

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

VAUGHN PERCIVAL BONNER

**REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DA FONÉTICA CORRETIVA NO ENSINO DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Porto Alegre
2016

VAUGHN PERCIVAL BONNER

**REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DA FONÉTICA CORRETIVA NO ENSINO DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dr^a. Luíza Ely Milano
Co-Orientadora: Prof. Dr^a. Sandra Dias Loguercio

Porto Alegre

2016

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distinção entre altura de som: Alto x Baixo e Agudo x Grave
Figura 2 – Posicionamento das Vogais no Português Brasileiro
Figura 3 – Posicionamento das Vogais no Francês
Figura 4 – Importância da Postura para o Modo de Articulação.....
Figura 5 – Exemplificando com os Dedos as Vogais Tensas e Relaxadas.....

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela 1 – Classificação Consonantal quanto ao Modo de Articulação
Tabela 2 – Classificação Articulatória das Vogais
Tabela 3 – Classificação Vocálica.....
Tabela 4 – Glides (ou semivogais)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
2 DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E FRANCESA.....	7
2.1 DESCRIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA	7
2.2 DESCRIÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA	12
2.3 BREVE COMPARACÃO E DESCRIÇÃO DO SISTEMA FONOLÓGICO DO PORTUGUÊS E DO FRANCÊS	16
3 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ENCONTRADAS NO QUADRO EUROPEU	18
4 O MÉTODO FONÉTICA CORRETIVA E SEU LUGAR NO FLE	25
4.1 O PRINCÍPIO DA PENEIRA FONOLÓGICA.....	27
4.2 ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A PREMISA DA PENEIRA FONOLÓGICA	29
4.3 CORREÇÃO FONÉTICA	29
4.4 O PROFESSOR, O ALUNO, O MÉTODO E A SALA DE AULA	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....
BIBLIOGRAFIA

AGRADECIMENTOS

Meu percurso acadêmico não foi nada fácil. Eu tive muitos momentos de turbulência, mas mesmo assim, não desisti. Houve momentos que a vontade de ceder às dificuldades era muito forte, mas o Senhor do céu me deu forças para encará-las – a Ele, eu sou muito grato.

A professora Nancy Sterniak que me inscreveu para a bolsa para vir ao Brasil, sou eternamente agradecido. Quando eu não enxergava, nem acreditava nos meus talentos, a senhora, de alguma forma investia neles e, como uma mãe para um filho, me encorajava a acreditar em mim.

A minha família, muito obrigado pela compreensão e pelo apoio. Estar distante de vocês durante esses anos foi difícil. Houve dias de pedidos de retorno, mas eu, explicando a importância da minha formação, pacificava sua alma nostálgica. A meu tio, John Percival Knight, muito obrigado. O senhor nunca se queixou de me enviar as minhas mesadas ou qualquer ajuda que pedia. Chegar ao final dos meus estudos não seria possível sem a sua contribuição.

Aos meus mestres, merci! Professoras, Luiza Milano e Sandra Loguercio, obrigado por não desistirem de mim. Aconteceram muitas coisas durante o processo de orientação que poderiam levar a desistência de vocês em fazer essa reflexão comigo, mas não foi o caso: vocês tiveram uma paciência inexplicável. Não sou apenas grato por ter sido orientando de vocês, mas também um aluno. Sob a regência de vocês, eu aprendi o que é ser um professor que ama o que faz.

Aos meus amigos Aline Moraes, Gabriel Hadman, Jesssica Pozzi, Melissa Mello e Tomas Beck, muito obrigado pelas suas leituras atentas, sugestões e as demais contribuições que deram para a construção deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos do curso de Letras, o prazer é o meu de ter passado esses anos ao lado de vocês, rindo, cantando, festejando e, sobretudo, estudando. A Ellen Yurika, Fabiane Ribeiro, Bruno Vasconceles, Michelle Brown, Camille Hinds, Wandeka Gayle, Stacie Miller e Fernando Gasperi, muito obrigado pelas ligações perguntando do meu estado. As mensagens, ligações ou o meio pelo qual vocês tentaram me fazer sentir amado e confortável, sou imensamente grato por isso.

As famílias que abriram suas portas quando eu precisava, *muchas gracias*. Yuri Valdi e sua família, Ana Lea dos Santos, Liane Ribeiro e Melissa Mello, aceitem, pois, essa minha gratidão. Quando não era festa de natal, era almoço ou simplesmente uma junta panela. Gente, estou sem palavras para descrever tudo isso.

