ele condiciona a aquisição linguística, nos seus dois aspectos essenciais. O primeiro, mais importante, é o da compreensão oral. O segundo é o da expressão oral”¹⁸ (LÉON e LÉON, 1968, p. 1).

Partindo desse princípio, os autores desenvolvem a obra em capítulos que se subdividem em eixos temáticos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem:

- 1) Capítulo 1 – “Os sons isolados do sistema fônico”, subdividido nas seguintes seções:
 - a. As vogais
 - b. As consoantes
 - c. As semi-consoantes
- 2) Capítulo 2 – “Os sons na cadeia da fala. Fatores de acentos linguísticos e fonéticos”, subdividido nas seguintes seções:
 - a. Fatores linguísticos
 - b. Fatores fonéticos – esta, subdividida em:
 - I. Hábitos articulatorios do francês
 - II. Hábitos silábicos do francês
 - III. Hábitos acentuais
 - IV. Hábitos rítmicos
 - V. Hábitos entoacionais
- 3) Apêndice – “Conselhos práticos para o ensino da pronúncia na aula de línguas”, subdividido assim:

¹⁸ Tradução nossa. Texto original: « parce qu’il conditionne l’acquisition linguistique, dans ses deux aspects essentiels. Le premier, le plus important, est celui de la compréhension orale. Le second est celui de l’expression orale » (LÉON e LÉON, 1968, p. 1).

- a. Nível
 - I. Iniciantes
 - II. Intermediários
 - III. Avançados
 - IV. Duração dos exercícios em sala
- b. Desenvolvimento de um exercício
 - I. Apresentação da dificuldade
 - II. Identificação
 - III. Produção
 - IV. Fixação
- c. Medidas de controle dos testes
 - I. Teste de compreensão auditiva
 - II. Testes de expressão oral
 - III. Necessidade dos testes

Ao se mostrar a organização estrutural da obra, objetiva-se aqui tornar visíveis os elementos considerados essenciais para a aprendizagem da pronúncia, bem como salientar a preocupação dos autores em oferecer recursos e esclarecimentos sobre a aplicação da Fonética Corretiva nas aulas de língua.

Diante do exposto acima, dada a natureza deste trabalho, será focalizado e discutido apenas o conteúdo do Capítulo 1 – “Os sons isolados do sistema fônico” e do Apêndice – “Conselhos práticos para o ensino da pronúncia na aula de línguas”. As ideias contidas em tais capítulos serão apresentadas nas próximas páginas.

O primeiro aspecto importante apresentado pelos autores é o que tange aos sons isolados do sistema de uma língua, e eles enfatizam que “é importante ter consciência da realidade *oral* da língua [francesa] em relação ao estado arcaico do sistema ortográfico [já que] o sistema francês representa o estado da pronúncia do século XVII”¹⁹ (grifo no original) (LÉON e LÉON, 1968, p. 5). Esse parece ser o primeiro ponto ao qual o professor de FLE deve dar atenção, já que a ortografia francesa carrega traços que a diferem da grafia de outras línguas, e o aprendiz, ao longo de seu processo de aprendizagem, precisa, gradualmente,

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: « Il importe de prendre conscience de la réalité *orale* de la langue par rapport à l'état archaïque du système orthographique (le système français représente à peu près l'état de la prononciation du XVII^e siècle!) » (LÉON e LÉON, 1968, p. 5).

habituar-se à realidade escrita da língua. Nesse sentido, Delattre (1971) aponta para a mesma direção, sugerindo que, “nesse período [as quatro primeiras semanas de estudo de uma LE], os aprendizes não devem ter contato com nenhum material escrito ou impresso e nem devem, eles mesmos, registrar, de forma a criar o hábito de unir diretamente o som ao sentido” (DELATTRE, 1971, p. 11)²⁰. Esse é um posicionamento que merece ser discutido e estudado com atenção e cautela, antes de sua aplicação prática, uma vez que nos encontramos em um momento em que o uso de tecnologias e outros recursos dá acesso amplo a diversas fontes de informação – escrita e oral –, seja por meio de dispositivos eletrônicos ou do acesso à Internet, por exemplo.

Para iniciar a descrição das vogais do francês, são apresentadas três vogais de base presentes em todas as línguas do mundo. São elas [i], [a], [u], cujas características são descritas pelos autores, acústica e fisiologicamente. Elas estão sintetizadas na FIGURA 1.

FIGURA 1 – Vogais de base do francês

TABLEAU I	
<i>Voyelles de base</i>	
i	- aiguë - antérieure - fermée
ou	- grave - postérieure - fermée
a	- intermédiaire - moyenne - ouverte

Fonte: LÉON e LÉON, 1968, p. 7

São exemplos de palavras que contêm tais sons: *si* ‘se’, *sous* ‘moeda’ e *sa* ‘sua’.

A seguir, os autores descrevem o sistema “tipo espanhol”, caracterizado por cinco vogais. São elas as três de base – [i], [a], [u] –, às quais se acrescentam [e] e [o], encontradas nas palavras francesas *ses* ‘seus’ e *seau* ‘balde’. Sua descrição, de maneira sintética, é apresentada na FIGURA 2.

²⁰ Tradução nossa. Texto original: « Pendant cette période, l’étudiant ne voit rien d’écrit ou imprimé, n’écrit lui-même jamais, et retrouve graduellement l’habitude d’unir directement le sens au son, habitude que l’emploi excessif du crayon lui avait fait perdre » (DELATTRE, 1971, p. 11).

FIGURA 2 – Sistema de oposições de 5 vogais

TABLEAU II

Système d'oppositions à 5 voyelles

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">i</div> <ul style="list-style-type: none"> - aiguë - antérieure - fermée 	<ul style="list-style-type: none"> - grave - postérieure - fermée
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">é</div> <ul style="list-style-type: none"> - aiguë - antérieure - moins fermée que <i>i</i> 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">o</div> <ul style="list-style-type: none"> - grave - postérieure - moins fermée que <i>ou</i>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-right: 10px;">a</div> <ul style="list-style-type: none"> - intermédiaire - moyenne - ouverte 	

Fonte: LÉON e LÉON, 1968, p. 7

O passo seguinte é descrever o que os autores chamam de “primeira originalidade do sistema vocálico francês”, que são as vogais anteriores arredondadas (ou labiais): [y] e [ø], presentes em *su* ‘part. pass. de *saber*’ e *ceux* ‘estes’. Na obra, essas vogais recebem maior atenção, já que representam a primeira etapa da caracterização específica do fonetismo francês. Para explicá-las, são apresentados desenhos com o aparelho fonador e setas indicando o movimento dos lábios, opondo essas vogais às suas correspondentes não-arredondadas: [i] e [e], respectivamente.

Apresentadas todas essas vogais, um novo quadro é estruturado, para mostrar o sistema das oposições fundamentais do francês. Esse quadro é apresentado na FIGURA 3.

FIGURA 3 – Sistema de oposições vocálicas fundamentais do francês

TABLEAU III

Système des oppositions vocaliques fondamentales du français

	<i>Voyelles antérieures (aiguës)</i>		<i>Voyelles postér. (graves)</i>
	<i>Ecartées (très antérieures et aiguës)</i>	<i>Arrondies (moins antérieures et moins aiguës)</i>	<i>Arrondies (très postérieures et graves)</i>
Très fermées	i si	u su	ou sous
Moins fermées	é ces	eu ceux	o seau
Très ouverte	<i>Voyelle moyenne (écartée et intermédiaire)</i>		
	a sa		

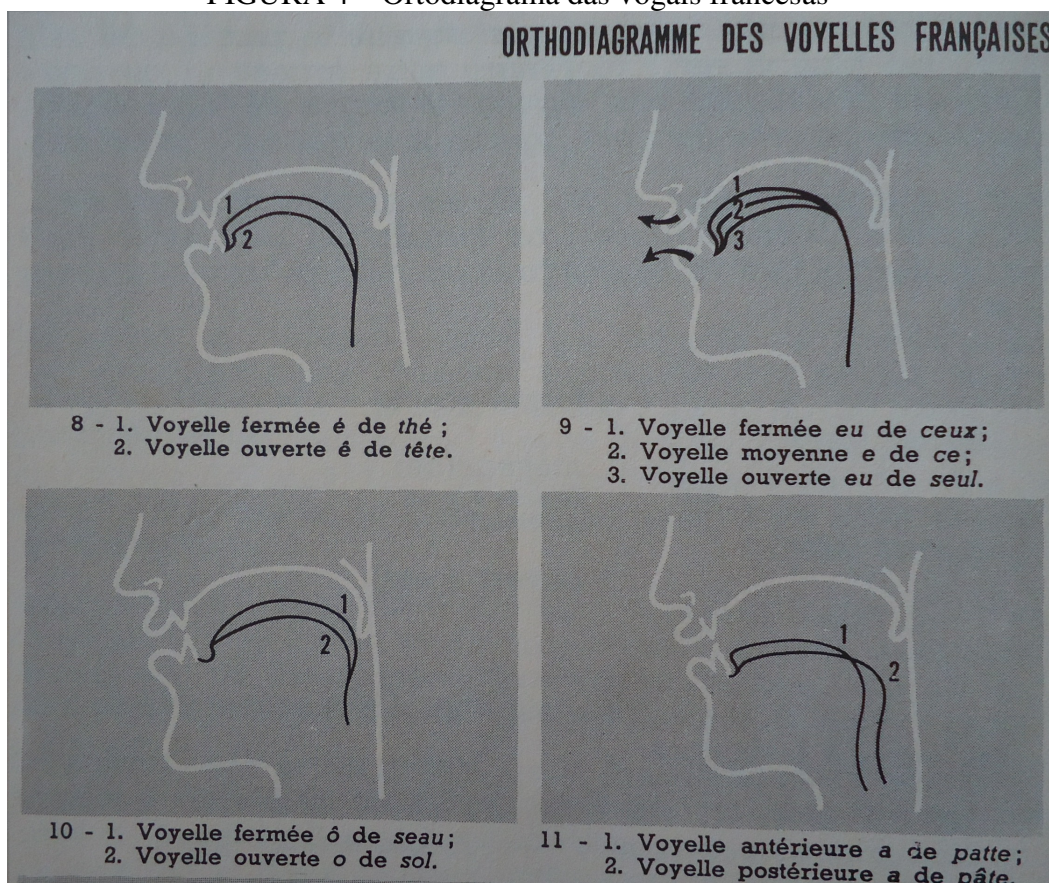
Fonte: LÉON e LÉON, 1968, p. 7

A partir de então, as outras vogais são apresentadas, e fala-se em nuances fonéticas e vogais realizadas apresentando diferentes timbres. São elas /e/, que varia entre fechado [e] e aberto [ɛ]; /ø/, que se realiza como fechado [ø], médio [ə] e aberto [œ]; /o/, que apresenta as realizações fechado [o] e aberto [ɔ]; e, por fim, /a/, cujas variações não são no traço *altura*, mas no traço *anterioridade/posterioridade*, por meio das realizações anterior [a] e posterior [ɑ].

No sentido de fornecer dados para que o professor de FLE possa contribuir para a ampliação da consciência dos aprendizes quanto à articulação dos sons da língua, os autores apresentam ainda um diagrama que mostra a articulação das vogais orais do francês (e também das nasais, que não serão tratadas aqui) que apresentam tal variação de timbre. A

FIGURA 4 mostra esses diagramas: [e], de *thé* ‘chá’, [ɛ], de *tête* ‘cabeça’, [ø], de *ceux* ‘estes’, [ə], de *ce* ‘este’ (este som também é chamado de *muet* ou *e caduc*), [œ], de *seul* ‘só’, [o], de *seau* ‘balde’, [ɔ], de *sol* ‘solo’, [a], de *patte* ‘pata’, e [ɑ], de *pâte* ‘pasta’ (comida).

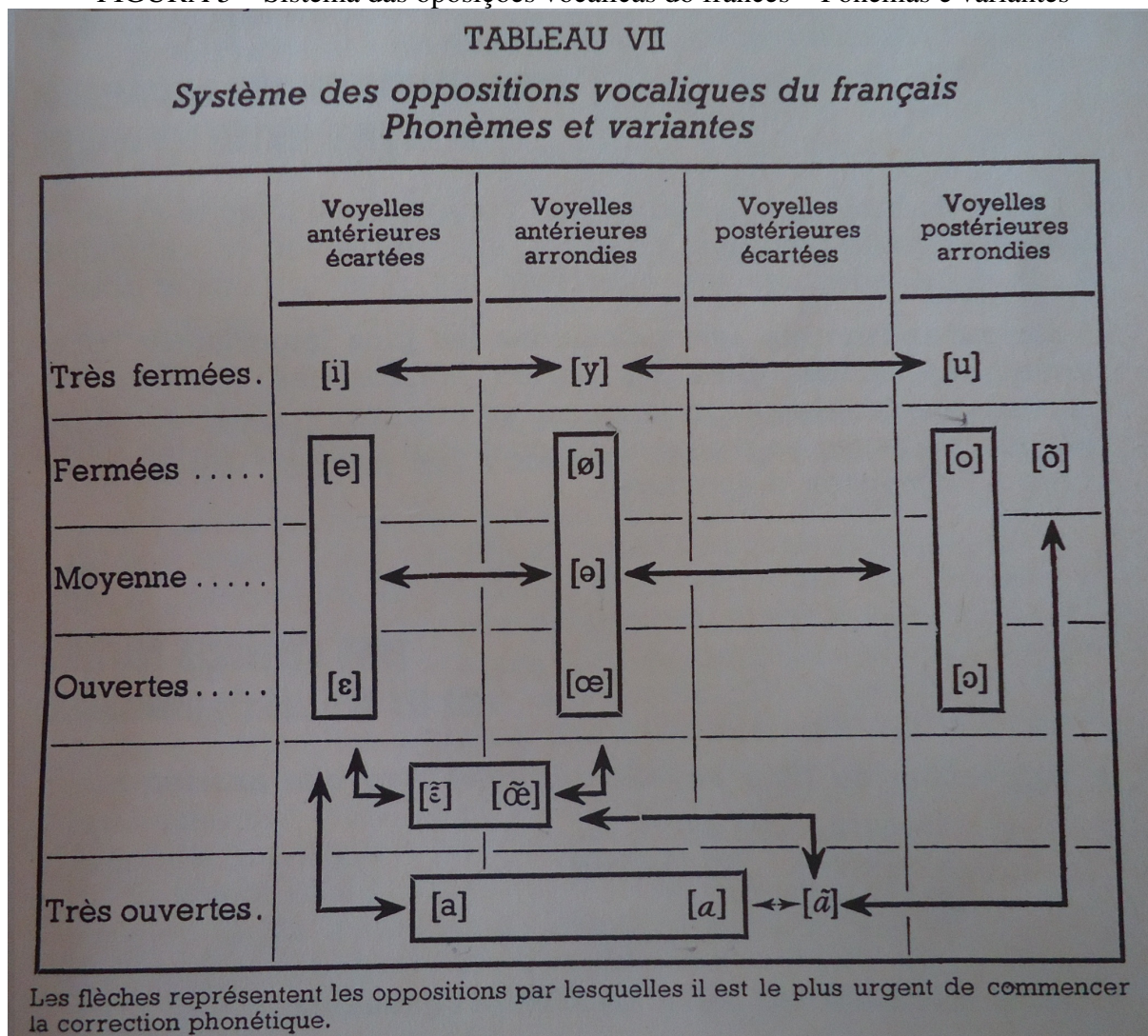
FIGURA 4 – Ortodiagrama das vogais francesas



Fonte: LÉON e LÉON, 1968, p. 14

Para finalizar esta primeira parte, os autores apresentam um quadro bastante completo que contém todo o sistema de oposições vocálicas do francês. O que torna o quadro ainda mais rico e interessante para o uso do professor de FLE é um elemento extra, inserido pelos autores para facilitar a compreensão dos contrastes: setas entre os sons que se opõem, seja pelo traço do arredondamento, seja pela nasalidade, seja pela altura. Isso pode ser visto e analisado na FIGURA 5. O quadro contém todas as vogais da língua: [e], [ɛ], [ø], [ə], [œ], [o], [ɔ], [a], [ɑ], apresentadas acima; [i], [y], [u], as vogais altas ou fechadas; [ĩ], [ỹ], [ũ] e [ã], as vogais nasais.

FIGURA 5 – Sistema das oposições vocálicas do francês – Fonemas e variantes



Fonte: LÉON e LÉON, 1968, p. 17

Sob o quadro, a legenda esclarece: “As setas representam as oposições pelas quais é mais urgente começar a correção fonética” (LÉON e LÉON, 1968, p. 17), remetendo às vogais que se opõem por apenas um traço e, portanto, são os principais focos de incorreções na pronúncia, no início dos estudos de francês.

Ao fim desta apresentação geral do vocalismo do francês, os autores passam à descrição dos tipos de exercícios e práticas a serem executadas pelo professor com o intuito de corrigir os problemas na pronúncia dos aprendizes. Eles indicam que, consultando o último quadro (apresentado na FIGURA 5), no sentido de obter uma visão completa do sistema vocálico do francês, o professor deve “estabelecer uma comparação com o sistema das vogais

[da língua] do estudante estrangeiro, a fim de prever as dificuldades e de executar, com ele, primeiramente, os exercícios mais urgentes”²¹ (LÉON e LÉON, 1968, p. 18). Essa ideia da importância do sistema da LM será discutida na subseção 4.3.2.

Na sequência, os autores oferecem métodos de apresentação, exercício e correção das vogais. Sobre as vogais arredondadas, eles indicam que seu estudo deve começar partindo-se da vogal não-arredondada de altura correspondente, porque “certamente, o estudante possui tal vogal em sua língua”²² (LÉON e LÉON, 1968, p. 20). Assim, para se ensinar a vogal anterior arredondada [y], presente em *su* ‘part. pass. de *saber*’, eles sugerem que o professor comece mostrando que essa vogal é a mesma de [i], presente em *si* ‘se’, mas com os lábios projetados para a frente. A partir dessa noção, o professor deve produzir e fazer os estudantes produzirem repetições sucessivas, avançando os lábios pouco a pouco, a cada repetição:

si, si, si, si, ... / su

A partir desse processo de repetição, o professor deve passar à etapa de correção, que deve ter sempre como referência o quadro apresentado na FIGURA 5, pois ele aponta claramente as distinções entre as vogais, por meio da diferenciação anterior/posterior, arredondada/não-arredondada. Utilizar-se dele para efetuar correções como no seguinte exemplo: se o aprendiz estiver produzindo [o] (posterior) no lugar de [ø], o professor deve retomar [e] (anterior) para ajudar o aluno a aproximar-se da articulação adequada de [ø], indicando também que estes dois últimos são mais agudos que [o]. O esquema inverso também é válido. Eles salientam que quaisquer considerações que o professor fizer devem ser motivadas pelo tipo de dificuldade apresentada pelo aprendiz. Por isso, o professor deve observar a natureza das comparações e dos sons que utilizará para corrigir as oposições (LÉON e LÉON, 1968).

Emprego semelhante das relações estabelecidas no quadro da FIGURA 5 é sugerido para a correção dos desvios apresentados quanto à altura das vogais: “Se uma vogal está muito fechada, partir da vogal mais aberta que ela, na mesma série vertical. (...) Se uma vogal

²¹ Tradução nossa. Texto original: « établir une comparaison avec le système des voyelles de l’étudiant étranger, afin de prévoir les difficultés et de faire effectuer les exercices les plus urgents d’abord » (LÉON e LÉON, 1968, p. 18).

²² Tradução nossa. Texto original: « L’étudiant possède sûrement la voyelle écartée dans sa langue » (LÉON e LÉON, 1968, p. 20).

está muito aberta, partir da vogal mais fechada que ela na mesma série vertical”²³ (LÉON e LÉON, 1968, p. 20).

Além desses aspectos próprios do ensino e correção das vogais, há ainda, os “Conselhos práticos para o ensino da pronúncia na aula de línguas” oferecidos pelos autores. Dessa parte, os elementos de maior interesse para este trabalho são sintetizados a seguir, uma vez que estarão mais bem descritos na Seção 5.3, em que está apresentada a Intervenção Didático-Fonética e os métodos utilizados para o desenvolvimento de cada uma das sessões.

De modo geral, a estrutura sugerida pelos autores para o andamento do exercício é constituída de dois blocos principais: 1) revisão; e 2) a aula propriamente dita. Este último bloco é subdividido em quatro momentos: “a) apresentação da dificuldade; b) identificação (discriminação auditiva); c) produção (emissão vocal e correção dos erros); e d) fixação (repetição e utilização)”²⁴ (LÉON e LÉON, 1968, p. 86).

A apresentação da dificuldade deve ser feita sempre por meio de oposições, seja entre sons da LE e sons da LM, seja entre sons da LE. Além disso, é importante apresentar as descrições articulatória e acústica dos sons.

4.3.2 O papel da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira

No início de sua obra introdutória aos estudos de fonética e fonologia do português, Silva (1998) afirma que “na grande maioria dos casos, falantes de uma segunda língua têm características de sua língua materna transpostas para a língua aprendida posteriormente” (SILVA, 1998, p. 11). Com base nessa ideia, a presente seção busca propor uma discussão acerca da postura de se considerar a L1 do aprendiz no processo de ensino de uma L2.

No âmbito dos métodos voltados para o ensino de LÊs, encontram-se diversos tipos de materiais e recursos (escritos, audiovisuais). Algumas obras indicam que são voltadas para um público específico, como é o caso, por exemplo, de títulos que trazem a expressão “para brasileiros”, “para hispanofalantes”. O que se observa é que, muitas vezes, a expressão em questão não indica que o método foi elaborado focando-se os aspectos linguísticos. Muitas vezes, *para brasileiros* significa apenas que a obra está escrita em língua portuguesa. Como

²³ Tradução nossa. Texto original: « Si une voyelle est trop fermée, partir de la voyelle plus ouverte qu'elle, dans la même série verticale. (...) Si une voyelle est trop ouverte, partir de la voyelle plus fermée dans la même série verticale » (LÉON e LÉON, 1968, p. 20).

²⁴ Tradução nossa. Texto original: « 1. Présentation de la difficulté : linguistique, acoustique, physiologique. 2. Identification (discrimination auditive). 3. Production (émission vocale et correction des erreurs). 4. Fixation (répétition, utilisation) » (LÉON e LÉON, 1968, p. 86).

exemplos desse tipo de obra, é possível citar *Francês Urgente! Para Brasileiros*, de autoria de Angela Pastura (2003), *Italiano para brasileiros*, de Lydia Vellaccio e Maurice Elston (2006), e *Japonês para brasileiros*, de Susumu Fukuma (1984).

Há, por outro lado, obras elaboradas com vistas a atender a um público específico, do ponto de vista linguístico. Nesse caso, o conteúdo da obra é elaborado a partir de um paralelo entre a LM do aprendiz e a língua que se pretende ensinar. Como exemplo desse segundo tipo de obra, podem ser citados: *Phonétique française pour hispanophones*, de Emmanuel Companys (1966) e *In Italiano. Manual de gramática contrastiva para falantes do português*, de Lúcia Fulgêncio e Patrizia Bastianetto (1993).

O primeiro, *Phonétique française pour hispanophones*, propõe, gradualmente, explicações e exercícios de pronúncia do francês para aprendizes que têm o espanhol como LM. Para esclarecer o que seria a proposta baseada no paralelo entre as línguas, cita-se aqui a consideração teórica que precede um exercício muscular para auxiliar os hispanofalantes a pronunciar as vogais arredondadas do francês: “Os hispanófonos normalmente são incapazes de projetar os lábios, quando falam”²⁵ (COMPANYS, 1966, p. 30). Note-se que esse tipo de exercício só é proposto porque existe a dificuldade por parte dos aprendizes – conclusão decorrente da aproximação entre as línguas. Para falantes de língua alemã, por exemplo, um exercício muscular para auxiliar na projeção dos lábios seria desnecessário, uma vez que vogais anteriores arredondadas existem no sistema sonoro do alemão.

De maneira semelhante estrutura-se *In Italiano*, com a diferença que este não se atém a questões fonéticas, mas abrange também os aspectos morfossintáticos e pragmáticos. Quando um brasileiro se propõe a estudar a língua italiana, depara-se com questões como a elipse do pronome objeto quando este substitui uma oração, em situações do tipo “Ele comprou a passagem? Não sei ∅ (se ele comprou a passagem)”. Em italiano, a realização de tal pronome é obrigatória. Na obra em análise, esse aspecto é apresentado por meio da seguinte explicação: “Usa-se *non lo so* se (...) se faz referência a uma situação mencionada anteriormente. (...) Em português geralmente não se usa o pronome nesse caso” (FULGÊNCIO; BASTIANETTO, 1993, p. 39).

²⁵ Tradução nossa. Texto original: « Les hispanophones sont normalement incapables d’avancer leurs lèvres en parlant » (COMPANYS, 1966, p. 30).

Uma diferença que se observa entre esses dois manuais é a língua em que estão escritos: *Phonétique française pour hispanophones* é redigido em francês, a língua que se pretende aprender. *In Italiano*, por sua vez, apresenta-se em português, LM do aprendiz.

Para o ensino de língua francesa, entretanto, à exceção dos manuais que se apresentam em língua portuguesa para comodidade do aprendiz, não há métodos específicos que busquem colocar lado a lado os dois sistemas linguísticos, com vistas a simplificar o aprendizado do sistema sonoro com base nos conhecimentos de que já dispõe o aprendiz.

É necessário que o professor, ao se propor a ensinar uma LE, tenha em mente que o processo de aprendizagem não partirá de um ponto neutro, em que o aluno desconhece toda e qualquer regra ou processo, seja ele fônico, morfossintático ou pragmático. Pelo contrário, deve ter em mente a riqueza linguística que o aprendiz carrega consigo, fonte da(s) língua(s) que já domina, em qualquer nível de proficiência e considerando-se as habilidades observadas: compreensão e produção – orais e escritas.

Nessa perspectiva, Charles C. Fries, em sua “Apresentação” da obra *Introdução à Linguística Aplicada*, de Robert Lado, afirma que

[a]ntes do problema de como ensinar uma língua estrangeira, deve vir o trabalho preliminar muito mais importante, de descobrir os problemas especiais que surgem de qualquer esforço para desenvolver, sobre o “*background*” dos hábitos diferentes da língua nativa, um novo conjunto de hábitos linguísticos” (FRIES, 1971 *In*: LADO, 1971, p. 5).

Com a expressão “conjunto de hábitos linguísticos”, Fries sintetiza todas as manifestações que envolvem a utilização de uma língua: desde a produção de seus sons distintivos até a elaboração de estruturas sintáticas complexas e sua utilização em um contexto sociolinguístico adequado.

A obra de Lado é voltada para observações e reflexões sobre as contribuições para o ensino e para a elaboração de materiais didáticos que o estabelecimento de paralelos entre a L1 do aprendiz e a LE pode trazer. Não apenas traços linguísticos são considerados, quando se trata de tal comparação: aspectos culturais também interferem diretamente no aprendizado da LE, no que se refere à produção e à recepção. Essa ideia se confirma por meio das palavras apresentadas pelo autor para formar o pressuposto fundamental para seu trabalho:

[o]s indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua e a cultura estrangeiras – tanto produtivamente, ao tentar falar a língua e agir dentro da cultura,

como receptivamente, ao tentar apreender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos (LADO, 1971, p. 14).

O falante, quando se depara com as novas estruturas – as que caracterizam a LE que está aprendendo –, pode usar como recursos de compreensão os que já foram ativados pela sua L1. Aqui, devem ser compreendidos os aspectos fônicos, morfossintáticos e pragmáticos (que tangem, de certo modo, o aspecto a que o autor se refere como “cultura”). Nesse sentido, quando estruturas são produzidas pelos falantes nativos da LE, o aprendiz tende a interpretá-las e compreendê-las dentro dos parâmetros e conhecimentos referentes à pragmática e organização cultural que conhece de seu âmbito de utilização da L1, que ele já possui internalizados.

Há trabalhos que procuram se desenvolver levando em consideração a L1 do aprendiz. É o caso de *Phonétique française pour hispanophones*, citado no início desta seção. A escolha desse procedimento, o olhar em direção à L1 do aprendiz, se justifica pelo que explica o autor, em sua *Introduction*:

[o]s hábitos articulatórios dos hispanófonos e a maneira como eles são habituados a interpretar a mensagem sonora não os predispõem a reconhecer os sons do francês e a reproduzi-los com facilidade. Para poder vencer os obstáculos que esses aprendizes encontram, o professor deve conhecer sua natureza [a dos obstáculos], ou seja, os hábitos adquiridos pelos aprendizes na sua língua materna (COMPANYS, 1966, p. 13)²⁶.

O mesmo se pode dizer de *In Italiano*, que consiste em um método de ensino de língua italiana voltada para falantes de português brasileiro. O método é pensado colocando-se lado a lado os pontos de maior dificuldade no aprendizado de italiano por brasileiros, levando-se sempre em consideração os aspectos da língua que se aproximam e os que se distanciam, porque não só a distância gera problemas e dificuldades de aprendizado, mas também a semelhança entre as línguas.

Talking Brazilian, de Mário Alberto Perini (2004), que propõe um curso de fonética do português voltado exclusivamente para falantes de inglês americano, também é um exemplo de obra que se orienta por essa teoria. No trabalho de Perini, não estão em foco apenas questões articulatórias: ele também apresenta traços prosódicos próprios do português

²⁶ Tradução nossa. Texto original: « Les habitudes articulatoires des hispanophones et la façon dont ils sont habitués à interpréter le message sonore ne les prédisposent guère à reconnaître les sons du français et à les reproduire aisément. Pour pouvoir vaincre les obstacles que rencontrent ses élèves, le professeur a besoin de connaître leur nature, c'est-à-dire les habitudes acquises dans la langue maternelle » (COMPANYS, 1966, p. 13).

brasileiro, que muito se distanciam da prosódia do inglês americano para situações semelhantes, como a enunciação de frases interrogativas, declarativas, com topicalização e com *tag question*.

Conforme afirma Hirakawa (2007), sabemos que “esta teoria hoje é vista com reserva pelos pesquisadores, pelo menos no que se refere à aquisição da gramática e do vocabulário” (HIRAKAWA, 2007, p. 38). No entanto, “quanto à fonética, a interferência (também chamada de transferência negativa) exerce um papel mais significativo, principalmente na aquisição dos fatos supra-segmentais como a entonação e o ritmo” (HIRAKAWA, 2007, p. 38). Diante disso, o presente trabalho, inserido no campo dos estudos da Fonética, propõe-se a percorrer caminho semelhante no que diz respeito ao olhar simultâneo para as duas línguas: o português brasileiro, LM dos aprendizes estudados, e o francês, LE cujo sistema sonoro deve ser aprendido. A escolha dos sons focalizados nesta pesquisa está diretamente relacionada às diferenças existentes entre o fonetismo das duas línguas.

No sentido de se conhecer melhor o sistema sonoro da língua francesa, passamos, na próxima seção, à descrição do fonetismo francês, como propõe Delattre (1953).

4.4 *Les modes phonétiques du français*

O título desta seção remete a um artigo basilar de grande importância para os estudos sobre o ensino de francês para falantes nativos de outras línguas. Seu autor é Pierre Delattre, que começou sua carreira em fonética articulatória francesa com grande interesse em desenvolver aplicações práticas para ensinar francês para aprendizes norte-americanos. Ele publicou inúmeros artigos versando sobre a fonética articulatória francesa e aplicações pedagógicas desses conhecimentos (ASHER e SIMPSON, 1994, v.2, p. 857-858).

Sua obra mais importante é *Comparing phonetic features of French, English, German, and Spanish*, de 1965, em que ele, mais do que prever pontos específicos de interferência fonológica, apresenta os inventários fonológicos da LM e da LE que se pretende aprender, explicando a pronúncia imprecisa da LE por transferência dos hábitos articulatórios da LM.

Delattre fez inúmeras publicações na *The French Review*, um periódico americano dedicado ao ensino de língua e cultura francesas e, em seu artigo de 1953, “*Les modes phonétiques du français*”²⁷, apresenta as principais características do sistema sonoro francês.

²⁷ “Os modos fonéticos do francês”.

Nesse artigo, como na maior parte de seu trabalho, o foco é o ensino de francês para americanos, por isso, os aspectos apresentados no artigo são direcionados para um contraste com o fonetismo da língua inglesa. No entanto, dada a precisão da descrição feita pelo autor, as características apresentadas mostram-se bastante úteis para o início de uma descrição do fonetismo francês, para o estudo desse sistema com vistas a seu ensino para falantes de quaisquer outras línguas.

Em “Les modes phonétiques du français”, Delattre (1953) aponta três características (modos) fundamentais da pronúncia dos sons do francês: *tendu*, *antérieur* e *croissant*, que serão apresentados detalhadamente a seguir. O autor salienta que os modos não são mutuamente excludentes e que, na articulação de cada som em francês, é possível identificar mais de um modo, mas que a identificação do modo predominante é tarefa simples. O termo “tendência” pode ser usado como sinônimo para “modo”, neste caso (DELATTRE, 1953, p. 59).

Quando da apresentação dos modos do francês, o autor se utiliza de exemplos do inglês para estabelecer as comparações entre características das duas línguas. Abaixo, quando for possível e pertinente, os exemplos da língua inglesa serão substituídos por outros, do português do Brasil, para facilitar a compreensão das oposições e, sobretudo, para antecipar as reflexões quanto às dificuldades encontradas e ao caminho a ser percorrido pelo brasileiro aprendiz de francês.

Toda a descrição abaixo foi retirada de DELATTRE (1953, p. 59-63).

4.4.1 *Le Mode Tendu*

O primeiro modo apresentado é o modo *tendu* (tenso). “Falar do Modo Tenso significa, de maneira geral, que há grande emprego de energia para tencionar os músculos de articulação durante a fonação”²⁸ (DELATTRE, 1953, p. 59), o que mostra que, diferentemente do português, o francês é uma língua que apresenta articulações precisas.

Desse modo de articulação, decorrem consequências observáveis nos hábitos articulatórios em língua francesa, que serão apresentados abaixo:

²⁸ Tradução nossa. Texto original: « Parler sur le Mode Tendu signifie d’une manière générale qu’il y a grande dépense d’énergie pour tendre les muscles d’articulation pendant la phonation » (DELATTRE, 1953, p. 59).

1) O francês não apresenta ditongos, e suas vogais não sofrem ditongação: o timbre das vogais é consideravelmente mais estável que as vogais inglesas, segundo a comparação estabelecida pelo autor. Essa comparação é válida também para as vogais do português brasileiro, língua em que os diversos tipos de ditongos são marcas características, tal como se vê em *peixe* ['pejʃi], *pouco* ['poukʊ] ou mesmo em *mãe* ['mãj], em que se apresenta um ditongo nasal.

2) O francês não apresenta consoantes africadas, [tʃ], [dʒ], como no português *tia* ['tʃia] e *dizer* [dʒi'zeh]: desde a Idade Média, as consoantes africadas foram eliminadas da língua francesa, devido aos claros movimentos de separação dos órgãos envolvidos na articulação das consoantes, o que não abre espaço nem tempo para uma articulação secundária, como ocorre nas consoantes africadas. O exemplo apresentado pelo autor é a sequência *tu tires*, pronunciada por franceses como [ty tir] e por outros falantes (notadamente os de línguas em cujo sistema há consoantes africadas) como [tsy tsir].

3) A cadeia rítmica da língua francesa também se explica pela tensão: as sílabas se sucedem de maneira muito similar, com poucas diferenças quanto à intensidade das sílabas, o que produz um ritmo muito peculiar à cadeia de fala da língua francesa. Como exemplo, toma-se a sequência francesa *les in-si-nua-tions d'l'au-teur / sont in-to-lé-ra-bles*, em que as sílabas são pronunciadas com intensidade quase igual, em comparação com *the AUtor's insinuAtions / are inTOLerable*, do inglês, em que a diferença de intensidade das sílabas é a base do ritmo da cadeia sonora.

4) A última sílaba é onde recai o acento francês, de maneira geral: esse efeito não é obtido por meio de um excesso de intensidade, mas de uma duração maior na última sílaba. Para se obter uma duração que caracterize a sílaba tônica de uma palavra ou cadeia sonora, é necessário que a articulação da vogal seja bastante precisa.

5) A entonação das sílabas no francês é relativamente plana, devido à tensão articulatória: o tom de uma vogal se mantém do início ao fim de sua realização, sem deslizamentos em direção a um tom mais grave ou mais agudo. Essas diferenças se dão entre as vogais em uma cadeia sonora, mas não durante a realização da vogal.

4.4.2 *Le Mode Antérieur*

O segundo, é o modo *antérieur* (anterior): “Falar do Modo Anterior quer dizer trazer os pontos de articulação, os centros da cavidade de ressonância, o máximo possível em

direção à frente da cavidade oral”²⁹ (DELATTRE, 1953, p. 60). As características mais marcantes e concretas para a observação desse modo são a forma côncava da língua e o arredondamento dos lábios. O Modo Anterior, portanto, pode ser observado em cada uma dessas características ou nas duas, simultaneamente.

Traços do fonetismo francês advindos do Modo Anterior:

1) As consoantes cujo articulador ativo é o ápice da língua apresentam articulação mais anterior que em inglês e em português: [t], [d], [n] e [l] são articulados com a ponta da língua não em direção aos alvéolos ou ao palato, mas em direção aos dentes incisivos superiores.

2) O arredondamento dos lábios também ocorre na articulação das consoantes. Isso se explica pela combinação de circunstâncias articulatórias particulares: as vogais francesas se dividem em arredondadas [u o ɔ], [y ø œ] e não-arredondadas [i e ε], e as primeiras são mais numerosas que as últimas; além disso, o francês antecipa a posição de uma vogal articulando similarmente a consoante que a precede. Desses dois fatores decorre que toda consoante seguida por uma vogal arredondada apresenta, em sua realização, o arredondamento como traço de sua articulação. Exemplo disso é a comparação dos lábios de um francês, ao pronunciar a palavra *pour* e os de um brasileiro que pronuncia *puro*. No caso do francês, a articulação da consoante [p] já é marcada pela projeção dos lábios, diferentemente do caso do português, em que o arredondamento se inicia quando começa a articulação da vogal [u].

3) As características articulatórias da anterioridade estão duplamente marcadas na série de vogais [y ø œ], que apresentam, simultaneamente, a forma côncava da língua e o arredondamento dos lábios. Essa dupla articulação é rara, e, normalmente, as vogais anteriores são não-arredondadas, [i e ε], e as posteriores são arredondadas, [u o ɔ]. Esse é exatamente o caso que se encontra na descrição do sistema vocálico do português.

Essa última implicação do Modo Anterior é, portanto, uma das dificuldades articulatórias oferecidas aos aprendizes brasileiros de língua francesa, como mencionado no Capítulo 1 deste trabalho. A articulação anterior de vogais que são fonemas em francês gera dificuldades para os falantes que apenas conhecem as vogais com articulação arredondada, mas posterior. Essas vogais são o foco da presente pesquisa, e foi realizado um experimento

²⁹ Tradução nossa. Texto original: « Parler sur le Mode Antérieur veut dire porter les lieux d’articulation, les centres des cavités de résonance, le plus possible vers l’avant de la cavité orale » (DELATTRE, 1953, p. 60).

no sentido de observar sua aprendizagem. Os resultados do experimento serão apresentados e discutidos no Capítulo 6 deste trabalho.

4.4.3 *Le Mode Croissant*

Por fim, é apresentado o modo *croissant* (crescente) do francês:

[f]alar do Modo Crescente significa que vogais, consoantes, sílabas (poder-se-ia mesmo aplicar o termo a grupos de sílabas) articulam-se em um esforço sustentado – um esforço que não se mostra, na sílaba, no início da vogal, para decair no final, mas que começa lentamente, aumenta firmemente e se mantém até o final da vogal³⁰ (DELATTRE, 1953, p. 62).

O autor esclarece que o termo “crescente” não deve ser interpretado em sentido absoluto, mas de maneira relativa, sobretudo para que se compreenda a oposição entre o modo francês e o inglês de se pronunciarem as sílabas: “a intensidade da sílaba francesa começa a decair mais tarde, em um ponto mais próximo ao fim da sílaba; a intensidade da sílaba inglesa começa a decair antes, em um ponto mais próximo do início”³¹ (DELATTRE, 1953, p. 62).

Muitas são as decorrências desse modo de articulação do francês:

1) Todas as consoantes intervocálicas se ligam à vogal que as sucede, ainda que essa vogal pertença a outra palavra: é o que se chama normalmente de silabação aberta. Pronunciando a sentença *elle imite un autre accent*, um francês dirá [ɛ-li-mi-tẽ-no-tra-ksã].

2) As consoantes são articuladas assumindo a posição da vogal que a sucede: é a antecipação vocálica, que está intimamente relacionada à implicação 2 da subseção 4.4.2 (“o arredondamento dos lábios também ocorre na articulação das consoantes”).

3) A articulação das consoantes [b d g] é bastante sonora: isso se dá também devido à antecipação vocálica, uma vez que a vibração das pregas vocais se inicia antes da explosão das vogais oclusivas. Em outras línguas, a vibração das pregas vocais se inicia apenas quando da explosão da consoante, fato que às vezes leva à confusão de [b d g] com [p t k].

³⁰ Tradução nossa. Texto original: « Parler sur le Mode Croissant signifie donc que voyelles, consonnes, syllabes (et l'on pourrait même appliquer le terme à des groupes de syllabes) s'articulent dans un effort soutenu – un effort qui ne se déclare pas, dans une syllabe, au début de la voyelle pour se détacher aussitôt, mais qui commence sans brusquerie, augmente fermement et se maintient jusqu'au bout de la voyelle » (DELATTRE, 1953, p. 62).

³¹ Tradução nossa. Texto original: « l'intensité de la syllabe française commence à décroître plus tard, à un point plus proche de la fin de la syllabe ; l'intensité de la syllabe anglaise commence à décroître plus tôt, à un point plus proche du début » (DELATTRE, 1953, p. 62).

4) A articulação das consoantes oclusivas surdas [p t k] não é aspirada, como no inglês. Esse fato também se explica pela antecipação vocálica, já que, no momento da explosão da consoante, as pregas vocais já estão fechadas e não permitem a saída de ar pulmonar. Assim, não se ouve nenhum tipo de aspiração.

5) As consoantes finais muitas vezes são pronunciadas como se fossem o ataque de uma nova sílaba: é o chamado gatilho da consoante final. Em outras línguas, como o inglês e o português, a boca se fecha ao pronunciar a sílaba final de uma palavra, e não volta a se abrir. Em francês, ao contrário, após a pronúncia da consoante final, o embrião de uma nova sílaba se faz ouvir.