Aos meus alunos de francês em Cachoeirinha e nas demais escolas de idioma, obrigado pela confiança e a força que me deram.

Às demais pessoas que participaram dessa jornada e não foram mencionadas, sintam-se apreciadas. Não interessa se foi só um abraço ou um “bom dia” diariamente, tudo isso ajudou e, por isso, sou muito agradecido.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo refletir de que forma o método fonética corretiva pode contribuir no aperfeiçoamento do ensino de aprendizagem da língua francesa como língua estrangeira em um curso de Letras. Como base de nossa investigação, partimos da discussão fazendo uma breve descrição das diferenças das línguas: francês e português. Como base de nossa investigação, iniciamos a discussão fazendo uma breve descrição do histórico das línguas francesa e portuguesa, passando, em seguida, pela discussão sobre os contrastes e comparações que se encontram em ambas as línguas. Detemo-nos, também, nas possíveis dificuldades que um aprendiz lusófono pode enfrentar no processo de aquisição do francês. Observamos alguns métodos existentes no Quadro de Referência de Ensino de Línguas Estrangeiras, partindo de alguns teóricos que abordam o processo de aquisição de língua estrangeira. Seguimos com surgimento do método da fonética corretiva, analisando sua composição e sua oferta para a área de didática do FLE, ilustrando situações recorrentes e formulando algumas hipóteses. Após a análise, concluímos que sua implementação em no ensino de FLE um pode trazer mudanças não apenas para a sala de aula, mas também para a formação de um futuro docente.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem da língua francesa como língua estrangeira, Fonética Corretiva, método

ABSTRACT

This work has a main objective to reflect on the way the corrective phonetic method can contribute to the improvement of the teaching of learning of the French language in a Letters course. As a basis for our research, we start with a brief description of the language changes: French and Portuguese. We followed through with a discussion of the contrasts and comparisons found in both languages. We also highlighted the possible difficulties that a Portuguese-speaking learner may face in the process of acquiring French. We have observed some methods in the European frame of foreign language teaching, based on some theorists that approach the process of acquisition of foreign language. We continue with the emergence of the method in question, analyzing its composition and its offer to the area of didactics of FLE, illustrating recurrent situations and generating hypothetical. After the analysis, we concluded that its implementation in a bachelor's degree curriculum can bring changes not only to the classroom, but also to the training of a future teacher.

Keywords: Teaching and learning the French language, Corrective phonetics, method

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva abordar o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, mais especificamente o caso da língua francesa e do uso do método “fonética corretiva” em sala de aula. Tal método tem por finalidade aperfeiçoar a pronúncia dos aprendizes de francês, visto que esta é uma língua que, apesar de possuir diversos compartilhamentos com o português por serem consideradas línguas-irmãs, possui certas distinções que podem tornar seu aprendizado dificultoso no contexto de ensino brasileiro. Para tanto, primeiramente, será realizada uma reflexão a respeito das principais metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras utilizadas por docentes ao longo dos séculos XX e XXI, apresentando um panorama histórico onde serão contextualizadas as teorias de aprendizagem que fundamentam cada uma delas. Assim sendo, o texto articula-se de modo a apresentar as principais características desses métodos e abordagens, demonstrando seus funcionamentos no que se refere ao cumprimento de seus objetivos, ou seja, na aprendizagem da língua estrangeira, seja ela oral, seja escrita, seja em contextos em que ambas ocorrem simultaneamente.

Além disso, serão apresentados os marcos científicos que influenciaram o ensino de língua estrangeira, mais precisamente com relação ao avanço dos estudos de fonética e a ascensão da linguística e de seu status de ciência na passagem dos séculos XIX e XX. Em seguida, serão abordados estudos que visam ao desenvolvimento da competência comunicativa e da linguística pós-estruturalista e que forneceram a base da abordagem comunicativa.

Inicialmente, os autores chamam a atenção do leitor para a percepção do quanto somos influenciados por nossas crenças e valores, mostrando que essas características estão presentes também no dia-a-dia do professor. Por isso, o professor de Língua Estrangeira - LE deve estar atento à sua produção verbal e à expressão em LE, bem como deve saber justificá-la. Tendo esta percepção, as concepções de língua e as abordagens encontradas se dividem em diferentes maneiras de pensar o ensino de LE, dada a diversidade das abordagens encontradas.

Neste sentido, é importante constar que, no ensino de uma segunda língua, observa-se a dicotomia apresentada no que concerne à aquisição e à aprendizagem de uma segunda língua. Para Krashen (1987), a aquisição e aprendizagem são processos mentais que estão totalmente separados. Deste modo, percebe-se que o pensamento deste autor é totalmente radical, uma vez

que há as lembranças de considerar o aprendiz da língua, que deve estar exposto a um ambiente em que se fala a "língua-alvo", para que a aquisição de língua estrangeira se dê de forma natural.

Outro entendimento necessário ao ensino de uma LE diz respeito ao método, que está relacionado à maneira como o ensino deve ser conduzido, ou seja, relacionado às ações que ocorrerão em sala de aula. A abordagem didática envolve princípios que respondem ao porquê e de que modo ensinar uma língua estrangeira, ou seja, envolve a escolha pelo conteúdo e também os procedimentos usados em sala de aula. Outro ponto de suma importância se refere ao currículo (também chamado Plano de Curso), uma vez que nele estão definidos os conteúdos de ensino programados para cada etapa.

Assim, esse trabalho apresenta, no capítulo 1, uma visão panorâmica da descrição das línguas Francês e Português do Brasil: mostrando suas evoluções histórica e foneticamente, seguidas por um contraste e comparação de ambas. No capítulo 2, encontram-se resumos dos métodos que o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas apresenta para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a maneira pela qual eles são aplicados no curso de Letras com ênfase em Francês na UFRGS. No capítulo 3, um conjunto de reflexões será feita a respeito do método Verbo Tonal- Fonética corretiva e suas possíveis contribuições para a aquisição da língua francesa por parte de estudantes lusófonos.

Por fim, cabe dizer que o seguinte este trabalho serve como um elemento de reflexão para cogitar sua possível implementação no ensino de Francês como Língua Estrangeira. No caso de um curso de Letras, cuja ênfase é em Língua Francesa, sua implementação visaria à melhoria do curso, junto com o aprimoramento da língua-alvo dos alunos através do uso da Fonética Corretiva.

2 DESCRIÇÃO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E FRANCESA

2.1 DESCRIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa é herdeira da mesma língua que originou a maioria dos idiomas europeus e asiáticos, ou seja, a protolíngua. A partir do início das migrações entre os continentes, a língua mãe existente acabou subdividida em cinco ramos: o helênico, de onde veio o idioma grego; o românico, que originou as línguas latinas; o germânico, de onde surgiram o inglês e o alemão; o céltico, que deu origem aos idiomas irlandês e gaélico; e, finalmente, o ramo eslavo, que deu origem a outras diversas línguas atualmente faladas na Europa Oriental.

O latim, língua oficial do antigo Império Romano, possuía duas formas, entendidas como: a) o latim clássico, o qual era usado pela classe dominante e os intelectuais da época (poetas, filósofos, senado, clero etc.); e b) o latim vulgar, que era a língua utilizada pelo povo – o português originou-se do latim vulgar, que foi introduzido na península Ibérica pelos conquistadores romanos.

Devido à grande força cultural e política dos romanos na Península Ibérica na época, houve o surgimento de vários outros dialetos que, com o tempo, foram se modificando, até se tornarem novas línguas. No caso da Península Ibérica, podemos citar o catalão, o castelhano e o galego-português, do qual resultou a língua portuguesa. As grandes navegações, a partir do século XV, ampliaram os domínios de Portugal e levaram a Língua Portuguesa às novas terras da África (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe), ilhas próximas da costa africana (Açores, Madeira), Ásia (Macau, Goa, Damão, Diu), Oceania (Timor) e América (Brasil).

Dentro da evolução da língua portuguesa, destacam-se alguns períodos: a) Fase Proto-histórica, que compreende o período anterior ao século XII, com textos escritos em latim bárbaro (modalidade usada apenas em documentos, por esta razão também denominada de latim tabeliônico); b) Fase do Português Arcaico, compreendendo os períodos do século XII ao XIV, com textos em galego-português, e os séculos XIV ao XVI, com a separação entre o galego e o português; e c) Fase do Português Moderno, que se inicia partir do século XVI, quando a língua se uniformiza, adquirindo as características do português atual.