6) As vogais que precedem consoantes nasais não assimilam o traço de nasalidade presente na consoante: em francês, há a antecipação vocálica (como se viu acima), mas não a antecipação consonântica, que seria a responsável pela assimilação de traços da consoante nas vogais precedentes. Assim, as vogais são pronunciadas de acordo com a sua natureza, oral ou nasal, sem que haja a difusão da nasalidade nas sílabas da palavra.

No aspecto da silabação, o português e o francês apresentam semelhanças. No entanto, no que se refere à sonoridade das consoantes oclusivas, em alguns aspectos, o português se assemelha mais ao inglês, em que a vibração das pregas vocais se inicia tardiamente na produção da vogal.

Esses três modos constituem a caracterização da fonética do francês. Qualquer acento estrangeiro que se detecte na fala de um aprendiz está relacionado diretamente a um ou mais desses modos, segundo o autor (DELATTRE, 1953). Essa descrição pode servir como suporte para o professor de FLE, já que ele se encontra diante de aprendizes que possuem, em alguma medida, hábitos articulatórios diferentes dos apresentados acima.

Nesta subseção foi apresentada uma sistematização da proposta de Delattre (1953) para a descrição do fonetismo francês, subdividida em três modos: tenso, anterior e crescente.

4.5 A percepção da fala

Para o presente trabalho, os estudos no campo da percepção da fala serviram de base para a reflexão sobre os processos de aprendizagem de uma LE, especialmente no que se

refere à emergência de novas categorias sonoras e de questões referentes à percepção categórica.

4.5.1 A percepção categórica

No que diz respeito à categorização dos sons da fala, pode-se dizer que este é um processo cognitivo fundamental (GOUDBEEK, 2006 *apud* PENIDO e NEVES, 2013). A categorização está presente em diversos âmbitos da vida e é o que permite às pessoas reconhecerem cores, tons musicais e outros elementos de se distinguem entre si de maneira *categórica* (PENIDO e NEVES, 2013). Ainda segundo GOUDBEEK (2006) *apud* PENIDO e NEVES (2013), há dois momentos em que pode ocorrer a aquisição dos sons da língua: a primeira é quando da aquisição da LM pelo bebê; e a segunda se dá quando do aprendizado de uma L2 por um falante que já possui uma L1.

É amplo o campo de estudos sobre a categorização dos sons da fala por bebês, mas isso não será discutido no âmbito deste trabalho. Por outro lado, a aquisição dos sons de LEs por falantes que já falam uma LM é o foco central desta pesquisa. Nesse sentido, um conceito importante para a compreensão dos processos que se dão durante o desenvolvimento da percepção pelos falantes é a noção de *percepção categórica*.

Os estímulos sonoros são agrupados pelos seres humanos em seus sistemas perceptuais, de maneira que o armazenamento e a evocação das informações sejam facilitados. Assim, por meio da percepção categórica, o ser humano é capaz de “reconhecer fonemas de maneira consistente a despeito de uma grande variação em parâmetros acústicos cruciais” (PENIDO e NEVES, 2013, p. 122). Desse modo, mesmo que sons de sua LM apresentem variações de caráter acústico, os falantes agrupam-nos de acordo com seu valor distintivo, ou seja, fonêmico. Esse processo se dá em cada falante ainda em estágios iniciais da aquisição da linguagem e variam de acordo com os sistemas linguísticos aos quais o indivíduo está exposto.

Em seu artigo seminal, Liberman, Harris, Hoffman e Griffith (1957), apresentam um experimento envolvendo um *continuum* de sons iniciando-se na consoante /b/, passando por /d/ e encerrando-se em /g/: trata-se de uma sequência de consoantes plosivas, cuja diferença acústica principal é a variação do valor do segundo formante (F2). Por meio desse experimento, os autores demonstram que um falante distingue melhor sons pertencentes a

categorias sonoras diferentes do que o faz com relação a sons classificados como pertencentes à mesma categoria.

4.5.2 Trabalhos relacionados

Pesquisas e experimentos realizados por Escudero e seu grupo de trabalho (Rauber, Bion e Baptista) foram importantes no sentido de exemplificar as questões relacionadas à percepção e produção de sons, por falantes de diversas línguas, em processo de aprendizagem ou já em níveis avançados de proficiência em LEs. Ao longo dos trabalhos, os autores demonstram que é necessário que o falante conheça e seja capaz de identificar um som, quando o ouve, para ser capaz de produzi-lo (cf. RAUBER *et al.*, 2005; BION *et al.*, 2006). Esse é o pressuposto de que parte a presente pesquisa.

BION *et al.* (2006) afirmam que “vários erros na produção apresentam uma base perceptual” (BION *et al.*, 2006, p. 1), seguindo o pensamento de Flege (1995) e Escudero (2005). Neste trabalho, sintetizando a ideia central proposta por modelos clássicos de percepção da fala, a saber: *Speech Learning Model* (SLM), apresentado por Flege (1995); *Perceptual Assimilation Model* (PAM), apresentado por Best (1995); e *L2 Linguistic Perception* (L2LP), proposto por Escudero (2005), os autores afirmam que “a habilidade para perceber sons não-nativos é parcialmente determinada pelo modo como esses novos sons se relacionam com as categorias fonéticas da primeira língua do falante (L1)”³² (BION *et al.*, 2006, p. 1).

Ainda que apontem para a mesma conclusão, os modelos apresentam justificativas diferentes para o mesmo fato. O modelo de Flege (1995), o SLM, propõe que as categorias fonéticas da L1 limitam a formação das categorias da L2. Por outro lado, o modelo de Escudero (2005), L2PM, propõe que esse processo é regido por gramáticas diferentes (BION *et al.*, 2006).

No que tange ao aprendizado do sistema sonoro de LEs, o SLM propõe que sons da L2 similares a sons da L1 tendem a ser acomodados nas mesmas categorias, gerando maior dificuldade na aprendizagem. Esse fenômeno é chamado pelos autores de *equivalence classification*. Por sua vez, um som da L2 que se diferencia significativamente dos sons da L1

³² Tradução nossa. Texto original: “the ability to perceive nonnative sounds is partially determined by the way new sounds are related to the phonetic categories of the speaker’s first language (L1)” (BION *et al.*, 2006, p. 1).

tende a fugir das categorias já existentes, e o falante cria uma nova categoria para acomodá-lo (cf. Flege, 1995, 2002, 2003; Flege e MacKay, 2004 *apud* MAYR e ESCUDERO, 2010).

Por sua vez, o modelo proposto por Best (1995), o PAM, aponta que há dois processos que ocorrem quando da aprendizagem do sistema sonoro da L2: *two-category assimilation*, nome dado à estratégia de acomodação de cada som da L2 em duas categorias distintas (já existentes) da L1; e *single-category assimilation*, estratégia de acomodação de duas categorias da L2 em apenas uma categoria (já existente) da L1 (cf. Best, 1995 *apud* ESCUDERO, 2000 e ESCUDERO e BOERSMA, 2004).

RAUBER *et al.* (2005) realizaram um experimento envolvendo falantes nativos de português brasileiro, no sentido de testar sua habilidade de percepção e de produção de vogais do inglês. Os participantes apresentavam diferentes graus de proficiência linguística e foram convidados a ouvir e a produzir diferentes vogais. O objetivo do estudo era verificar a relação existente entre a percepção e a produção. Eles observaram que os participantes que percebiam bem os contrastes entre as vogais produziam-nas apresentando também tal contraste.

No mesmo sentido, BION *et al.* (2006) testaram a percepção e produção de vogais frontais do inglês por brasileiros e falantes nativos de inglês. Os autores observaram que falantes nativos e não-nativos utilizam-se de pistas acústicas diferentes no processo de percepção das categorias sonoras a que são expostos.

Em trabalho de caráter próximo ao da presente pesquisa, Mayr e Escudero (2010) investigaram sobre a percepção das vogais arredondadas do alemão por aprendizes falantes nativos de inglês. Referindo-se a um trabalho que anteriormente se debruçou sobre o mesmo assunto, os autores apontam que as vogais arredondadas do alemão oferecem dificuldade particular para os aprendizes falantes nativos de língua inglesa (JACEWICZ, 2002 *apud* MAYR e ESCUDERO, 2010). Dado que o vocalismo do inglês se assemelha ao do português relativamente à ausência de vogais anteriores arredondadas, é possível inferir que dificuldade semelhante é oferecida a falantes nativos de português que estudam a língua francesa.

Ainda no campo de pesquisa da percepção de fala em LEs, Escudero e Boersma (2004) apresentam as hipóteses de *Full Transfer* e *Full Access*, propostas por Schwartz e Sprouse (1996). A hipótese do *Full Transfer* propõe que um aprendiz começa seu desenvolvimento na L2 a partir de uma transferência do sistema da sua L1 para seu sistema de interlíngua. Assim, os parâmetros da L1 são utilizados pelo falante para se desenvolver na L2. De maneira mais radical, a hipótese do *Full Access* propõe que, ao ser exposto ao aprendizado de uma L2, o aprendiz tem acesso a toda a Gramática Universal (GU), noção proposta pela

Teoria Gerativa de Chomsky (1968) (SCHWARTZ e SPROUSE, 1996 *apud* ESCUDERO e BOERSMA, 2004).

Este capítulo encerra as bases teóricas nas quais se sustenta este trabalho. No próximo capítulo estão apresentados os métodos utilizados para o desenvolvimento do experimento delineado para se testar a hipótese de pesquisa.

5 MÉTODOS

Com o objetivo de aferir a percepção categórica de falantes brasileiros com relação às vogais anteriores arredondadas do francês, [y], [ø] e [œ], foi elaborado um teste que utiliza como estímulos um *continuum* de vogais isoladas em nove passos entre [i] e [y], [e] e [ø], [ɛ] e [œ]. Todos os participantes do experimento foram submetidos a tal teste, em dois momentos distintos separados pelo tempo de aproximadamente duas semanas. Nenhum dos testes foi realizado com menos de uma semana nem com mais de dezoito dias de intervalo, com exceção de três, cujos resultados receberão tratamento especial na etapa da análise dos dados. Todos os testes foram realizados presencialmente. O teste será descrito detalhadamente na Seção 5.2 deste Capítulo.

Entre um e outro teste, metade dos participantes do experimento foi submetida a uma intervenção de caráter pedagógico, em três sessões, orientada para o treinamento da produção das vogais anteriores arredondadas do francês. O formato das sessões foi elaborado de forma a garantir a fidelidade ao que se propõe como hipótese nesta pesquisa: um treinamento voltado para a produção dos sons aprimora a percepção que o falante tem daquele som. O treinamento teve por objetivo que os participantes, ao final das três sessões, fossem capazes de produzir as três vogais em foco: [y], [ø] e [œ]. As etapas de trabalho, bem como os recursos utilizados e atividades propostas para se atingir o objetivo desejado, podem ser observados na Seção 5.3 deste Capítulo.

Os participantes do experimento foram selecionados a partir de um anúncio público em que constava que estávamos em busca de voluntários para participar de uma pesquisa linguística³³. O anúncio e outros detalhes sobre o recrutamento dos voluntários serão apresentados na Seção 5.1 deste Capítulo.

Optando por essa maneira de recrutar os voluntários, visávamos a simular uma sala de aula de FLE, para que fosse possível a aplicação futura da Intervenção Didático-Fonética, no caso da confirmação da hipótese de pesquisa. Para isso, desejava-se formar um grupo heterogêneo quanto aos segmentos sociais, idade, sexo, etnia, religião, áreas de estudo e atuação profissional e grau de conhecimentos gerais prévios. Caso essa heterogeneidade fosse

³³ Pode-se dizer que se trata de um uso da técnica de amostragem conhecida como “bola de neve” (*snowball technique*), em que a amostra vai sendo obtida a partir da rede social dos participantes já incluídos na própria amostra (cf. BALTAR, Fabiola; BRUNET, Ignasi, 2012.).

atingida, tal conjunto de participantes poderia ser representativo de uma sala de aula de FLE. O grupo de participantes que se formou ao longo das etapas de coleta de dados será apresentado com detalhes na Seção 6.1 deste trabalho.

Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo Controle e Grupo Experimental. Foi chamado Grupo Controle aquele cujos participantes realizaram apenas os dois testes, sem receber nenhum outro estímulo ou informação relativa ao assunto da pesquisa no período entre um e outro teste.

Foi chamado Experimental o grupo cujos participantes foram submetidos a três sessões de Intervenção Didático-Fonética na semana intermediária entre a realização dos dois testes.

A disponibilidade do próprio participante foi o fator mais determinante para que se compusessem os grupos controle e experimental. Nenhum outro critério foi utilizado para tal, de forma que se pode afirmar que a determinação dos grupos ocorreu de forma aleatória.

5.1 O recrutamento de voluntários

No mês de abril de 2015, foi elaborado um anúncio que convidava pessoas a serem voluntárias e participarem da etapa da coleta de dados para a presente pesquisa de Mestrado. O anúncio foi postado em redes sociais e enviado por meio de correio eletrônico para grupos diversos – tanto por mim quanto por colaboradores, que o fizeram livremente – e continha os dizeres que se leem na FIGURA 6.

FIGURA 6 – Anúncio de chamada aos informantes voluntários





Estou realizando uma pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos. Desejo saber como as pessoas identificam sons que não são da sua língua.

Procuo voluntários que atendam aos seguintes requisitos:

- ✓ ter entre 18 e 55 anos
- ✓ não falar nem nunca ter estudado francês nem alemão
- ✓ não ser músico
- ✓ não ter formação em Letras

Se tiver interesse em contribuir com a pesquisa, escreva para mestradofon15@gmail.com para receber mais informações.

Se você conhece alguém com esse perfil, por favor, ajude a divulgar!

UFMG  FALE  PosLin  Obrigada! Érica Sarsur

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas redes sociais, notadamente no *Facebook*, postei o anúncio, que foi compartilhado por diversas pessoas conhecidas e diretamente vinculadas a nós, bem como por outros colaboradores que o fizeram mesmo sem nos conhecer – no total, verificaram-se 160 compartilhamentos públicos, até a data de 16/08/2015, o que multiplicou a visibilidade da informação. Não é possível precisar a quantidade total de compartilhamentos, uma vez que a rede social em questão oferece a seus usuários a possibilidade de publicar uma informação apenas para determinado grupo de pessoas, escolhido por ele. Além de compartilhamentos individuais, houve também a divulgação do anúncio por meio de sua postagem em grupos de cunhos diversos, quais sejam: familiares, grupos de universitários de cursos específicos, dentre outros. Também houve compartilhamento da informação em outros grupos, dos quais só foi possível ter conhecimento quando voluntários informaram, no momento da coleta de dados, haver tomado conhecimento da pesquisa por meio de tais grupos.

Por meio do correio eletrônico, o anúncio também ganhou visibilidade: inicialmente, enviei uma mensagem que buscava esclarecer a natureza da participação dos informantes voluntários e a frequência das atividades. Na mesma mensagem, foi apresentado o número ideal de participantes com que desejávamos trabalhar para elaborar a pesquisa que resultou na presente Dissertação: 80 informantes. O objetivo de incluir tal informação foi sensibilizar os destinatários quanto à importância de eles colaborarem no sentido de repassar o anúncio e as informações a outras pessoas, de modo a ampliar as possibilidades e o público que poderia fornecer potenciais voluntários. Enviei a primeira mensagem eletrônica a 220 pessoas. Posteriormente, soube-se que pelo menos seis desses destinatários repassaram a parentes e conhecidos a mensagem e o anúncio, e também enviaram, por meio de mala direta, a grupos de alunos e ex-alunos das respectivas instituições em que lecionam ou já lecionaram, a colegas de trabalho, a grupos religiosos.

A partir da veiculação do anúncio, em formato de imagem digital, algumas pessoas também utilizaram o recurso da rede social *WhatsApp* para divulgar e repassar a informação a outros grupos e pessoas. Quanto a esse recurso, sabe-se apenas da divulgação da imagem em dois grupos – um de contatos profissionais, outro de amigos pessoais.

No primeiro momento, foi por meio dos canais de comunicação supracitados que os candidatos a voluntários tomaram conhecimento e puderam se apresentar para participar da coleta de dados da pesquisa.

Para a seleção dos voluntários, foram tomados os seguintes cuidados metodológicos relacionados ao delineamento do perfil desejado para se incluir os participantes no

experimento: não foram aceitos informantes menores de idade, uma vez que seria necessário que eles providenciassem autorização escrita dos responsáveis para participar de um experimento científico, o que seria pouco prático para o tempo de que se dispunha para esta pesquisa. Por sua vez, pessoas maiores de 55 anos poderiam apresentar maiores deficiências auditivas do que adultos com idade inferior a essa, o que poderia gerar resultados inadequados, uma vez que haveria uma variável sem controle. O conhecimento prévio das línguas francesa e alemã foi critério eliminatório, já que essas são as línguas estrangeiras que contêm as vogais anteriores arredondadas mais comumente estudadas no Brasil e que esses informantes já poderiam ter sido treinados na percepção desses sons, o que tornaria inútil o experimento realizado. Também não foram aceitos músicos profissionais, porque eles apresentam maior sensibilidade auditiva advinda de sua prática profissional, o que poderia enviesar os resultados desta pesquisa. Tampouco se admitiram como voluntários estudantes ou graduados em cursos de Letras, visto que esse curso apresenta, como parte do currículo obrigatório, disciplinas introdutórias em que são apresentadas as bases dos estudos fonéticos e fonológicos, treinando, de certa maneira, esses estudantes, o que também poderia enviesar os resultados da pesquisa.

Quando se observa o anúncio, nota-se que ele orientava os candidatos a voluntários a enviarem uma mensagem para o endereço eletrônico indicado. Depois desse primeiro contato, eles recebiam uma resposta que continha as primeiras orientações sobre sua participação no experimento, bem como uma breve descrição das tarefas que seriam convidados a cumprir. Ao final dessa resposta, após o reforço de que a participação era de caráter voluntário, os candidatos a voluntários eram convidados a preencher um formulário de identificação, que visava a garantir que todos os informantes atendessem aos critérios controlados da pesquisa. Nele, perguntava-se sobre a formação e atuação profissional dos voluntários, bem como idade, conhecimento de outras línguas estrangeiras – notadamente, as que contêm vogais anteriores arredondadas em seu sistema fonológico –, práticas de instrumentos musicais, entre outras informações de ordem prática, tais como dias e horários em que estaria disponível para participar das atividades.

A mensagem de resposta ao primeiro contato dos candidatos a voluntários, bem como o Formulário de Identificação, consta dos APÊNDICES B e C.

5.1.1 Primeira chamada de voluntários – abril a julho/2015

Após a primeira divulgação do anúncio, em abril de 2015, 70 voluntários se apresentaram e buscaram se informar sobre a natureza da pesquisa. Conforme descrito acima, todos eles receberam a resposta que os convidava a preencher o Formulário de Identificação.

Dos 70 candidatos que estabeleceram o contato inicial, 6 foram automaticamente excluídos, por não atenderem aos requisitos, por não disporem de tempo ou por residirem em outra cidade. Apenas 36 responderam ao Formulário de Identificação. Duas semanas antes de se iniciarem as atividades do experimento, foi enviado um lembrete aos 22 outros voluntários, que não haviam preenchido o Formulário de Identificação, salientando a necessidade do preenchimento do formulário para a participação no experimento.

Após o lembrete, mais 6 cumpriram a tarefa, totalizando 42 candidatos a voluntários que procederam ao preenchimento do Formulário de Identificação. Desses, 3 não atendiam aos critérios: um por ter idade superior a 55 anos e falar francês, e dois, por terem conhecimento da língua francesa. Esses candidatos foram eliminados e, nesta primeira coleta de dados, passou-se a contar com 39 voluntários.

De posse das informações sobre os voluntários obtidas por meio do formulário, foi elaborado um cronograma de atividades, atendendo à disponibilidade de cada um, para a realização dos testes e das intervenções.

Neste primeiro momento, os participantes foram distribuídos entre os grupos CONTROLE, EXPERIMENTAL 1 e EXPERIMENTAL 2. A divisão do Grupo Experimental em dois subgrupos se justifica pela tentativa de realizar as intervenções da maneira mais similar possível a uma sala de aula de FLE. O número de 24 participantes seria, portanto, pouco adequado para esse fim.

À medida que o contato com os voluntários foi sendo feito, com o objetivo de organizar as atividades e confirmar que os horários atendiam às necessidades e limitações de tempo de cada um, algumas desistências ocorreram: 2 voluntários que responderam informando sobre indisponibilidade, devido a motivos pessoais e diversos; outros 4 voluntários não responderam, nem acusando recebimento das mensagens enviadas nem solicitando alterações nos horários das atividades. Cabe salientar que o cronograma de atividades foi anexo à mensagem enviada a todos, para que pudessem se organizar com antecedência, e foi claramente destacado que era possível fazer alterações no horário da

atividade de cada voluntário, caso houvesse impedimento ou preferências pessoais. Inicialmente, os 4 voluntários que não responderam ao contato foram mantidos no quadro de voluntários e no cronograma de atividades. No entanto, nenhum compareceu para a realização do primeiro teste. A partir desse momento, eles foram excluídos do quadro.

No total dos candidatos que confirmaram a participação, nesta primeira coleta, 1 voluntário desligou-se antes do início das atividades; e 7 não compareceram à realização do primeiro teste, fator determinante para sua eliminação do experimento, e 25 voluntários cumpriram todas as etapas de que foram convidados a participar.

Desses 25 voluntários, 14 compunham o Grupo Controle e 11, o Grupo Experimental, que deixou de ser dividido em dois subgrupos, já que o número estava, então, muito reduzido, tornando possível essa nova configuração.

Um participante do Grupo Experimental compareceu ao primeiro e terceiro dias da Intervenção, mas ausentou-se no segundo dia. Ausência similar aconteceu com outro participante: presente no primeiro e segundo dias, ausentou-se no terceiro dia. Dessa maneira, por razões metodológicas já descritas na introdução deste Capítulo, esses dois participantes foram excluídos do experimento.

Dois outros participantes do Grupo Experimental cumpriram as atividades, mas não de acordo com as datas propostas no cronograma: eles participaram do pré-teste e das três sessões da Intervenção, mas, por motivos pessoais, não puderam realizar o pós-teste no período esperado e controlado metodologicamente no experimento. Apesar disso, foram considerados dados válidos, por isso estão incluídos nos resultados do Grupo Experimental e são discutidos e analisados separadamente.

Do Grupo Controle, um informante declarou apresentar problemas auditivos, dado a partir do qual optamos por sua exclusão do grupo de informantes.

Assim, ao final desse primeiro momento de coleta de dados, foram utilizados na pesquisa os dados referentes a 9 informantes do Grupo Experimental e a 13 do Grupo Controle.

Ao final das atividades, uma mensagem de agradecimento foi enviada aos voluntários que participaram e cumpriram todas as tarefas previstas para sua participação no experimento. Nela, foi salientada a responsabilidade e compromisso com que todos cumpriram as tarefas que lhes haviam sido atribuídas.

Essa primeira coleta de dados foi realizada entre a segunda e a quarta semanas do mês de julho de 2015.

Ao final da primeira coleta de dados, foi possível observar para qual direção apontavam os resultados: a hipótese parecia válida, pelo menos para um dos *continua*. Outro par parecia apontar na mesma direção. O terceiro par não apresentou alterações significativas antes e depois da Intervenção.

Assim, de posse dessas informações, e considerando a dimensão da amostra analisada até então, tomamos a decisão de reiniciar o processo da coleta de dados, com o objetivo de ampliar a amostra e refinar os dados a serem analisados. A segunda coleta de dados está descrita na subseção 5.2.1.

5.1.2 Segunda chamada de voluntários – julho a outubro/2015

Diante da situação exposta no final da seção anterior, iniciou-se, no final do mês de julho, nova divulgação do anúncio de chamada aos voluntários.

Nesse momento, novas publicações em redes sociais e novas mensagens eletrônicas foram enviadas. Dessa vez, além da minha postagem original no *Facebook*, foram feitos 71 compartilhamentos públicos do anúncio. A mensagem eletrônica foi enviada aos mesmos destinatários da primeira mensagem e a outras pessoas que julguei também serem potenciais colaboradores e difusores da informação. O texto da mensagem agradecia as contribuições recebidas na primeira chamada, informava que o número de participantes ainda estava muito aquém da expectativa e solicitava novo auxílio no sentido de difundir a informação. Sabemos que houve novo reenvio da mensagem para grupos e pessoas diversas, tal como ocorreu na primeira etapa de divulgação do anúncio. Nesse segundo momento, solicitei aos voluntários que participaram da primeira coleta que difundissem a informação, acreditando que eles poderiam dar a conhecer a outras pessoas de seu círculo elementos referentes à natureza e duração das atividades, informações até então desconhecidas dos leitores do anúncio. Julguei que o desconhecimento desses elementos pudesse ter influenciado negativamente potenciais voluntários.

Neste segundo momento, os mesmos passos foram cumpridos, com algumas diferenças quanto aos números. Em síntese, a situação deste segundo momento de coleta de dados foi: foram recebidos 70 contatos iniciais; 50 candidatos preencheram o Formulário de Identificação; 20 receberam o lembrete para o preenchimento do formulário após três semanas da chamada inicial, dos quais 3 cumpriram a tarefa; do total, 4 foram excluídos por não

atenderem aos requisitos. Contamos, inicialmente, com 49 voluntários para a elaboração do cronograma de atividades.

Devido ao tempo de que dispúnhamos e da necessidade de dar andamento ao experimento, ainda que houvesse outros contatos sendo realizados por parte de outros candidatos a voluntários, optamos por fazer, na segunda coleta de dados, dois blocos diferentes, que foram organizados de acordo com a disponibilidade já apresentada pelos voluntários.

Assim, o primeiro bloco contou com 23 voluntários, dos quais 7 não compareceram ao primeiro teste e 5 realizaram o primeiro, mas não o segundo teste. Houve 11 participantes que cumpriram o cronograma de atividades na íntegra, e todos os dados foram considerados válidos para a pesquisa: 4 do Grupo Experimental e 7 do Grupo Controle.

Do Grupo Experimental, 1 participante realizou o teste em data muito posterior à realização das intervenções, à semelhança do que aconteceu na primeira etapa de coleta de dados. Esse caso também será analisado separadamente, em etapa posterior deste trabalho.

Neste bloco, dada a disponibilidade dos voluntários, e não mais a quantidade, como se deu no primeiro momento, o Grupo Experimental foi subdividido em dois grupos, e com cada um deles foram realizadas as três sessões da Intervenção Didático-Fonética.

No segundo bloco, contavam-se 26 voluntários, sendo que 2 retiraram-se do processo antes do início das atividades, 1 foi excluído por ter conhecimento de francês e 4 não compareceram à realização do primeiro teste.

Foram considerados dados válidos os de 5 participantes do Grupo Controle. Neste bloco, não havia voluntários com disponibilidade de tempo suficiente para compor o Grupo Experimental.

Devido a limitações de tempo por parte dos voluntários, 12 deles só poderiam ser incluídos no Grupo Controle. Uma vez que a quantidade de dados já estava elevada, comparada relativamente aos dados do Grupo Experimental, optamos por dispensar tais voluntários, uma vez que os dados não seriam determinantes para os resultados da pesquisa. Isso foi feito via mensagem eletrônica, em que agradecemos a disponibilidade e o interesse que apresentaram em contribuir voluntariamente com esta pesquisa.

Cabe ressaltar que, no segundo bloco, foram incluídos 2 participantes que não fizeram o primeiro contato por correio eletrônico: eles se apresentaram quando me dirigi a seu local de trabalho para coletar dados de outros voluntários.

Um terceiro Grupo Experimental foi montado, a partir da oferta de um participante do experimento, que se apresentou como docente de uma turma que poderia participar da pesquisa. Passamos a chamá-lo de Grupo Adicional. Dada a natureza dos resultados obtidos nessa coleta, eles serão apresentados e discutidos em capítulo separado, após a discussão dos resultados principais, cujos participantes foram descritos nesta subseção.

Cabe ressaltar que, das atividades realizadas com este Grupo Adicional, formado por alunos de um curso superior da UFMG, participou 1 voluntário, que não pertencia a essa turma, mas que, por também ser aluno da UFMG e apresentar disponibilidade de horários semelhante à da turma, pôde participar da Intervenção. No entanto, considerando-se as condições de participação deste voluntário, os dados referentes ao seu desempenho foram considerados válidos e agrupados junto aos outros, do Grupo Experimental. Sua participação já foi incluída na descrição do Grupo Experimental do primeiro bloco da segunda coleta de dados.

Desse Grupo Adicional, 1 voluntário teve participação correspondente à esperada no Grupo Controle, por isso, foi excluída do Grupo Adicional e inserida no Grupo Controle, automaticamente.

No total, os resultados que serão apresentados, analisados e discutidos no Capítulo 6 referem-se aos dados fornecidos por 26 participantes do Grupo Controle e 13 do Grupo Experimental.

Em síntese, os números referentes aos participantes voluntários da pesquisa podem ser visualizados na TABELA 1. Nela constam apenas os dados referentes aos participantes do Grupo Controle e do Grupo Experimental, que configuram os resultados principais da pesquisa. Os dados referentes ao Grupo Adicional estão descritos no Capítulo 7, em que também são apresentados e discutidos os resultados dos participantes desse grupo.

TABELA 1 – Participantes da pesquisa

	Grupo Controle	Grupo Experimental
Primeira chamada de voluntários – abril a julho/2015	13	9
Segunda chamada de voluntários – julho a outubro/2015 (1º bloco)	7	4
Segunda chamada de voluntários – julho a outubro/2015 (2º bloco)	5	-
Grupo Adicional	1	-
TOTAL	26	13

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 O teste

Para a aferição da habilidade de distinção dos sons a serem investigados no presente estudo, foi elaborado um teste, aplicado a todos os participantes do experimento da pesquisa. Cada participante realizou o teste duas vezes.

Ambas as realizações tiveram por objetivo medir a habilidade de falantes nativos de português brasileiro, em idade adulta, para categorizar os sons:

- 1) [i], como em *si*ga (port.), e [y], como em *su* (fr. – particípio passado do verbo *savoir* ‘saber’);
- 2) [e], como em *ce*ra (port.), e [ø], como em *peu* (fr. – ‘pouco’);
- 3) [ɛ], como em *se*ta (port.), e [œ], como em *peur* (fr. – ‘medo’).

Os procedimentos para elaboração do teste estão descritos a seguir.

5.2.1 Estímulos

Foram sintetizadas 27 vogais por meio do programa *HLSyn* (Sensimetrics Co.). Os valores para 1° ao 4° formantes (F1, F2, F3 e F4 em Hz) foram obtidos de Georgetown *et al.* (2012). O programa é uma versão avançada do sintetizador Klatt, em que 13 parâmetros articulatórios informam os 52 parâmetros acústicos da implementação original. Assim, os valores de entrada nem sempre correspondem exatamente aos valores finalmente obtidos. Após a síntese, a parte estável de cada vogal foi acusticamente analisada por codificação preditiva linear (*linear predictive coding* – LPC) por meio do programa *Praat* (Boersma e Weenink, 2015). Os valores obtidos para os quatro formantes para todos os estímulos sintetizados estão descritos na TABELA 2.

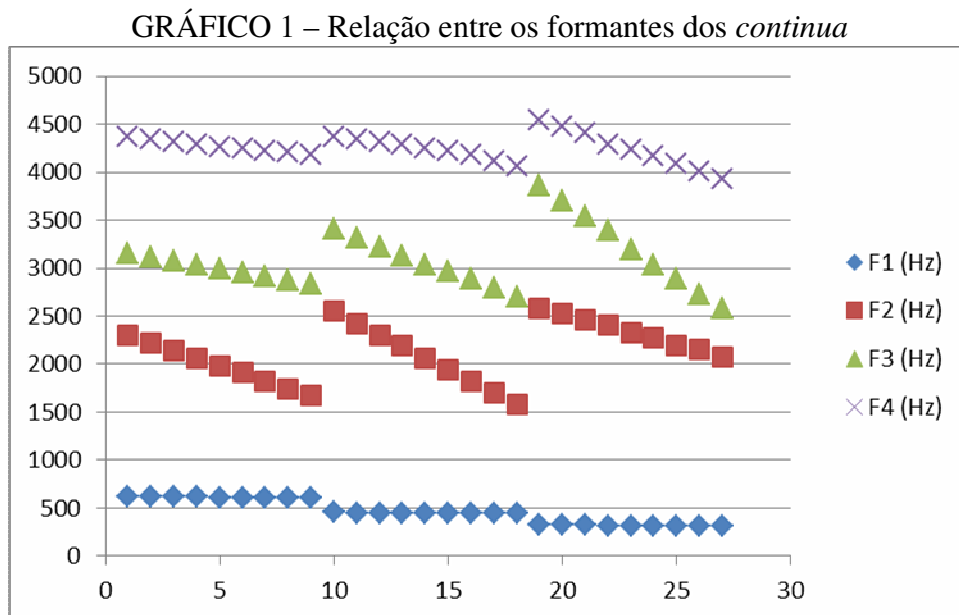
TABELA 2 – Valores dos formantes dos estímulos utilizados no teste

Estímulo	F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)	F4 (Hz)
e1	619	2295	3159	4371
e2	618	2220	3119	4337
e3	614	2138	3078	4314
e4	611	2055	3039	4289
e5	608	1982	2999	4267
e6	606	1908	2954	4246
e7	603	1824	2912	4226
e8	600	1744	2872	4207
e9	598	1673	2837	4184
e1	453	2549	3404	4364
e2	450	2423	3318	4340
e3	451	2302	3222	4311
e4	449	2186	3123	4283
e5	450	2062	3038	4252
e6	447	1945	2962	4217
e7	446	1822	2886	4177
e8	444	1704	2794	4121
e9	444	1584	2706	4067
i1	321	2580	3855	4537
i2	322	2521	3695	4481
i3	319	2461	3541	4402
i4	317	2403	3390	4292
i5	314	2329	3194	4234
i6	312	2268	3039	4170
i7	310	2196	2885	4091
i8	310	2146	2732	4011
i9	307	2078	2575	3924

Fonte: Elaborado pela autora.

Para cada par de vogal foi produzido um *continuum* com nove sons vocálicos, em que F1 não varia perceptivelmente. F1 está diretamente associado à altura da língua: quanto mais alta a posição da língua, mais baixo o valor de F1. Assim, foram produzidos nove exemplares em que a impressão acústica da altura da língua permanecia inalterada. A relação entre os quatro formantes em cada som de cada *continuum* pode ser mais bem visualizada no

GRÁFICO 1, em que cada coluna, contendo quatro pontos (F1 a F4), representa uma vogal na mesma ordem da TABELA 1.

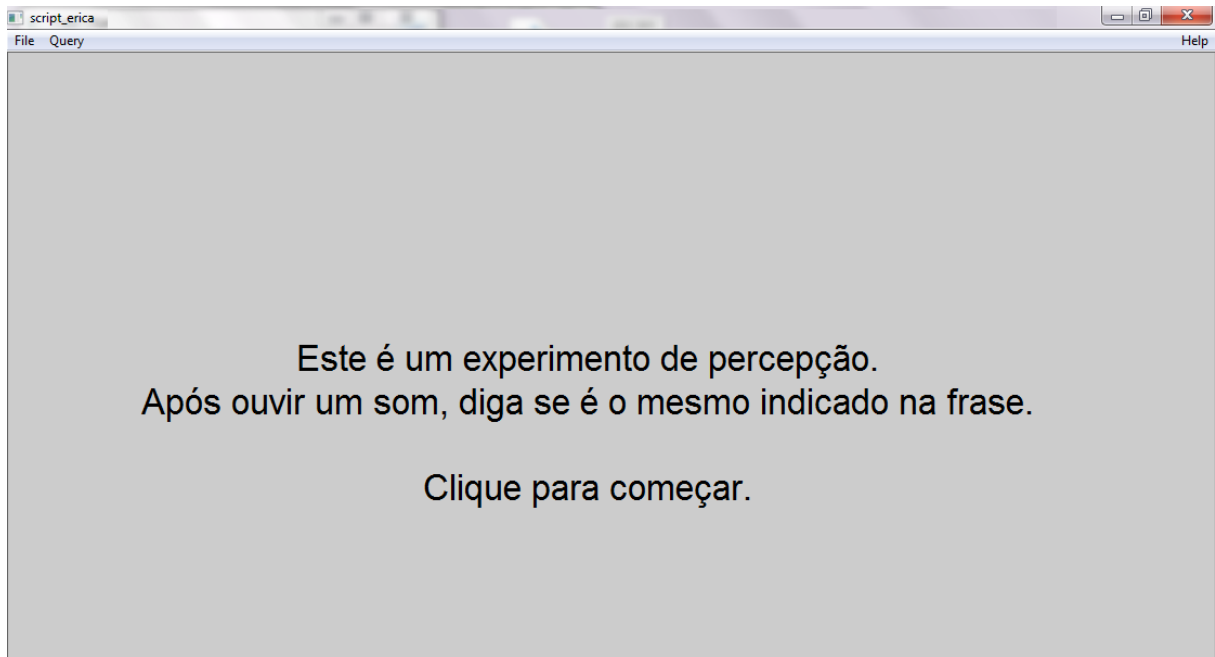


Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.2 Delineamento experimental

Os participantes realizaram uma tarefa de identificação. Cada uma das 27 vogais foi apresentada oito vezes. Os participantes ouviram cada repetição e responderam como “[i]” ou “não [i]”, “[e]” ou “não [e]”, “[ɛ]” ou “não [ɛ]”. No início da tarefa, foi apresentada uma tela contendo as seguintes instruções, como se vê na FIGURA 7.

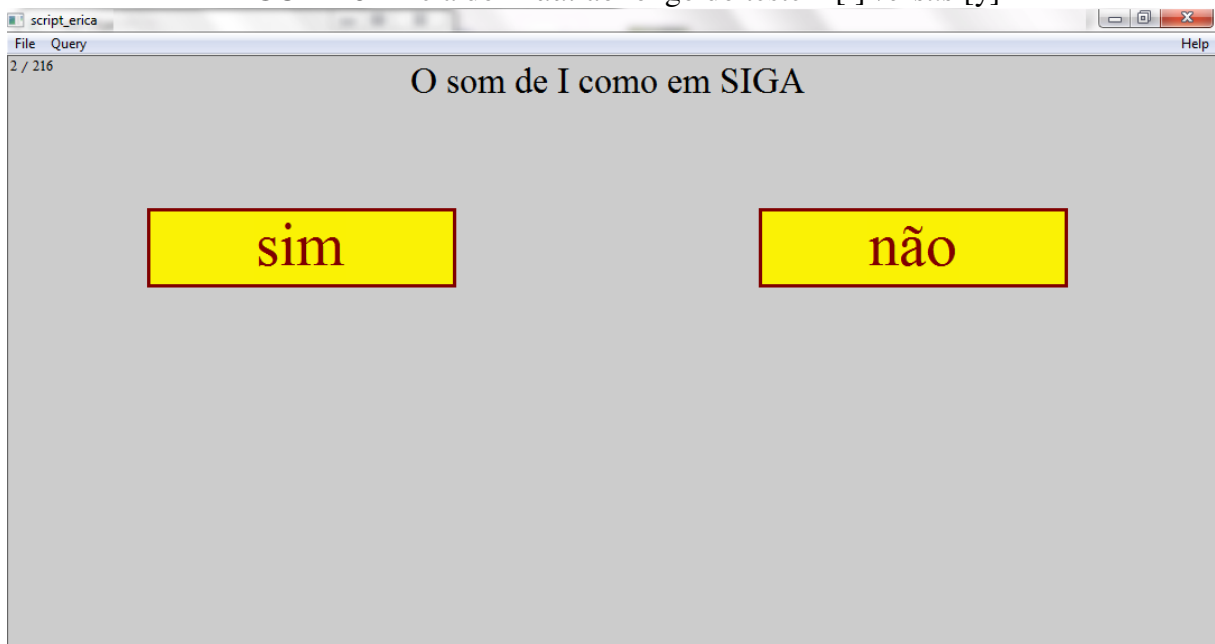
FIGURA 7 – Tela inicial do teste



Fonte: *Praat*

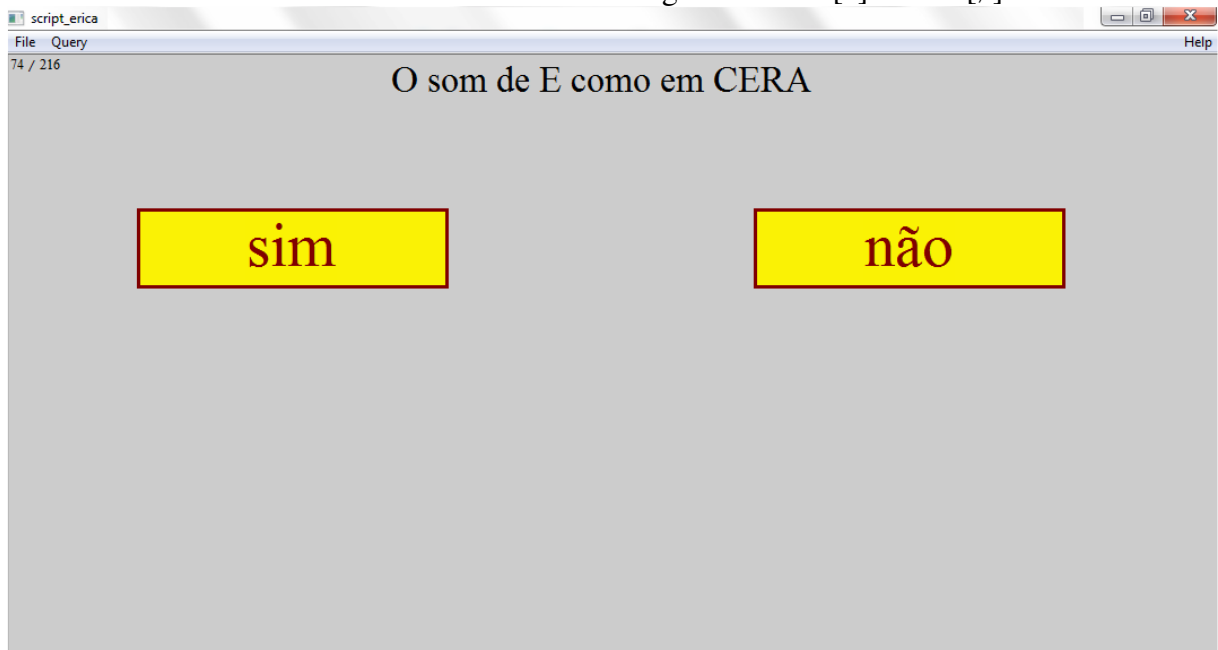
A cada clique no *mouse*, os participantes ouviram um dos 216 sons e responderam “sim” ou “não”, indicando se o som que eles ouviram foi o som indicado nas seguintes frases, de acordo com a vogal tocada, como se vê a seguir (FIGURA 8, FIGURA 9 e FIGURA 10).

FIGURA 8 – Tela do *Praat* ao longo do teste – [i] versus [y]



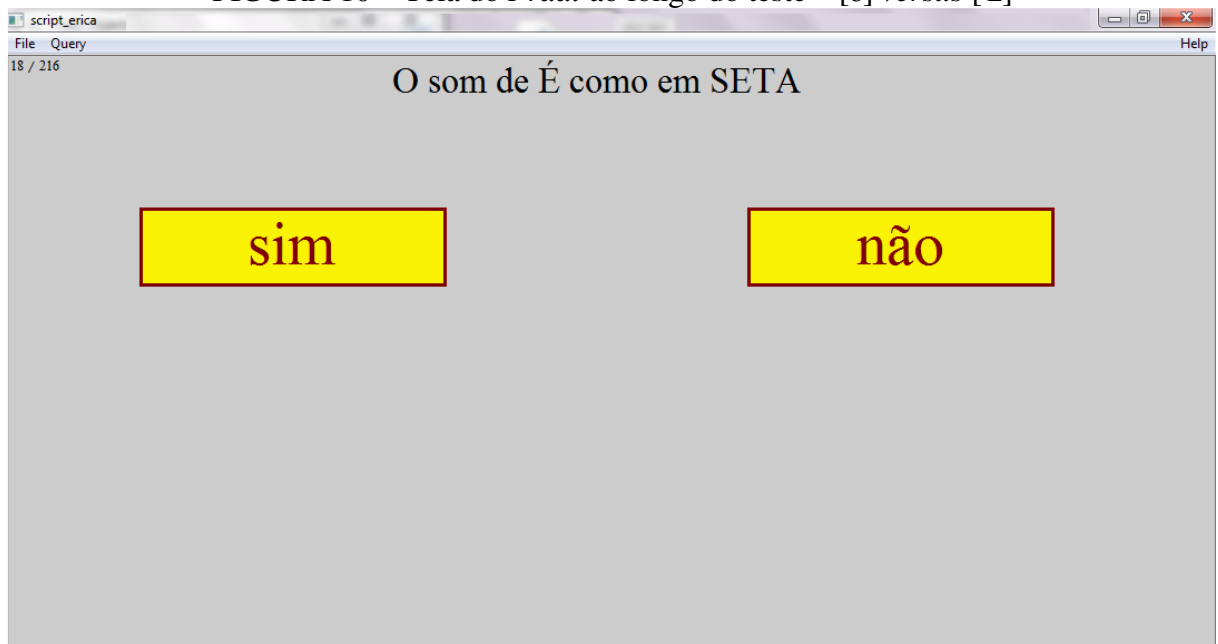
Fonte: *Praat*

FIGURA 9 – Tela do *Praat* ao longo do teste – [e] versus [ø]



Fonte: *Praat*

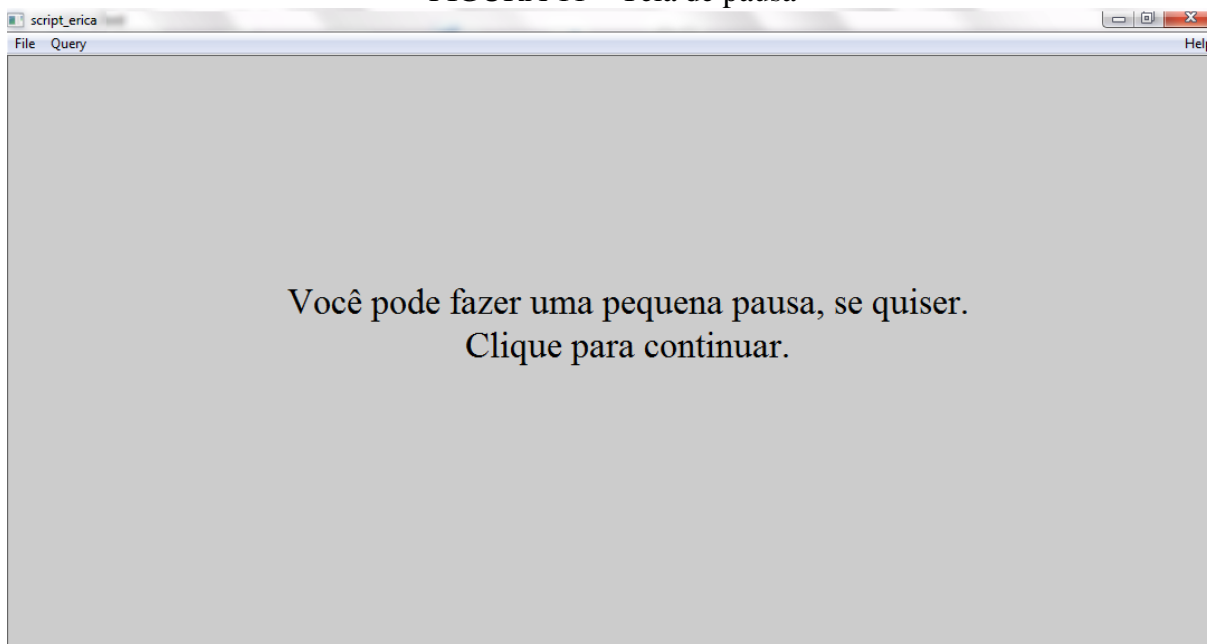
FIGURA 10 – Tela do *Praat* ao longo do teste – [ɛ] versus [œ]



Fonte: *Praat*

A cada 54 estímulos, foi possível aos participantes fazer uma pausa com duração determinada por cada um, caso desejassem. A instrução que indicou essa possibilidade é apresentada na FIGURA 11.

FIGURA 11 – Tela de pausa



Fonte: *Praat*

O *script* utilizado para a execução do teste consta do APÊNDICE D.

5.2.3 Procedimentos e condições de realização dos testes

Todos os testes foram realizados presencialmente. Os participantes se dirigiram ao local da coleta, segundo o cronograma previamente definido, conforme está descrito na Seção 5.1.

Os locais de realização dos testes foram escolhidos na região central da cidade de Belo Horizonte, buscando oferecer maior conforto aos participantes, que teriam que fazer o deslocamento duas vezes para cumprir as etapas do experimento. Seis testes foram realizados na residência do participante, quando este apresentou algum impedimento ou quando houve absoluta incompatibilidade de horário para a realização no local previamente marcado. Nesses casos, foi solicitado que o ambiente fosse adequado, incluindo a ausência de animais domésticos no mesmo recinto em que se encontrava o participante. Pelas mesmas razões, três testes foram realizados no ambiente de trabalho do participante.

Os locais previamente agendados eram silenciosos e adequados para a realização desse tipo de teste. A maior parte foram salas de aulas isoladas em universidades e faculdades.

Também houve testes realizados no Laboratório de Fonética da UFMG (LabFon/FALE/UFMG).

Antes da realização do primeiro teste, todos os participantes foram convidados a ler e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que informava sobre as atribuições dos participantes, ao concordar em participar da pesquisa, bem como informava sobre o caráter voluntário de sua participação e da possibilidade de ele retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Todos os testes foram realizados utilizando-se um computador portátil, fones de ouvido com volume ajustável e *mouse*.

Antes do início do teste, os participantes ouviram uma frase com o objetivo de ajustar o volume, de forma a que ouvissem claramente os sons. Logo depois, eles fizeram um treino do teste, contendo dez repetições e uma pausa. O objetivo do treino foi apresentar o modelo da tarefa, de forma a sanar as dúvidas práticas antes da realização que coletaria os dados a serem utilizados na pesquisa. Assim, a chance de perda de dados pôde ser minimizada.

Durante a realização do treino, eles foram acompanhados de perto, para o caso de dúvidas. Na etapa da realização do teste, eles ficaram sozinhos com o computador, sem ninguém por perto e nenhum tipo de pressão quanto ao tempo de realização.

5.3 A Intervenção Didático-Fonética

Após o teste inicial, parte dos informantes passou a uma etapa intermediária: a Intervenção Didático-Fonética. O grupo de informantes que passou a esta etapa foi chamado de Grupo Experimental (doravante GE).

O objetivo da intervenção foi desenvolver atividades específicas sobre o reconhecimento e produção dos sons focalizados na pesquisa – as vogais anteriores arredondadas do sistema sonoro da língua francesa, [y], [ø] e [œ] – para gerar nos informantes um conhecimento novo acerca de tais vogais.

Uma vez que se deseja argumentar em favor da eficácia de uma atuação didática sobre a pronúncia no contexto da aprendizagem de uma LE, fez-se indispensável simular a situação de uma sala de aula de LE, para que os eventos didáticos ocorressem da maneira mais similar possível a uma situação real de aprendizado.

O GE foi dividido em quatro subgrupos, dada a disponibilidade dos participantes. Essa divisão foi descrita anteriormente, no início deste Capítulo. Apesar disso, os procedimentos realizados com cada um dos subgrupos do GE foram norteados por um roteiro previamente elaborado, apresentado no APÊNDICE E e detalhado a seguir.

Como base para a elaboração de parte do Roteiro da Intervenção, foi utilizada minha experiência anterior como professora de FLE em diferentes contextos (grupos de aprendizes e aulas individuais), experiência esta que conta com aulas específicas preparadas com o objetivo de apresentar e solidificar o conhecimento dos alunos acerca do sistema sonoro da língua francesa, por meio de exposições teóricas e apresentação de exercícios e atividades de fixação do conhecimento. Muitos dos passos da Intervenção, especialmente no que se refere ao processo de correção na produção dos sons pelos informantes, foram baseados nas orientações apresentadas na obra *Introduction à la phonétique corrective* (Librairies Hachette et Larousse, 1968), de Pierre e Monique LÉON, já apresentada no Capítulo 4.

Cabe salientar que foi feita uma busca em métodos de ensino de FLE, mas as atividades propostas voltadas especificamente para o ensino da pronúncia são pobres nesse tipo de material.

Conforme mencionado na Seção 4.2, Hirakawa (2007) mostra que os exercícios de repetição são úteis para o ensino da fonética, mas que devem estar contextualizados. Destaco que essa última ressalva quanto à natureza dos exercícios não foi observada na elaboração das atividades propostas no caso da Intervenção Didático-Fonética desenvolvida para esta pesquisa, uma vez que os participantes não tinham domínio da língua francesa e não havia tempo hábil para o desenvolvimento de atividades que pudessem constituir uma base de compreensão para que os exercícios de repetição pudessem ser contextualizados. Como se observará adiante, as atividades não contam com vocabulário em língua francesa, e não se utiliza, mesmo, a grafia das palavras em francês, apenas símbolos que possibilitassem o desenvolvimento das atividades, baseadas unicamente no trabalho com os sons. Não houve vinculação dos sons com a escrita.

Dito isso, passa-se à apresentação do Roteiro da Intervenção Didático-Fonética, elaborado com vistas a receber até doze participantes em cada uma das sessões.

5.3.1 A estrutura geral das sessões

Como estrutura geral, a Intervenção Didático-Fonética foi organizada para se realizar em três dias consecutivos, no formato de sessões com duração de 1 (uma) hora cada uma.

No primeiro dia, foi estudado o par de vogais [i-y], no segundo dia, o par [e-ø] e, no terceiro dia, o par [ɛ-œ]. A escolha dessa ordem se deu considerando-se o traço [abertura] das vogais em questão, ordenando-as em ordem crescente quanto a esse traço. Além dessa, uma razão subjetiva orientou tal ordenação: a produção do som [y] parece mais fácil para brasileiros do que a do som [œ]. Realizando aquele antes deste, supôs-se que o grupo de participantes apresentaria menos resistência para dar continuidade à atividade.

As três sessões foram organizadas seguindo-se a seguinte estrutura: Momento 1 – introdução às vogais; Momento 2 – treino articulatório das vogais; Momento 3 – atividades de fixação.

Na primeira aula, o Momento 1 foi antecedido pela apresentação dos participantes, uma breve menção à tarefa realizada no pré-teste, para contextualizar o tema das sessões, e o esclarecimento sobre o formato e o objetivo das sessões. Comecei esclarecendo que se tratava da segunda parte da coleta de dados para a pesquisa de Mestrado, que todos que estavam ali já haviam passado pela primeira etapa, ou seja, já haviam realizado o pré-teste. Pedi que todos se apresentassem (apenas o nome, por razões de privacidade) e também que procurassem, ao máximo, estar ali como se estivessem em uma sala de aula de um curso de LE.

Passando à parte do conteúdo a ser trabalhado, comecei fazendo referência ao pré-teste: considerando-se que, ao final do pré-teste, vários dos participantes disseram ter achado o teste e os sons “estranhos”, revelei que eles haviam ouvido 27 sons diferentes, mas que, destes, apenas seis seriam objetos de nossas atividades naquele momento: [i], [y], [e], [ø], [ɛ] e [œ], sendo que cada par seria trabalhado em um dia. Também informei que o objetivo daquelas três sessões era que, ao final, todos saíssem sabendo pronunciar tais seis sons.

Na segunda e terceira sessões, o Momento 1 foi antecedido por uma breve atividade de revisão para rememorar as vogais estudadas nas sessões precedentes. Isso foi feito por meio de um jogo simples: cada um dizia uma palavra à sua escolha, o participante seguinte repetia as palavras ditas pelos precedentes e acrescentava uma nova palavra.

Na terceira aula, o Momento 3 foi sucedido por uma atividade final envolvendo todos os sons estudados nas três sessões. Essa atividade será descrita detalhadamente mais adiante, na subseção 5.3.4.

5.3.2 Momento 1 – Introdução às vogais

Após os passos descritos no final da subseção 5.3.1, as sessões se iniciaram com a apresentação das vogais isoladamente. Para este momento, não foram utilizados recursos audiovisuais.

Após dizer uma vez cada um dos sons, perguntei aos participantes se eles percebiam a diferença entre as vogais e se eram capazes de produzi-los. O objetivo desse momento era verificar o estágio inicial em que os participantes se encontravam.

Neste momento também foram apresentados os símbolos que seriam utilizados nas atividades para se referir a cada um dos sons estudados no dia. Optamos pelo uso dos símbolos do *International Phonetic Alphabet* – IPA –, por uma razão de simplificação, já que os símbolos referentes às vogais não-arredondadas e existentes no português são idênticos aos grafemas correspondentes a cada um dos sons (casos de “e”-e e “i”-i) e bastante intuitivo, no caso de “é”-ε. Como os símbolos referentes aos sons arredondados – “y”, “ø” e “œ” – se diferenciam bastante dos citados anteriormente, entendemos que o desconhecimento inicial dos símbolos do IPA não acarretaria grandes dificuldades nem influenciaria negativamente no desenvolvimento das atividades.

5.3.3 Momento 2 – Treino articulatório das vogais

Após o primeiro contato com as vogais, passei à apresentação e explicação sobre a articulação de cada um dos sons, focalizando a diferença entre eles. Nos três casos, como já discutido nos primeiros capítulos dessa dissertação, a diferença entre as vogais pertencentes aos sistemas sonoros do francês e do português ([i e ε]) e as presentes exclusivamente no sistema do francês ([y ø œ]) é apenas a projeção dos lábios: o traço [+arredondado].

Assim, pedi aos participantes que produzissem a vogal não-arredondada e que observassem a posição da língua e dos lábios quando produziam tal vogal. A partir daí, orientei-os a manter a língua na mesma posição e apenas projetar os lábios para a frente. Fizemos o movimento inúmeras vezes, coletiva e individualmente, para que todos

conseguissem atingir uma pronúncia adequada, no nível sublexical em que estávamos trabalhando. As produções individuais foram acompanhadas de perto, para garantir que os participantes não estavam fixando ou automatizando uma articulação inadequada para a produção dos sons em questão. Até que conseguissem apresentar uma produção aceitável do som em estudo, os participantes eram convidados a refazer o exercício original de passar da articulação da vogal não-arredondada para a arredondada e repetir o som diversas vezes.

Quando todos demonstraram ter compreendido a diferença e a articulação adequada para cada um dos sons, passamos ao treino e retomada das vogais utilizando pares mínimos, por meio da leitura, de minha parte, e repetição, da parte dos participantes. Importa salientar que foram utilizados, no início, pares mínimos simples, que envolviam apenas sons consonantais e a vogal em questão, monossílabos do tipo CV. Essa delimitação do recurso a ser utilizado objetivou reduzir a dificuldade de produção dos sons sob a justificativa de que o desconhecimento da língua francesa impediu a realização da atividade. À medida que os participantes demonstraram ser capazes de pronunciar tais pares de sílabas, foram introduzidos outros, do tipo CVC e, mais adiante, VCV e CVCV. Estes últimos serviram para estimular os participantes a treinar a articulação com atenção à vogal da sílaba adjacente, observando se também se tratava de um som arredondado ou não. Quando os participantes demonstravam dificuldade extrema na produção de algum desses pares, eles foram deixados de lado, pois não era objetivo da Intervenção promover o ensino da língua francesa.

5.3.4 Momento 3 – Atividades de fixação

As atividades de fixação foram elaboradas tendo em vista objetivos diferentes e visando a desenvolver habilidades diferentes. Nesta subseção, as atividades serão agrupadas por habilidade, quando possível. Elas serão descritas quanto à sua estrutura e objetivos e situadas no momento da Intervenção em que foram aplicadas.

Cabe ressaltar que atividades diferentes foram aplicadas ao longo dos três dias, para que os participantes não se entediassem com a repetição, comprometendo seu grau de envolvimento e compromisso com a tarefa que estava sendo realizada, para evitar prejuízos nos resultados finais da pesquisa.

Diante do exposto, as atividades de fixação serão apresentadas detalhadamente, separadas por dia e por par de vogais. Isso permitirá uma análise detalhada da atenção recebida por cada vogal ao longo das sessões.

Todas as atividades constam do APÊNDICE F desta dissertação. A indicação “(ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº _)” será a referência para a localização de cada uma das atividades no apêndice. Excetuando-se as atividades de números 1 e 6, todas as atividades de fixação foram realizadas em duplas, com o objetivo de que todos os integrantes do GE tivessem as mesmas oportunidades de prática de produção e de percepção. Dessa maneira, a mesma atividade foi realizada duas vezes, envolvendo as mesmas palavras e sons, apresentados em ordens diferentes. Assim, no apêndice, para cada atividade, há dois modelos: A e B (p. ex.: Atividade de Fixação 3A / Atividade de Fixação 3B), indicando as duas versões da mesma atividade, a ser realizada ora por um, ora pelo outro integrante da dupla.

5.3.4.1 Atividades de fixação da aula do 1º dia – estudo das vogais [i] e [y]

Na primeira aula, foi estudado o par de vogais [i-y]. Ao longo dessa aula, foram realizadas duas atividades de fixação.

A primeira delas (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 1) tratava-se de uma atividade de percepção. O objetivo era a identificação dos sons. Para tal, cada participante recebeu uma pequena placa, previamente preparada, que continha o símbolo referente a um dos dois sons estudados naquele dia – “i” ou “y”. Foram lidas, por mim, cerca de 30 palavras, retiradas da lista de pares mínimos utilizados no 2º momento da aula. Ao ouvir uma palavra que continha o som cujo símbolo estava em sua placa, os participantes deviam levantá-la.

A segunda atividade desse dia (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 3) objetivava que os participantes praticassem as habilidades de percepção e produção. Para tal, foi preparada, previamente, uma lista com dez palavras contendo os sons [i] e [y]. Foram preparadas duas listas contendo as mesmas palavras apresentadas em ordens diferentes. Essa atividade foi realizada em dupla. No primeiro momento, um dos participantes recebeu uma folha com a lista de palavras, e o outro, uma folha com dez itens com alternativas: “i” ou “y”. O participante que tinha a folha com as palavras deveria lê-las, e o outro deveria marcar um “X” indicando qual som foi pronunciado pela sua dupla. O participante que estava ouvindo poderia solicitar quantas repetições se fizessem necessárias para sua plena segurança para registrar a resposta. Ao final, eles deveriam comparar as respostas e verificar quais tinham sido os erros, caso houvesse. Identificados os erros, repetidas as palavras e compreendidas as falhas, os papéis se invertiam, para que o outro participante da dupla pudesse ler e praticar a

produção das vogais. O procedimento de execução e correção da atividade se repetia, nos mesmos moldes.

5.3.4.2 Atividades de fixação da aula do 2º dia – estudo das vogais [e] e [ø]

Na segunda aula, foi estudado o par de vogais [e-ø]. Ao longo dessa aula, foram realizadas três atividades de fixação.

A primeira atividade (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 5) tinha como foco o desenvolvimento da produção e da percepção dos sons estudados. O objetivo central era a identificação dos sons em oposição, reforçando a distinção entre eles. Tratava-se de uma lista com vinte pares de palavras. Os pares podiam conter palavras idênticas ou pares mínimos. Seguindo o modelo da segunda atividade do primeiro dia, um dos integrantes da dupla deveria ler os pares de palavras para o outro, que deveria indicar se se tratava de palavras idênticas ou diferentes. Os mesmos procedimentos de correção foram realizados. Ao fim da atividade, novos papéis foram distribuídos, com nova lista, contendo os mesmos pares, mas apresentando-os em ordem distinta da primeira. Repetiram-se os procedimentos.

A segunda atividade (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 2) tratava-se de uma tarefa de percepção, por meio de um arquivo de áudio que apresentava oito pares de palavras que continham os sons [e] e [ø]. Cada participante recebeu um papel contendo as dezesseis palavras que seriam lidas, mas apresentadas fora da ordem da gravação. A tarefa consistia em numerar as palavras à medida que elas fossem tocadas no áudio.

A terceira e última atividade do dia (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 4) foi realizada em dupla e envolvia os sons estudados na 1ª e na 2ª sessões: [i], [y], [e] e [ø]. Para realizá-la, cada participante recebeu um quadro que continha 28 palavras em que faltava uma vogal. Em outras palavras, o quadro apresentava uma sequência do tipo “1*”, em que o espaço ocupado pelo asterisco deveria ser preenchido, à escolha do participante, por um entre os sons estudados até então. O quadro apresentava colunas distintas com palavras que deveriam ser preenchidas com [i] ou [y] e [e] ou [ø]. A primeira tarefa de cada participante foi preencher o quadro da maneira como escolhesse. A segunda tarefa consistia em cada participante ler o seu quadro para a dupla, que deveria preencher um novo quadro (em uma nova folha), com os sons que ouvisse do outro participante. Depois os papéis se invertiam e, ao final, as duplas deveriam ter dois pares de quadros idênticos.

5.3.4.3 Atividades de fixação da aula do 3º dia – estudo das vogais [ɛ] e [œ]

Na terceira aula, foi estudado o par de vogais [ɛ-œ]. Ao longo dessa aula, foram realizadas duas atividades de fixação envolvendo esses sons e uma atividade final de revisão, envolvendo todos os sons estudados ao longo das três sessões.

A primeira atividade (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 3 – 3º dia) tratava-se da mesma atividade realizada no 1º dia, com a diferença de que, ao invés de uma lista com dez palavras, a lista continha 21 palavras que um dos participantes deveria ler para o outro, a quem cabia assinalar com um “X” o som que ouviu. Para a descrição completa da atividade, cf. o último parágrafo da subseção 5.3.4.1.

A segunda atividade (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 5 – alt.) também foi similar à primeira atividade realizada no 2º dia (cf. subseção 5.3.4.2), com uma diferença, no sentido de estimular ainda mais a habilidade de percepção dos participantes: além de indicar se as palavras ouvidas eram idênticas ou se constituíam um par mínimo, o participante deveria registrar quais sons escutou na leitura de sua dupla.

A terceira atividade deste dia (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 6) tinha por objetivo recapitular todos os sons estudados, utilizando-se um recurso lúdico. Tratava-se, então, de um jogo a ser disputado por duas equipes. Cada equipe recebeu um conjunto de trinta fichas com palavras contendo os seis sons – [i], [y], [e], [ø], [ɛ] e [œ], sendo que cada som aparecia em cinco fichas. O objetivo era a identificação dos sons recorrendo-se ao apoio da escrita o mínimo possível. Assim, cada equipe deveria agrupar as palavras contendo o mesmo som. Cada integrante da equipe apenas teria acesso às palavras contidas nas fichas dos outros participantes por meio da leitura em voz alta feita por cada um de suas próprias fichas. O grupo que cumprisse a tarefa mais rapidamente seria o vencedor.

Cabe ressaltar que esta atividade foi adaptada nas coletas em que o GE contava com menos participantes. Neste caso, ao invés de uma competição, a atividade foi realizada pelos integrantes (no caso, dois participantes) apenas com o objetivo de cumprir a tarefa.

Neste Capítulo foram apresentados os métodos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa que constitui esta dissertação. No próximo Capítulo, serão apresentados os resultados obtidos por meio desses métodos, e eles serão comentados sob a luz dos conceitos apresentados e discutidos no Capítulo 4.

6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O foco deste Capítulo é apresentar os resultados obtidos a partir do experimento realizado para a observação da hipótese de pesquisa levantada – de que um trabalho voltado para a produção dos sons aprimora a percepção que o falante tem daquele som.

O primeiro resultado apresentado abaixo se refere ao perfil dos participantes da pesquisa. Uma vez que a chamada aos voluntários foi pública e sem restrições além dos critérios metodológicos adotados para a realização dos testes, os voluntários que se apresentaram e foram recrutados pode ser considerado o primeiro resultado do estudo.

O segundo resultado que merece destaque é o aprimoramento das habilidades de produção e percepção dos participantes do GE durante a realização das sessões constituintes da Intervenção Didático-Fonética. Esses resultados foram medidos e serão apresentados e discutidos posteriormente, por meio da apresentação dos gráficos e dados obtidos no pós-teste. No entanto, parece significativo incluir uma análise que leve em consideração o que se observou ao longo da realização da Intervenção, que é o foco central da hipótese que se levanta neste trabalho.

O terceiro resultado são os gráficos mencionados acima, ou seja, os resultados empíricos dos testes realizados, que mostram objetivamente o grau de eficácia da Intervenção Didático-Fonética realizada.

6.1 Os participantes

Os participantes foram selecionados a partir de uma chamada pública informando que estávamos em busca de voluntários para participar de uma pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos. Na chamada, foram especificados pré-requisitos aos quais os informantes deveriam atender para se apresentar como voluntários. Eram eles: ter entre 18 e 55 anos; não falar nem nunca ter estudado francês ou alemão; não ter formação em Letras; e, por fim, não ser músico.

O objetivo dessa maneira de recrutar os voluntários foi formar um grupo que poderia ser representativo de uma sala de aula de FLE, uma vez que os cursos de LE são procurados

por indivíduos de diversos segmentos sociais, de diferentes idades, sexo, etnia, religião, áreas de estudo e atuação profissional e com conhecimentos gerais prévios diversificados.

O grupo formado pelos participantes voluntários parece ser representativo dessa diversidade de públicos: os 39 participantes são de nacionalidade brasileira e possuem entre 18 e 54 anos, sendo 24 deles com idade até 34 anos (61,5%), e 15, com idade entre 40 e 54 anos (38,5%). Todos eles têm o português como língua materna. Do total, contam-se 29 mulheres (74,4%) e 10 homens (25,6%). Os participantes têm formação em áreas do conhecimento diversificadas, e 6 (15,4%) informaram ter pós-graduação, 11 (28,95%) declararam não ter formação superior ou estarem cursando Graduação e 28 (71,8%) indicaram ter formação superior. Contam-se 21 diferentes campos de atuação, que são apresentados a seguir: Administração Pública, Arquitetura e Urbanismo, *Design* Gráfico, Fisioterapia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Biblioteconomia, Engenharia (de Controle e Automação; Ambiental; Elétrica), História, Administração, Medicina, Comunicação Social, Publicidade e Propaganda, Terapia Ocupacional, Direito, Química, Informática, Ciências Contábeis, Enfermagem, Farmácia, Serviço Social.

Apenas 4 dos 39 participantes (10,3%) nunca estudou uma língua estrangeira. Os outros 35 (89,7%) já estudaram ou estão estudando: inglês (32 participantes ou 82,1%), espanhol (11 ou 28,2%), italiano (2 ou 5,1%), japonês (1 ou 2,6%) e/ou LIBRAS (1 ou 2,6%).

Para garantir o sigilo da identidade dos participantes, eles foram ordenados e numerados, de acordo com o seguinte critério: os 26 participantes do Grupo Controle foram dispostos em ordem alfabética e então numerados. Integram o Grupo Controle os Participantes de números 1 a 26. O mesmo se fez com os do Grupo Experimental: os 13 integrantes desse grupo são identificados como Participantes 27 a 39.

6.2 O desempenho dos participantes do Grupo Experimental nas sessões da Intervenção Didático-Fonética

Nesta subseção, são apresentados os resultados parciais, obtidos por meio da observação do desempenho dos participantes do GE ao longo da realização das sessões constituintes da Intervenção Didático-Fonética.

Essas observações podem servir de subsídio para a análise e interpretação dos resultados empíricos, que estão apresentados na Seção 6.3. Os gráficos mostram os resultados

objetivos obtidos por meio do pós-teste realizado pelos participantes. Entretanto, ao longo das sessões, os participantes fizeram comentários e demonstraram facilidade ou dificuldade para executar esta ou aquela tarefa ou perceber este ou aquele som. Tais elementos são indicadores prévios do que se verá nos resultados empíricos, e por isso merecem o espaço de uma subseção.

As observações descritas nesta subseção foram feitas durante a realização das sessões, e os registros das observações e reflexões foram realizados ao final de cada sessão, em cada um dos blocos de coleta de dados. Portanto, não estão discriminados os dias ou o bloco ao qual pertenceu cada um dos grupos experimentais retratados.

6.2.1 Observações de caráter geral

Como foi descrito na subseção 5.3.1 desta dissertação, a Momento 1 da aula do 1º dia foi antecedido por uma apresentação simples. Cada um disse apenas o nome, uma vez que não era objetivo do experimento expor informações pessoais de nenhum dos participantes. Essa estratégia foi utilizada porque a maioria dos participantes presentes na aula não se conhecia. Tendo em vista um dos aspectos metodológicos, o de aproximar ao máximo a Intervenção Didático-Fonética da realidade de uma sala de aula de LE, seria de fundamental importância que os participantes conhecessem os “colegas” (os outros participantes) e pudessem interagir entre si.

No início, todos aparentaram estar ligeiramente desconfortáveis na situação, mas, aos poucos, o ambiente tornou-se mais amigável e acolhedor, e todos começaram a participar e a interagir entre si, mais à vontade. Em uma avaliação global, esse ponto pareceu fundamental, uma vez que, quando os aprendizes não estão à vontade e confortáveis, o aprendizado pode se tornar mais penoso e, portanto, mais lento.

Ao longo dos dias, quando a quantidade de participantes permitiu, pedi a eles que alternassem o lugar em que estavam sentados, de forma que as duplas que realizariam as atividades fossem modificadas. O objetivo dessa ação foi permitir e aumentar a integração entre os participantes, bem como proporcionar o contato de cada um com diferentes falantes, o que lhes permitiria treinar melhor a percepção das vogais. O objetivo da integração foi alcançado, e isso se observou pelo clima de descontração criado entre os participantes.

Também como está descrito na subseção 5.3.1 desta dissertação, o Momento 1 da aula dos 2º e 3º dias foi antecedido por um jogo simples, que funcionou como uma atividade de

revisão com o objetivo de auxiliar os participantes a rememorar as vogais estudadas nas sessões precedentes.

Na primeira rodada do jogo, os participantes produziram livremente os sons, sem pausas nem interrupções de caráter corretivo. O desempenho da maioria foi intermediário, fosse por falta de concentração, já que se tratava de uma atividade envolvendo também a habilidade da memória, fosse porque os participantes, pouco familiarizados com o francês, não se lembraram, com facilidade, das sílabas estudadas na(s) sessão(ões) precedente(s). Revisando o par [i-y], muitos produziram [u] por [y]. Fizemos uma pausa, exercitamos novamente a articulação dos sons e fizemos uma segunda rodada. Nesse momento, os participantes estavam mais atentos, e o desempenho foi melhor. O mesmo se deu com a produção de [e] e [ø], relativamente à concentração na articulação de cada som.

De maneira geral, com raras exceções, os participantes realizaram a atividade em um tempo considerado adequado: nem muito rapidamente, transparecendo falta de compromisso ou de interesse, nem muito lentamente, como quem ainda apresentava grande dificuldade no assunto. Dadas as condições de realização dessa pesquisa e considerando-se a condição de voluntários dos participantes, essa informação é relevante para a análise: aparentemente, os dados demonstram a habilidade real que foi adquirida pelos participantes ao longo das sessões, já que eles se dispuseram a participar “adequadamente” das atividades.

Ao longo dos três dias de aula surgiram conversas relacionadas ao tema em estudo: os participantes fizeram perguntas sobre aulas de língua estrangeira, filmes franceses, a França e sobre a língua francesa, especialmente sobre vocabulário. Procurei responder, na medida do possível, suprimindo a curiosidade dos participantes, que se mostraram bastante interessados e, de certa forma, curiosos com as novidades que lhes estavam sendo apresentadas. Esses aspectos mostraram-se indicadores do que posteriormente será discutido no Capítulo 7 relativamente à motivação dos participantes para participar da pesquisa.

No início da 1ª aula, muitos dos participantes se mostraram constrangidos com a necessidade de projetar os lábios para produzir adequadamente a vogal arredondada [y]. Houve momentos de riso e desconforto, que foram tratados com leveza, até que os participantes se mostrassem mais confortáveis com a situação. O tempo necessário para que isso acontecesse foi relativamente curto, e logo todos estavam dispostos a realizar as tarefas que lhes eram apresentadas sem a distração e o riso. No início da 2ª aula, foi feito o jogo, no intuito de auxiliá-los a relembrar os sons estudados no dia anterior. Ao final, muitos participantes se expressaram dizendo que os sons estudados na aula anterior – [i] e [y] –,

quando foram retomados no início da aula, pareceram “menos engraçados”³⁴ do que quando foram apresentados.

A reação de riso e desconforto era esperada, já que, no momento da aprendizagem, a articulação das vogais é feita de maneira exagerada pelo professor, de maneira geral, para que as diferenças sejam bem marcadas e bem compreendidas pelos aprendizes. Soma-se a isso a grande diferença articulatória apresentada pelas vogais anteriores arredondadas do francês, cuja tensão articulatória em muito se difere da empregada no português, como salienta Delattre (1953), ao apresentar o Modo Tenso do fonetismo francês.

Entretanto, também era esperado que esse momento fosse passageiro e que desse lugar a um ambiente de seriedade, para a garantia das condições adequadas de aprendizagem. Ambas as expectativas foram atendidas.

Ao final da 3ª aula, foi realizada a ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 6, com o objetivo de rememorar e fazer um encerramento das atividades de maneira lúdica e agradável. Em um primeiro momento, houve um pouco de dificuldade, por parte dos participantes, em entender o comando do jogo. Eles se mexeram na sala, reorganizaram as carteiras e começaram a escolher qual seria a melhor estratégia para cumprir a tarefa. Um grupo, de pé, procedeu da seguinte forma: um integrante lia uma palavra, os outros passavam a procurar, entre as suas fichas, palavras com o mesmo som. Ao terem encontrado as cinco palavras que comporiam o grupo de fichas, eles passavam a analisar novo som. O outro grupo começou fazendo um “exercício de revisão”, para rememorar cada um dos sons, inclusive recorrendo aos registros que haviam sido feitos no quadro para associar o som ao símbolo que havíamos convencionado utilizar (os símbolos do IPA).

Ao final da realização da tarefa por cada grupo, fizemos, juntos, a conferência (foi o momento em que as fichas foram viradas para cima). Na conferência com o primeiro grupo descrito acima, pedi aos integrantes que lessem as palavras à medida que fôssemos abrindo as fichas. O desempenho foi muito satisfatório, não houve erros. Quando terminamos de conferir, o outro grupo estava discutindo as últimas fichas, e os membros do primeiro grupo disseram que queriam ver e acompanhar a conferência do segundo. Quando eles terminaram, procedi da mesma maneira, pedindo que eles fossem lendo as palavras de cada grupo.

³⁴ Nesta subseção, as expressões colocadas entre aspas sem referências a autores foram aquelas utilizadas pelos participantes da pesquisa quando manifestaram sua opinião quanto a determinados aspectos das aulas. Embora haja termos técnicos que poderiam substituir algumas das expressões, a opção de transcrevê-las tal como foram utilizadas se justifica pela garantia de manter o sentido original empregado pelo participante, em sua condição de aprendiz e desvinculado de qualquer estudo linguístico formal.

Também não houve erros, apesar de eu ter presenciado a seguinte situação: eram as últimas fichas que restaram nas mãos de cada um dos integrantes do grupo – tratava-se das palavras com [e]. Um deles disse [ø], e todos concordaram que essa palavra pertencia àquele grupo (do [e]). O último membro do grupo pronunciou a palavra com [e] que tinha em mãos, e o grupo de fichas com palavras com [e] foi formado. Não houve erros, mas a ficha lida com [ø] tratava, na verdade, de uma palavra com [e]. Julgo que eles já tinham deduzido que se tratava da ficha certa (supondo o acerto nos grupos de palavras anteriores).

6.2.2 O par [i-y]

A produção inicial de [y] dos participantes, antes de eles serem expostos à explicação sobre a articulação da vogal, apresentou-se em diferentes graus de desempenho. Todos eram capazes de perceber que se tratava de um som distinto daquele encontrado na língua portuguesa, o [i], mas eram incapazes de articular de modo a produzir a vogal alta anterior arredondada.

Após a primeira explicação e exemplificação, uma das participantes mencionou o som [u] como semelhante ou elemento que gera confusão. Apesar de o contraste entre a vogal anterior arredondada e a posterior de altura correspondente não estar previsto na Intervenção, julguei adequado atender à demanda, explicando rapidamente a relação entre os sons e enfatizando que, como em português só há [i] e [u], a tendência natural é que, ao projetar os lábios, a língua recue. Repetimos os sons algumas vezes, e essa foi a única referência ao som [u] ao longo da Intervenção.

Esse ponto desperta interesse no âmbito da análise dos dados, uma vez que, antes de definirmos o roteiro final das sessões, havíamos cogitado incluir o estudo do som [u], por se tratar da vogal correspondente a [y] nos traços [abertura] e [arredondamento], com diferença apenas no traço [anterioridade]. Entretanto, ele foi descartado por motivos de ordem prática no que se referia aos testes a serem realizados pelos informantes: incluindo o som [u], a quantidade de estímulos para que o teste fosse válido se tornaria consideravelmente maior, podendo provocar uma perda na qualidade dos dados, devido ao cansaço dos participantes na realização de um teste excessivamente longo. Assim, optamos por trabalhar apenas com os sons que se distinguem pelo traço [arredondamento].

Durante a realização das atividades de fixação, acompanhei os participantes e, em alguns casos, foi necessário um acompanhamento individual da produção, porque alguns deles

ainda estavam apresentando dificuldades na produção de [y]. Por outro lado, eles apontaram que, sucedendo alguns sons consonantais, a produção de [y] é mais difícil, como foi o caso de [l], em *lu* [ly] ‘part. pass. do verbo *lire* (ler)’, e [R], em *rue* [Ry] ‘rua’.

O aproveitamento dos participantes nas atividades de fixação, de maneira geral, foi bastante alto. Em alguns, foi pleno, como na ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 1, em que os participantes deveriam levantar as placas com o som que estavam ouvindo. Julguei essa atividade excessivamente simples, após sua aplicação.

Ao final da 1ª aula, para finalizar as atividades do dia, solicitei aos participantes que escolhessem uma ou algumas das palavras que havíamos utilizado na aula e que a(s) dissessem para a sua dupla. O objetivo era que eles produzissem o som que estava em sua mente, ajustando, então, a categoria emergente à articulação correspondente a ela. Esse momento despertou especial interesse, porque alguns participantes utilizaram as palavras que mais haviam gerado dificuldade para todos. Destaco, especialmente, *rue* [Ry] ‘rua’, que foi escolhida por mais de uma dupla. Retomando a discussão iniciada no final da subseção 6.2.1, esse fato demonstra o empenho e a motivação apresentados pelos participantes da pesquisa.

6.2.3 O par [e-ø]

O desempenho dos participantes na produção da vogal média alta anterior arredondada foi notável. Houve participantes que apresentaram mais dificuldades, mas, de maneira geral, a diferença entre [e] e [ø] foi rapidamente apreendida.

Os participantes apresentaram muito bom desempenho em todas as atividades de fixação realizadas ao longo da aula. Houve duplas de trabalho que não apresentaram erros em algumas atividades.

Ao final da aula, os participantes manifestaram estarem mais à vontade, tanto relativamente ao estudo das vogais e às tarefas a serem realizadas quanto frente aos outros participantes. Mencionaram também a maior facilidade que tiveram com os sons trabalhados nesta aula e passaram a levantar hipóteses que justificassem ou explicassem tal facilidade: alguns disseram que a diferença entre [e] e [ø] era mais clara e fácil de perceber; outros indicaram que as vogais [i] e [y] são “muito fechadas”, portanto é mais difícil pronunciá-las e ouvi-las.

A facilidade ao lidar com esse par de sons, tão intensamente apresentada pela grande maioria dos participantes, pôde ser percebida com muita transparência nos resultados obtidos nos pós-testes, que serão apresentados na subseção 6.3.2.

6.2.4 O par [ɛ-œ]

Para introduzir o último par de sons, utilizei uma estratégia um pouco diferente. Ao final da 2ª aula, uma das participantes inferiu quais seriam os sons trabalhados na 3ª aula. Ela chegou a dizer [ɛ] e a arriscar a produção de [œ], o que fez com bastante sucesso. Sem entrar em detalhes da explicação, eu disse que sua hipótese tinha sido muito pertinente. Na 3ª aula, para aproveitar e valorizar esse evento, pedi a ela que fizesse os sons e explicasse por que pensou que seriam esses o próximo par a ser trabalhado. Ela produziu bem e apresentou uma explicação bastante adequada. No decorrer da 3ª aula, no entanto, notei uma dificuldade maior por parte de todos os participantes, de maneira geral, tanto para perceber quanto para produzir a vogal [œ].

Alguns participantes chegaram a mencionar que era mais difícil perceber a diferença nesse par. Fiz uma pequena pausa para ouvi-los. As explicações expostas para tentar justificar tal dificuldade, de maneira geral, giraram em torno da seguinte ideia: como o som é muito aberto, é mais difícil “fechar a boca” (fazer o arredondamento dos lábios), por isso a diferença fica menor e menos perceptível.