No âmbito fonético e fonológico, Fernão de Oliveira, em sua *Gramática da linguagem portuguesa* (1536), documenta a grafia variável dos manuscritos, o que nos permite supor algumas afirmações diante do sistema fonológico da língua portuguesa do século XVI: o sistema da escrita representado na documentação dispunha de cinco grafemas, herdados do sistema gráfico latino para as vogais: < a, e, i, o, u >. Tanto Fernão de Oliveira, quanto João de Barros, em *Grammatica da língua portuguesa* (1540), sugerem letras diferentes para a distinção de timbre. Essas propostas, contudo, não vingaram no português moderno.

Mais tarde, as leis fonéticas, proclamadas pelos linguistas da escola de Neo-Gramática do século XIX, surgiram para regular a evolução de todas as línguas. Elas são, portanto, eventos históricos – regionais, sociais, políticos e culturais – que agem em uma comunidade. Nesse sentido, temos, por exemplo, a evolução do latim falado no Império Romano para o latim falado na România Ocidental, até chegar ao galego-português.

A primeira mudança ocorre nos símbolos: as formas latinas escrevem em caracteres maiúsculos; quando uma vogal é longa, o sinal : é usado, quando é breve, não é assinalada; o hífen no final de uma forma latina indica que naquela posição esteve uma desinência (*-m* para os substantivos e adjetivos, *-t* para as formas verbais) que caiu em desuso muito cedo em latim vulgar e da qual não guardam memória as línguas românicas. O exemplo ilustra este caso, onde temos AMA:RE>amar, PIRA->pera.

A segunda mudança ocorre por assimilação, ou seja, através da modificação de um som por influência do som vizinho que com ele passa a partilhar traços articulatórios. Assim, temos sons nasais - em que uma vogal vizinha de [m] e [n] tende a deixar de ser vogal oral e passa a ser vogal nasal. Por exemplo, no caso do português, verificou-se na passagem do latim hispânico para o romance galego-português (séculos VI-VII), PONTE – p[õ~]te. No caso das anteriores ou palatais - cujas palatalizações podem ser regressivas ou progressivas - como aconteceu em latim vulgar, em que uma palatalização regressiva afetou as consoantes não contínuas (oclusivas [k]. [t]), antes de som anterior. Isto ocorre, como podemos perceber, nos contextos de [ke] e [ki] onde as consoantes evoluíram para [tj] e, mais tarde, para [tʃ]. Assim temos, FACERE> fa[tj]ere > fa[tʃ]er > fa[dz]er > fazer. No caso dos intervocálicos, vemos a influência simultânea que as vogais exercem sobre uma consoante, como é o caso da palavra DOLO:RE > door : dor.

Outra mudança ocorreu por dissimilação, ou seja, pela modificação de um som por influência de um som vizinho, articulatoriamente próximo que, com ele e por sua influência,

deixa de partilhar traços articulatorios. No caso a seguir, vemos uma redução do tipo apócope, podemos ver esse evento ocorrendo nas palavras: LOCUSTA > lagosta, VENTA:NA > ventã > venta.

Além dessas, a metátese, que é a transposição de sons dentro de uma mesma cadeia sintagmática, ocorreu no latim vulgar, que sofreu uma metátese de semivogal anterior nos sufixos, em casos semelhantes a: -A:RIU>airo, -A:RIA>aira (PRIMA:RIU > primeiro). Também houve a metátese consonantal, sobretudo nas líquidas [l] e [r], onde: FLO:RE->frol. Por fim, a língua portuguesa sofreu o fenômeno da epêntese, que consiste na adição de sons no interior da cadeia sintagmática: GALLI:NA->gali~a>galinha.

Hoje, com a criação do alfabeto fonético, a leitura de qualquer palavra, em qualquer idioma e tempo, é facilitada. Existe apenas um alfabeto fonético no mundo inteiro, que foi definido e é periodicamente revisado pela Associação Fonética Internacional – AFI. Desta forma, podemos dizer que cada idioma faz um recorte de sons extraídos da tabela da AFI, delimitando quais sons são utilizados em um determinado idioma, o que não é diferente com o português.

A língua portuguesa é falada por aproximadamente vinte países, mas apenas quinze deles têm o Português como língua oficial, assumindo assim, um total entre 200 e 240 milhões de falantes. Portanto, a fonologia do português varia consideravelmente entre seus dialetos. No português brasileiro, há uma forte tendência a sílabas abertas, terminadas por vogal; só há tolerância em fim de sílaba às consoantes representadas por /S/ e /R/. Nas sílabas terminadas por [m] e [n], esses elementos fônicos não são pronunciados e apenas indicam a nasalização da vogal anterior; o [l] em fim de sílaba é pronunciado como [ʊ] ou [ɔ], exceto em regiões de colonização alemã (onde a pronúncia é /ɪ/); o /R/ final é frequentemente não articulado.