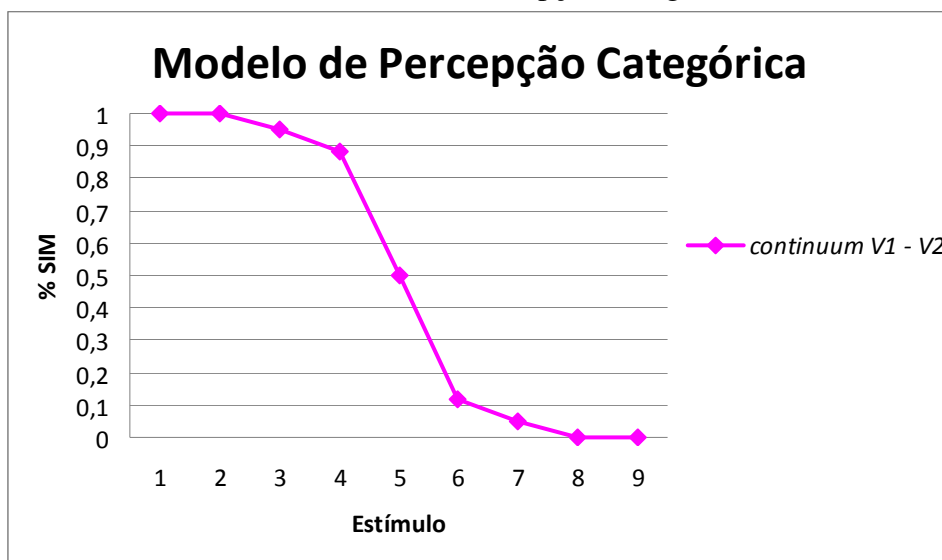
Essa dificuldade foi amplamente manifesta pelos participantes (de todos os grupos experimentais, vale ressaltar) e claramente percebida nos resultados dos pós-testes, como se verá na subseção 6.3.2.

6.3 Resultados empíricos

Nesta subseção, são apresentados os resultados obtidos nos testes realizados por meio do programa *Praat*, conforme descrito na Seção 5.2. A realização dos testes se deu presencialmente e com intervalo médio de duas semanas.

Para garantir a compreensão e interpretação adequadas dos gráficos com os resultados empíricos, apresentamos, a seguir, um gráfico ideal que representa a percepção categórica de dois sons por um indivíduo.

GRÁFICO 2 – Modelo de Percepção Categórica



Fonte: Elaborado pela autora.

O GRÁFICO 2 indica, em sua porção esquerda, uma percepção categórica, pois a porcentagem de respostas “sim” se aproxima e se mantém praticamente estável na taxa de 100% para a vogal hipotética V1. O mesmo ocorre na porção direita, em que é indicada uma taxa constante de zero de resposta “sim”, mostrando uma percepção da outra vogal hipotética V2. A porção entre os Estímulos 4 e 6 é o momento em que é possível perceber a mudança de categoria.

6.3.1 Grupo Controle

Como explicado no início do Capítulo 5, os participantes que se voluntariaram para participar desta pesquisa foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos – Controle e Experimental.

Integram o Grupo Controle (doravante GC) 26 participantes, entre os quais se contam 22 mulheres (84,6%) com idade entre 18 e 52 anos e 4 homens (15,4%), sendo que dois têm 25 anos de idade, um deles tem 49, e o último, 54 anos. Dos 26 participantes, três declararam nunca terem estudado uma língua estrangeira (11,5%), e 23 declararam já ter estudado (88,5%). Destes últimos, 20 já estudaram inglês, 7 já estudaram espanhol, e 1 já estudou japonês. Alguns deles estudaram mais de uma dessas línguas estrangeiras.

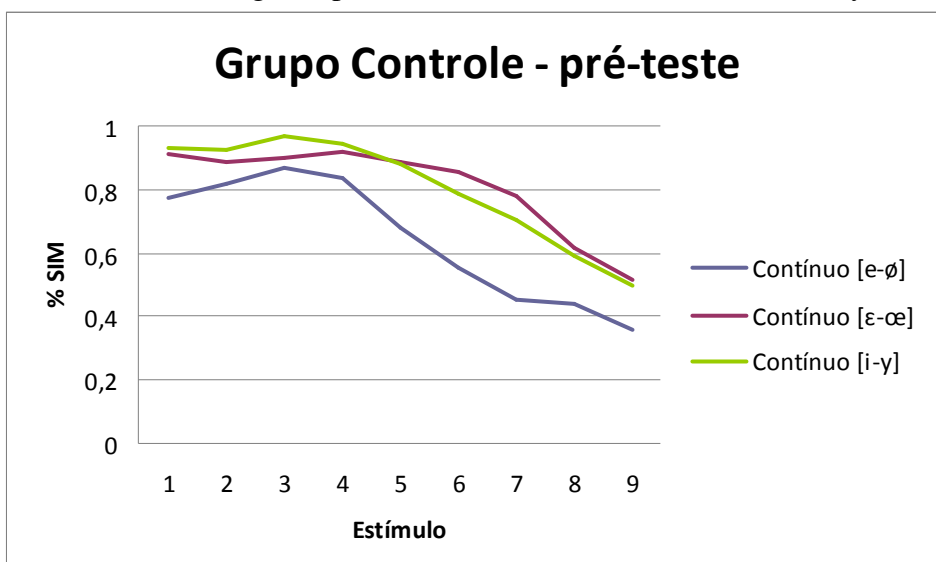
Dos 26 participantes, 4 declararam não ter curso superior ou estar cursando a Graduação (15,4%). Os outros 22 (84,6%) têm formação em áreas diversas, quais sejam:

História, Informática, Direito, Serviço Social, Administração, Enfermagem, Arquitetura, Biologia, Engenharia, Comunicação Social, Terapia Ocupacional, Medicina e Farmácia. Destes, 5 declararam ter pós-graduação em sua área de formação.

Todos os participantes residem em Belo Horizonte e realizaram as tarefas nas datas que mais lhes convieram, de acordo com o calendário de atividades proposto a eles antes do período de realização dos testes. À exceção de três participantes, todos se deslocaram até o local das atividades em pelo menos uma das realizações.

Os 26 participantes do GC realizaram o teste duas vezes, com um intervalo médio de duas semanas entre elas. A seguir, apresenta-se o GRÁFICO 3, que mostra o desempenho inicial desses participantes na tarefa de identificação dos sons do português. Passaremos a chamar *pré-teste* o primeiro teste realizado, e *pós-teste*, o segundo.

GRÁFICO 3 – Resultado geral: pré-teste do GC relativo aos *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

No GRÁFICO 3, o eixo x (Estímulo) indica o *continuum* de nove passos entre as vogais. O Estímulo 1 é a vogal não-arredondada [i e ε], e o Estímulo 9 é a vogal arredondada [y ø œ]. O eixo y (% SIM), por sua vez, indica a porcentagem de respostas “sim” apresentadas pelos participantes. A resposta “sim”, neste teste, traduz a percepção de que o som tocado corresponde a um som do português, a saber, uma das vogais não-arredondadas [i e ε].

Dessa forma, a posição das curvas próximas de 1 no eixo y (% SIM) mostra que os participantes perceberam a maior parte dos sons como vogais não-arredondadas. Dessa

maneira, espera-se que a porção esquerda do gráfico (os pontos referentes aos primeiros estímulos, mais próximos da vogal não-arredondada), apresente-se mais alta do que a porção direita (que se aproxima mais da vogal arredondada).

A curva azul mostra as informações relativas ao *continuum* [e-ø]; a curva roxa se refere ao *continuum* [ε-œ]; e a curva verde, por sua vez, traduz as informações sobre o *continuum* [i-y].

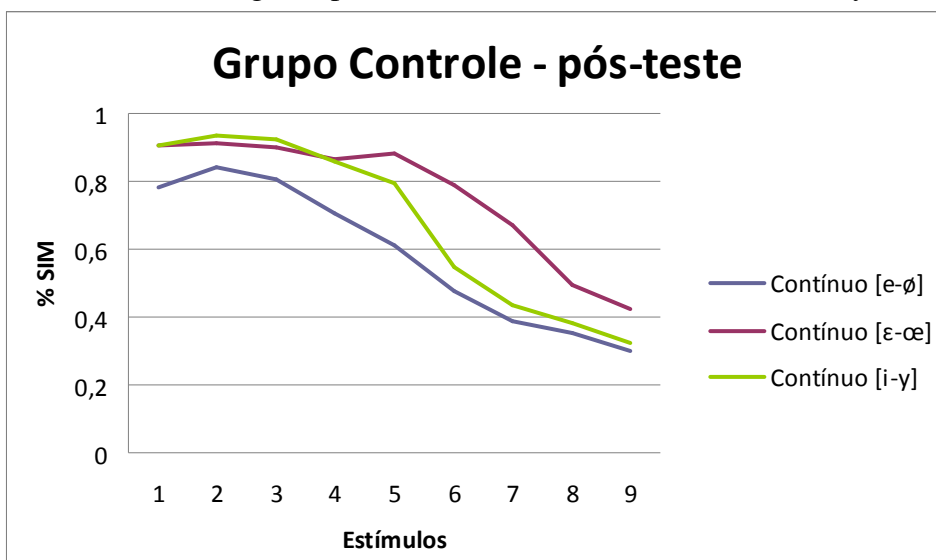
Em uma primeira análise, é possível afirmar que os participantes são capazes de identificar as vogais anteriores não-arredondadas [i e ε], presentes no português. Todavia, a partir dos Estímulos 4-5 do *continuum*, os dados apontam para o seguinte resultado: os participantes são capazes de perceber que já não se trata mais do som que existe em sua LM. No entanto, as curvas referentes aos três *continua* mostram que o som que eles ouvem não é classificado como uma nova categoria sonora. Isso é percebido por meio da análise da variação da porcentagem das respostas “sim”: as três curvas se apresentam em um movimento descendente, mas sem se aproximar do zero. As curvas se mantêm altas no gráfico, e a menor taxa de resposta encontrada é 40%, o que traduz a pouca percepção das vogais arredondadas [y ø œ].

Ainda que as curvas não se apresentem tão próximas de 1, mostrando que o participante percebe que já não se trata de [i e ε], a posição das curvas demonstra que a categoria da vogal arredondada, presente no francês, correspondente em altura à vogal anterior do português não existe na mente do falante nativo de português brasileiro.

Assim, a primeira conclusão a que se pode chegar com o experimento realizado é que a percepção de que um som não pertence a uma categoria sonora (no caso, a vogal não-arredondada do português) não indica uma percepção categórica do som em questão (no caso, a vogal arredondada do francês).

Na sequência, apresenta-se o GRÁFICO 4, que mostra os resultados obtidos no pós-teste do GC.

GRÁFICO 4 – Resultado geral: pós-teste do GC relativo aos *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]

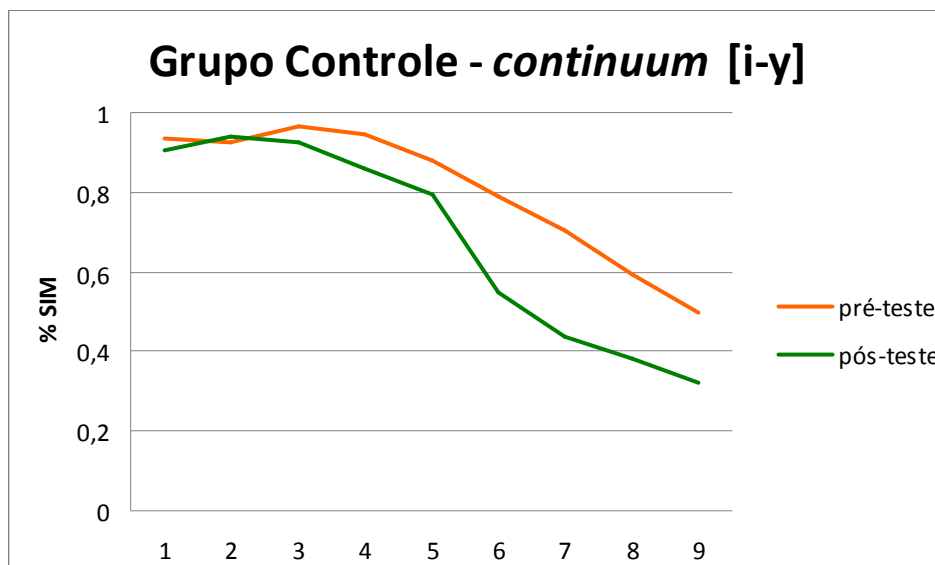


Fonte: Dados da pesquisa.

Quando se observa o GRÁFICO 4, que mostra os resultados do pós-teste dos mesmos participantes, vê-se que estes resultados se assemelham ao do pré-teste: a porção esquerda do gráfico apresenta-se mais alta, indicando uma percepção melhor das vogais não-arredondadas, enquanto, a partir do estímulo 5, para [ε-œ] e [i-y], e a partir do estímulo 3 para [e-ø], as curvas decrescem, sem, no entanto, apresentarem uma uniformidade no movimento ou indicar a percepção categórica da vogal arredondada.

No GRÁFICO 5, GRÁFICO 6 e GRÁFICO 7, são apresentados os resultados referentes a cada *continuum*. Neles, a curva de cor laranja indica os resultados obtidos no pré-teste; e a curva de cor verde, os resultados obtidos no pós-teste.

GRÁFICO 5 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GC no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [i-y]



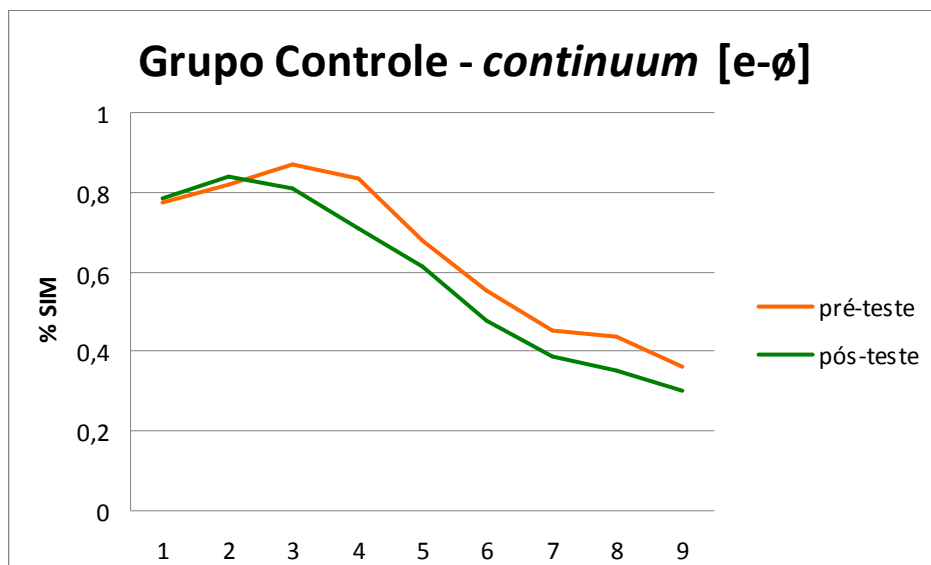
Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 5, observa-se a porção esquerda bastante elevada, o que indica a percepção da vogal [i], presente na língua portuguesa. No pré-teste, vê-se que há uma queda relativamente uniforme a partir do Estímulo 4, porém trata-se de uma queda suave, que termina apontando apenas 50% de percepção de outro som, não-[i]. Como já foi apontado acima, o fato de um falante não perceber uma vogal não indica que ele percebe o estímulo que ouviu como uma outra categoria vocálica: ele apenas percebe que não se trata da vogal que possui em seu sistema sonoro (no caso, a vogal anterior não-arredondada [i], presente no português). E essa noção é confirmada pelo gráfico, quando se observa o Estímulo 9, em que a curva está distante de apresentar-se no valor zero, que indica a percepção categórica da vogal arredondada.

No pós-teste, por outro lado, a percepção se mantém relativamente estável até o Estímulo 5. Entre os Estímulos 5 e 6, há uma queda levemente mais acentuada do que a que se observa no pré-teste. A partir do Estímulo 6, o grau de modificação é menor, tendendo à estabilidade, até o Estímulo 9, em que a percepção de [i] se apresenta em torno de 30%. Apesar da modificação ocorrida, em relação ao pré-teste, o valor de 30% ainda não indica a percepção categórica da vogal arredondada [y].

O GRÁFICO 6 mostra os resultados referentes ao *continuum* [e-ø].

GRÁFICO 6 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GC no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [e-ø]



Fonte: Dados da pesquisa.

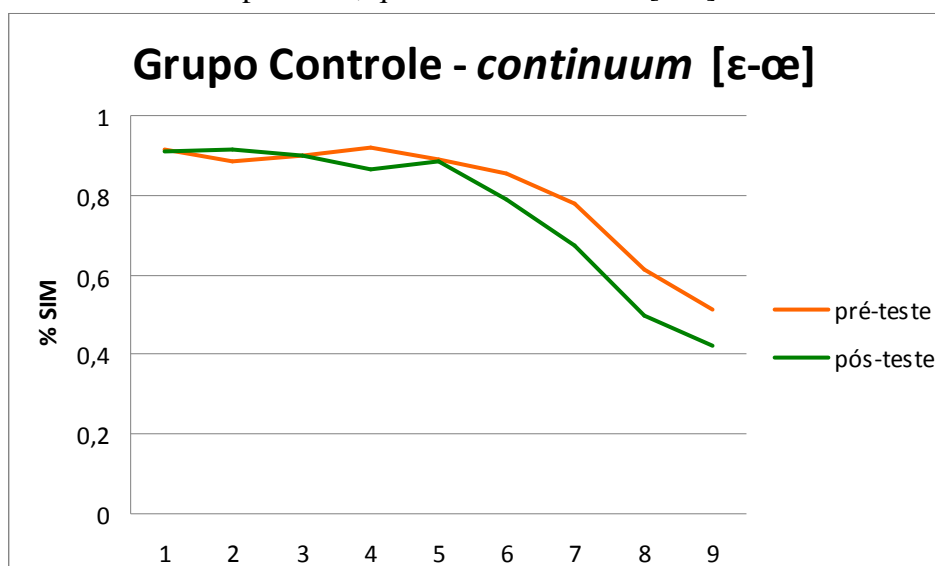
Diferentemente do observado nos resultados em relação ao par [i-y], o GRÁFICO 6 mostra que, para o par [e-ø], não há mudanças significativas quando se comparam o pré-teste e o pós-teste. Em ambos, a percepção inicial da vogal não-arredondada [e] é registrada na taxa de 80%.

Ainda nos primeiros estímulos, ambas as curvas começam a decrescer. No pré-teste, observa-se um decrescimento mais variável, que começa no Estímulo 3, suavemente, e se acentua entre os Estímulos 4 e 7. Entre os Estímulos 7 e 8, observa-se certa estabilidade, para decair mais intensamente entre os Estímulos 8 e 9.

No pós-teste, o decrescimento começa no Estímulo 2 e se apresenta mais linear. Ambos atingem valores entre 30% e 40% no Estímulo 9.

O último *continuum* analisado é [ε-œ], cujos resultados encontram-se no GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GC no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

No GRÁFICO 7, a diferença observada entre os resultados do pré-teste e os do pós-teste é ainda menos significativa: até o Estímulo 5, as curvas apresentam-se praticamente iguais e bem próximas do 90%. Isso indica a percepção categórica de [ε].

Seguindo a mesma tendência observada nos resultados precedentes, a partir do Estímulo 5 há uma queda, a menor entre os três *continua*, e, no Estímulo 9, as curvas indicam uma percepção entre 40% e 50%.

Em síntese, pode-se afirmar, dessa maneira, que pouca mudança ocorreu entre a realização de um e outro teste, no caso dos três *continua*, [i-y], [e-ø] e [ε-œ]. Tal resultado era previsto, já que os participantes não foram submetidos a nenhum tipo de treino, estudo ou conscientização quanto aos sons que haviam ouvido quando da realização do pré-teste. Assim, aparentemente desprovidos de qualquer informação que pudesse alterar sua percepção, eles apresentam, no segundo teste, resultados semelhantes ao que se verifica no primeiro.

6.3.2 Grupo Experimental

Os outros participantes do experimento foram alocados no Grupo Experimental (GE), que teve tratamento diferente do GC, cujos resultados foram apresentados e discutidos acima. De maneira similar ao processo pelo qual passaram os participantes do GC, os do GE também

realizaram o pré-teste e o pós-teste, com um intervalo médio de duas semanas entre a realização de um e de outro.

A diferença fundamental foi que os treze participantes do GE foram submetidos a três sessões, que compuseram a Intervenção Didático-Fonética, cujos métodos e procedimentos foram detalhadamente descritos na Seção 5.3. O objetivo de tais intervenções foi munir os participantes de conhecimentos e instrumentos dos quais eles pudessem se servir para produzir as vogais anteriores arredondadas do francês, sobretudo com consciência de seus aspectos articulatórios.

Dos 13 participantes do GE, contam-se 7 mulheres (53,8%), com idade entre 18 e 32 anos e 6 homens (46,2%), com idade entre 18 e 41 anos. Dos 13 participantes, apenas 1 (7,7%) declara nunca ter estudado uma língua estrangeira, e 12 (92,3%) declararam já ter estudado. Destes últimos, todos já estudaram inglês, 2 já estudaram também espanhol, e 2 já estudaram também espanhol e italiano.

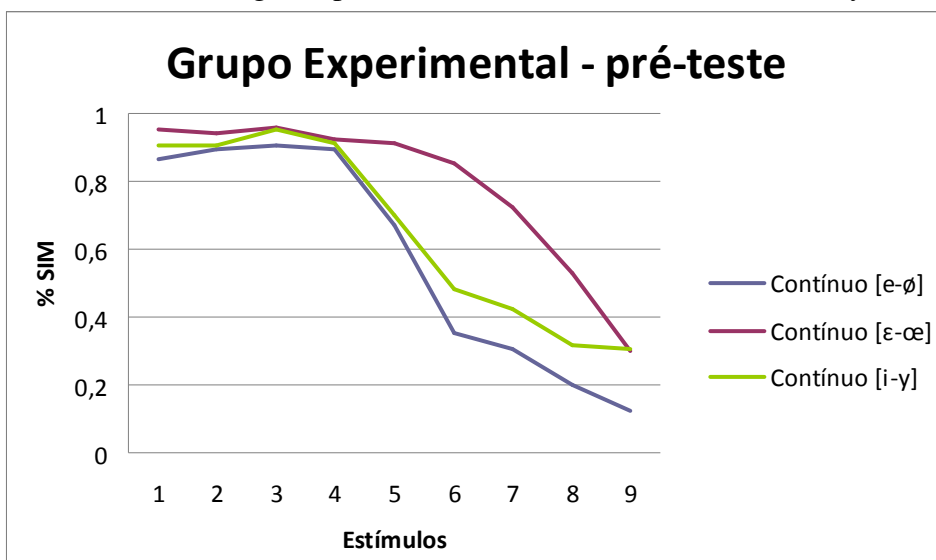
Dos 13 participantes, 6 (46,2%) declararam estar cursando a Graduação. Os outros 7 (53,8%) têm formação em áreas diversas. No conjunto, os participantes estão em formação ou já se formaram em uma das seguintes áreas: Administração, Arquitetura, Engenharia, Ciências Biológicas e Contábeis, Publicidade e Propaganda, *Design* Gráfico, Fisioterapia, Pedagogia e Química.

Todos os participantes residem em Belo Horizonte, à exceção de 1, que reside em Ribeirão das Neves, na Região Metropolitana da Capital. Todos eles realizaram os testes nas datas que mais lhes convieram, dentro das possibilidades oferecidas no cronograma, e participaram das sessões nos horários agendados, de acordo com o calendário de atividades proposto a eles, atendendo à disponibilidade apresentada quando do preenchimento do Formulário de Identificação. Todos se deslocaram até o local de realização das atividades.

Os resultados são discutidos nesta subseção à semelhança do que se fez na observação dos resultados do GC: são observados os resultados gerais e os resultados de cada *continuum*, isoladamente. É discutido, ainda, o desempenho de cada participante do GE, bem como são apresentados três casos de participantes que realizaram o pós-teste com um leve desvio dos passos metodológicos apresentados no Capítulo 5. Esses últimos casos são apresentados com o intuito de inserir um novo elemento na discussão sobre a eficácia da Intervenção Didático-Fonética, objeto de estudo desta pesquisa.

O resultado geral obtido no pré-teste realizado pelos participantes do GE está apresentado no GRÁFICO 8.

GRÁFICO 8 – Resultado geral: pré-teste do GE relativo aos *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

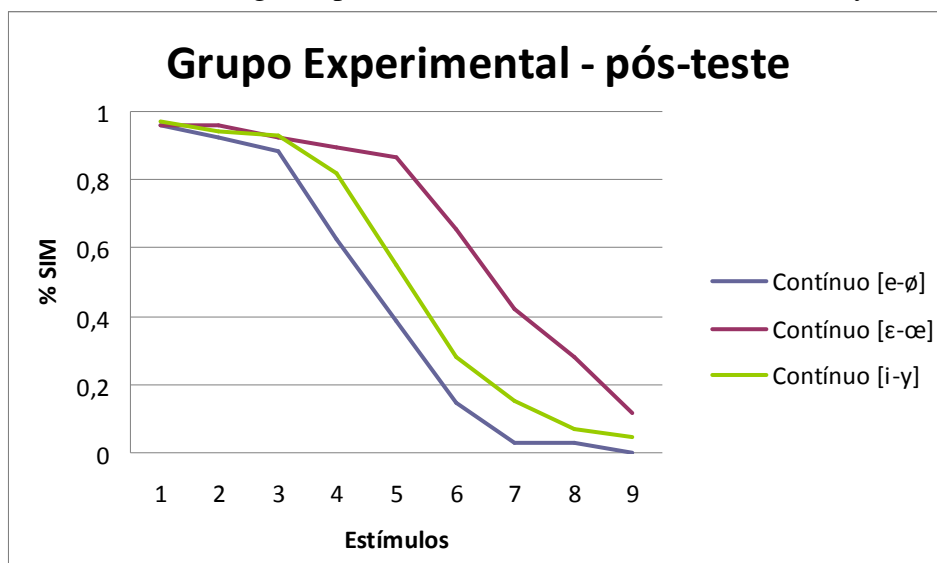
O GRÁFICO 8 mostra o resultado obtido no pré-teste. Tal resultado era esperado e se assemelha ao que se observou nos dados referentes ao GC: os participantes identificam as vogais anteriores não-arredondadas [i e ε], mas não são capazes de agrupar, em outra categoria sonora, os sons que não são alocados na categoria que eles já conhecem (do português). No caso do GE, a estabilidade deixa de ser observada a partir do Estímulo 4, quando as três curvas passam a indicar, por meio de um movimento descendente, a mudança na percepção dos participantes.

De maneira um pouco diferente do que se vê nos resultados do GC, as curvas referentes aos testes do GE se mantêm menos altas no gráfico: a taxa de respostas correspondentes aos *continua* [i-y] e [ε-œ] é 30%. Para o *continuum* [e-ø] esse valor é mais baixo: pouco mais de 10%, mas isso não indica a percepção categórica da vogal [ø], por não se tratar de uma curva estável nesse valor, mas, ao contrário, este é o último ponto do gráfico, antecedido por pontos de valores superiores a esse (Estímulo 8: 20%, Estímulo 7: 30%).

Esses resultados se apresentam de modo semelhante ao que se esperava, tanto com relação ao GC quanto ao GE: o pré-teste mostra a percepção categórica dos participantes antes de qualquer influência externa ou orientação quanto a sons inexistentes em sua LM.

A seguir, apresenta-se o GRÁFICO 9, que mostra os resultados obtidos no GE, após as três sessões da Intervenção Didático-Fonética.

GRÁFICO 9 – Resultado geral: pós-teste do GE relativo aos *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



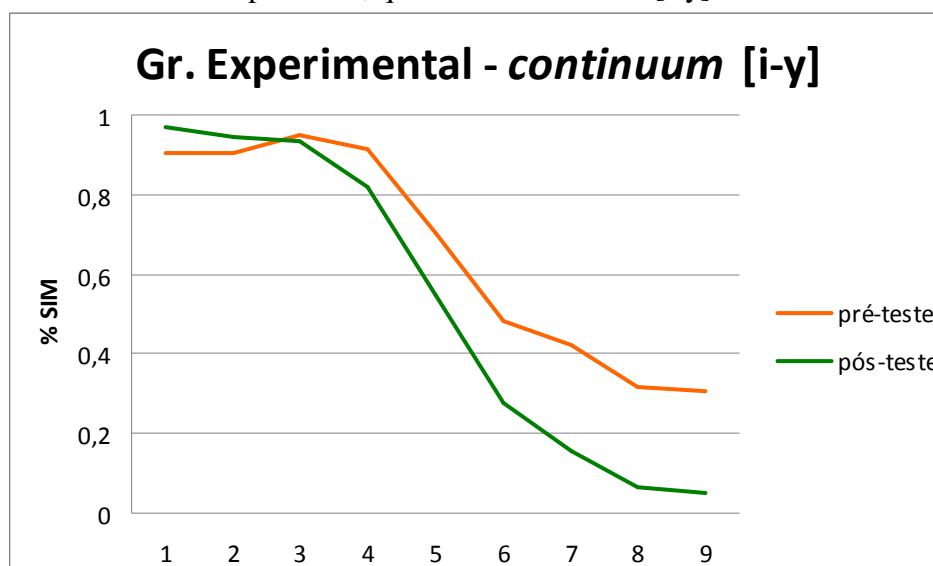
Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, observa-se um abaixamento da porção direita do gráfico. Esse movimento das curvas aponta uma maior percepção das vogais arredondadas [y ø œ]. Nota-se também que a queda, em todas as curvas, inicia-se mais cedo, a partir do Estímulo 3, contra o Estímulo 4, ponto em que a queda se inicia, no pré-teste desse mesmo grupo.

Em uma primeira análise, vê-se que os resultados referentes aos *continua* [i-y] e [e-ø] se apresentam na forma aproximada de um Z alongado, o que aponta na direção de uma percepção categórica de ambas as vogais. O resultado referente ao *continuum* [ε-œ], por outro lado, mantém-se similar ao resultado obtido no pré-teste.

Abaixo, são apresentados os resultados isolados de cada *continuum*. O GRÁFICO 10, GRÁFICO 11 e GRÁFICO 12 apresentam a relação entre a curva de resultados do pré-teste e do pós-teste, ambas referentes ao GE. Nessa comparação, é possível observar e mensurar a diferença existente entre os resultados, a fim de verificar a eficácia da Intervenção Didático-Fonética e a validade da hipótese de pesquisa, que diz que o trabalho com a produção de sons de uma LE contribui para o aprimoramento da percepção de tais sons por parte dos aprendizes.

GRÁFICO 10 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GE no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [i-y]



Fonte: Dados da pesquisa.

O GRÁFICO 10 mostra que, no que diz respeito ao *continuum* [i-y], a relação entre a curva referente ao pré-teste e a referente ao pós-teste indica mudança significativa.

Até o Estímulo 3, pode-se dizer que ambas apresentam comportamento semelhante, já que variam entre 90% e pouco menos que 100%. A partir do Estímulo 3, ambas as curvas apresentam queda, embora em diferentes graus de inclinação. No pré-teste, a queda é leve, pode-se mesmo dizer que a curva se mantém estável. Entre os Estímulos 4 e 6, há queda acentuada, e a curva se apresenta entre os valores 90% e 50%. Já entre os Estímulos 6 e 8, a acentuação da queda reduz significativamente, e a curva se apresenta entre os valores 50% e 30% e estabiliza, até o Estímulo 9, indicando a taxa de 30% de respostas “sim”.

No pós-teste, por outro lado, com inclinação maior, é no Estímulo 3 que começa o indicativo de que uma nova categoria sonora começou a emergir na mente dos participantes do experimento. Isso pode ser afirmado, pois, observando-se o movimento da curva, entre os Estímulos 4 e 6, percebe-se mudança significativa no padrão de respostas, e a curva se apresenta entre os valores 80% e 30%, inferiores aos valores encontrados no pré-teste no mesmo intervalo.

A partir do Estímulo 6, que já marca 30% de respostas “sim”, a inclinação da curva volta a se tornar mais suave, comparativamente, até o Estímulo 8, quando começa uma relativa estabilização da curva. Nesse intervalo, encontram-se os valores aproximados de 30% a pouco menos de 10%.

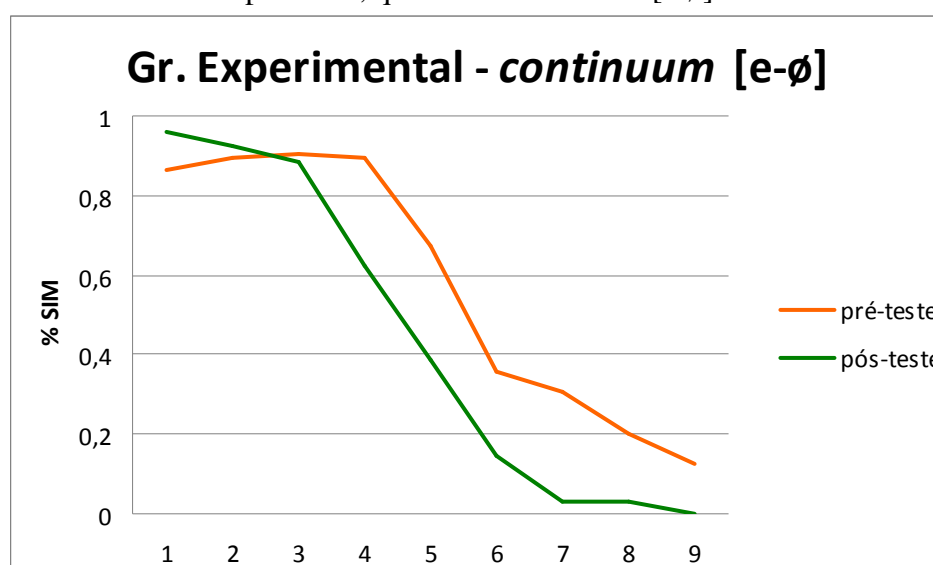
Entre os Estímulos 8 e 9, pouca mudança se observa, e a taxa de respostas “sim” está bastante próxima de zero. A curva não chega a tocar o eixo x, como aconteceria, caso a vogal [y] tivesse sido adequada e completamente percebida por todos os participantes. Apesar disso, é possível perceber a modificação – o avanço, neste caso – quando se comparam as taxas finais encontradas para os Estímulos 8 e 9: menos de 10% no pós-teste contra 50% no pré-teste.

Vê-se que a curva indicativa dos resultados do pós-teste começa a apresentar forma semelhante à de um Z alongado, que é o resultado ideal, esperado nesse tipo de tarefa em que dois sons devem ser classificados por falantes capazes de distingui-los.

Assim, pode-se afirmar que os participantes deixaram de apenas classificar os sons ouvidos como uma espécie de “[i] versus não-[i]” para um estágio em que foram capazes de identificar a vogal arredondada [y], correspondente em altura e anterioridade à vogal [i], presente em sua LM, o português. Os resultados obtidos relativamente a esse primeiro *continuum* são, portanto, satisfatórios e apontam no sentido de confirmar a hipótese de pesquisa.

À continuação, passa-se à análise do *continuum* [e-ø], cujos resultados são observados no GRÁFICO 11.

GRÁFICO 11 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GE no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [e-ø]



Fonte: Dados da pesquisa.

O GRÁFICO 11, relativo ao desempenho dos participantes quanto ao *continuum* [e-ø], mostra sensível progresso entre o pré-teste e o pós-teste no sentido da percepção dessas vogais pelos participantes.

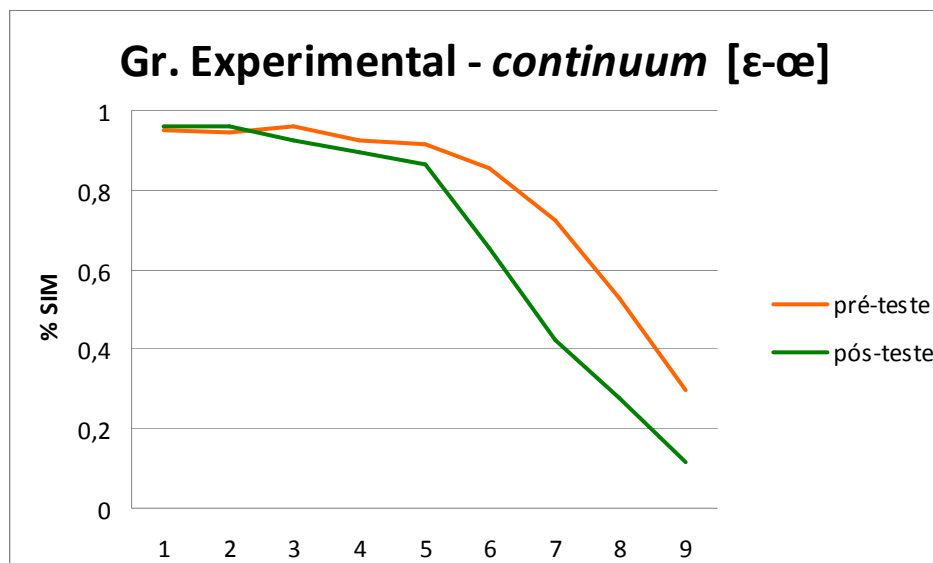
A curva referente ao pré-teste inicia-se com uma taxa de respostas “sim” entre 80% e 90%, que se mantém relativamente estável, com leve ascensão, até o Estímulo 4. Entre os Estímulos 4 e 6, observa-se a maior variação da taxa de respostas, que passa de 90% para pouco mais de 30%. A partir do Estímulo 6, há queda constante, a cada estímulo, e os valores variam entre pouco mais que 30% e pouco mais que 10%.

Observando-se a curva referente ao pós-teste, vê-se um movimento diferente: iniciando-se na taxa de quase 100% de respostas “sim”, a curva apresenta declínio constante e suave até o Estímulo 3. Entre os Estímulos 3 e 6, a queda é brusca e indica a mudança da percepção dos participantes. Nesse intervalo, os valores variam entre 90% e 10%. Entre os Estímulos 6 e 7, há ainda uma queda, e a taxa atingida é inferior a 5%. Esse valor se mantém no Estímulo 8.

No Estímulo 9, a taxa de resposta “sim” é zero. Esse resultado é indicativo de que a categoria sonora [y] foi criada na mente dos participantes do experimento de tal forma que todos eles foram capazes de percebê-la categoricamente durante a realização do pós-teste.

Como se vê, os resultados referentes ao *continuum* [e-ø] apresentam ligeiras diferenças positivas relativamente ao que foi observado para o *continuum* [i-y]. A seguir está a análise do último dos três *continua*: [e-œ].

GRÁFICO 12 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GE no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados referentes ao *continuum* [ε-œ] parecem ser os que mais se distanciam do padrão observado nos dois *continua* precedentes. Essa análise prévia é feita com base no desenho das curvas, que se distingue dos demais, em uma primeira observação do GRÁFICO 12. As curvas se iniciam com um trecho estável, como nos demais gráficos; observa-se um declínio na região central, como nos gráficos precedentes; mas não se vê uma estabilização da curva na porção direita: no caso desses últimos resultados, a curva se apresenta em posição descendente até o fim, sem indicar uma estabilização da taxa de respostas.

Na curva referente ao pré-teste, vê-se que, entre os Estímulos 1 e 5, a curva se mantém relativamente estável, com taxa de respostas “sim” entre 90% e 100%. Entre os Estímulos 5 e 6, há uma queda suave, que mantém os valores entre 80% e 90%. A queda se acentua a partir do Estímulo 6 até o final (Estímulo 9), e as taxas encontradas nesse intervalo estão entre 85% e 30%.

De maneira similar, com ligeiras diferenças, comporta-se a curva referente ao pós-teste: entre os Estímulos 1 e 2, a curva mantém-se estável, no valor de 95%. Entre os Estímulos 2 e 5, há declínio suave, e os valores variam entre 95% e 85%. A partir do Estímulo 5, a curva apresenta declínio acentuado e quase constante, até atingir, no Estímulo 9, a taxa de pouco mais de 10% de respostas “sim”.

Ainda que 10% seja uma taxa baixa, com valor indicativo de uma percepção mais sensível do que a observada no pré-teste (30%), os valores que antecedem 10% mostram que

não se trata de uma percepção categórica: no Estímulo 8, registra-se quase 30% e, no Estímulo 7, pouco mais de 40%.

Diante do que foi observado acima, é possível afirmar que, no que se refere ao *continuum* [ε-œ], os participantes não foram capazes de perceber categoricamente a vogal arredondada [œ], diferentemente do que se deu com as vogais arredondadas analisadas anteriormente, [y] e [ø].

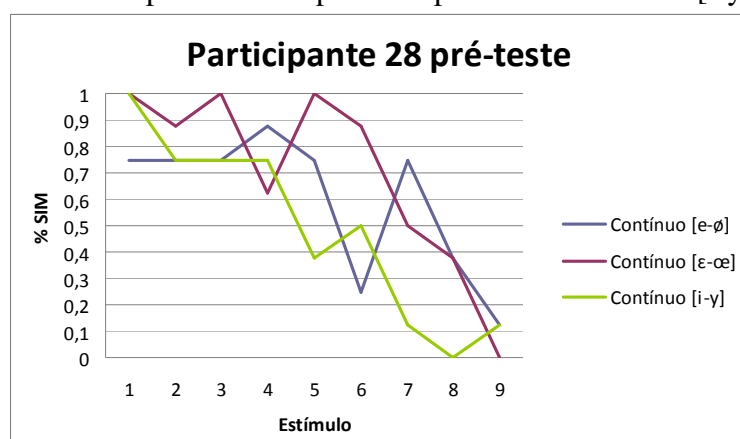
Analisando-se os resultados dos três *continua*, apresentados acima, é possível verificar que, com relação a [i-y] e [e-ø], houve mudança significativa, por parte dos participantes do experimento, no que diz respeito à sua percepção das vogais arredondadas [y] e [ø]. Já com relação a [ε-œ], não se pode afirmar o mesmo, já que os dados não indicam uma percepção categórica da vogal [œ].

Com o intuito de discutir mais detalhadamente os resultados empíricos gerados pelas três sessões da Intervenção Didático-Fonética, apresentam-se abaixo os resultados individuais dos participantes do GE.

Cabe ressaltar que todos os participantes desse grupo mostraram-se empenhados, comprometidos e implicados com a sua participação ao longo do experimento. Eles realizaram as atividades e tarefas propostas com seriedade, sem demonstração de descaso, desinteresse ou preguiça. Como já foi descrito na subseção 6.2.1, as sessões da Intervenção Didático-Fonética transcorreram com tranquilidade, em atmosfera harmônica. Também foram relatados os momentos iniciais, em que houve ligeiro constrangimento, traduzido ora em riso, ora em vergonha para produzir os sons propostos. Mas, passados esses momentos iniciais, o desenrolar dos momentos das sessões se deu em clima agradável.

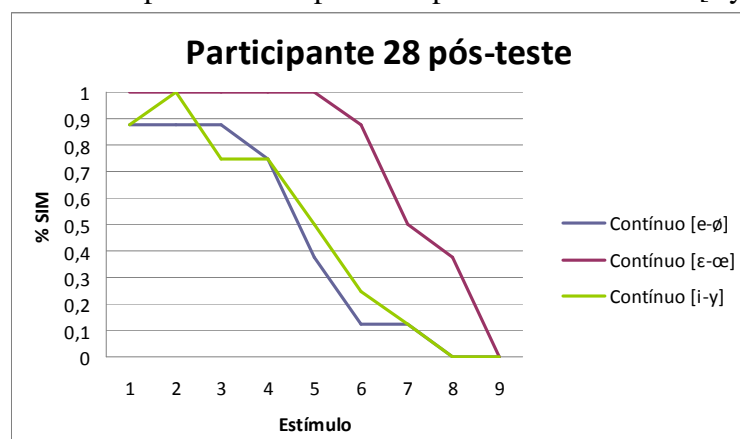
Assim, diante dessa postura apresentada pelos participantes, inferimos que os resultados que apresentamos abaixo são fruto de um envolvimento sincero com aquilo a que os participantes voluntários se dispuseram a fazer.

GRÁFICO 13 – Desempenho Participante 28/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 14 – Desempenho Participante 28/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

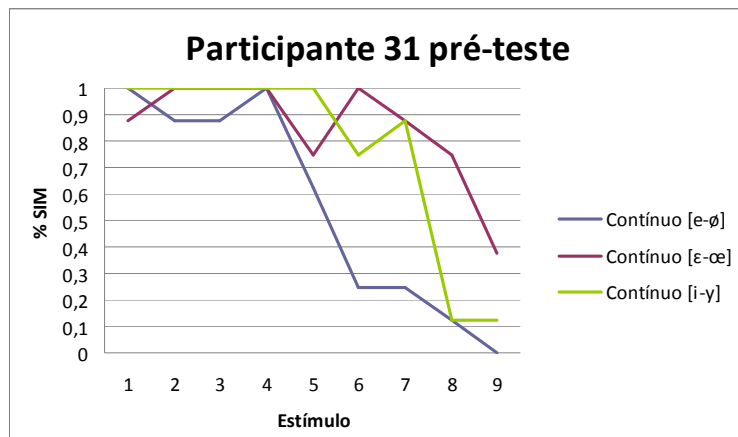
O desempenho do Participante 28 no pré-teste (mostrado pelo GRÁFICO 13), de maneira geral, apresenta a curva esperada: a porção esquerda apresenta valores mais altos do que a porção direita. Esse resultado de pré-teste, em especial, apresenta traços não muito prototípicos, pois não se pode afirmar que há estabilidade na taxa das respostas referentes aos estímulos iniciais (geralmente, observa-se certa estabilidade até o Estímulo 4 ou 5).

O que se observa no pós-teste (GRÁFICO 14), porém, é uma organização das curvas, no sentido de indicar maior percepção de cada uma das vogais. Acompanhando o resultado geral observado no GE, o Participante 28 apresenta uma percepção maior das vogais arredondadas [y] e [ø], com queda significativa entre os Estímulos 4 e 6 em ambas as curvas, que passam da taxa de 75% para aproximadamente 15% de respostas “sim”. A partir do

Estímulo 8, o desenho das duas curvas é igual e indica uma percepção categórica de [y] e [ø]: não há respostas “sim”.

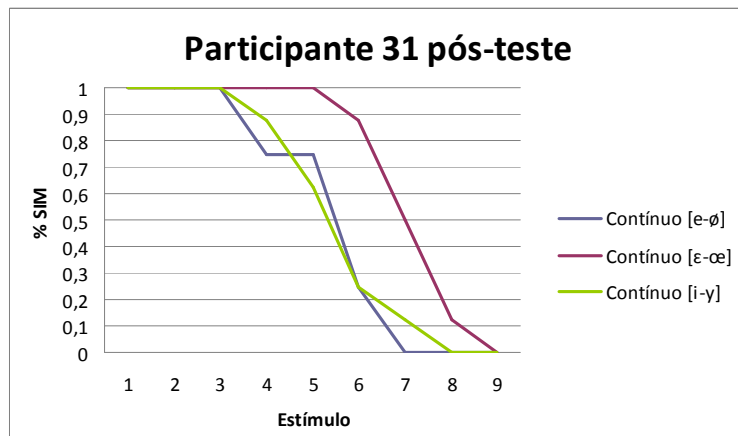
A curva referente ao *continuum* [ε-œ], por sua vez, indica percepção categórica da vogal não-arredondada [œ] e queda constante e acentuada a partir do Estímulo 5, indicando que o Participante 28 não foi capaz de formar, em sua mente, a nova categoria sonora [œ].

GRÁFICO 15 – Desempenho Participante 31/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 16 – Desempenho Participante 31/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]

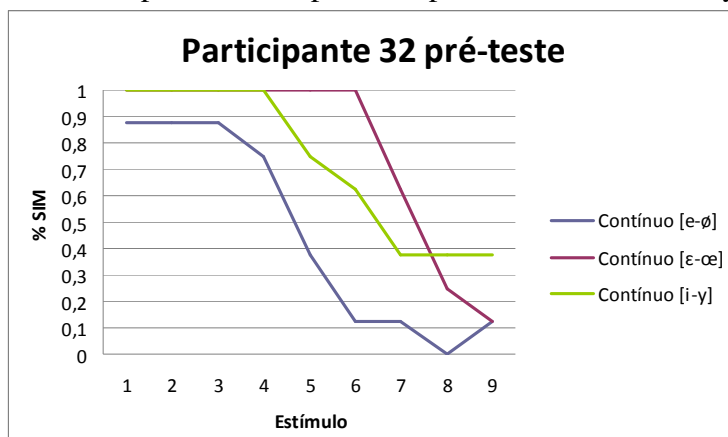


Fonte: Dados da pesquisa.

Estes gráficos mostram um resultado bastante prototípico do que era esperado nos testes: o pré-teste (GRÁFICO 15) apresenta relativa estabilidade até os Estímulos 4 e 5, a partir dos quais se inicia uma curva sem padrão, que indica a ausência de outra categoria sonora, além das que já existem na LM do participante.

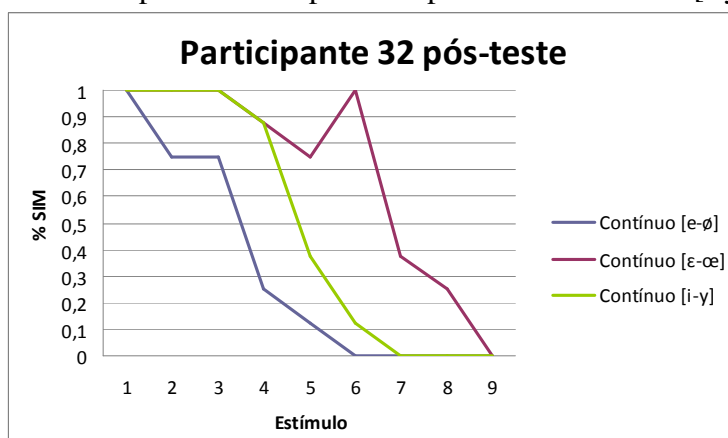
O pós-teste do Participante 31 (GRÁFICO 16), no entanto, apresenta-se mais próximo ao que se poderia chamar de percepção categórica das vogais, tanto as não-arredondadas, existentes no português e no francês, quanto das arredondadas, presentes apenas no sistema sonoro do francês, e foco da Intervenção Didático-Fonética. As curvas do pós-teste mostram que os sons [i e ε] são completamente percebidos, bem como [y ø œ], ainda que estes últimos se comportem de maneira ligeiramente diferente: o *continuum* [e-ø] atinge a taxa zero de respostas “sim” ainda no Estímulo 7, enquanto isso se dá, no *continuum* [i-y], a partir do Estímulo 8 e, em [ε-œ], apenas no Estímulo 9, considerando-se que, neste *continuum*, o Estímulo 8 se apresenta na taxa de aproximadamente 10%. Assim, pode-se dizer que a vogal [œ] é a que o Participante 31 apresentou maior dificuldade para perceber/distinguir.

GRÁFICO 17 – Desempenho Participante 32/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 18 – Desempenho Participante 32/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]

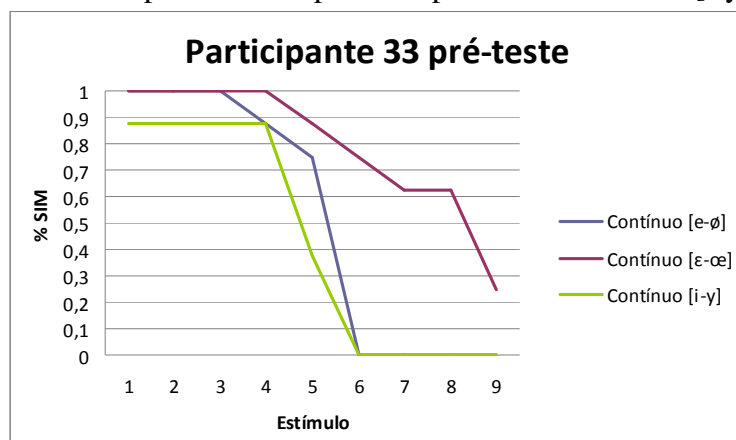


Fonte: Dados da pesquisa.

Os gráficos acima mostram que o Participante 32, no pré-teste, apresentava pouca percepção das vogais arredondadas (GRÁFICO 17). Na curva referente a [ε-œ], isso é mais evidente, uma vez que a taxa de respostas “sim” permanece 100% até o Estímulo 6. Quanto a [e-ø], o panorama é um pouco diferente, há acentuada queda entre os Estímulos 4 e 6, sem indicativo de estabilização, apesar dos baixos valores de resposta (cerca de 10%).

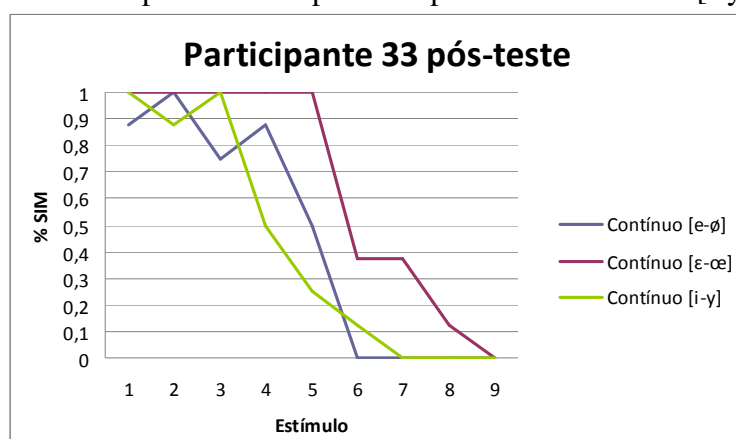
O GRÁFICO 18, pós-teste, mostra com clareza a mudança na percepção do Participante 32 quanto às vogais arredondadas [y] e [ø]: após acentuada queda entre os Estímulos 3 e 4, e queda suave entre 4 e 6, [ø] passa a ser percebida categoricamente. Por sua vez, [y] apresenta resultado semelhante, com diferença de um estímulo: a queda acentuada se dá entre os Estímulos 4 e 5, há queda mais suave entre 5 e 7, momento a partir do qual a vogal arredondada passa a ser percebida. O *continuum* [ε-œ], como observado em resultados precedentes, é o menos bem percebido pelo Participante 32: antes de tocar o eixo, indicando zero em respostas “sim”, a curva apresenta valores de 25% (Estímulo 8) e quase 40% (Estímulo 7).

GRÁFICO 19 – Desempenho Participante 33/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 20 – Desempenho Participante 33/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



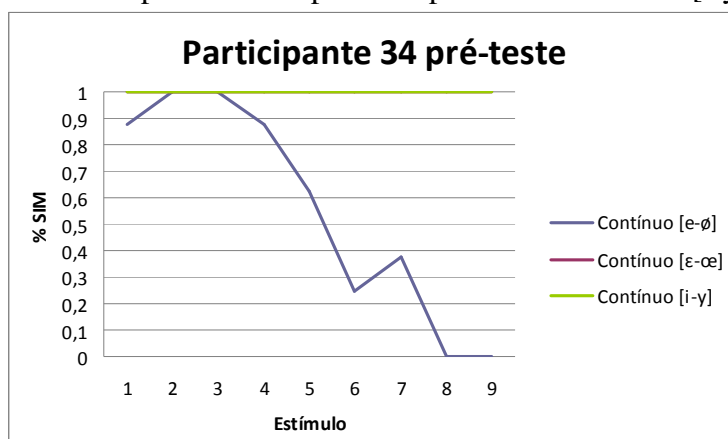
Fonte: Dados da pesquisa.

Os gráficos que contêm os resultados do Participante 33 mostram um movimento diferente do esperado, no que tange à evolução de sua percepção categórica: no pré-teste (GRÁFICO 19), as curvas, à exceção daquela referente ao *continuum* [ε-œ], mostravam-se bem definidas, assinalando ampla percepção de ambas as vogais dos *continua* [i-y] e [e-ø].

No pós-teste (GRÁFICO 20), ao invés de se tornarem ainda mais bem definidas, ou apenas de apresentar progresso na percepção do *continuum* [ε-œ], as curvas passam a apresentar comportamento inesperado, especialmente na porção esquerda do gráfico, que indica a percepção das vogais não-arredondadas [i] e [e], presentes no português. Nessa região do gráfico, as curvas passam a apresentar maior instabilidade. O progresso na percepção de [œ] pode ser verificado, ainda que não seja registrada uma percepção categórica dessa vogal.

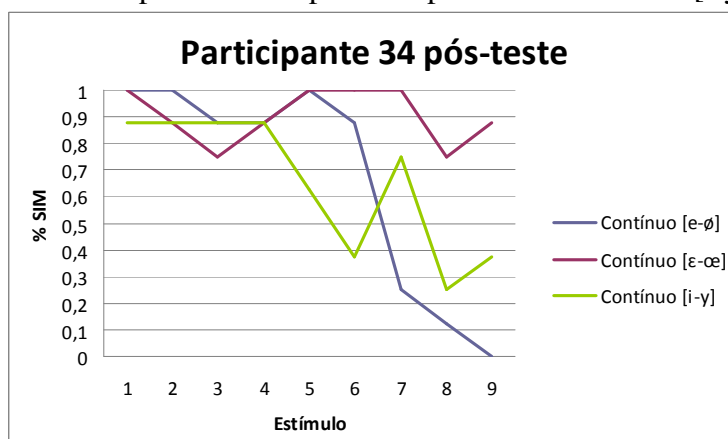
Cabe ressaltar que o resultado do pré-teste do Participante 33 é surpreendente, uma vez que o participante afirma nunca ter estudado nenhuma das línguas que contêm as vogais anteriores arredondadas em seu sistema sonoro.

GRÁFICO 21 – Desempenho Participante 34/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 22 – Desempenho Participante 34/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do Participante 34 são particularmente interessantes. Eles mostram o que poderia ser entendido como um progresso parcial no processo de aprendizagem do sistema sonoro da LE. Isso pode ser afirmado porque, no pré-teste (GRÁFICO 21), não há registros de percepção das vogais arredondadas [y] nem [œ], sendo a taxa de respostas “sim” constante no valor de 100% (razão pela qual apenas a linha verde é vista no gráfico). Quanto ao *continuum* [e-ø], a situação é diferente, e a curva aponta para uma percepção mais clara da vogal [ø], chegando ao valor de zero nos Estímulos 8 e 9.

O pós-teste (GRÁFICO 22) mostra que houve mudanças na percepção do Participante 34: a curva referente ao *continuum* [i-y] sofre abaixamento significativo, ou seja, figuram indícios de que o Participante 34 passou a ser capaz de perceber algum outro som, que começa a se diferenciar da vogal que possui em seu sistema linguístico, neste caso, [i].

Quanto ao *continuum* [ε-œ], há igualmente indícios de mudanças, mas eles se apresentam muito menos significativos, neste caso.

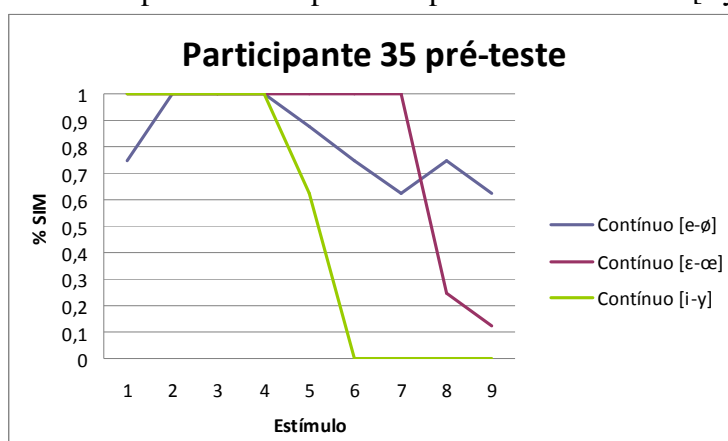
No caso do *continuum* [e-ø], também são observadas alterações na curva, mas a que mais chama a atenção é o ponto em que a curva sofre a queda acentuada: no pré-teste, a queda ocorreu entre os Estímulos 3 e 6, entre os valores 100% e 25%, enquanto, no pós-teste, a queda se deu entre os Estímulos 6 e 7, passando de 90% para os mesmos 25%. Apesar de os valores apresentarem intervalo menor entre si, a queda, no pós-teste, é mais abrupta, uma vez que se apresenta entre um estímulo e outro, figurando uma mudança categorial mais significativa.

Desse resultado, depreende-se que a Intervenção Didático-Fonética exerceu influência sobre a configuração sonora da mente deste participante. Da mesma maneira, os dados revelam que o tempo necessário para que se dê a aprendizagem de um novo sistema sonoro varia individualmente.

Cabe ressaltar que o Participante 34, ao longo das três sessões, mostrou-se interessado, participativo, e não demonstrou nenhum tipo de isenção ou apatia frente às atividades propostas, em qualquer dos momentos das sessões. Portanto, não parece que o resultado traduza falta de empenho na realização do teste, mas uma velocidade de aprendizado própria desse indivíduo. Esses dados corroboram a ideia apresentada por Mayr e Escudero (2010), discutida anteriormente no presente trabalho, no que se refere às diferenças encontradas no caminho de desenvolvimento da percepção de vogais de uma L2.

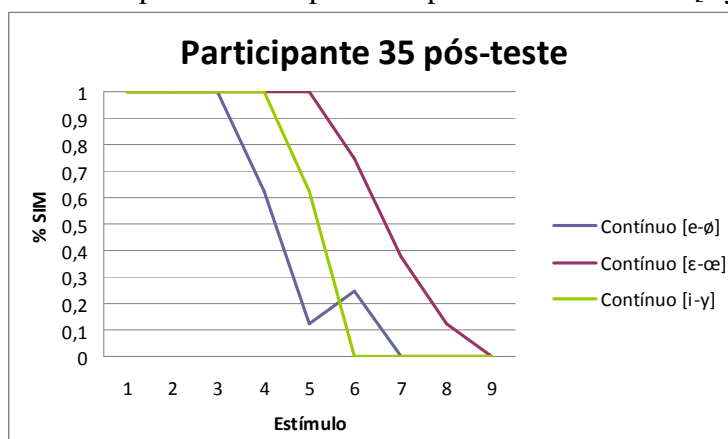
Diante de tal resultado, poder-se-ia levantar a hipótese de que, se o Participante 34 for submetido a outras sessões de mesmo caráter didático-fonético, ele pode apresentar, em teste posterior, desempenho superior ao pós-teste aqui apresentado, no que diz respeito à percepção categórica das vogais arredondadas [y ø œ]. Essa é uma questão a ser investigada por meio de outros experimentos, com delineamento diferente e mais complexo do que o que foi realizado na presente pesquisa.

GRÁFICO 23 – Desempenho Participante 35/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 24 – Desempenho Participante 35/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

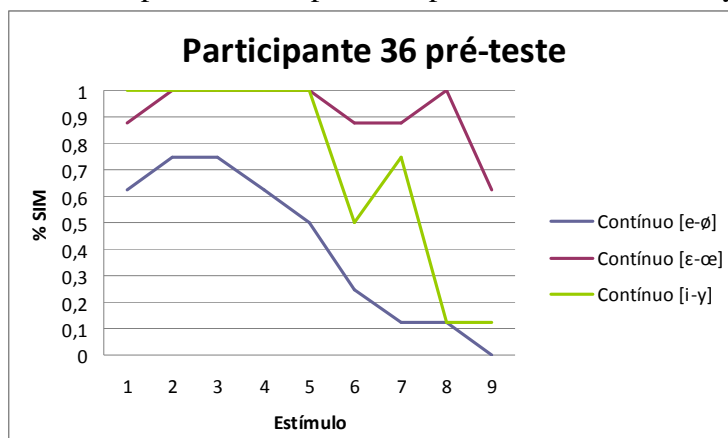
Os dados referentes ao desempenho do Participante 35 também apresentam uma particularidade que chama a atenção, após a análise, como se vê a seguir. A curva referente ao *continuum* [i-y] mantém-se completamente inalterada entre os testes e, tal como se apresenta, ela traduz uma percepção categórica absoluta das duas vogais, [i] e [y]: a taxa de respostas entre os Estímulos 1 e 4 é de 100%, no Estímulo 5, 60% e, entre os Estímulos 6 e 9, zero. Essa é a curva ideal, no formato do Z alongado, que indica o momento preciso da transição, em que o falante deixa de perceber uma vogal e passa a perceber a outra.

Quanto aos outros *continua*, é perceptível a diferença exibida pelas curvas: a mudança mais significativa se deu no *continuum* [e-ø], que, no pré-teste (GRÁFICO 23), se apresentava como uma curva bastante alta no gráfico. À exceção do Estímulo 1, que apresenta taxa de respostas “sim” próxima de 75%, a porção esquerda é marcada pela estabilidade no valor de

100% na taxa de respostas, até o Estímulo 4. Entre os Estímulos 4 e 7, ocorre um declínio constante, até o valor de aproximadamente 65%, seguido por uma leve subida (75% no Estímulo 8) e leve descida, indicando 65% no Estímulo 9. No pós-teste (GRÁFICO 24), este mesmo *continuum* se comporta de maneira bastante diversa: estável em 100% até o Estímulo 3, a curva sofre queda abrupta até atingir cerca de 15% no Estímulo 5. Após leve pico no Estímulo 6 (25%), estabiliza no zero entre os Estímulos 7 e 9, indicando a percepção categórica de [ø].

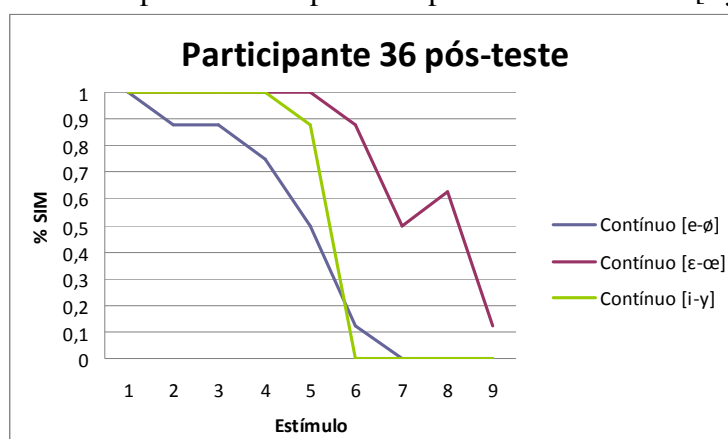
O *continuum* [ε-œ], também apresenta mudanças: passa da estabilidade em 100% até o Estímulo 7, para estável nesse valor apenas até o Estímulo 5, no pós-teste. Isso demonstra que o Participante 35 passou a perceber melhor a diferença existente entre [ε] e [œ]. No pré-teste, os valores caem abruptamente do Estímulo 7 para o 8, atingindo 25%. O Estímulo 9 aponta a taxa de pouco mais de 10% de respostas “sim”. Já no pós-teste, entre os Estímulos 5 e 9, a curva apresenta movimento descendente quase constante, atingindo o eixo, no último estímulo. Esses dados não traduzem a percepção categórica da vogal arredondada, mas apontam para o movimento de passar a percebê-la, assim como foi observado na análise dos resultados do Participante 34, apresentada acima.

GRÁFICO 25 – Desempenho Participante 36/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 26 – Desempenho Participante 36/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]

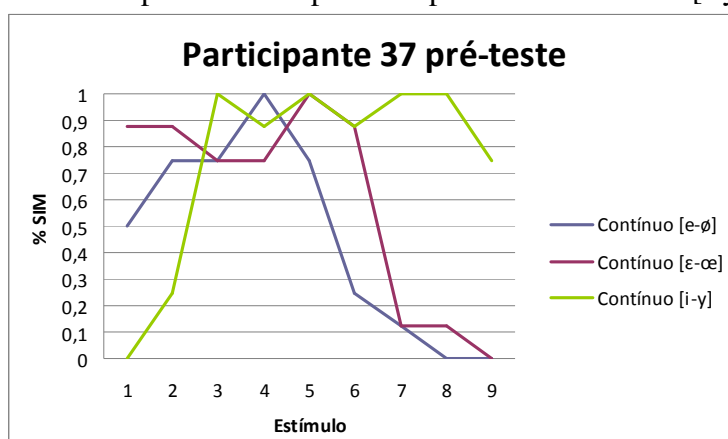


Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico do pré-teste (GRÁFICO 25) do Participante 36 mostra curvas com taxas bastante elevadas de respostas “sim”, especialmente para os *continua* [i-y] e [ε-œ]. A curva referente a [ε-œ] somente apresenta queda significativa entre os Estímulos 8 e 9, passando de 100% para aproximadamente 65% de respostas “sim”. A curva referente a [i-y], por sua vez, apresenta duas quedas, indicando pouco mais que 10% nos Estímulos 8 e 9. A curva de [e-ø] inicia-se e mantém-se com taxas mais baixas, apresentando constante decréscimo, ainda que sem um padrão de variação.

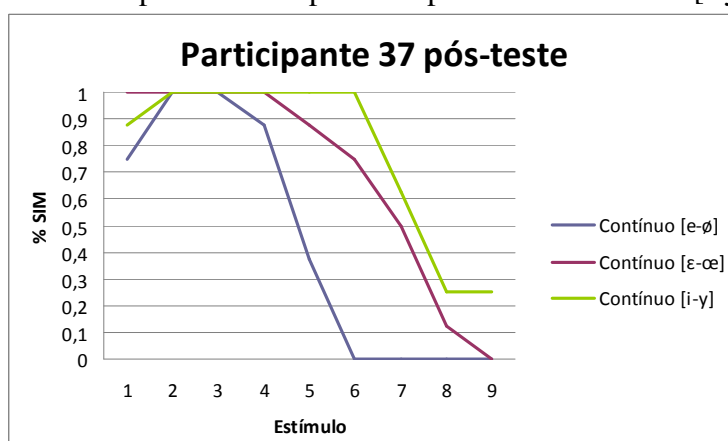
O pós-teste (GRÁFICO 26) assinala significativas mudanças nesse quadro: a curva de [ε-œ] passa a decair a partir do Estímulo 5, depois passa por um pico e encerra-se em 10%, no Estímulo 9. O abaixamento dos valores da curva é bastante sensível. A curva referente aos *continua* [i-y] e [e-ø] são os que indicam que o Participante 36 passou a perceber categoricamente as vogais arredondadas. No caso de [i-y], o valor zero é atingido no Estímulo 6. A curva referente a [e-ø] estabiliza-se no zero a partir do Estímulo 7, ainda que a redução dos valores não tenha sido como se esperava: ela se deu gradativamente, entre os Estímulos 3 e 7, sem seguir um padrão.

GRÁFICO 27 – Desempenho Participante 37/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 28 – Desempenho Participante 37/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



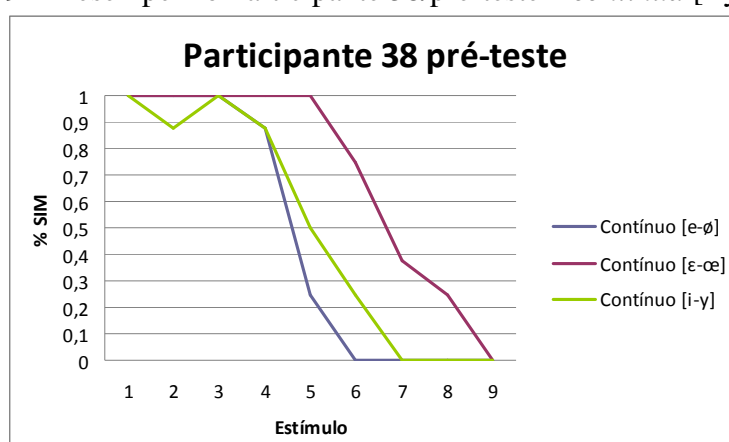
Fonte: Dados da pesquisa.

O Participante 37 apresenta, no pré-teste (GRÁFICO 27), um desempenho diferente do esperado, uma vez que as curvas indicam que não há percepção categórica de nenhum dos sons tocados no teste: nem as vogais presentes no português [i e ε], nem as ausentes [y ø œ]. Não se encontram dados ou elementos que poderiam justificar tal resultado nem nas informações fornecidas pelo participante no Formulário de Identificação, nem em sua interação durante as sessões da Intervenção Didático-Fonética.

Já no pós-teste (GRÁFICO 28), seu desempenho é diferente: as curvas apresentam um comportamento mais claro. No *continuum* [i-y], a percepção de [y] é tardia e incipiente, marcada por uma queda entre os Estímulos 6 e 8, com os valores passando de 100% para 25% e mantendo-se neste valor no Estímulo 9. Essa taxa é alta e não indica uma percepção categórica de [y]. A vogal arredondada do *continuum* [ε-œ] também não é completamente

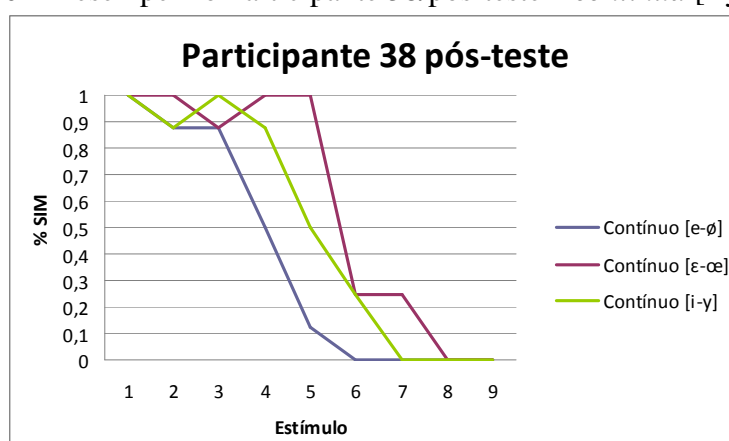
percebida, mas há um abaixamento das taxas em relação às apresentadas no *continuum* [i-y]. O *continuum* [e-ø], por sua vez, é o que apresenta melhores resultados, no sentido de indicar uma percepção mais clara das vogais: após uma taxa inicial inesperada de 75% de respostas “sim” no Estímulo 1, a curva atinge o valor de 100% nos Estímulos 2 e 3, sofre leve queda até o valor de 90%, no Estímulo 4, a partir do qual se inicia uma queda mais acentuada, que se estende até o Estímulo 6, quando a curva atinge o eixo, indicando zero de respostas “sim”: a vogal [ø] passou a ser completamente percebida pelo Participante 37, ao final das sessões.

GRÁFICO 29 – Desempenho Participante 38/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 30 – Desempenho Participante 38/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados encontrados nos gráficos acima, referentes ao desempenho do Participante 38 no pré-teste (GRÁFICO 29) e no pós-teste (GRÁFICO 30), despertam bastante interesse, à semelhança do que ocorreu nos resultados do Participante 33: o desempenho no pré-teste de

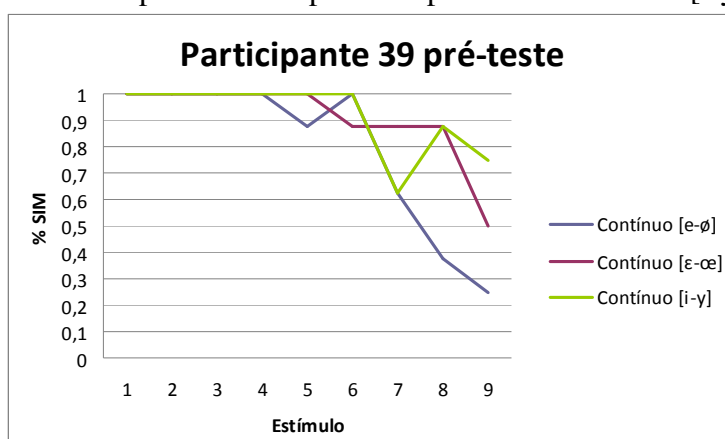
ambos foi bastante satisfatório e inesperado, pois ambos demonstraram uma percepção bem definida das vogais arredondadas [y ø œ]. Não obstante essa similitude inicial, os resultados de seus pós-testes se diferem: enquanto o Participante 33 apresentou ligeira queda no desempenho no pós-teste, o Participante 38 mostra que sua percepção das vogais arredondadas foi aprimorada, aperfeiçoada.

No pré-teste, a curva referente ao *continuum* [e-ø] apresenta-se estável em 100% até o Estímulo 3, depois sofre leve queda até o Estímulo 4, atingindo a taxa de 90%, e cai até atingir o eixo, apresentando taxa zero entre os Estímulos 6 e 9. No pós-teste, o mesmo *continuum* se comporta de maneira ligeiramente diferente nos primeiros Estímulos, atingindo as taxas de 100% no Estímulo 1, e 90% nos Estímulos 2 e 3. O Estímulo 4 apresenta-se mais baixo (50% contra 90% do pré-teste), e o mesmo se dá com o Estímulo 5 (pouco mais de 10% contra 25% do pré-teste). A partir do Estímulo 6, a curva se comporta da mesma maneira, apresentando-se estável na taxa zero de respostas “sim”.

O comportamento do *continuum* [i-y] mantém-se invariável nos dois testes: a taxa de respostas “sim” apresenta leves variações entre 90% e 100% entre os Estímulos 1 e 4, a partir do qual inicia-se uma queda relativamente constante que se encerra no Estímulo 7, quando a curva atinge a taxa zero, estabilizando-se até o Estímulo 9.

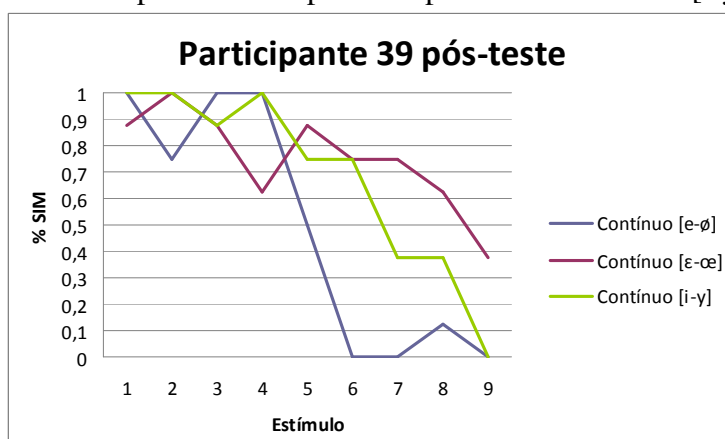
O *continuum* [ɛ-œ], por sua vez, apresenta comportamento semelhante ao *continuum* [e-ø], descrito acima. No pré-teste, estável em 100% até o Estímulo 5, a curva apresenta queda constante, passando pelos valores de 75% (Estímulo 6), 40% (Estímulo 7) e 25% (Estímulo 8), até atingir o zero, no Estímulo 9. No pós-teste, apresentando sensível progresso no sentido da percepção categórica, o desempenho do Participante 38 se descreve da seguinte maneira: mantendo-se estável até o Estímulo 5 (à semelhança do pré-teste), a curva sofre queda abrupta, atingindo a taxa de 25% de respostas “sim”, que se mantém nos Estímulos 6 e 7. Após nova queda, a curva atinge a taxa zero, que se apresenta nos Estímulos 8 e 9. Observa-se que a marca do zero é atingida menos tardiamente (um Estímulo antes), o que pode ser um indício de que a nova categoria está se formando na mente deste participante.

GRÁFICO 31 – Desempenho Participante 39/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 32 – Desempenho Participante 39/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados referentes ao desempenho do Participante 39 lembram os do Participante 34, já apresentados: um pré-teste marcado por uma baixa percepção das vogais arredondadas [y ø œ] e um pós-teste indicativo de evolução da percepção dessas vogais.

No pré-teste (GRÁFICO 31), as curvas apresentam taxa constante de 100% até os Estímulos 4, 5 e 6, nos *continua* [e-ø], [ε-œ] e [i-y], respectivamente. Após esses Estímulos, as curvas apresentam comportamentos sem padrão definido, variando entre as taxas de 90% e 60% ([i-y]), 90% e 50% ([ε-œ]) e 100% e 25% ([e-ø]), sendo que este último *continuum* é o que apresenta taxa mais baixa no Estímulo 9: 25% contra 50% ([ε-œ]) e 75% ([i-y]).

No pós-teste (GRÁFICO 32), há indícios significativos de avanço no sentido da percepção das vogais arredondadas, especialmente nos *continua* [i-y] e [e-ø]. A curva referente ao *continuum* [i-y], a partir do Estímulo 4, em que aponta 100% de respostas “sim”,

apresenta um movimento descendente com dois degraus de estabilização: na taxa de 75%, entre os Estímulos 5 e 6, e na taxa de pouco menos de 40%, entre os Estímulos 7 e 8. No Estímulo 9, a curva atinge o eixo.

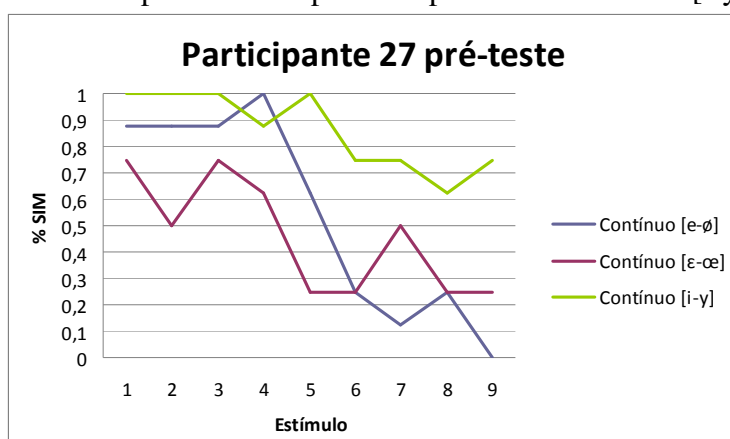
No *continuum* [e-ø], o movimento é diferente e também bastante significativo: à exceção do Estímulo 2, em que a taxa de resposta é 75%, entre os Estímulos 1 e 4, a curva indica 100% de respostas “sim”. Entre os Estímulos 4 e 6, a curva apresenta queda abrupta, atingindo a taxa de resposta zero. A partir daí, à exceção do Estímulo 8 (10%), a taxa de respostas permanece constante e indica a percepção da vogal arredondada [ø].

O Participante 39 também apresenta progresso no *continuum* [e-œ], mas menos sensível, em uma análise comparativa: a curva sofre abaixamento, mas mantém-se relativamente alta no gráfico. O menor valor atingido é de pouco menos que 40%, e corresponde ao Estímulo 9. Isso indica que houve um movimento no sentido da emergência da categoria sonora, mas ela ainda não é plena.

Até aqui, foram apresentados os resultados individuais dos participantes que cumpriram o cronograma de atividades tal qual foi descrito no Capítulo 5. Os três participantes cujos resultados serão apresentados e discutidos abaixo realizaram o pós-teste mais de uma semana após a realização da última das três sessões da Intervenção Didático-Fonética. Trata-se dos Participantes 27, 29 e 30, que realizaram o pós-teste, respectivamente, 49, 41 e 27 dias após a última sessão e, segundo o relato de cada um, nenhum deles foi exposto, nesse período, a treinamentos fonéticos ou aulas de língua francesa ou outra que contenha as vogais arredondadas em questão.

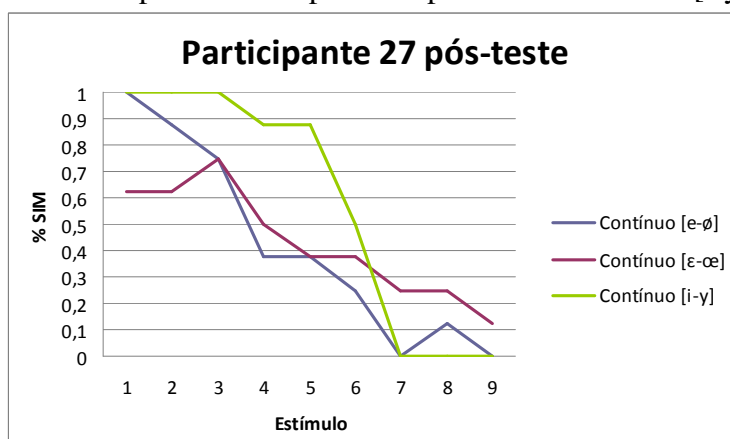
O objetivo de expor os resultados de tais participantes separadamente é verificar a interferência da variável *tempo* no desempenho observado nos pós-testes. Dadas as razões particulares de cada participante, que os impediram de realizar o pós-teste dentro do prazo padrão, optamos, inicialmente, por avaliar isoladamente os resultados e, percebendo que eles se apresentaram válidos, decidimos incluí-los nas análises do GE. Cabe ressaltar que a variável *tempo* não figurava no escopo da proposta original desta pesquisa, mas, uma vez que tais circunstâncias se apresentaram ao longo da realização do experimento, pareceu-nos adequado aproveitar os dados e enriquecer as análises com esse elemento que se apresentou sem haver sido planejado previamente.

GRÁFICO 33 – Desempenho Participante 27/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 34 – Desempenho Participante 27/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

O Participante 27 realizou o pós-teste 49 dias após a realização da terceira sessão da Intervenção Didático-Fonética. O GRÁFICO 33 mostra os resultados de seu pré-teste, enquanto o GRÁFICO 34 mostra os do pós-teste.