Tabela 1 – Classificação Consonantal quanto ao Modo de Articulação

Oclusivas			
- Surdas		- Sonoras	
/p/	pato	/b/	bata
/t/	tira	/d/	data
/k/	cacto	/g/	gato
Nasais			
/m/		mata	

/n/ nata	
/ɲ/ manha	
Fricativas	
- surdas	- sonoras
/f/ fava	/v/ vaca
/s/ saco	/z/ zero
/ʃ/ chave	/ʒ/ jardim
Líquidas	
Laterais	Não Laterais
/l/ lata	/ɾ/ barco
/ʎ/ malha	/R/ rato

Fonte: <http://www.fonologia.org/>

Tabela 2 – Classificação Articulatoria das Vogais

	Não recuadas	Recuadas	
Altas	i (t <u>i</u> ra)	ɨ (m <u>e</u> nina)	u (m <u>u</u> ro)
Médias	e (m <u>e</u> do)	ɐ (p <u>a</u> no)	o (p <u>o</u> rco)
Baixas	ɛ (t <u>e</u> la)	a (c <u>a</u> sa)	ɔ (m <u>o</u> la)
	Não arredondadas		Arredondadas

Fonte: <http://www.fonologia.org/>

Tabela 3 - Classificação Vocálica

Orais	
- tônicas	- átonas
i t <u>i</u> ra	
e m <u>e</u> do	I at <u>i</u> rar
ɛ t <u>e</u> la	ũ ap <u>u</u> rar
ɐ p <u>a</u> no	ɐ ap <u>a</u> nhou
a c <u>a</u> sa	ɨ m <u>e</u> nina
ɔ m <u>o</u> la	
o p <u>o</u> rco	

u m <u>u</u> ro	
Nasais	
- tônicas	- átonas
ã c <u>in</u> to ã s <u>en</u> to ẽ m <u>an</u> do õ t <u>on</u> to û f <u>un</u> do	ã f <u>in</u> tar

Fonte: <http://www.fonologia.org/>

Tabela 4 – Glides (ou semivogais)

Orais	
j pai	Pode haver ditongos com as seguintes combinações: ej → pap <u>éi</u> s (sempre em posição tónica) ej → l <u>ei</u> (em posição átona ou tónica) aj → pa <u>i</u> (em posição átona ou tónica) oj → r <u>ói</u> (sempre em posição tónica) oj → bo <u>i</u> (em posição átona ou tónica) uj → cu <u>ida</u> (em posição átona ou tónica)
w pau	Pode haver ditongos com as seguintes combinações: iw → ri <u>u</u> (em posição átona e tónica) ew → me <u>u</u> (em posição átona e tónica) ew → cé <u>u</u> (sempre em posição tónica) ew → sa <u>uda</u> de (em posição átona e tónica) aw → ma <u>u</u> (em posição átona e tónica)
Nasais	
ĩ mãe	Pode haver ditongos com as seguintes combinações: ẽĩ → mã <u>e</u> (em posição tónica e átona) õĩ → p <u>õe</u> (sempre em posição tónica)
ũ → c <u>ão</u>	Pode haver ditongos com as seguintes combinações: ấũ → c <u>ão</u> (em posição tónica e átona) ưỡĩ → mu <u>it</u> o (sempre em posição tónica)

2.2 DESCRIÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA

A língua francesa é considerada uma das filhas da língua latina. Essa língua é falada em mais de 28 países no mundo, sendo a segunda língua mais ensinada no mundo depois da língua inglesa.

O francês possui, na sua totalidade, 26 letras como a língua portuguesa, porém, seu sistema fonético possui mais sons de composição muito diferente do que o do português. Sendo assim, muitos falantes da língua portuguesa encontram dificuldades tanto para reconhecer os sons, quanto para escrevê-los.