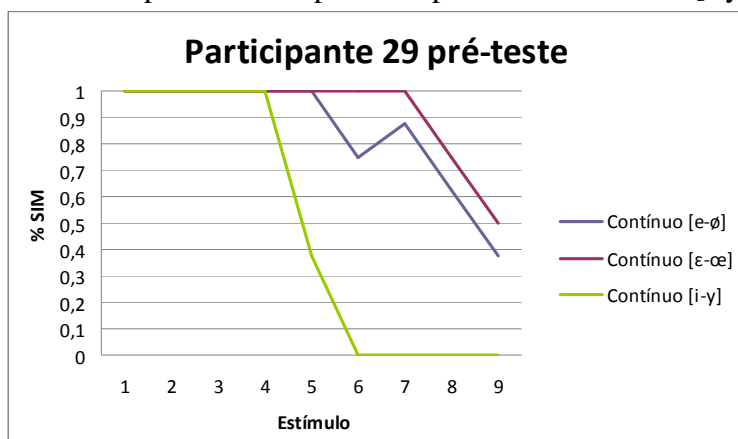
Nestes resultados, a alteração na curva referente ao *continuum* [i-y] é a que mais chama a atenção, em uma primeira análise: no pré-teste, a taxa de respostas “sim” referente a esse *continuum* foi bastante alta em relação a todos os estímulos. No pós-teste, o Participante 27 demonstra ter percebido bem a vogal arredondada [y]: após manter-se estável em 100% até o Estímulo 3, a curva sofre ligeira queda e estabiliza-se em 90% entre os Estímulos 4 e 5, após os quais sofre uma queda abrupta e, a partir do Estímulo 7 até o 9, estabiliza-se na taxa zero de respostas “sim”, indicando a percepção categórica da vogal [y].

O comportamento das outras curvas indica que houve mudanças, mas menos significativas. A curva referente ao *continuum* [e-ø] sofre abaixamento da porção direita do gráfico, notadamente nos Estímulos 7, 8 e 9, cujos valores são, respectivamente: 10%, 25% e 0%, no pré-teste; e 0%, 10% e 0%, no pós-teste.

Quanto ao *continuum* [ε-œ], pode-se dizer que a alteração ocorrida não foi significativa, apesar de a percepção do Estímulo 9 passar da taxa de 25% no pré-teste para cerca de 10% no pós-teste.

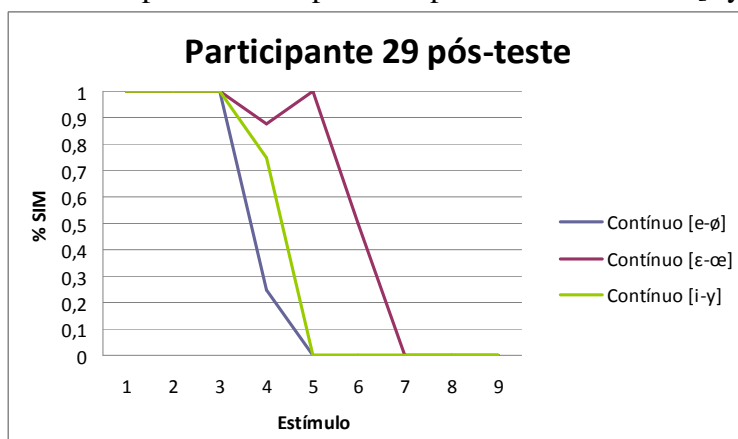
Em uma análise global, o desempenho do Participante 27 não se difere dos outros resultados individuais anteriormente apresentados nesta seção.

GRÁFICO 35 – Desempenho Participante 29/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 36 – Desempenho Participante 29/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

O Participante 29 realizou o pós-teste 41 dias após a realização da última aula da Intervenção Didático-Fonética. O GRÁFICO 35 mostra os resultados de seu pré-teste, enquanto o GRÁFICO 36 mostra os do pós-teste.

No pré-teste, o Participante 29 demonstra uma percepção categórica das vogais [i] e [y]. A curva referente a esse *continuum* assemelha-se à curva ideal de um falante adulto capaz de categorizar os sons. Apenas a percepção dos Estímulos 4 e 5 apresenta alteração entre um e outro teste: a taxa de respostas “sim” passa de 100% para 75% no Estímulo 4, e de 40% para zero no Estímulo 5.

Quanto aos outros *continua*, grandes mudanças são observadas, e as curvas indicam progresso praticamente completo no sentido da percepção categórica das vogais inexistentes no português, [ø] e [œ].

No pré-teste, a curva referente ao *continuum* [e-ø] apresenta-se estável na taxa de 100% até o Estímulo 5, sofre queda (75%) e nova subida (90%), até o Estímulo 7, a partir do qual passa a decair constantemente, atingindo a taxa de 40% de respostas “sim”, no Estímulo 9. No pós-teste, a curva apresenta um comportamento diverso: constante em 100% até o Estímulo 3, passa pela taxa de 25% no Estímulo 4 e estabiliza no zero do Estímulo 5 até o Estímulo 9. Essa mudança demonstra que uma nova categoria sonora passa a existir na mente do Participante 29: o som [ø].

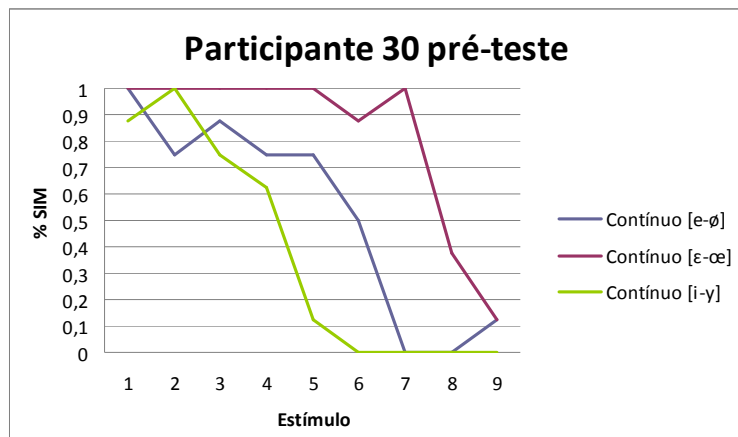
A curva referente ao *continuum* [ε-œ] apresenta comportamento similar: estável em 100% até o Estímulo 7, no pré-teste, apresenta queda constante, passando pela taxa de 75% no Estímulo 8 e atingindo 50% no Estímulo 9. No pós-teste, diferentemente, permanece estável em 100% até o Estímulo 5, à exceção do Estímulo 4, em que apresenta taxa de 90%, para depois decair abruptamente para a taxa zero de respostas “sim”, entre os Estímulos 7 e 9, passando por 50% no Estímulo 6.

O resultado encontrado por meio dos testes quanto à habilidade do Participante 29 em distinguir tais sons se aproxima muito do que era esperado, quando a hipótese de pesquisa foi elaborada, inicialmente.

Além disso, a observação desses resultados fornece indícios para que se levantem hipóteses quanto à manutenção ou ao retorno de uma categoria sonora à condição de latência na mente do falante. Assim, é possível problematizar a influência da variável *tempo* sobre a habilidade de categorização de um som por um falante: será que 41 dias é um tempo curto ou longo para se medir a retenção da informação nova, por parte do falante? Será que, passado mais tempo, os resultados obtidos por outro pós-teste apresentariam alterações? Essas são

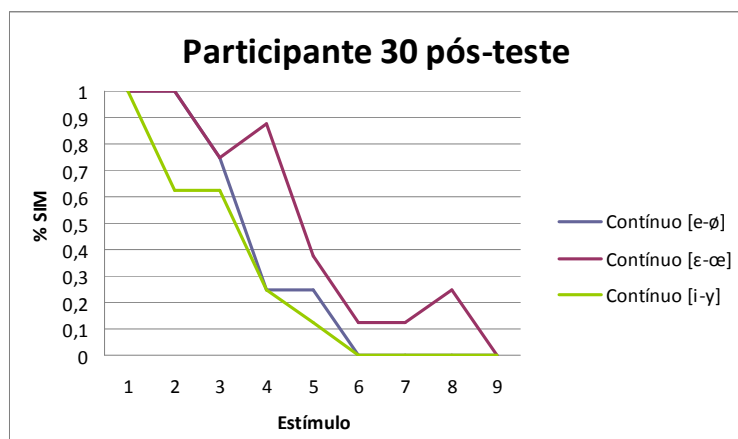
questões a serem observadas com atenção, mas, como já foi dito, não estão no escopo deste trabalho.

GRÁFICO 37 – Desempenho Participante 30/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 38 – Desempenho Participante 30/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

O Participante 30 realizou o pós-teste 27 dias após a terceira aula da Intervenção Didático-Fonética. O GRÁFICO 37 mostra os resultados de seu pré-teste, enquanto o GRÁFICO 38 mostra os do pós-teste.

No pré-teste, a curva referente aos *continua* [i-y] e [e-ø] apresenta comportamento semelhante, no sentido de apresentar taxas entre 100% e 60% até o Estímulo 4, sem seguir um padrão definido. No caso de [i-y], a curva apresenta queda a partir do Estímulo 4, até estabilizar no zero, o que acontece a partir do Estímulo 6. No caso de [e-ø], a queda se dá a

partir do Estímulo 5 até o Estímulo 7, quando estabiliza no zero. A curva do *continuum* [e-ø] ainda apresenta elevação para 10% no Estímulo 9. No pós-teste, as curvas mantêm a semelhança de comportamento, apresentando queda irregular entre os Estímulos 1 e 6 e estabilização na taxa zero entre os Estímulos 6 e 9.

O comportamento da curva do *continuum* [ε-œ] é diverso: no pré-teste, entre os Estímulos 1 e 7, a curva se mantém estável em 100% de respostas “sim”, à exceção do Estímulo 6 (90%). O Estímulo 8 apresenta taxa de 40%, e a curva aponta 10% de respostas “sim” no Estímulo 9. Indicando sensível progresso, a curva referente ao *continuum* [ε-œ] no pós-teste apresenta-se com valores de 100% no Estímulos 1 e 2, com queda e nova subida entre os Estímulos 3 e 4 (75% e 90%, respectivamente), com queda abrupta até alcançar pouco mais de 10% nos Estímulos 6 e 7, nova subida (25%) no Estímulo 8, finalizando com taxa zero de respostas “sim” no Estímulo 9. A percepção categórica não foi atingida pelo Participante 30, mas o abaixamento da curva indica a mudança da percepção da vogal [œ].

Nesta subseção, foram apresentados os resultados empíricos obtidos por meio da realização dos testes no programa *Praat*, que traduzem a habilidade de percepção das vogais arredondadas [y ø œ] antes e depois das sessões direcionadas para o ensino da produção de tais sons, com atenção especial voltada para os aspectos articulatórios dessas vogais, e realizadas sob a luz da Fonética Corretiva.

Em síntese, o desempenho observado por meio dos pós-testes dos Participantes 29 e 34 são os mais representativos da eficácia da Intervenção Didático-Fonética no processo de aprendizagem das vogais arredondadas do sistema sonoro do francês por falantes nativos de português brasileiro. O Participante 29 parte de um patamar de percepção intermediário, como se observa em seu pré-teste (GRÁFICO 35), e atinge um patamar de compreensão plena dos três sons inexistentes na língua portuguesa, [y ø œ]. De maneira similar, o Participante 34 parte de um patamar de percepção quase nula das vogais arredondadas, resultado observável em seu pré-teste (GRÁFICO 21), e passa a um nível de percepção que poderíamos chamar de intermediário. Nesta pesquisa, este é seu estágio final de aprendizagem, porque não há outras etapas a serem desenvolvidas, de forma a medir seu progresso em direção à percepção categórica. Mas outros delineamentos experimentais poderiam oferecer condições para que se verifique tal progresso, até que se atinja um estágio *final*, que realmente aponte que a aprendizagem das categorias sonoras da LE em questão atingiu seu melhor patamar.

Entende-se que tal patamar, o estágio *final*, será responsável pela produção mais adequada do aprendiz de LE, e, atingindo-o, o aprendiz será capaz de apresentar a pronúncia aceitável, discutida na subseção 4.2.2.

Para incrementar a reflexão acerca dos resultados empíricos apresentados nesta seção, a seguir se acrescentam alguns fatores relacionados às crenças e impressões de falantes nativos de português brasileiro sobre a língua francesa e os grupos de falantes que a utilizam.

Na subseção 4.2.1, foram apresentados os dados obtidos na pesquisa informal, realizada por meio de uma postagem na rede social *Facebook*, contendo as perguntas “Como você vê a língua francesa? Qual característica dessa língua mais te chama a atenção?”. Das 27 respostas obtidas, quatro foram dadas por voluntários que participaram da pesquisa: um deles integrou o GC e os outros três foram membros do GE.

Apesar da pequena amostra e do pouco controle feito sobre tal pesquisa, é possível cogitar a associação da impressão positiva prévia relativamente à língua francesa apresentada por esses participantes à pré-disposição que apresentavam para aprender elementos do francês, que, talvez, tenha sido o elemento que os levou a se oferecerem para participar voluntariamente da etapa experimental da presente pesquisa. Trata-se dos Participantes 6 (GC), 29, 30 e 31 (GE, sendo que os Participantes 29 e 30 realizaram o pós-teste em data posterior a uma semana após a realização da última sessão da Intervenção).

Certamente, não se desconsideram outros fatores que possam tê-los levado a tal, a saber: sentimento de colaboração frente às pesquisas científicas em desenvolvimento no país; disponibilidade de tempo; interesse em conhecer uma nova área de estudos. Entretanto, como se verá no Capítulo 7, frente aos dados obtidos, o elemento *motivação* pareceu ser fundamental para a análise dos resultados da pesquisa.

7 O ASPECTO DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA – OUTROS RESULTADOS

Este capítulo é fruto de uma coleta de dados cujos resultados se apresentaram distantes do esperado e, comparativamente com os dados empíricos obtidos no GE, uma discrepância foi observada. Originalmente, a coleta que será discutida neste capítulo foi realizada com o intuito de ampliar a amostra do GE, mas, diante dos dados encontrados, após observação e análise, optamos por apresentá-los separadamente, na dupla intenção de: 1) não mascarar os resultados positivos obtidos no GE; e 2) propor uma discussão adicional sobre questões relacionadas à motivação no processo de aprendizagem de uma LE.

Cabe ressaltar que a discussão apresentada aqui não estava no escopo da proposta inicial de pesquisa, mas, assim com o tratamento dado à variável *tempo*, discutida na subseção 6.3.2, os elementos aqui apresentados figuraram nos dados de maneira imprevista. Considerando-se a riqueza de tais discussões, optamos por inseri-las no trabalho.

Após realizar o pré-teste, um dos voluntários da segunda chamada apresentou-se, informando que é docente de uma das unidades de ensino da UFMG e ofereceu-se para conversar com seus alunos e sensibilizá-los quanto à necessidade desta pesquisa de ter maior número de participantes. Ela contatou a professora que leciona para a mesma turma em outros dias da semana e, após sua anuência, dirigi-me à turma, pessoalmente, para oferecer os devidos esclarecimentos, coletar os nomes dos alunos que concordaram em participar como integrantes do então Grupo Experimental e passar as primeiras orientações.

Inicialmente, 21 alunos se voluntariaram para participar. Uma mensagem eletrônica que fornecia mais detalhes sobre a pesquisa foi enviada a todos, solicitando o preenchimento do Formulário de Identificação. Nos dias agendados para a realização do pré-teste, 18 alunos compareceram. Já no primeiro dia da Intervenção, quatro ausências foram registradas. No terceiro dia, foi computada uma ausência. Dos 13 alunos que participaram das três sessões da Intervenção, todos realizaram o pós-teste. Um dos que realizou o pré-teste compareceu no dia do pós-teste, sem ter participado da Intervenção, o que fez com que fosse automaticamente alocado no Grupo Controle.

A este grupo de alunos foi acrescentado 1 voluntário, também aluno da UFMG, de outra unidade, que tinha disponibilidade para participar das atividades nos mesmos dias e horários. Ele cumpriu todas as etapas do processo. Dadas as condições de sua participação na pesquisa, seus resultados foram arrolados junto aos do GE, portanto, já foram apresentados, analisados e discutidos na subseção 6.3.2.

Assim, desta última parte da coleta de dados, foram considerados válidos os dados referentes a 13 participantes. Salienta-se que a intenção inicial era alocá-los no GE, ampliando-se a amostra da pesquisa. Todavia, como se verá a seguir, houve variáveis não-controladas, inicialmente, no processo de recrutamento e tais variáveis geraram alterações significativas nos resultados obtidos.

Também cabe salientar que os elementos apresentados neste Capítulo são uma tentativa de compreender os dados empíricos observados, tanto no pré-teste quanto no pós-teste realizados pelos participantes. Não se trata de justificar os resultados obtidos, mas de levantar hipóteses quanto às variáveis não-controladas que podem ter interferido no processo de realização das atividades.

7.1 Apresentação dos voluntários e condições de realização do experimento

O grupo de 13 participantes que concordaram em participar da pesquisa integraram o grupo que será chamado Grupo Adicional (doravante GA). O GA conta com 12 mulheres (92,3%), com idade entre 21 e 52 anos, e 1 homem (7,7%), de 22 anos. Neste grupo, 5 dos participantes (38,5%) declararam nunca ter estudado uma língua estrangeira, e os outros 8 (61,5%) declararam já ter estudado. Destes, todos já estudaram inglês. Um deles também estudou espanhol. Um também estudou japonês.

Os 13 participantes são alunos de um curso de Graduação da área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, e um deles declara já ser graduado em Psicologia.

De forma a manter em sigilo a identidade dos 13 integrantes do GA, assim como dos demais, utilizamos o mesmo procedimento aplicado aos grupos Controle e Experimental. O GA é composto pelos Participantes 40 a 52.

Os testes foram realizados em uma sala de computadores na Faculdade de Letras e no LabFon, no caso de um participante. Esses locais foram escolhidos de forma a atender à

combinação prévia com os participantes: as atividades deveriam acontecer no *campus* Pampulha da UFMG e no horário das aulas das professoras, que haviam concordado em ceder parte de seu tempo com a turma para a realização da pesquisa.

A sala de computadores foi preparada por mim, previamente: os fones foram testados, e o programa *Praat* foi deixado na tela dos computadores já com os arquivos necessários para a realização do teste. Quando os participantes chegaram, eles foram orientados oralmente quanto aos passos a se seguir para a realização do teste: ajuste do som, realização do treino e o teste propriamente dito. Orientei-os calmamente, para evitar erros, e acompanhei-os conjuntamente. Quando houve dificuldades pontuais, fui acionada e sanei as dúvidas quanto à utilização do programa *Praat*. Metodologicamente, esta foi a única diferença registrada relativamente aos participantes do GA (nos outros grupos, eu manuseei o programa *Praat*, e aos participantes coube apenas a realização do treino e do teste).

As sessões da Intervenção Didático-Fonética foram realizadas na sala em que acontecem as aulas dos participantes, nos últimos sessenta minutos de cada uma das aulas, em três dias consecutivos, como previsto na metodologia da pesquisa.

7.2 A realização das sessões da Intervenção Didático-Fonética

Para iniciar a discussão sobre os resultados alcançados nesta etapa da coleta de dados, algumas observações preliminares são importantes, especialmente no que tange às sessões da Intervenção Didático-Fonética.

O primeiro aspecto que torna bastante diferente a realização das sessões reside na localização: os participantes do GE se deslocaram para ir ao local de realização das sessões. No caso deste GA, os participantes permaneceram no seu local, e fui eu quem se dirigiu até eles. Considerando-se que: 1) trata-se de uma atividade voluntária, sem contrapartida financeira ou de outra natureza; e que 2) contam-se cinco dias diferentes de atividades; parecem ser significativos os aspectos: a) do deslocamento; b) dos recursos financeiros despendidos para tal; e c) do tempo empregado para a realização das atividades.

Além desses aspectos, importa considerar, na análise dos resultados empíricos, a postura dos participantes ao longo da realização das sessões. De maneira diversa ao que foi observado nas sessões realizadas junto ao GE, os participantes do GA mostraram-se menos interessados e menos curiosos com relação ao tema que seria estudado nas sessões.

Nos relatos apresentados na subseção 6.2.1, observa-se que as sessões do GE se iniciaram com um ambiente ligeiramente desconfortável e foi, aos poucos, tornando-se mais acolhedor, e os participantes foram se colocando à vontade para participar. No GA, os participantes já se conheciam e possuíam vínculos prévios àquele momento da realização das sessões. Esse fator foi o responsável por um início menos constrangedor, o que parece, em uma primeira análise, um aspecto positivo. Entretanto, foi também devido a estarem todos à vontade e apresentarem liberdade para conversar e fazer comentários e brincadeiras que a qualidade da realização das atividades decaiu significativamente.

Dada a natureza articulatória das vogais estudadas, [y ø œ], qual seja: o traço [+arredondado], caracterizada pela projeção dos lábios para a frente, os participantes não se sentiram confortáveis para realizá-las e produzi-las. Isso também se deu nas sessões do GE. No entanto, uma diferença marcante no comportamento dos participantes ao longo das sessões, foi um indício para que interpretássemos a disposição para participar da pesquisa traduzida pelos participantes.

No GE, o constrangimento logo foi substituído pela concentração e esforço para produzir as vogais, não obstante as dificuldades e estranhamento produzidos por essa ação. Os risos, tanto traduzindo a vergonha de fazer o exercício articulatório, quanto revelando a graça que viram ao observar os outros produzirem as vogais, tiveram duração curta, e foram substituídos por autocontrole e empenho em realizar as atividades com naturalidade.

No GA, ao contrário, os risos e brincadeiras se estenderam por muito mais tempo, chegando a se alternar com a realização das atividades e exercícios articulatórios durante três quartos do tempo da primeira aula. Foi necessária uma intervenção de minha parte, pontuando a necessidade de se concentrar, inclusive para que a articulação das vogais fosse possível, já que se tratava de vogais arredondadas. Nesse momento, também foi abordada a dificuldade inerente a qualquer processo de aprendizagem com a qual se depara qualquer aprendiz que se disponha a entrar em contato com o sistema sonoro de uma LE. A partir desse momento, as brincadeiras reduziram, e foi possível observar maior qualidade na produção dos sons.

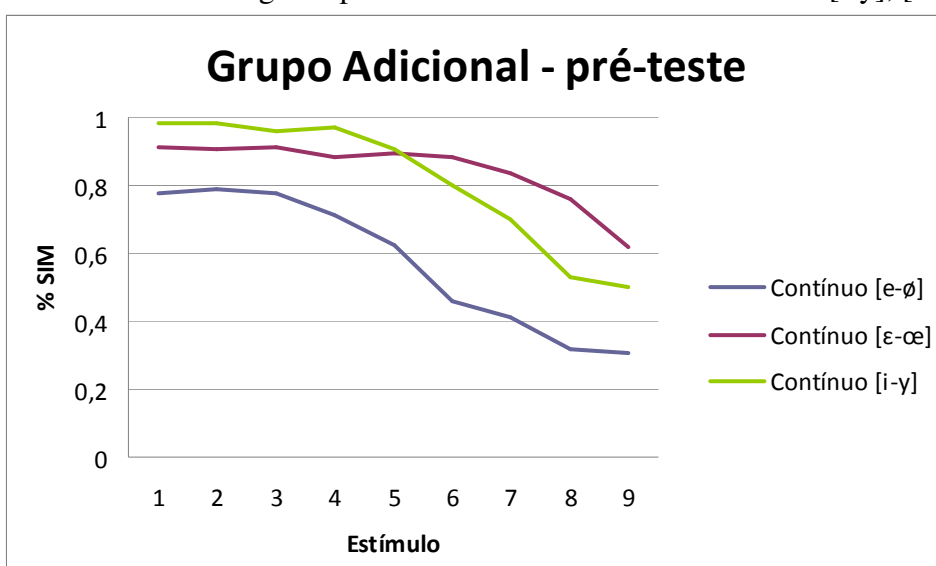
Durante a realização das atividades, também foi possível observar o interesse dos participantes em obter o maior número de respostas corretas sem, necessariamente, terem apresentado desempenho suficiente para tal, tanto nas atividades de fixação que focalizavam a produção quanto as que focalizavam a percepção. Em diversas ocasiões, ao longo das três sessões, alguns dos participantes buscavam a resposta utilizando-se da escrita ou consultando a folha de atividades da dupla ou de outra dupla.

Diante das observações acima, passa-se à análise dos resultados empíricos obtidos por meio dos testes.

7.3 Resultados empíricos, hipóteses alternativas e a questão da motivação

Para uma análise global dos resultados empíricos, apresentam-se, no GRÁFICO 39, os dados referentes ao pré-teste realizado pelos participantes do GA.

GRÁFICO 39 – Resultado geral: pré-teste do GA relativo aos *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]

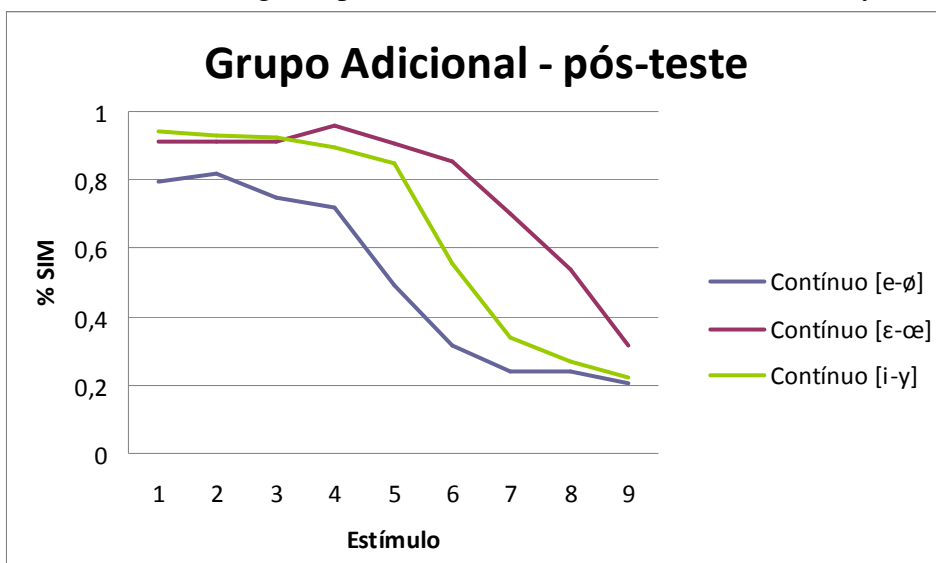


Fonte: Dados da pesquisa.

À semelhança dos resultados de pré-teste anteriormente observados, os dados fornecidos pelo GRÁFICO 39 apontam para uma percepção mais clara das vogais não-arredondadas [i e ε]. Além disso, observa-se um leve abaixamento dos valores na porção direita do gráfico. A interpretação desse dado indica que os participantes demonstram ter uma percepção de que não se trata mais da vogal não-arredondada, mas eles não chegam a classificá-las como uma nova categoria sonora.

O GRÁFICO 40 oferece dados para a análise do desempenho dos participantes após serem submetidos às três sessões da Intervenção Didático-Fonética, em que foram estudadas as vogais arredondadas [y ø œ], por meio de treinos articulatórios, exercícios de percepção e produção, conforme o Roteiro previamente preparado (cf. Seção 5.3).

GRÁFICO 40 – Resultado geral: pós-teste do GA relativo aos *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]

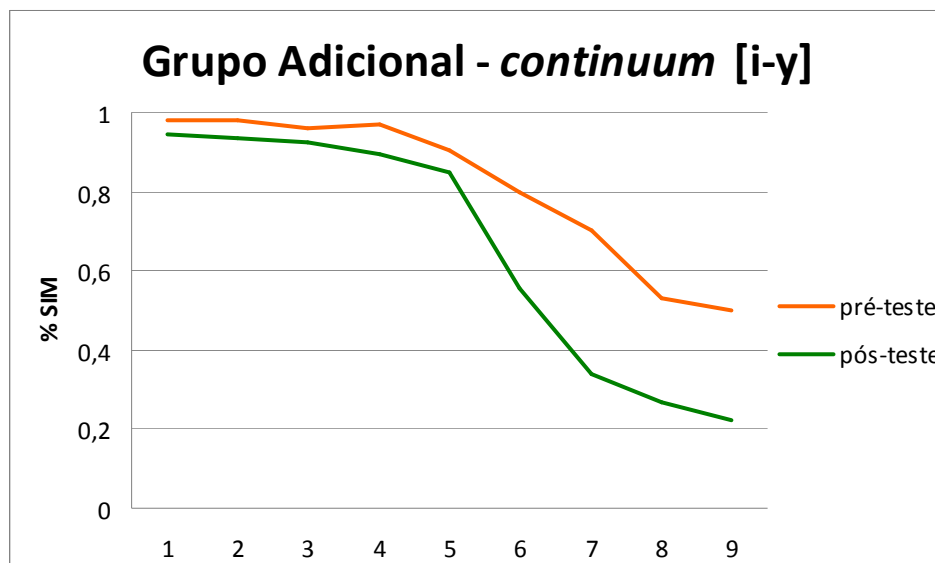


Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados observáveis por meio do GRÁFICO 40 indicam que pouco progresso houve entre o pré-teste e o pós-teste. É possível verificar um abaixamento das curvas na porção direita do gráfico, que indica maior percepção das vogais arredondadas [y ø œ], mas tal abaixamento não parece ser significativo no sentido de indicar que novas categorias sonoras emergiram.

Para uma verificação mais precisa das alterações sofridas pela curva referente a cada um dos *continua*, apresentam-se, abaixo, os gráficos comparativos de cada *continuum* (GRÁFICO 41, GRÁFICO 42 e GRÁFICO 43).

GRÁFICO 41 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GA no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [i-y]



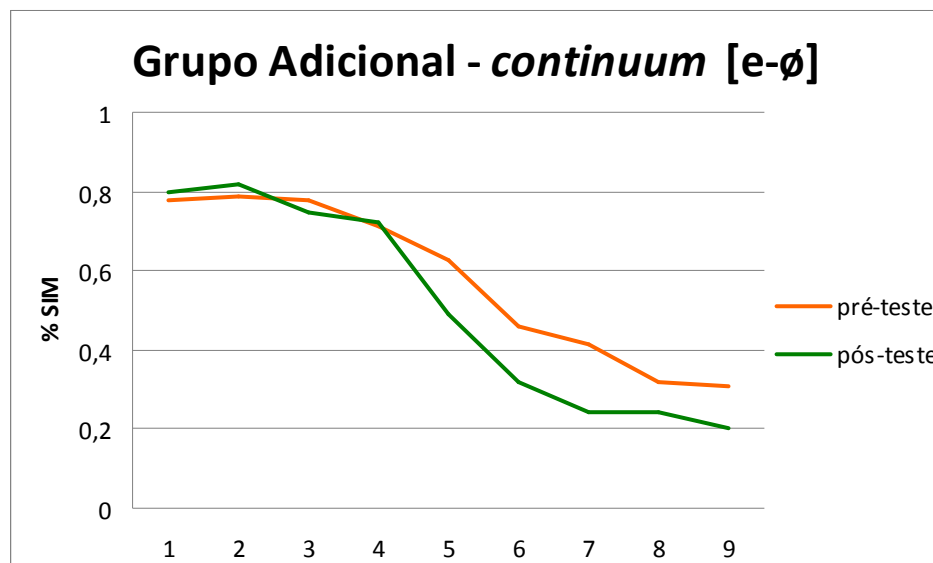
Fonte: Dados da pesquisa.

As curvas do GRÁFICO 41 mostram a variação entre as respostas “sim” apresentadas quanto aos estímulos do *continuum* [i-y]. Até o Estímulo 5, observa-se uma relativa estabilidade em ambas as curvas, que se apresentam entre os valores aproximados de 100% e 85%, o que indica a percepção categórica da vogal não-arredondada [i], presente na LM dos participantes.

O declínio que se verifica a partir do Estímulo 5 apresenta variação entre as curvas: no pré-teste, a queda é suave e se estende até o Estímulo 8, atingindo a taxa de 50% de respostas “sim”. Esse valor se mantém praticamente o mesmo no Estímulo 9.

Já no pós-teste, a queda é mais acentuada entre os Estímulos 5 e 7, quando a taxa observada é de 35%. A partir daí, há queda mais suave e, no Estímulo 9, o valor indicado é pouco mais de 20%.

GRÁFICO 42 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GA no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [e-ø]



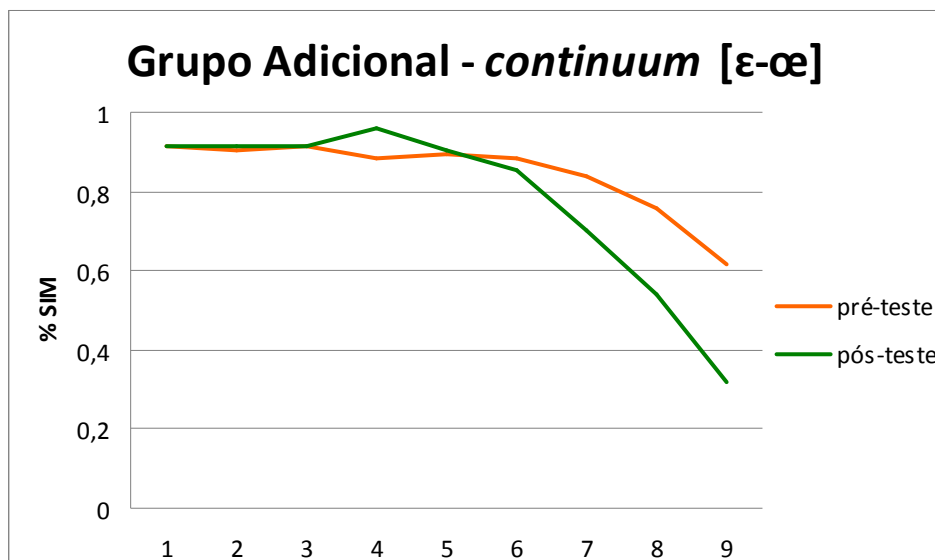
Fonte: Dados da pesquisa.

O GRÁFICO 42 mostra que, no que se refere ao *continuum* [e-ø], o comportamento das curvas é bastante diferente, a começar pela porção esquerda do gráfico, em que as linhas se encontram estáveis nos valores aproximados entre 80% e 70% até o Estímulo 4. O estranhamento quanto a esse resultado deve-se à interpretação que se dá a ele: os participantes, em seu conjunto, não foram capazes de perceber com clareza os quatro primeiros estímulos do *continuum*, que representam a vogal [e], existente no sistema sonoro de sua LM.

Quanto ao restante da curva, observa-se uma queda muito suave que se inicia no Estímulo 4 e se estende até o Estímulo 9, tendendo a uma estabilidade que, no pré-teste se dá no valor de 30% e, no pós-teste, entre 25% e 20%. A variação entre esses valores não é significativa, indicando que não houve progresso dos participantes quanto à percepção da vogal arredondada [ø].

Chama a atenção o fato de que, no GE, os participantes apresentam melhor desempenho na percepção da vogal [ø], comparativamente às outras vogais arredondadas. NO GA, ao contrário, a diferença entre o pré-teste e o pós-teste do *continuum* [e-ø] parece ter sido a menos significativa comparativamente aos outros *continua*.

GRÁFICO 43 – Comparação entre o desempenho dos participantes do GA no pré-teste e no pós-teste, quanto ao *continuum* [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

O GRÁFICO 43 mostra que a percepção das vogais do *continuum* [ε-œ] se manteve relativamente constante até o Estímulo 6, no valor de 90%.

A partir do Estímulo 6, no pré-teste, a curva que se observa é suave e se estende até o Estímulo 9, atingindo a taxa de pouco mais que 60% de respostas “sim”, antecedido pelos valores de 75% e 85%, nos Estímulos 8 e 7, respectivamente.

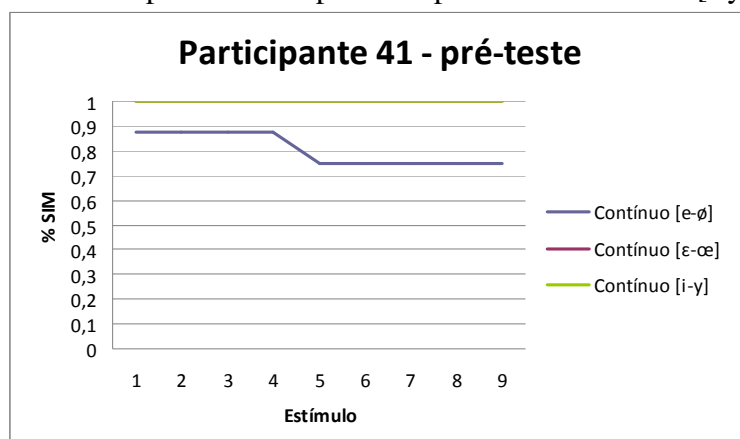
No pós-teste, a curva é levemente mais acentuada, estende-se até o Estímulo 9 e atinge o valor de 30%, antecedido pelas taxas de 55% e 70%, nos Estímulos 8 e 7, respectivamente.

Assim como no *continuum* [e-ø], observado no GRÁFICO 42, pouco progresso se observa na percepção da vogal [œ] por parte dos participantes do GA.

Para enriquecer e incrementar a discussão quanto a esses resultados, apresentam-se adiante gráficos referentes ao desempenho individual de seis participantes do GA. Esse número foi escolhido por parecer suficiente, frente aos dados que tais gráficos contêm, para a discussão sobre a implicação dos participantes no processo de realização do experimento.

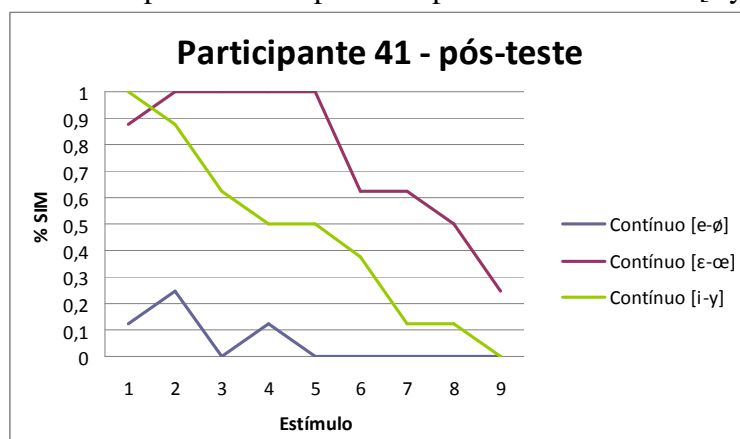
Os quatro primeiros resultados, observáveis nos GRÁFICOS 44 a 51, referentes ao desempenho de quatro participantes, exemplificam testes que apresentam inconsistências e irregularidades de naturezas diversas, que serão discutidas após a apresentação de cada gráfico.

GRÁFICO 44 – Desempenho Participante 41/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 45 – Desempenho Participante 41/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

No pré-teste (GRÁFICO 44), o Participante 41 não apresenta nenhuma percepção das vogais arredondadas [y] e [œ] (ambas as curvas apresentam-se constantes no valor de 100%, razão pela qual se vê apenas a curva verde, no gráfico). No *continuum* [e-ø], o Participante 41 apresenta leve percepção de que houve mudança entre as vogais dos Estímulos 5 a 9, comparativamente com os Estímulos 1 a 4, mas não chega a perceber uma nova vogal (neste caso, [ø]).

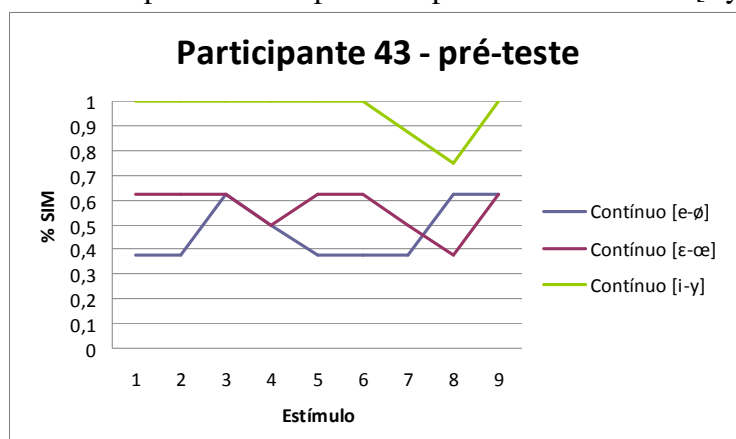
No pós-teste (GRÁFICO 45), como era esperado após a Intervenção, as curvas referentes aos *continua* [i-y] e [ε-œ] sofrem abaixamento na porção direita do gráfico.

Entretanto, a observação da curva referente ao *continuum* [e-ø] provoca surpresa: no pós-teste, o Estímulo 1 aponta pouco mais de 10% de respostas “sim”, seguido pelo valor de

25% no Estímulo 2, 0% no Estímulo 3 e pouco mais de 10% no Estímulo 4. A partir do Estímulo 5, a curva se estabiliza no zero.

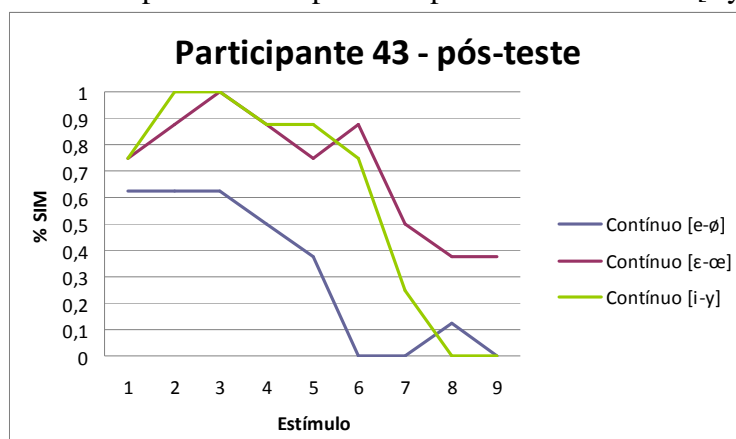
A interpretação dos dados do pós-teste é de que o Participante 41 não foi capaz de identificar a vogal [e], presente em sua LM. O estranhamento causado por essa interpretação é gerado por três razões: 1) o Participante 41 declara não apresentar nenhum problema de audição e, durante a realização das sessões, não demonstrou nenhuma dificuldade referente a essa percepção categórica em questão; 2) no pré-teste, a percepção de [e] é praticamente categórica, em todos os estímulos; e, como consequência da segunda, 3) não parece possível que um falante nativo perca as categorias sonoras de sua LM, após participar de sessões que estimulam a produção dessas e de outras categorias, em atividades comparativas, ou seja, as atividades não propunham a produção das vogais arredondadas em detrimento das não-arredondadas. Ao contrário, o processo de ensino foi todo elaborado de maneira comparativa entre a articulação das vogais.

GRÁFICO 46 – Desempenho Participante 43/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 47 – Desempenho Participante 43/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do Participante 43 (o GRÁFICO 46 mostra o pré-teste, e o GRÁFICO 47 mostra o pós-teste) foram selecionados para discussão, porque apresentam inconsistência de natureza similar à apresentada pelo Participante 41, com uma diferença: a falta de percepção de categorias sonoras da LM é apresentada no pré-teste.

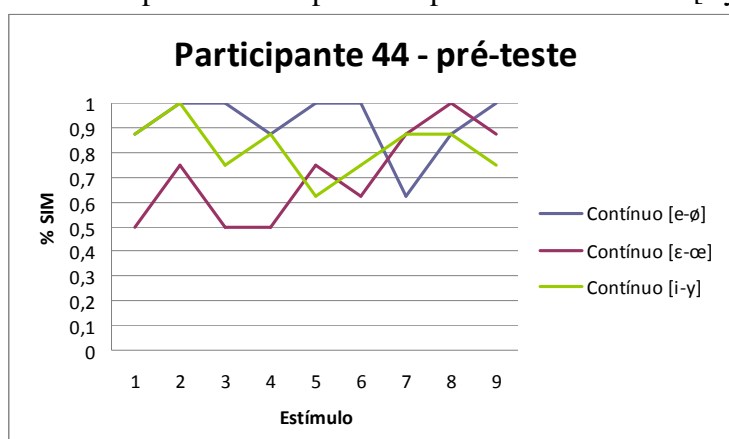
Observando-se as curvas referentes aos *continua* [e-ø] e [ε-œ], no pré-teste, vê-se que elas variam entre os valores de pouco menos de 40% e pouco mais de 60%, para ambos os *continua*, em todos os Estímulos. A interpretação de tais dados indica que não há percepção categórica de nenhuma das vogais dos *continua* [e-ø] e [ε-œ].

No entanto, os dados do pós-teste contradizem essa interpretação, porque as curvas referentes a esses *continua* se mostram com taxas bastante diferentes das apresentadas no pré-teste, traduzindo, inclusive, uma percepção mais aproximada do que seriam as categorias [ε] e [ø].

Ao longo das sessões, o Participante 43 não apresentou nenhum tipo de dificuldade quanto à produção das vogais não-arredondadas e, quando convidado a realizar as atividades, foi capaz de produzir de maneira aceitável, as vogais arredondadas [ø] e [œ].

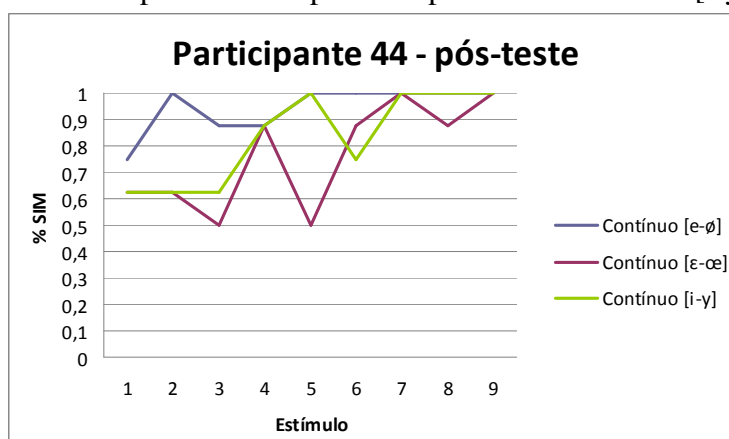
Os presentes resultados geram incompreensão na medida em que não traduzem o que foi observado ao longo das sessões.

GRÁFICO 48 – Desempenho Participante 44/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 49 – Desempenho Participante 44/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



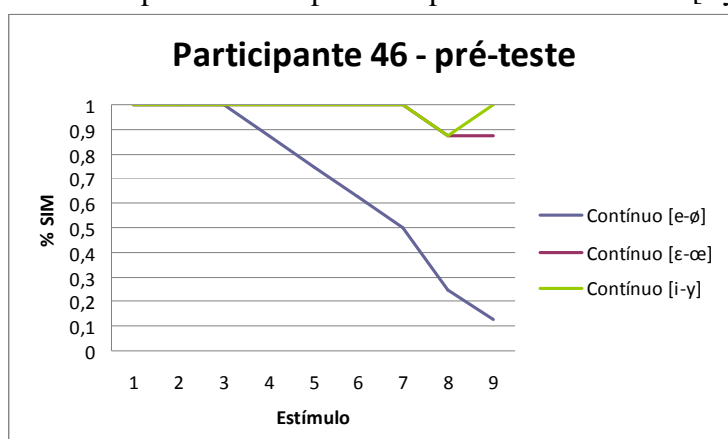
Fonte: Dados da pesquisa.

A seleção dos dados referentes aos Participante 44 se justifica pela grande semelhança entre o comportamento das curvas no pré-teste e no pós-teste, bem como o movimento ascendente apresentado pelas três curvas no GRÁFICO 48 e no GRÁFICO 49.

Tais dados, em síntese, traduzem uma percepção pouco precisa das seis vogais em questão, tanto não-arredondadas, [i e ε], quanto arredondadas, [y ø œ]. Além disso, o pós-teste mostra que, quanto mais foram estudadas as vogais arredondadas, menor foi a percepção categórica que o Participante 44 apresentou delas: o *continuum* [e-ø] se estabiliza na taxa de respostas 100% a partir do Estímulo 5, e o *continuum* [i-y], a partir do Estímulo 7.

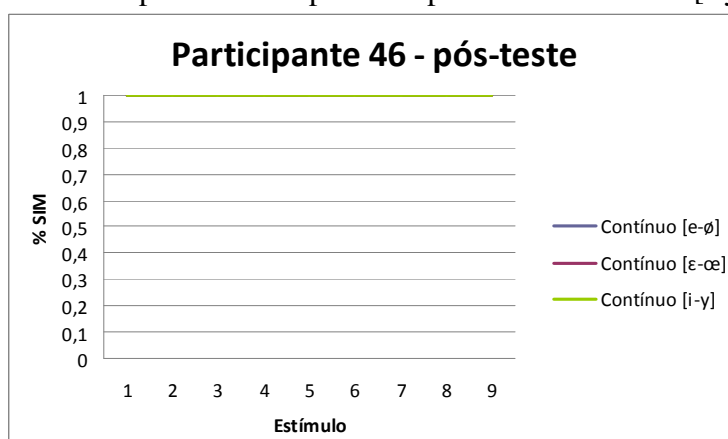
Esse resultado apresenta-se bastante inconsistente e chega a contradizer os outros dados apresentados até o momento neste estudo.

GRÁFICO 50 – Desempenho Participante 46/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 51 – Desempenho Participante 46/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados referentes ao Participante 46 foram selecionados por razão semelhante ao Participante 44, com a diferença que o resultado do pós-teste do Participante 46 apresenta uma inconsistência ainda mais saliente: no pós-teste (GRÁFICO 51), a taxa de respostas “sim” é de 100%, nos nove estímulos dos três *continua* (por essa razão, vê-se apenas a curva verde no gráfico).

Os questionamentos se intensificam quando se observa o comportamento das curvas no pré-teste (GRÁFICO 50), especialmente no que diz respeito ao *continuum* [e-ø]: a curva apresenta queda constante entre os Estímulos 3 e 9, chegando a atingir o valor de 15% neste último Estímulo. Esses dados que indicam que, no pré-teste, o Participante 46 demonstrou capacidade de percepção da diferença existente entre os sons desse *continuum*.

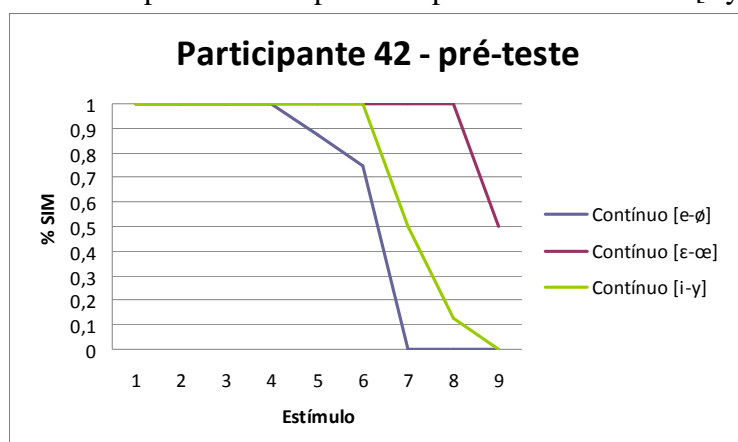
Ao longo da realização das sessões o Participante 46 apresentou resultados relativamente satisfatórios na produção das três vogais arredondadas, [y ø œ].

Até aqui, o que se observa é uma discrepância entre os resultados obtidos no GA e os obtidos no GE, dada a irregularidade apresentada nos testes individuais. Além disso, vê-se também que muitos dos testes não revelam a realidade apresentada pelos participantes ao longo das sessões da Intervenção Didático-Fonética.

Pela amostra exposta, que contabiliza os resultados de quatro participantes, vê-se que aproximadamente um terço do GA apresenta inconsistências nos testes, fração suficiente para alterar os resultados gerais. Os outros participantes apresentam outras irregularidades, mas elas foram consideradas um pouco menos salientes do que as apresentadas acima.

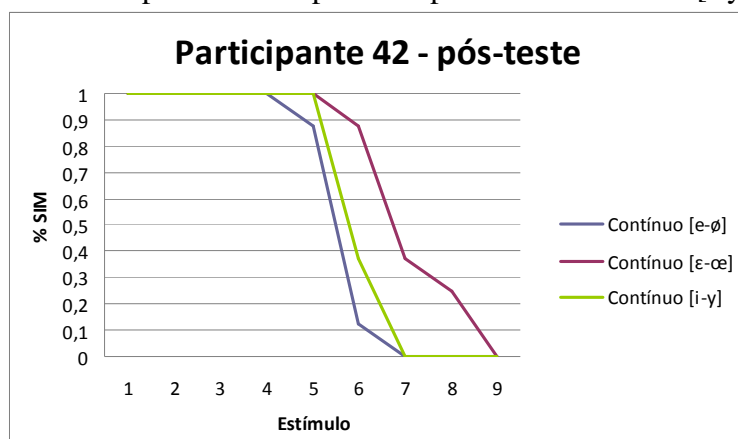
Dois dos treze participantes do GA, por outro lado, apresentaram resultados mais próximos do que se observou no GE. Os gráficos referentes aos resultados desses dois participantes são apresentados a seguir (GRÁFICOS 52 a 55).

GRÁFICO 52 – Desempenho Participante 42/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 53 – Desempenho Participante 42/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



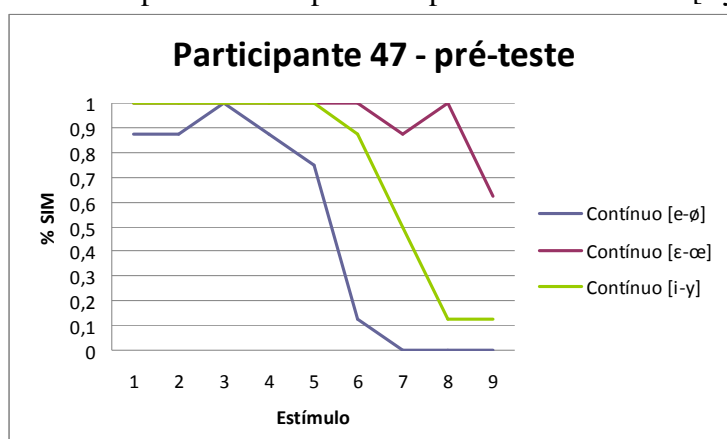
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados nos GRÁFICOS 52 e 53, do Participante 42, assemelham-se aos dos Participantes 33 e 38, do Grupo Experimental (cf. GRÁFICOS 19 e 20; 29 e 30, respectivamente): esses participantes já apresentavam uma percepção bastante considerável das seis vogais em questão e, após a participação nas sessões, tal percepção sofre poucas alterações e é aprimorada em alguns *continua*.

No caso do Participante 42, observa-se que a percepção categórica das vogais não-arredondadas [i] e [e] mantém-se na mesma medida, estendendo-se até os Estímulos 6 e 4, respectivamente. No entanto, no pós-teste, a intensidade da queda sofrida por cada uma das curvas é maior, e a estabilidade da percepção das vogais arredondadas [y] e [ø] se dá a partir do Estímulo 7, para ambas as curvas, mostrando progresso quanto ao *continuum* [i-y], e manutenção quanto ao *continuum* [e-ø].

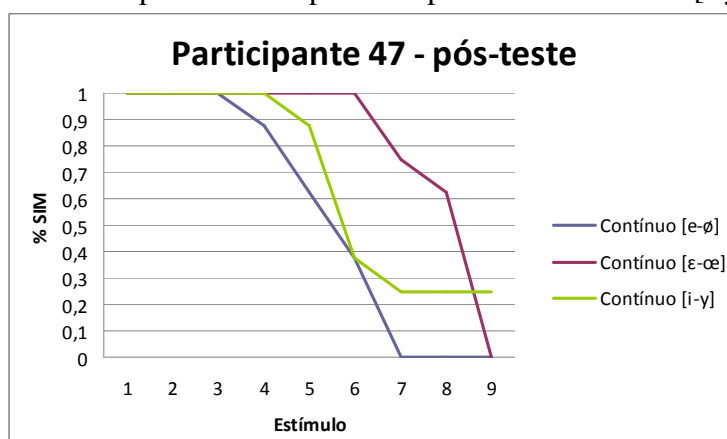
No que diz respeito ao *continuum* [ε-œ], observa-se um abaixamento bastante significativo da curva, que, no pré-teste, se apresentava estável em 100% até o Estímulo 8, alcançando 50% no Estímulo 9. No pós-teste, a estabilidade em 100% se apresenta até o Estímulo 6, quando há uma queda suave até a taxa de 90% no Estímulo 6, e nova queda, mais abrupta, passando pela taxa de 50% no Estímulo 7, 25% no Estímulo 8, e finalizando, no Estímulo 9, indicando a taxa zero de respostas “sim”.

GRÁFICO 54 – Desempenho Participante 47/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 55 – Desempenho Participante 47/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

Os gráficos referentes aos resultados apresentados pelo Participante 47 mostram um progresso em todos os *continua*, ainda que em graus diferentes.

No pré-teste (GRÁFICO 54), a curva que representa a percepção do *continuum* [i-y] permanece estável em 100% até o Estímulo 5, apresentando suave declínio, atingindo 90% no Estímulo 6, com posterior queda até atingir pouco mais que 10% nos Estímulos 8 e 9. No pós-teste (GRÁFICO 55), a mesma curva se mantém estável até o Estímulo 4, apresentando queda entre os Estímulos 4 e 7, passando pelos valores de 90% e 40% (Estímulos 5 e 6) e estabilizando-se no valor de 25% entre os Estímulos 7 e 9.

No que diz respeito ao *continuum* [e-ø], nota-se maior clareza na percepção das vogais. Assim, enquanto no pré-teste a curva apresenta variações entre as taxas de 100% e 75% até o Estímulo 5, neste mesmo intervalo, no pós-teste, observa-se estabilidade em 100%

até o Estímulo 3, com posterior queda para 90% (Estímulo 4) e 60% (Estímulo 5). No Estímulo 6, a curva do pós-teste se apresenta na taxa de 40% contra 10% do pré-teste. Entre os Estímulos 7 e 9, a curva toca o eixo e permanece estável no zero.

Por fim, quanto ao *continuum* [ε-œ], vê-se que há perceptível mudança no aspecto da curva, que se inicia estável em 100%, em ambos os gráficos, e se comporta diferentemente a partir do Estímulo 6. No pré-teste, há queda no Estímulo 7 (a curva atinge 90%) com retorno ao 100% no Estímulo 8, e, no Estímulo 9, a curva apresenta a taxa de pouco mais de 60% de respostas “sim”. No pós-teste, por outro lado, a queda é constante e apresenta valores mais baixos nos Estímulos 7, 8 e 9, quais sejam: 75%, 60% e zero, respectivamente.

Os gráficos dos outros sete participantes do GA constam do APÊNDICE G. Os resultados apresentados neste capítulo parecem fornecer elementos suficientes para a discussão que se pretende propor.

Como se observou nas análises feitas ao longo da presente seção, os resultados de alguns participantes do GA não correspondem ao desempenho observado ao longo das sessões da Intervenção Didático-Fonética. Esse ponto chama a atenção, uma vez que, tendo os participantes apresentado as habilidades necessárias para produzir os sons e tendo obtido resultados satisfatórios ao longo da realização das atividades (poucos participantes apresentaram erros na maioria das atividades), causa estranhamento o fato de que os resultados empíricos traduzidos pelos gráficos se distanciem tanto da realidade observada durante as sessões.

Na tentativa de explicar os desvios e irregularidades observados nos testes desses participantes, analisamos as condições de realização das atividades e levantamos as seguintes possibilidades:

- 1) a condição de realização dos testes (coletivamente, na sala de computadores, ao invés de individualmente, em uma sala separada) distraiu os participantes;
- 2) os fones utilizados apresentaram defeito ou baixa qualidade, mas os participantes não me avisaram sobre isso antes de iniciar o teste;
- 3) os participantes não entenderam qual era a instrução do teste, mas se sentiram constrangidos e não sanaram a dúvida antes de cumprir a tarefa;
- 4) o teste foi muito longo e cansativo, gerando respostas enviesadas;

- 5) os participantes não gostariam, efetivamente, de participar do experimento.

Diante de tais possibilidades, foi feita uma reflexão acerca de cada uma delas, para verificar qual explicação se apresentou mais adequada:

- 1) Distração – a análise do comportamento individual é bastante complexa, quando esse não é o foco da pesquisa. É possível que tenha havido distração, apesar da tentativa de manutenção do silêncio e da calma, mas esse fator pode atingir participantes que se encontrem em qualquer uma das duas condições de realização do teste. Na tentativa de minimizar a distração, já que mais pessoas estavam na sala de computadores simultaneamente, solicitei, antes de iniciar as primeiras explicações, que todos permanecessem em silêncio durante todo o período de realização dos testes pelos colegas. Assim, além de minimizar a distração, foi possível evitar que o ruído constituísse uma variável não-controlada;
- 2) Defeito nos fones – antes de disponibilizar os fones para uso para a realização dos testes, verifiquei o funcionamento de cada um, afastando os que apresentaram defeitos. No entanto, é possível que tenha havido falhas pontuais, mas, possivelmente, elas não teriam produzido resultados tais como os observados nos gráficos. Tendo em vista que cada fone foi utilizado por, em média, dois participantes, caso houvesse um fone defeituoso, as irregularidades não seriam apresentadas em tantos testes;
- 3) Incompreensão da instrução – a complexidade de análise dessa possibilidade é tão grande quanto a da possibilidade 1, já que se trata de uma postura individual, inacessível, a não ser pelo relato do participante. O que se pode afirmar é que houve participantes que se manifestaram antes do início da realização dos testes, no sentido de esclarecer dúvidas diversas, o que poderia ajudar a desinibir algum participante que ainda estivesse inibido. Além disso, esse aspecto poderia igualmente ter atingido um dos 39 outros participantes dos outros dois grupos e não parece que isso tenha ocorrido;
- 4) Extensão do teste – de fato, o teste foi elaborado de uma maneira tal que era necessário expor o participante a 216 estímulos, o que constitui um volume grande de material, com conseqüente extensão do tempo de realização da atividade. Participantes dos três grupos – GC, GE, GA – manifestaram cansaço ou pequeno desconforto ao finalizar os testes. Dado que se trata de uma variável controlada (o mesmo teste foi

realizado duas vezes por todos os participantes do experimento), não parece pertinente considerar os desvios observados apenas no GA resultantes de tal cansaço. Além disso, não parece pertinente fazê-lo e, simultaneamente, desconsiderar essa variável na análise dos dados dos outros grupos, que, não obstante tal cansaço, apresentaram resultados pertinentes;

- 5) Falta de interesse – os participantes do GA não se apresentaram voluntariamente para participar do experimento, como se deu com todos os outros participantes, tanto do GC quanto do GE. Esta parece ser a única variável plausível para diferenciar os participantes do GA dos demais participantes, uma vez que a realização dos testes e a condução das sessões da Intervenção Didático-Fonética se deram igualmente em todas as etapas do experimento.

Corroboram com a possibilidade nº 5, os fatos que antecederam a inserção desses participantes no GA. O que se observa é que eles não tomaram conhecimento das necessidades da pesquisa da mesma maneira como o fizeram os outros. Os participantes do GC e do GE foram expostos ao anúncio compartilhado nas redes sociais e via mensagem eletrônica e, tendo se interessado pela questão, por razões diversas, tomaram a iniciativa de se apresentar para colaborar com a pesquisa.

Diferentemente, os participantes do GA não se apresentaram de forma livre e espontânea, mas apenas concordaram com a sugestão das professoras, que lhes propuseram participar de uma outra atividade no período em que teriam aulas das disciplinas de seu curso. Tal atividade era o experimento desta pesquisa.

Confrontando as ideias apresentadas até aqui, é possível perceber que esses fatos relativos à forma de inserção dos participantes no GA não justificam completamente os resultados obtidos nos testes, uma vez que se observou progresso significativo no desempenho dos Participantes 42 e 47, conforme exposto nesta seção.

Assim, uma nova reflexão é necessária no sentido de buscar compreender as diferenças observadas entre os indivíduos participantes do experimento. Parece existir um elemento que exerce influência no campo individual, e não mais apenas no coletivo, uma vez que os resultados individuais muito se diferenciam entre si, ainda que os participantes estivessem sujeitos às mesmas condições de realização das atividades.

Dado que os Participantes 42 e 47 também tomaram conhecimento das necessidades da pesquisa por meio da proposta das professoras, é possível inferir que, a partir do momento

em que esses participantes apresentaram sua concordância em participar das atividades propostas, eles se dispuseram a realizá-las com empenho e compromisso. Mas isso pode não ter acontecido com todos os alunos da turma, que igualmente concordaram em participar.

Diante de tais reflexões, faz-se necessário inserir um elemento adicional na análise do desempenho de todos os participantes do experimento, tanto os do GE, quanto os do GA. Trata-se da motivação.

Entendendo esses grupos como representativos de turmas de aprendizes de uma LE, propósito que definiu a maneira como o recrutamento dos participantes seria feito, parece pertinente estender a reflexão acerca da motivação para além dos limites desta pesquisa.

7.4 Considerações sobre o aspecto motivacional e o Grupo Adicional

Diante do exposto acima, junto-me a MOYER (2004) e a outros autores, citados na Seção 4.2, na opinião de que a motivação seja elemento significativo para o sucesso de um processo de aprendizagem de uma LE. Certamente, não se trata do único fator responsável por tal sucesso, já que idade dos aprendizes, condição de exposição e intensidade do contato com a LE também são fatores que exercem influência capital nesse processo.

Nesse sentido, é necessário aprofundar melhor na revisão bibliográfica das investigações já realizadas nesse campo, para ampliação da compreensão sobre a influência da motivação do aprendiz em seu processo de aprendizagem.

8 CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado por meio da revisão teórica, das hipóteses levantadas, dos testes realizados e dos resultados obtidos, é possível afirmar que os objetivos deste trabalho foram levados a termo satisfatoriamente.

A hipótese do presente trabalho, apresentada no final do Capítulo 2 desta dissertação, propunha que aprendizes que passam por intervenções e processos didáticos foneticamente orientados passam a apresentar a habilidade de reconhecer e distinguir sons que não pertencem à sua LM e não são entendidas como unidades categoriais por seu processamento fonológico, passando a entendê-las como tal. Essa hipótese foi verificada por meio de testes empíricos, e os resultados desses testes mostraram que, quando o professor focaliza e reforça, por meio de aulas expositivas, atividades de repetição e exercícios, os aspectos articulatórios da produção dos sons da LE, os aprendizes passam a apresentar maior habilidade na percepção desses sons. Pudemos observar, por meio dos testes, que o estágio de percepção categórica não foi atingido por todos os aprendizes.

A partir de tais dados empíricos, concluímos que:

- 1) uma intervenção pedagógica voltada para os aspectos articulatórios das vogais anteriores arredondadas da língua francesa foi eficaz no sentido de aprimorar a percepção de tais sons por falantes nativos de português brasileiro;
- 2) quando um falante percebe que um som não pertence a uma categoria sonora (no caso, a vogal não-arredondada do português) isso não indica uma percepção categórica do som em questão (no caso, a vogal arredondada do francês);
- 3) o processo de aquisição do sistema sonoro de uma LE é individual e respeita o ritmo e características próprias de cada indivíduo, e, em um mesmo período de exposição, eles podem ou não atingir o nível da percepção categórica, a depender do patamar inicial de percepção que apresentam quando começam a estudar os sons;
- 4) muitos falantes são capazes de fazer observações e inferências sobre as etapas do processo de aprendizagem dos sons de uma LE, ainda que não disponham de conhecimento específico e instrumentos próprios para análises aprofundadas sobre a articulação e/ou aspectos acústicos dos sons em questão;

5) para que o processo de aprendizagem do sistema sonoro de uma língua se dê de maneira satisfatória, é necessário que o aprendiz esteja disposto, motivado e interessado em se envolver com tal aprendizado.

Este trabalho contribui para os estudos sobre percepção da fala, na medida em que se apresenta como mais um experimento que gera dados empíricos a serem analisados e interpretados, além de contribuir para a discussão dos processos de aprendizagem de sons de uma LE. Nesse sentido, esta pesquisa tratou especificamente do processo de aprendizagem do sistema sonoro da língua francesa por falantes nativos de português brasileiro.

Por meio dos resultados obtidos a partir dos testes, foi possível observar questões relacionadas aos estágios de aprendizagem que o falante pode alcançar, sobretudo quando se observa o estágio inicial em que ele se apresentou para a realização do experimento. Neste sentido, as contribuições são para os estudos sobre a emergência de novas categorias sonoras.

No campo do ensino de línguas estrangeiras (LE), o presente trabalho se apresenta na medida em que apresenta dados empíricos provenientes de testes realizados por falantes brasileiros atuantes em diversas áreas do conhecimento, elemento que pode contribuir para a atuação de professores junto a públicos diversos em cursos de LEs. Além disso, esses falantes apresentavam estágios iniciais diferentes no que diz respeito ao conhecimento e habilidade de percepção de sons inexistentes na língua portuguesa, elemento também encontrado nos cursos de línguas.

Tomando um viés prático, o roteiro que norteou o trabalho foi desenvolvido com base na proposta da Fonética Corretiva (LÉON e LÉON, 1968) e pode servir de inspiração para outros trabalhos similares, no sentido de ampliar a investigação relativamente ao aprendizado do sistema sonoro de outras LEs. O roteiro pode igualmente ser utilizado por professores que atuam em sala de aula em cursos de LEs e que se dedicam ao ensino da pronúncia.

Ao longo da realização deste trabalho, foram encontradas algumas dificuldades. Uma delas foi o limite de tempo de que dispusemos para a realização das sessões integrantes da Intervenção Didático-Fonética, o que limitou as possibilidades para elaboração do experimento, assim, não foi possível realizar maior quantidade de sessões para cada bloco de grupos experimentais. Além disso, muitos voluntários se apresentaram para participar da pesquisa, mas muitos deles não concluíram o processo de identificação ou se desligaram antes do início das atividades, ou mesmo se ausentaram em dias agendados. Dessa maneira, a

quantidade de participantes com que se contou, efetivamente, ao longo da pesquisa foi muito baixo, comparativamente ao que se esperava.

Diante de tais circunstâncias e das habilidades acadêmicas de que eu dispunha para realizar as etapas do Mestrado, essa pesquisa apresenta limitações relacionadas a questões metodológicas, que podem ser aperfeiçoadas para estudos futuros que se proponham a percorrer caminho similar. Por exemplo, por se tratar de um experimento com atividades presenciais, esta pesquisa contou com menos participantes do que poderia contar, caso a participação no experimento se desse virtualmente. Além disso, a quantidade de encontros presenciais para a realização do experimento (cinco) pareceu ser um fator determinante para o desligamento de muitos dos participantes. Para a seleção dos participantes, outros critérios poderiam ser utilizados e questões mais restritivas poderiam ter sido incluídas no Formulário de Identificação do voluntário, de forma que outras variáveis pudessem ter sido previamente controladas, especialmente no que diz respeito ao interesse do participante no assunto estudado ou sua relação e impressão com os grupos de falantes que utilizam a LE em foco (no caso desta pesquisa, o francês). Isso poderia ampliar as possibilidades de análise quanto ao desempenho individual, em paralelo com as crenças e valores atribuídos pelo participante à LE e ao grupo de falantes que a utilizam.

A partir desta pesquisa, novos caminhos são vislumbrados no sentido de aprofundar a investigação sobre o ensino do sistema sonoro de LEs a aprendizes de diversas línguas maternas. O campo de estudo é instigante e apresenta inúmeras possibilidades.

De modo complementar à pesquisa iniciada aqui, não se deve perder de vista a segunda etapa do presente estudo, que versaria sobre as condições de produção por aprendizes de LEs de sons inexistentes em sua LM. Tendo em vista as limitações de tempo, o presente trabalho focalizou apenas o aspecto da percepção, que é seguida pela adequada produção dos sons. Sendo assim, esta é uma pesquisa futura que tem seu lugar e poderá trazer contribuições para o campo de estudo das ciências da Fonética e da Fonologia, inclusive apresentando ganhos e contribuições para o campo da Linguística Aplicada, que se interessa também pelos estudos que possam contribuir para o aprimoramento das metodologias de ensino e aprendizagem de LEs.

Ainda no mesmo caminho da presente pesquisa, um estudo que verifique o processo de aprendizagem do sistema sonoro, por meio da aplicação de quantidade superior a dois testes, pode trazer resultados enriquecedores para a área, no sentido de deslindar as etapas, o

ritmo ou mesmo o caminho cognitivo percorrido para que emirjam novas categorias sonoras na mente de um aprendiz de LE.

Outros caminhos que se abrem a partir do presente estudo é o ensino de sons presentes em determinadas línguas, e não em outras, do modo a ampliar o escopo de trabalho, apresentando recursos, estratégias e métodos que atendam às necessidades de professores e aprendizes de diversas LEs, em contato com outras LMs. Esse é um campo de pesquisa bastante amplo, que não deve ser entendido como um campo a ser esgotado, mas continuamente ampliado e enriquecido.

Com este estudo, também foram abertas discussões relativas a outros aspectos que contribuem para o processo de aprendizagem de uma LE. Tal como aparece em nossos dados, o aspecto motivacional parece mostrar-se relevante para tal processo. Uma investigação dessa natureza seria fruto do imbricamento de diversas áreas, como a linguística teórica, com seus aportes empíricos e descritivos; a linguística aplicada, oferecendo material para as discussões referentes aos métodos e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de línguas; e a psicologia, apresentando dados referentes a aspectos individuais, elementos pessoais construídos sócio-historicamente que podem interferir no processo de aprendizagem.

Ainda no campo da motivação no processo de aprendizagem de uma LE, uma pesquisa que envolva as crenças e impressões prévias dos aprendizes sobre a LE pode trazer resultados relevantes no que diz respeito a seu desempenho e ao desenvolvimento de suas habilidades durante as etapas de aprendizagem da língua. Isso poderá oferecer dados e contribuições referentes ao modo de se ensinarem LEs, considerando-se as relações sociais ou individuais do aprendiz com os países ou comunidades de falantes da LE em questão.

Em suma, tanto nos estudos fonéticos e experimentais quanto nos relacionados ao ensino de LEs, muito ainda há para ser investigado e compreendido. Muitos são os caminhos e as possibilidades de pesquisa nestes campos e na interface entre eles.

REFERÊNCIAS

ABRY, Dominique; CHALARON, Marie-Laure. **Phonétique**. 350 exercices avec 6 cassettes. Paris: Hachette, 1994.

ASHER, R. E; SIMPSON, J. M. Y. **The encyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994. 10 v.

AUGÉ, H.; CAÑADA PUJOLS, M. D.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien! – Méthode de français** – Livre de l'élève. V. 1 e 2. Baumes-les-dames: CLÉ International, 2005.

BALTAR, Fabiola; BRUNET, Ignasi. **Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook**. Internet Research, v. 22, n. 1, p. 57-74, 2012.

BEACCO, J.-C.; ARROYO, F.; DI GIURA, M.; AVELINO, M. C. L.; PAGEL, D. **Grammaire contrastive para brasileiros**. A1/A2. Paris: CLÉ International/SEJER, 2014.

BION, R. A. H.; ESCUDERO, P.; RAUBER, A. S.; BAPTISTA, B. O. Category formation and the role of spectral quality in the perception and production of English front vowels. 9th International Conference on Spoken Language Processing, Interspeech 2006. Pittsburgh, Pennsylvania, 2006, p. 1363-1366. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Ricardo_Bion/publication/221485194_Category_formation_and_the_role_of_spectral_quality_in_the_perception_and_production_of_English_front_vowels/links/09e4150fba4bd63870000000.pdf> Acessado em: 9 out. 2015.

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. 2015. Praat: doing phonetics by computer. Versão 5.4.22. Disponível em: <www.praat.org>.

BRITO, Ana Maria; LOHSE, Birger; NETO, Godofredo de Oliveira; AZEREDO, José Carlos de. (org.). **Gramática Comparativa: Houaiss: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês**. São Paulo: Publifolha, 2010.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Manual de transcrição fonética**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Museu Nacional, 1957.

CHARLIAC, Lucile; MOTRON, Annie-Claude. **Phonétique Progressive du Français**. Avec 600 exercices. Paris: CLÉ Internationale, 2001.

CHOMSKY, Noam. **Language and mind**. New York: Harcourt, Brace and World, 1968.

COMPANYS, Emmanuel. **Phonétique française pour hispanophones**. [Paris]: Hachette et Larousse, 1966.

COURTILLON, J.; SALINS, G. D. de. **Libre Échange - Méthode de français**. v. 2. Paris: Haitier/Didier, 1991.

DELATTRE, Pierre. **Les exercices structuraux, pour quoi faire ?** Paris: Hachette, 1971.

_____. “Les modes phonétiques du français”, *In: The French Review*, v. XXVII, n. 1 (out. 1953), p. 59-63.

ESCUDERO, Paola. Developmental patterns in the adult L2 acquisition of new contrasts: the acoustic cue weighting in the perception of Scottish tense/lax vowels by Spanish speakers. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Edimburgo, 2000.

ESCUDERO, Paola; BOERSMA, Paul. Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Disponível em <http://www.researchgate.net/profile/Paola_Escudero/publication/46659609_Bridging_the_gap_between_L2_speech_perception_research_and_phonological_theory/links/0deec524f6fb7d0507000000.pdf> Acessado em 9 out. 2015.

FUKUMA, Susumu. **Japonês para brasileiros**. São Paulo: Editora Pioneira, 1984.

FULGÊNCIO, Lucia; BASTIANETTO, Patrizia. **In Italiano. Manual de gramática contrastiva para falantes do português. 2**. Perugia: Guerra Edizione, 1993.

GEORGETON, Laurianne; *et al.* Analyse formantique des voyelles orales du français en contexte isolé: à la recherche d'une référence pour les apprenants de FLE. *In: Conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012*. 2012. p. 145-152.

HIRAKAWA, Daniela Akie. A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo, 2007.

LADO, Robert. **Introdução à Lingüística Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LÉON, Pierre; LÉON, Monique. **Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger**. 2^{ème} édition. Collection Le français dans le monde B. E. L. C. Toronto: Librairies Hachette et Larousse, 1968.

LIBERMAN, Alvin; Katherine HARRIS; Harold HOFFMAN; Belver GRIFFITH. The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology*. 1957, v. 58, n. 5: 358-368. Disponível em <http://courses.umass.edu/linguist716-kmyu/static/pages/readings/liberman_etal_1957_jep.pdf> Acessado em 3 nov. 2015.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguera. A influência da idade na aquisição da fonologia de L2. *In: Verba Volant*. Vol. 2 n. 2 [online] jul-dez 2011. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/terceiro/limajr2.pdf>> Acessado em: 25 out. 2015.

MAYR, Robert; ESCUDERO, Paola. Explaining individual variation in L2 perception: Rounded vowels in English learners of German. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp 279-297, 2010.

PASTURA, Angela F. Perricone. **Francês urgente! Para Brasileiros**. São Paulo: Editora Campus, 2003.

PENIDO, Fabiana; NEVES, Rui Rothe. Percepção da fala em desenvolvimento: uma retrospectiva. *In: Verba Volant*. V. 4 n. 1 jan-jul 2013 [online] p. 117-140. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/sexta/archivos_sexta13/penido.pdf> Acessado em 16 out. 2015.

PERCEGONA, Marcélia Silva. A fossilização no processo de aquisição de segunda língua. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/percegon.pdf> Acessado em 18 out. 2015.

PERINI, Mario Alberto. **Talking Brazilian: a Brazilian Portuguese pronunciation workbook**. New Haven, CT: Yale University Press, 2004.

POCH, Dolors. La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Revista redELE*, n. 1, Junio 2004. Disponível em: <<http://www.mec.es/redele/revista1/poch.shtml>> Acessado em: 13 jun. 2005.

RAUBER, A. S.; ESCUDERO, P.; BION, R. A. H.; BAPTISTA, B. O. The interrelation between the perception and production of English vowels by native speakers of Brazilian Portuguese. *Interspeech 2005*. Lisboa, Portugal, 2005, p. 2913-2916. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.422.8294&rep=rep1&type=pdf>> Acessado em: 9 out. 2015.

REIS, César. “Notas para uma pronúncia do francês”. *In: Caligrama – Revista de Estudos Românicos*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2000. v. 5.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

VELLACCIO, Lydia; ELSTON, Maurice. **Italiano para brasileiros**. São Paulo: Ed. Thomson, 2006.

VÉRONIQUE, Daniel *et al.* **L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère**. Paris: Didier, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Crenças de alguns brasileiros sobre a língua francesa

QUADRO 1 – Crenças de alguns brasileiros sobre a língua francesa

Crença (transcrita tal como apresentada pelo respondente)	O respondente é participante da pesquisa?	Impressão positiva	Impressão negativa
“linda”	Não	X	
“Acho linda, mas é difícil de aprender.”	Não	X	X
“Elegante”	Não	X	
“Cultura”	Não	X	
“Linda e muito sonora (principalmente pra música)”	Não	X	
“Bem bonita!”	Não	X	
“j'adore parlais (sic) français. Magnifique”	Não	X	
“Relaciono muito à cultura do século 18. Gosto da sonoridade. Acho legal ver que antes ela era a língua de destaque. Saber falar francês era chique, agora o inglês que domina. Quando fiz algumas aulas de francês, algumas pessoas de 50 ou 60 anos sabiam mais do que eu, pelo simples convívio com a língua na escola e em expressões que usavam muito e agora não usamos mais.”	Não	X	
“Simpática e agradável.”	Não	X	
“A elegância!”	Não	X	
“Uma língua que me remete aos grandes escritores e filósofos, tem sonoridade, e lembra o amor romântico.”	Não	X	
“Acho a língua francesa charmosa, evoca elegância, cultura...”	Não	X	
“Ah, se eu pudesse teria aprendido esse idioma que me fascina. Elegante, romântico, maravilhoso. Só aprendi o básico.”	Não	X	
“Fácil de compreender, pronúncia difícil pra quem não é nativo. Mas linda de se ouvir.”	Não	X	X
“Agradável de ouvir, difícil de falar!”	Não	X	X
“Uma língua bonita e maravilhosa para se ouvir e falar por causa dos sons das palavras”	Não	X	
“Acho linda, porém difícil”	Não	X	X
“A charmosa sonoridade.”	Não	X	
“É linda!”	Não	X	
“Além de ser linda, era a língua-mãe de grandes intelectuais como Lacan, Sartre, Simone de Beauvoir, dentre outros!”	Não	X	
“A musicalidade.”	Não	X	
“o biquinho”	Não	X	X
“o biquinho”	Não	X	X
“extremamente bonita, elegante e interessante.”	Sim: Participante 29	X	
“Desnecessariamente complexa em alguns pontos. Tipo o sistema numérico que te obriga a fazer contas pra falar um número. Bonita de ouvir. Bem bonita. Difícil de pronunciar, baseado no pouco contato que eu tive.”	Sim: Participante 31	X	X
“O biquinho chama bem a atenção. A língua soa bonito também, parece elegante.”	Sim: Participante 30	X	
“Acho bonita, mas muito rebuscada e complexa...”	Sim: Participante 6	X	X


APÊNDICE B – Resposta ao primeiro contato dos candidatos a voluntários

FIGURA 12 – Mensagem enviada aos voluntários



APÊNDICE C – Formulário de Identificação preenchido pelos candidatos a voluntários após o primeiro contato

FIGURA 13 – Formulário de Identificação dos voluntários (parte 1)



FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DO INFORMANTE VOLUNTÁRIO NO EXPERIMENTO COM SONS DA FALA HUMANA

Este formulário tem o objetivo de certificar que o participante voluntário atende aos requisitos necessários para que sua participação contribua para a pesquisa em andamento.

***Obrigatório**

Nome completo *

Idade *

Nacionalidade *

A primeira língua que você aprendeu com seus pais foi o português? *

Sim

Não

Você fala ou já estudou alguma língua estrangeira? *

Sim

Não

Qual?

FIGURA 14 – Formulário de Identificação dos voluntários (parte 2)

Você fala ou já estudou alguma das seguintes línguas?

Marque as que você fala ou já estudou.

- Francês
- Alemão
- Holandês
- Sueco
- Dinamarquês
- Norueguês
- Islandês
- Húngaro
- Finlandês
- Estoniano

Formação (Graduação) *

Se não for graduado, ou se estiver cursando, escreva "Não tem" ou "Em curso" (escreva qual curso).

Profissão *

Você apresenta algum tipo de deficiência auditiva? *

- Sim
- Não

Você toca algum instrumento musical? *

- Sim
- Não

Há quanto tempo você toca?

Com que frequência você toca o instrumento?

- Menos de 2 horas por dia
- 2-4 horas por dia
- Mais de 4 horas por dia

Indique sua disponibilidade para participar das atividades nos meses de agosto e setembro. *

Indique os turnos / dias da semana de sua preferência.