Partilhando da mesma origem/família linguística que o português, o francês é sofreu muitas alterações fonéticas em sua evolução, o que podemos creditar à diversidade do meio em que aconteceu a formação do francês moderno. No campo onomástico, resquícios de povos iberos e lígures permanecem desde a pré-história. Posteriormente, os povos de origem celta, sobretudo os gauleses, foram responsáveis por grandes contribuições para a língua falada no local. Tais contribuições são evidentes em nível lexical, principalmente em campos específicos como a agricultura, uma vez que os povos gauleses eram majoritariamente trabalhadores campestres. (*exemplos: sillon (sulco), glaner (respigar), soc (relha) ou charrue (arado), alguns nomes de medidas antigas arpent (jeira), boisseau (alqueire), lieue (légua)*), além de nomes de pássaros e plantas, e termos domésticos.

A situação muda em 52 a.C, quando Roma domina a Gália e em período relativamente curto transforma o ambiente linguístico da região: em I d.C., grande parte da população fala e compreende o latim, que é a língua da administração romana e, nas cidades, a língua das relações comerciais e dos militares. A aristocracia gaulesa, interessada em ingressar na administração com os romanos, estimulou a aprendizagem do latim e deu luz ao bilinguismo galo-romano, que atingiu progressivamente toda a população. Contudo, com o passar dos anos, o gaulês perdeu seu lugar e o bilinguismo foi substituído pelo latim exclusivamente. Outra colaboração importante na formação da língua francesa foi a dos Frâncos Salios, uma das várias tribos germânicas que invadiram a Gália romana a partir do século III d.C. Sob o governo de Clóvis, os francos salios se instalaram ao norte e nomearam os territórios conquistados. Apesar de ser a língua do povo dominado, o latim permanece como língua oficial – devido ao fato de Clóvis ter se convertido ao

catolicismo – e um novo bilinguismo se instaura: o frâncico e o latim disputam os falantes durante três séculos. Esse contato entre o frâncico e o latim resulta em transformações cruciais na fonética do francês, formando suas especificidades em relação às outras línguas latinas: introdução da pronúncia da consoante *h*, redução da palavra, evolução das vogais e desaparecimento de determinadas consoantes intervocálicas. Além disso, a contribuição lexical do frâncico é enorme e nos faz considerar o francês a mais germânica das línguas latinas.

Desse período até o século IX, as transformações sofridas pelo latim vulgar o tornaram quase irreconhecível, devido às inúmeras intervenções da língua germânica. Essa nova língua de que se toma consciência é chamada de “romano”, uma forma de latim rústico que difere do latim clássico quanto aos aspectos morfológicos e sintáticos. O rei dos francos, Carlos Magno, busca uma aproximação entre as duas línguas fundando a “Escola do Palácio”, cujo objetivo era ensinar aos clérigos, conhecedores apenas do romano, o latim e as artes liberais, a fim de que estes pudessem ler as Escrituras da Igreja. Costumamos chamar esse momento de “renascimento carolíngio”, durante o qual centenas de palavras latinas foram emprestadas ao francês, dando origem aos alótipos: duas formas francesas, uma popular e outra erudita, vindas de uma mesma palavra latina. (*Ex latim clavicula - pequena chave -, o francês produzirá clavicule (clavícula) e cheville (canela) ; cadentia dará cadence (cadência) e chance (sorte).*)

Apesar do empenho de Carlos Magno para com o latim, esta língua não sobrevive e em 813 os bispos declaram a utilização das línguas vulgares – o romano e germânico – no âmbito clerical, em sermões e homilias, por todo o reino. Entretanto, a consolidação do francês acontece um pouco depois com o Juramento de Estrasburgo, em 842; neste, os dois netos de Carlos Magno, Luís, o Germânico, e Carlos, o Calvo, forjam uma aliança contra o seu irmão mais velho, Lotário, quem fora o responsável pelo assassinato de seu pai. Segundo esse juramento, redigido em suas línguas maternas, Carlos, o Calvo, reinaria no território onde os súditos falavam o romano, e Luís o Germânico no território da língua que carrega em seu nome. A parte do documento redigido em romano representa a constituição do francês moderno.