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

APÊNDICE D – *Script* utilizado para a realização do teste no programa Praat

```
"ooTextFile"
"ExperimentMFC 6"
blankWhilePlaying? <no>
stimuliAreSounds? <yes>
stimulusFileNameHead = ""
stimulusFileNameTail = ".wav"
stimulusCarrierBefore = ""
stimulusCarrierAfter = ""
stimulusInitialSilenceDuration = 0.5 seconds
stimulusMedialSilenceDuration = 0
stimulusFinalSilenceDuration = 0.5 seconds
numberOfDifferentStimuli = 27
"iy1" "O som de I como em SIGA"
"iy2" "O som de I como em SIGA"
"iy3" "O som de I como em SIGA"
"iy4" "O som de I como em SIGA"
"iy5" "O som de I como em SIGA"
"iy6" "O som de I como em SIGA"
"iy7" "O som de I como em SIGA"
"iy8" "O som de I como em SIGA"
"iy9" "O som de I como em SIGA"
"eö1" "O som de E como em CERA"
"eö2" "O som de E como em CERA"
"eö3" "O som de E como em CERA"
"eö4" "O som de E como em CERA"
"eö5" "O som de E como em CERA"
"eö6" "O som de E como em CERA"
"eö7" "O som de E como em CERA"
"eö8" "O som de E como em CERA"
"eö9" "O som de E como em CERA"
"eoe1" "O som de É como em SETA"
"eoe2" "O som de É como em SETA"
"eoe3" "O som de É como em SETA"
"eoe4" "O som de É como em SETA"
"eoe5" "O som de É como em SETA"
"eoe6" "O som de É como em SETA"
"eoe7" "O som de É como em SETA"
"eoe8" "O som de É como em SETA"
"eoe9" "O som de É como em SETA"
numberOfReplicationsPerStimulus = 8
breakAfterEvery = 54
randomize = <PermuteBalancedNoDoublets>
startText = "Este é um experimento de percepção.
Após ouvir um som, diga se é o mesmo indicado na frase.
```

Clique para começar."
runText = ""
pauseText = "Você pode fazer uma pequena pausa, se quiser."
Clique para continuar."
endText = "O experimento acabou.

Obrigada!"
maximumNumberOfReplays = 0
replayButton = 0 0 0 0 "" ""
okButton = 0 0 0 0 "" ""
oopsButton = 0 0 0 0 "" ""
responsesAreSounds? <no> "" "" "" "" 0 0 0
numberOfDifferentResponses = 2
 0.2 0.4 0.7 0.8 "sim" 40 "" "s"
 0.6 0.8 0.7 0.8 "não" 40 "" "n"
numberOfGoodnessCategories = 0

APÊNDICE E - Roteiro das sessões da Intervenção Didático-Fonética

1º dia (20/07/2015) - [i] e [y]

Duração: 1 hora

Desenvolvimento:

- 1) Apresentação dos presentes (quebrar o gelo entre eles, deixá-los à vontade, para que a situação se assemelhe ao máximo ao contexto de uma sala de aula de língua estrangeira);
- 2) Apresentação do formato e objetivo da intervenção: que todos saiam sabendo produzir os sons que serão apresentados/treinados;
- 3) Apresentação das vogais [i] e [y] isoladamente (percebem a diferença?).
Pedir que eles repitam e produzam o que conseguirem.
- 4) Apresentação e explicação sobre a articulação de cada um dos sons, focalizando a diferença entre eles (o arredondamento).
Realizar exercícios de repetição, individual e coletivamente.
- 5) Treino e retomada das vogais por meio de pares mínimos.
Realizar exercícios de repetição em voz alta – verificar cada um.

Recursos: professor

Observação: usar pares mínimos simples, que envolvam apenas sons consonantais e a vogal em questão – isso reduzirá ou eliminará a dificuldade de produção (evitando-se atribuir a dificuldade ao desconhecimento da língua francesa).

- 6) 1ª atividade de fixação (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 1):
Preparar pequenas placas que contenham os sons. Ao ouvir o som tocar, os participantes que têm a placa desse som devem levantá-la.

Objetivo: identificação dos sons.

Recursos: professor, placas contendo os sons

- 7) 2ª atividade de fixação (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 3):
Preparar uma lista de palavras que contenham os sons trabalhados.

Em duplas:

Um participante recebe o papel com a lista.

Ele deve falar as palavras, e o outro deve marcar um X indicando qual é o som em questão.

Objetivo: identificação dos sons por meio do símbolo convencionalizado e identificação.

Recursos: material impresso, lápis

- 8) Finalizar pedindo a cada participante que escolha uma ou duas palavras dentre as que foram trabalhadas e as digam para a sua dupla.

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø]

Duração: 1 hora

Desenvolvimento:

1) Retomada e revisão das vogais trabalhadas no 1º dia – [i], [y] – (10 minutos) – realizar pequena atividade – leitura, pelos participantes, de palavras distribuídas aleatoriamente entre eles, pelo professor (fichas);

2) Apresentação das vogais [e] e [ø] isoladamente (percebem a diferença?).
Pedir que eles repitam e produzam o que conseguirem.

3) Apresentação e explicação sobre a articulação de cada um dos sons, focalizando a diferença entre eles (o arredondamento), mostrando que se trata do mesmo aspecto que diferencia as vogais trabalhadas no 1º dia.

Realizar exercícios de repetição, individual e coletivamente.

4) Treino e retomada das vogais por meio de pares mínimos. Realizar exercícios de repetição.

Recursos: professor e áudio

Obs: pares mínimos simples, que envolvam apenas sons consonantais e a vogal em questão – isso reduzirá ou eliminará a dificuldade de produção (evitando-se atribuir a dificuldade ao desconhecimento da língua francesa).

5) 1ª atividade de fixação (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 5):

Preparar lista que contenha pares de palavras. Os pares podem conter palavras idênticas ou pares mínimos.

Em duplas:

Um participante deve ler o par de palavras para o outro, que deve indicar se se trata de palavras idênticas ou diferentes.

Objetivo: trabalho com os sons em oposição, reforçando a distinção entre eles; identificação dos sons.

Recursos: material impresso, lápis

6) 2ª atividade de fixação (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 2):

Tocar um som. O participante deve marcar um X no som ou palavra que ouviu.

Objetivo: identificação dos sons.

Recursos: áudio, material impresso, lápis

7) 3ª atividade de fixação (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 4):

Preparar uma lista de palavras faltando um som (os sons “faltantes” devem ser aqueles que estão sendo trabalhados).

Em duplas:

Um participante recebe o papel com uma tabela que contém duas colunas: a do [i]/[y] e a do [e]/[ø]. Em cada coluna há uma lista de palavras em que falta um som – p.ex.: li* x li* (a primeira seria [e] e a segunda, [ø]).

No primeiro momento, cada um deve “preparar a sua tabela”, atribuindo um dos sons a cada uma das palavras da lista. No segundo momento, deve ler as palavras, inserindo os sons que

faltam. O outro participante deve registrar qual é o som (utilizando os símbolos convencionados com a turma – IPA). Para finalizar, juntos, os dois participantes da dupla devem conferir se as tabelas estão iguais.

Objetivo: treino do uso do som sem o estímulo da grafia.

Recursos: material impresso, lápis

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

Duração: 1 hora

Desenvolvimento:

1) Retomada e revisão das vogais trabalhadas no 1º e 2º dias – [i], [y], [e] e [ø] – (10 minutos) – realizar pequena atividade – leitura, pelos participantes, de palavras distribuídas aleatoriamente entre eles, pelo professor (fichas);

2) Apresentação das vogais [ɛ] e [œ] isoladamente (percebem a diferença?). Pedir que eles repitam e produzam o que conseguirem.

Recursos: professor

3) Apresentação e explicação sobre a articulação de cada um dos sons, focalizando a diferença entre eles (o arredondamento), mostrando que se trata do mesmo aspecto que diferencia as vogais trabalhadas nos 2 dias precedentes.

Realizar exercícios de repetição, individual e coletivamente.

4) Treino e retomada das vogais por meio de pares mínimos. Realizar exercícios de repetição.

Recursos: professor e áudio

Obs: pares mínimos simples, que envolvam apenas sons consonantais e a vogal em questão – isso reduzirá ou eliminará a dificuldade de produção (evitando-se atribuir a dificuldade ao desconhecimento da língua francesa).

5) 1ª atividade de fixação (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 3):

Preparar uma lista de palavras que contenham os sons trabalhados.

Em duplas:

Um participante recebe o papel com a lista.

Ele deve falar as palavras, e o outro deve marcar um X indicando qual é o som em questão.

Objetivo: identificação dos sons por meio do símbolo convencionado e identificação.

Recursos: material impresso, lápis

6) 2ª atividade de fixação (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 5 – aperfeiçoada):

Preparar lista que contenha pares de palavras. Os pares podem conter palavras idênticas ou pares mínimos.

Em duplas:

Um participante deve ler o par de palavras para o outro, que deve indicar se se trata de palavras idênticas ou diferentes. Versão “aperfeiçoada”: além de indicar se as palavras são iguais ou diferentes, os participantes devem indicar qual é o som ouvido.

Objetivo: trabalho com os sons em oposição, reforçando a distinção entre eles; identificação dos sons.

Recursos: material impresso, lápis

7) Finalizar com o jogo envolvendo todos os sons trabalhados – [i], [y], [e], [ø], [ɛ] e [œ]: (ATIVIDADE DE FIXAÇÃO nº 6):

Jogo: separar os participantes em 2 grupos.

Em grupos:

Cada integrante do grupo receberá 2 ou 3 fichas com 1 palavra que contém algum dos 6 sons trabalhados. Os outros integrantes não devem ver qual é a palavra.

Cada um deverá ler o que tem nas fichas, e eles devem agrupar as palavras de acordo com o som, SEM recorrer à grafia – o objetivo é que eles identifiquem o som apenas pela pronúncia do outro.

O grupo que cumprir a tarefa mais rapidamente será o vencedor.

Objetivo: identificação dos sons, sem recorrer ao apoio da escrita. Este seria o ponto máximo de desenvolvimento da habilidade dos participantes do experimento.

Recursos: 60 fichas (2 blocos de 30 fichas, um para cada grupo, de igual conteúdo), contendo as seguintes palavras:

[i]: L i, N i, F i, P i, S i

[y]: P A R y, R y, P y R, S y R, M y

[e]: N e, B L e, C e, D e, P e

[ø]: S ø, D ø, F ø, P ø, D ø

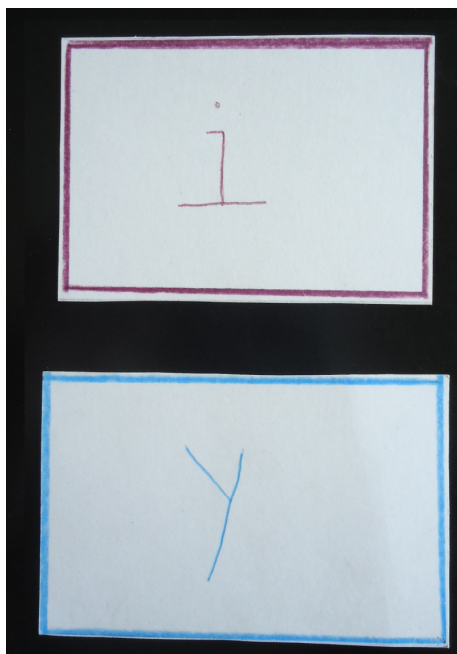
[ɛ]: S ɛ R, S ɛ L, P ɛ R, M ɛ R, F ɛ R

[œ]: C œ R, M œ R, F L œ R, œ R, P œ R

APÊNDICE F – Atividades de Fixação utilizadas nas sessões da Intervenção Didático-Fonética

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 1

FIGURA 15 – Fichas utilizadas para a realização da Atividade de Fixação nº 1



PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 2

Você vai ouvir várias palavras no áudio que vai tocar. A cada duas palavras, o áudio repete. Para o exercício, desconsidere a segunda vez.

Numere as palavras abaixo na ordem em que você as ouvir:

- () b ø
- () b e
- () c e
- () n ø
- () id e
- () cut ø
- () d e
- () s ø

- () e n e
- () d ø
- () e m e
- () id ø
- () e n ø
- () cut e
- () e m ø
- () n e

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

1º dia (20/07/2015) - [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3A

Leia as palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada palavra lida, qual som ouviu. Você pode repetir cada palavra quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- 1) p i
 - 2) l y
 - 3) b y
 - 4) s i
 - 5) f y
 - 6) m i
 - 7) r y
 - 8) r i
 - 9) v i
 - 10) v y
-

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

1º dia (20/07/2015) - [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3A

Sua dupla vai ler 10 palavras para você. Para cada palavra lida, você deve indicar abaixo qual som você ouviu, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra.

- 1) () i () y
- 2) () i () y
- 3) () i () y
- 4) () i () y
- 5) () i () y
- 6) () i () y
- 7) () i () y
- 8) () i () y
- 9) () i () y
- 10) () i () y

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

1º dia (20/07/2015) - [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3B

Leia as palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada palavra lida, qual som ouviu. Você pode repetir cada palavra quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- 1) f y
 - 2) v y
 - 3) p i
 - 4) s i
 - 5) v i
 - 6) m i
 - 7) r y
 - 8) r i
 - 9) b y
 - 10) l y
-

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

1º dia (20/07/2015) - [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3B

Sua dupla vai ler 10 palavras para você. Para cada palavra lida, você deve indicar abaixo qual som você ouviu, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra.

- 1) () i () y
- 2) () i () y
- 3) () i () y
- 4) () i () y
- 5) () i () y
- 6) () i () y
- 7) () i () y
- 8) () i () y
- 9) () i () y
- 10) () i () y

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3A – 3º dia

Leia as palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada palavra lida, qual som ouviu. Você pode repetir cada palavra quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- | | |
|-------------|--------------|
| 1) p ɛ r | 12) ob œ r |
| 2) s œ r | 13) s ɛ r |
| 3) p œ r | 14) pl œ r |
| 4) fl ɛ r | 15) s œ l |
| 5) c œ r | 16) s ɛ l |
| 6) m ɛ r | 17) fl œ r |
| 7) œ r | 18) pl ɛ r |
| 8) m œ r | 19) k ɛ r |
| 9) mass ɛ r | 20) mass œ r |
| 10) p œ r | 21) ob ɛ r |
| 11) ɛ r | |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3A – 3º dia

Sua dupla vai ler algumas palavras para você. Para cada palavra lida, você deve indicar abaixo qual som você ouviu, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1) () ɛ () œ | 12) () ɛ () œ |
| 2) () ɛ () œ | 13) () ɛ () œ |
| 3) () ɛ () œ | 14) () ɛ () œ |
| 4) () ɛ () œ | 15) () ɛ () œ |
| 5) () ɛ () œ | 16) () ɛ () œ |
| 6) () ɛ () œ | 17) () ɛ () œ |
| 7) () ɛ () œ | 18) () ɛ () œ |
| 8) () ɛ () œ | 19) () ɛ () œ |
| 9) () ɛ () œ | 20) () ɛ () œ |
| 10) () ɛ () œ | 21) () ɛ () œ |
| 11) () ɛ () œ | |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3B – 3º dia

Leia as palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada palavra lida, qual som ouviu. Você pode repetir cada palavra quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- | | |
|-------------|------------|
| 1) p œ r | 12) ob ɛ r |
| 2) m œ r | 13) s ɛ r |
| 3) p œ r | 14) s œ l |
| 4) mass œ r | 15) p ɛ r |
| 5) c œ r | 16) s ɛ l |
| 6) m ɛ r | 17) fl œ r |
| 7) œ r | 18) pl ɛ r |
| 8) fl ɛ r | 19) ɛ r |
| 9) mass ɛ r | 20) pl œ r |
| 10) ob œ r | 21) s œ r |
| 11) k ɛ r | |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 3B – 3º dia

Sua dupla vai ler algumas palavras para você. Para cada palavra lida, você deve indicar abaixo qual som você ouviu, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1) () ɛ () œ | 12) () ɛ () œ |
| 2) () ɛ () œ | 13) () ɛ () œ |
| 3) () ɛ () œ | 14) () ɛ () œ |
| 4) () ɛ () œ | 15) () ɛ () œ |
| 5) () ɛ () œ | 16) () ɛ () œ |
| 6) () ɛ () œ | 17) () ɛ () œ |
| 7) () ɛ () œ | 18) () ɛ () œ |
| 8) () ɛ () œ | 19) () ɛ () œ |
| 9) () ɛ () œ | 20) () ɛ () œ |
| 10) () ɛ () œ | 21) () ɛ () œ |
| 11) () ɛ () œ | |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø], [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 4A

Em cada uma das palavras abaixo, está faltando um som.

Você deverá escolher um dos sons estudados para completar cada uma das palavras. Registre-os em sua folha. Seu colega não deve ver a lista que você tem em mãos.

Após sua leitura, ele deverá registrar, na folha dele, os sons que ouvir. Ao final, vocês devem comparar as respostas e observar se os sons que você pronunciou foram os mesmos que ele compreendeu.

[i] ou [y]		[e] ou [ø]	
l *	f *	d *	li *
v *	m *	bl *	b *
p * l	b *	f *	n *
Par *	v *	li *	d *
r *	s * r	v *	c *
f *	par *	bl *	f *
m *	s *	p *	v *

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø], [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 4A

Em cada uma das palavras abaixo, está faltando um som.

Sua dupla irá escolher um dos sons estudados para completar cada uma das palavras. Ele(a) vai registrá-los, e você não deve ver a lista que ele(a) tem em mãos.

Após a leitura das palavras, você deverá registrar, em sua folha, os sons que ouvir. Ao final, vocês devem comparar as respostas e observar se os sons que ele(a) pronunciou foram os mesmos que você compreendeu.

[i] ou [y]		[e] ou [ø]	
l *	f *	d *	li *
v *	m *	bl *	b *
p * l	b *	f *	n *
Par *	v *	li *	d *
r *	s * r	v *	c *
f *	par *	bl *	f *
m *	s *	p *	v *

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø], [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 4B

Em cada uma das palavras abaixo, está faltando um som.

Você deverá escolher um dos sons estudados para completar cada uma das palavras. Registre-os em sua folha. Seu colega não deve ver a lista que você tem em mãos.

Após sua leitura, ele deverá registrar, na folha dele, os sons que ouvir. Ao final, vocês devem comparar as respostas e observar se os sons que você pronunciou foram os mesmos que ele compreendeu.

[i] ou [y]		[e] ou [ø]	
f *	s *	p *	f *
l *	r *	d *	b *
p * l	b *	bl *	li *
v *	Par *	f *	d *
v *	s * r	v *	c *
f *	m *	bl *	n *
m *	par *	li *	v *

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø], [i] e [y]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 4B

Em cada uma das palavras abaixo, está faltando um som.

Sua dupla irá escolher um dos sons estudados para completar cada uma das palavras. Ele(a) vai registrá-los, e você não deve ver a lista que ele(a) tem em mãos.

Após a leitura das palavras, você deverá registrar, em sua folha, os sons que ouvir. Ao final, vocês devem comparar as respostas e observar se os sons que ele(a) pronunciou foram os mesmos que você compreendeu.

[i] ou [y]		[e] ou [ø]	
f *	s *	p *	f *
l *	r *	d *	b *
p * l	b *	bl *	li *
v *	Par *	f *	d *
v *	s * r	v *	c *
f *	m *	bl *	n *
m *	par *	li *	v *

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5A

Leia os pares de palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada par lido, se as duas palavras são idênticas ou diferentes. Você pode repetir as palavras quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1) s e – s e | 11) bl ø – bl e |
| 2) f e – f ø | 12) e – ø |
| 3) d ø – d ø | 13) d ø – d ø |
| 4) s ø – s e | 14) bl e – bl e |
| 5) s e – s e | 15) s ø – s e |
| 6) p ø – p ø | 16) p ø – p ø |
| 7) s e – s ø | 17) v e – v e |
| 8) v e – v ø | 18) bl ø – bl ø |
| 9) n ø – n e | 19) f e – f ø |
| 10) d e – d e | 20) n ø – n ø |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5A

Sua dupla vai ler 20 pares de palavras para você. Para cada par lido, você deve indicar abaixo se as palavras que você ouviu são idênticas ou diferentes, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1) () = () ≠ | 11) () = () ≠ |
| 2) () = () ≠ | 12) () = () ≠ |
| 3) () = () ≠ | 13) () = () ≠ |
| 4) () = () ≠ | 14) () = () ≠ |
| 5) () = () ≠ | 15) () = () ≠ |
| 6) () = () ≠ | 16) () = () ≠ |
| 7) () = () ≠ | 17) () = () ≠ |
| 8) () = () ≠ | 18) () = () ≠ |
| 9) () = () ≠ | 19) () = () ≠ |
| 10) () = () ≠ | 20) () = () ≠ |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5B

Leia os pares de palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada par lido, se as duas palavras são idênticas ou diferentes. Você pode repetir as palavras quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1) s e – s e | 11) s ø – s e |
| 2) e – ø | 12) n ø – n ø |
| 3) f e – f ø | 13) d e – d e |
| 4) s ø – s e | 14) d ø – d ø |
| 5) s e – s e | 15) n ø – n e |
| 6) bl e – bl e | 16) p ø – p ø |
| 7) s e – s ø | 17) v e – v e |
| 8) v e – v ø | 18) bl ø – bl ø |
| 9) p ø – p ø | 19) f e – f ø |
| 10) d ø – d ø | 20) bl ø – bl e |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

2º dia (21/07/2015) - [e] e [ø]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5B

Sua dupla vai ler 20 pares de palavras para você. Para cada par lido, você deve indicar abaixo se as palavras que você ouviu são idênticas ou diferentes, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1) () = () ≠ | 11) () = () ≠ |
| 2) () = () ≠ | 12) () = () ≠ |
| 3) () = () ≠ | 13) () = () ≠ |
| 4) () = () ≠ | 14) () = () ≠ |
| 5) () = () ≠ | 15) () = () ≠ |
| 6) () = () ≠ | 16) () = () ≠ |
| 7) () = () ≠ | 17) () = () ≠ |
| 8) () = () ≠ | 18) () = () ≠ |
| 9) () = () ≠ | 19) () = () ≠ |
| 10) () = () ≠ | 20) () = () ≠ |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5A – alt.

Leia os pares de palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada par lido, se as duas palavras são idênticas ou diferentes. Além disso, ele deve anotar quais sons ouviu. Você pode repetir as palavras quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1) p ɛ r – p ɛ r | 9) k ɛ r – k ɛ r |
| 2) s œ r – s œ r | 10) mass œ r – mass ɛ r |
| 3) ɛ r – œ r | 11) c œ r – k ɛ r |
| 4) mass ɛ r – mass ɛ r | 12) s ɛ r – s ɛ r |
| 5) s œ r – s ɛ r | 13) p œ r – p œ r |
| 6) pl ɛ r – pl œ r | 14) fl œ r – fl ɛ r |
| 7) p œ r – p ɛ r | 15) c œ r – c œ r |
| 8) pl œ r – pl œ r | |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5A – alt.

Sua dupla vai ler 20 pares de palavras para você. Para cada par lido, você deve indicar abaixo se as palavras que você ouviu são idênticas ou diferentes, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra. Além disso, você deve anotar quais sons ouviu.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 1) () = () ≠ Som(ns): _____ | 9) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 2) () = () ≠ Som(ns): _____ | 10) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 3) () = () ≠ Som(ns): _____ | 11) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 4) () = () ≠ Som(ns): _____ | 12) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 5) () = () ≠ Som(ns): _____ | 13) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 6) () = () ≠ Som(ns): _____ | 14) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 7) () = () ≠ Som(ns): _____ | 15) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 8) () = () ≠ Som(ns): _____ | |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5B – alt.

Leia os pares de palavras abaixo para a sua dupla. Ele(a) deverá marcar um X, indicando, para cada par lido, se as duas palavras são idênticas ou diferentes. Além disso, ele deve anotar quais sons ouviu. Você pode repetir as palavras quantas vezes for preciso. Certifique-se de que ele(a) cumpriu a tarefa, antes de ler a próxima palavra.

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1) p œ r – p œ r | 9) s ɛ r – s ɛ r |
| 2) mass œ r – mass ɛ r | 10) pl œ r – pl œ r |
| 3) s œ r – s œ r | 11) c œ r – k ɛ r |
| 4) p œ r – p ɛ r | 12) ɛ r – œ r |
| 5) s œ r – s ɛ r | 13) mass ɛ r – mass ɛ r |
| 6) pl ɛ r – pl œ r | 14) fl œ r – fl ɛ r |
| 7) c œ r – c œ r | 15) k ɛ r – k ɛ r |
| 8) p ɛ r – p ɛ r | |

PESQUISA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – ÉRICA SARSUR

3º dia (22/07/2015) - [ɛ] e [œ]

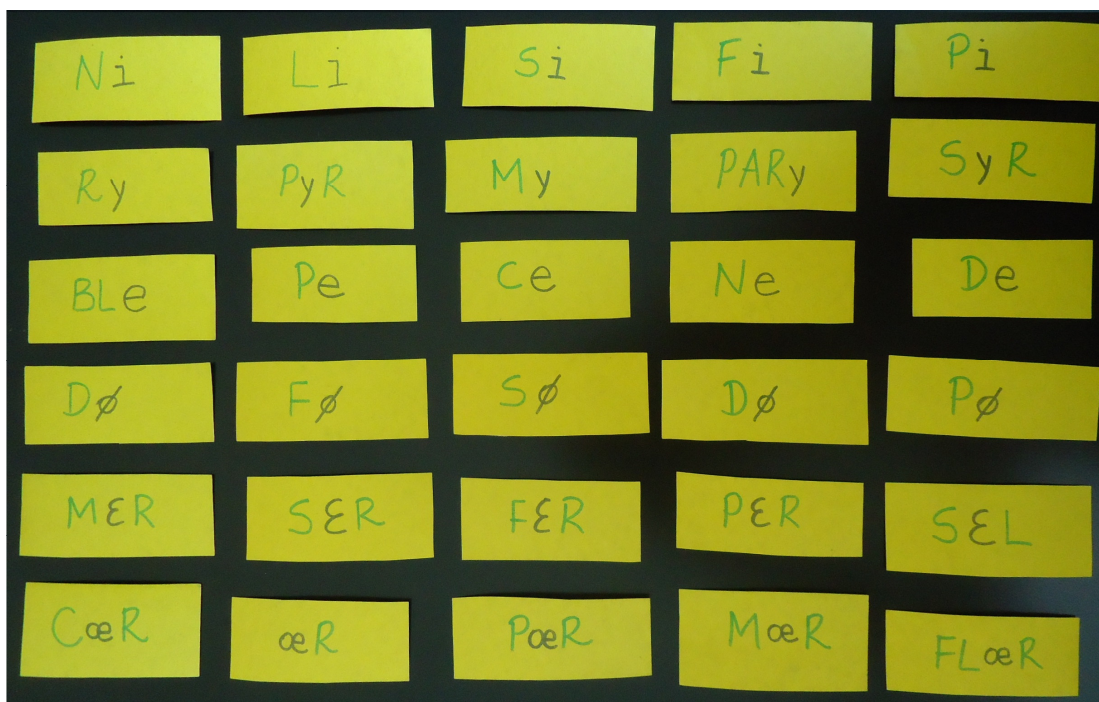
ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 5B – alt.

Sua dupla vai ler 20 pares de palavras para você. Para cada par lido, você deve indicar abaixo se as palavras que você ouviu são idênticas ou diferentes, fazendo um X. Se for preciso, peça que ele(a) repita a palavra. Além disso, você deve anotar quais sons ouviu.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1) () = () ≠ Som(ns): _____ | 11) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 2) () = () ≠ Som(ns): _____ | 12) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 3) () = () ≠ Som(ns): _____ | 13) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 4) () = () ≠ Som(ns): _____ | 14) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 5) () = () ≠ Som(ns): _____ | 15) () = () ≠ Som(ns): _____ |
| 6) () = () ≠ Som(ns): _____ | |
| 7) () = () ≠ Som(ns): _____ | |
| 8) () = () ≠ Som(ns): _____ | |
| 9) () = () ≠ Som(ns): _____ | |
| 10) () = () ≠ Som(ns): _____ | |

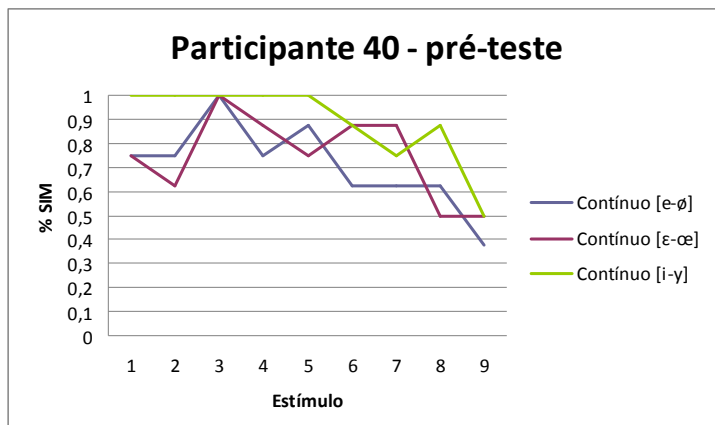
ATIVIDADE DE FIXAÇÃO 6

FIGURA 16 – Fichas utilizadas para a realização da Atividade de Fixação nº 6



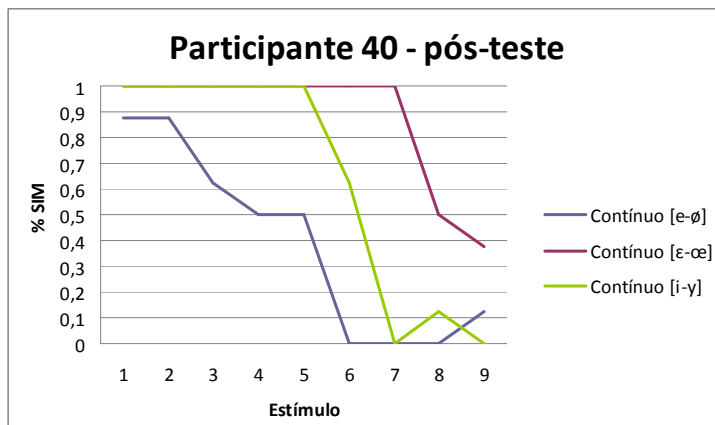
APÊNDICE G – Gráficos referentes aos participantes do Grupo Adicional cujos resultados não foram apresentados no Capítulo 7

GRÁFICO 56 – Desempenho Participante 40/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



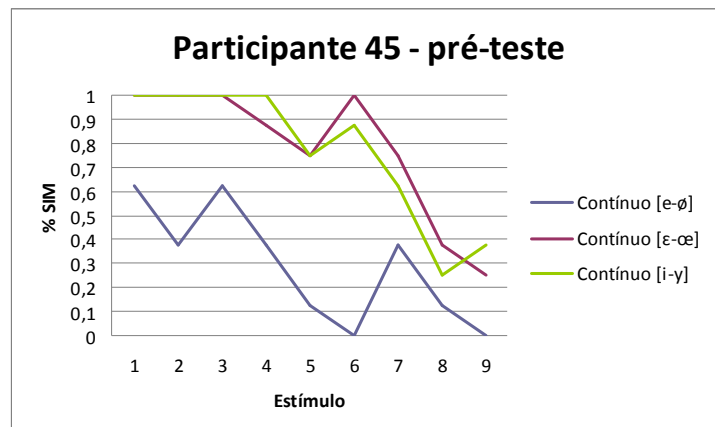
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 57 – Desempenho Participante 40/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



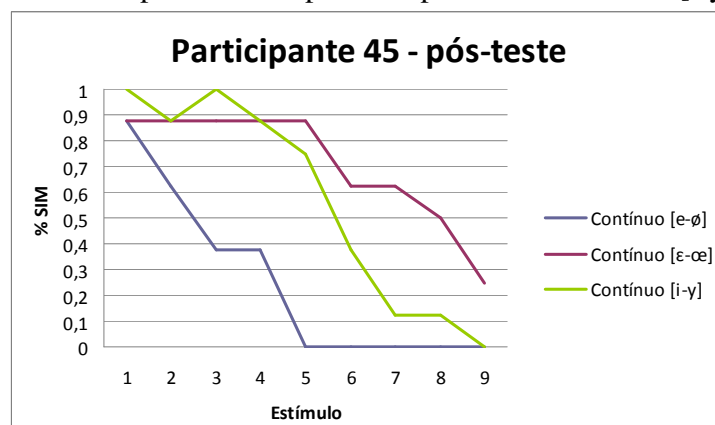
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 58 – Desempenho Participante 45/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



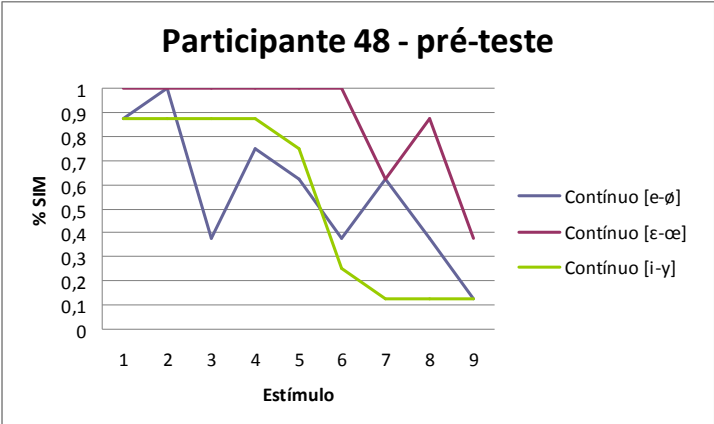
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 59 – Desempenho Participante 45/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



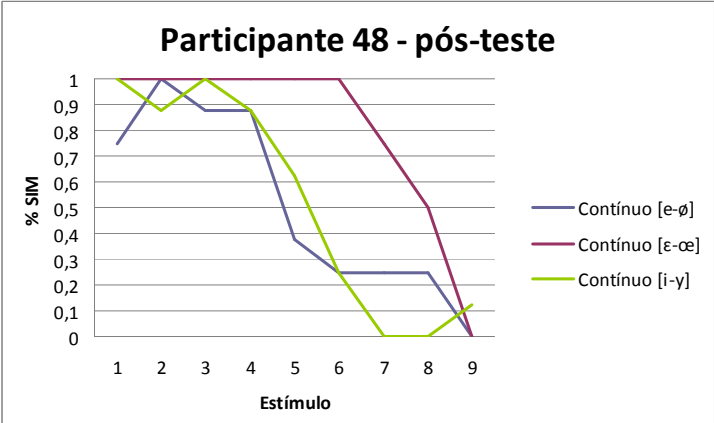
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 60 – Desempenho Participante 48/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



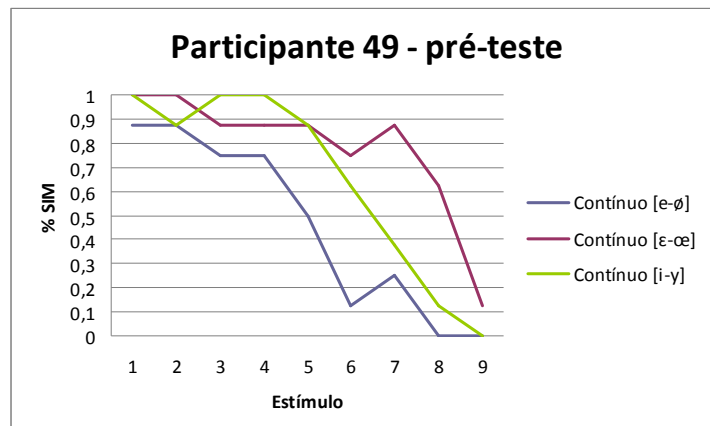
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 61 – Desempenho Participante 48/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



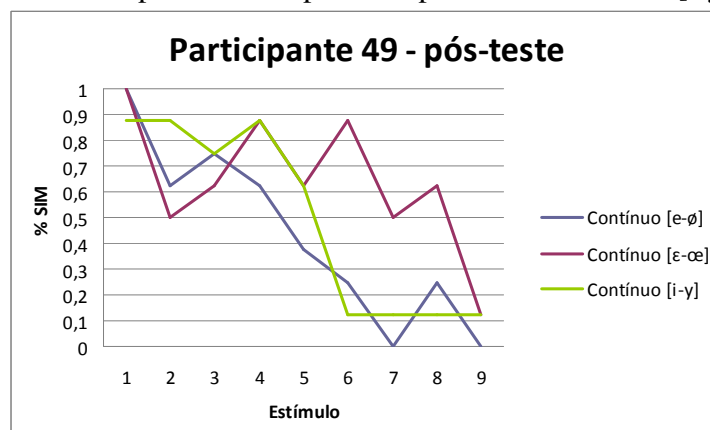
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 62 – Desempenho Participante 49/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



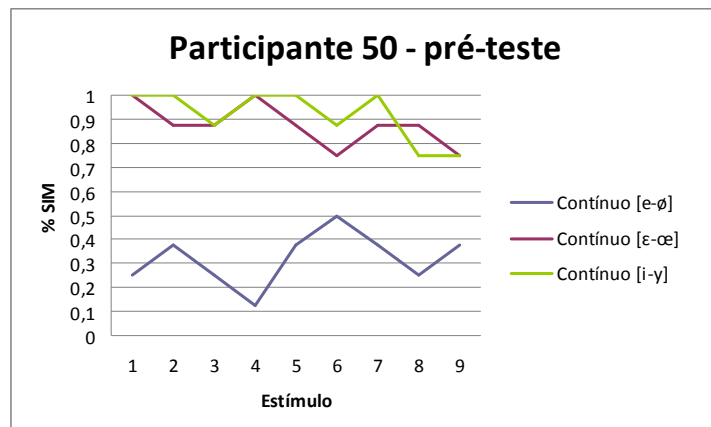
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 63 – Desempenho Participante 49/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



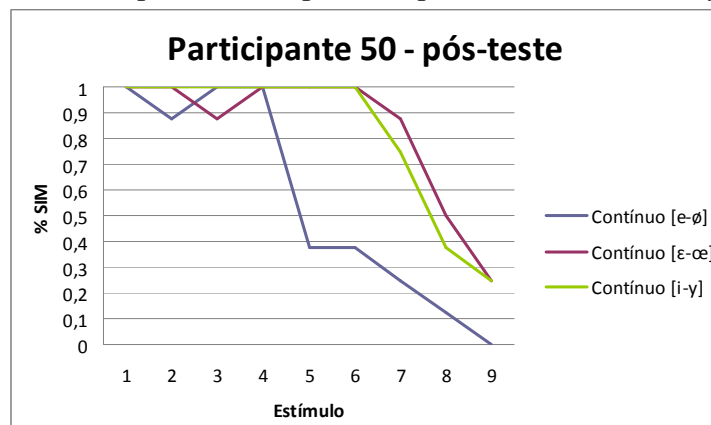
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 64 – Desempenho Participante 50/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



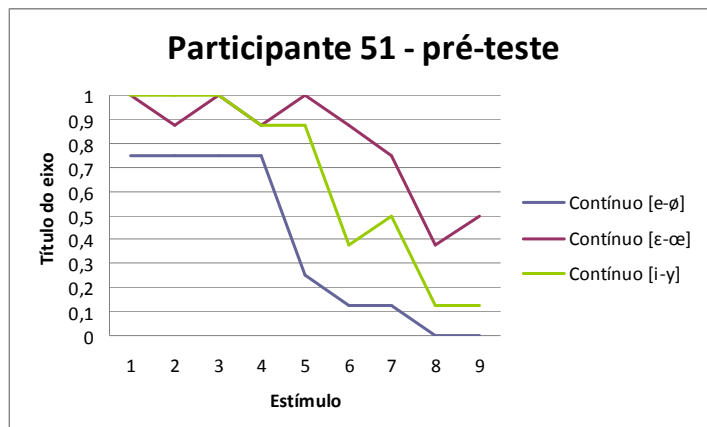
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 65 – Desempenho Participante 50/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



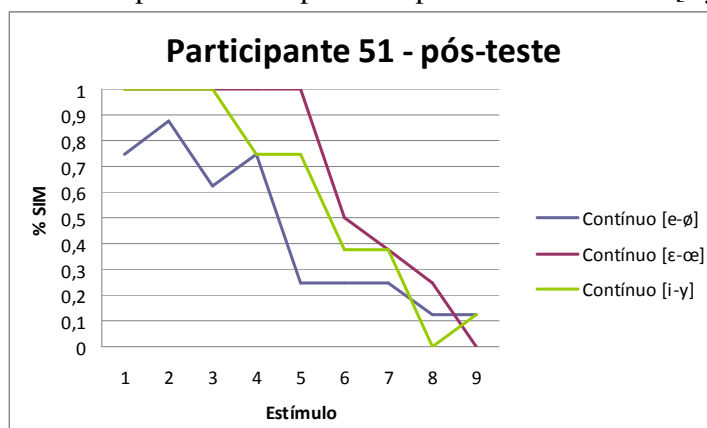
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 66 – Desempenho Participante 51/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



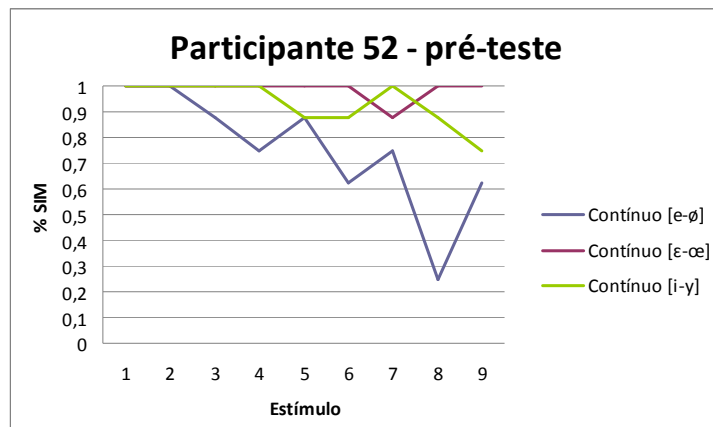
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 67 – Desempenho Participante 51/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



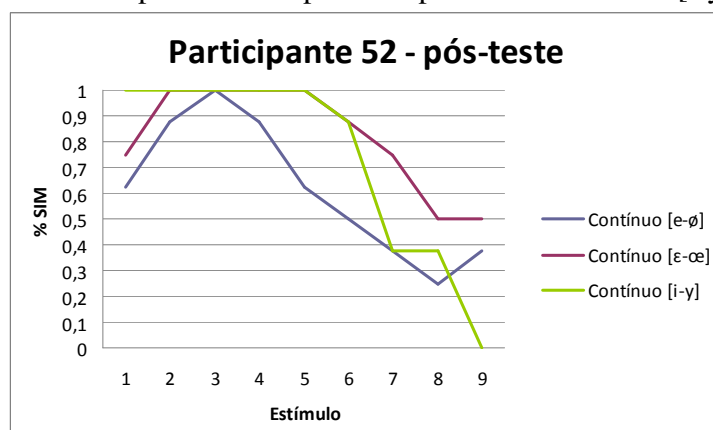
Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 68 – Desempenho Participante 52/pré-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 69 – Desempenho Participante 52/pós-teste – *continua* [i-y], [e-ø], [ε-œ]



Fonte: Dados da pesquisa.