Nos séculos seguintes (X e XI), a França é composta de diversos pequenos senhoris onde se falam diferentes dialetos. Ao Sul, predomina o dialeto que chamamos de “língua *d’oc*” e ao norte, a “língua *d’oïl*”; ainda há uma terceira região linguística, compreendendo o Franco-condado, a Suíça francesa e a Savóia, onde o predomina o dileto franco-provençal. Após a eleição de Hugo Capeto, a autoridade feudal começa a ser substituída pela real, instaurada então

na região de Ilha de França, o dialeto de lá – língua d’oïl – sobrepõe-se aos outros e atenua a disparidade linguística. Essa consolidação do poder real expande a língua e dá prestígio ao território franciano. Outros fatores, como a vasta literatura produzida do século X ao XIII e a fundação da Universidade de Paris por Felipe Augusto, foram cruciais para propagar e firmar esse dialeto, tanto que, no século XVI, através da deliberação de Francisco I, o latim é substituído pelo francês como língua veículo de documentos oficiais.

A língua francesa, então, evoluía e expandia-se espontaneamente, sobretudo graças ao contato de diferentes culturas como a árabe, no período das Cruzadas Orientais, a italiana nos séculos XV e XVI e, depois, a espanhola. Entretanto, a partir do século XVI, foi moldada por políticas linguísticas e por esforços de grupos que procuravam enriquecê-la. Um célebre exemplo desses é a Plêiade, grupo composto por poetas franceses liderados por Ronsard e Du Bellay, responsável por redigir um manifesto que defende o uso da língua francesa no âmbito poético. Todavia seria um dissidente da Plêiade, o poeta Malherbe, da corte de Henrique VI, que traria a rigorosidade à evolução do francês. Sua doutrina foi seguida e institucionalizada pelo Cardeal Richelieu em 1634, quando fundou a Academia Francesa cuja finalidade era codificar e fixar a gramática e o léxico puramente francês. Depois da publicação do primeiro dicionário da Academia, em 1694, fixa-se o “bel usage” do francês clássico, que se difunde por toda a Europa, junto com o Iluminismo, sendo a língua de excelência cultural, intelectual e diplomática. Por mais que seja no Século das Luzes que o francês alcançou seu caráter internacional, somente após a Revolução Francesa podemos considerá-la universal. Os ideais igualitários da revolução difundiram o francês que até então não era dominado por grande parte do povo; torná-lo acessível a todas as camadas da população para a unificação linguística foi um dos objetivos da agenda revolucionária. Em 1794, os dialetos são abolidos da França uma vez que as leis da república devem ser compreendidas por todos e as futuras gerações devem ter a garantia de instrução em francês.

As políticas linguísticas de supervisão e difusão tiveram grande força na língua francesa, desde seu nascimento através do Juramento de Estrasburgo até os dias atuais, quando vemos a atuação de instituições como a Agência da Francofonia e das Comissões de Terminologia, além das legislações polêmicas como a Lei de Toubon. Todos esses fatores resultaram no francês atual, cuja ortografia é bastante semelhante à do francês antigo, embora as evoluções fonéticas sejam evidentes. Algumas das mudanças fonéticas profundas são: a perda de quase todas as consoantes

finais; a perda subsequente de final / ə /, que causou muitas consoantes recém-finais; a perda do stress anteriormente forte que tinha caracterizado a linguagem em grande parte de sua história e desencadeou muitas das mudanças fonéticas. Transformações significativas na pronúncia de vogais, especialmente vogais nasais.

A língua falada e a língua escrita

Com relação ao francês, como em muitas línguas, há grandes disparidades entre a escrita e a fala. A língua escrita está associada principalmente a contextos mais formais, como estudos escolares ou universitários, trabalho profissional, relações comerciais ou administrativas ou alta cultura, embora também possa ser utilizada em contextos informais, como cartas pessoais ou e-mails. Além disso, quando escrevemos temos tempo para planejar nossa linguagem, corrigir erros, escolher palavras mais apropriadas, de modo que a língua escrita acaba sendo, geralmente, mais rígida e complicada. Como tal linguagem tende a se adaptar muito mais às regras e convenções que são encontradas em dicionários e gramáticas, por ser não espontânea foi a língua escrita que veio a ser conhecida e convencionada como o padrão para um determinado grupo linguístico.

A língua falada, por outro lado, é mais comumente usada em contextos menos formais - como a comunicação com a família, com amigos e conhecidos mais próximos ou com colegas de trabalho - embora também possa ser usada em contextos que exigem maior grau de formalidade - como discursos, reuniões, aulas, entre outros. A maior parte da linguagem falada não é planejada, uma vez que se trata de uma expressão espontânea de nossas intenções e opiniões quando reagimos a pessoas e fenômenos no mundo que nos rodeia. Essa linguagem, assim, tende a diferir da linguagem padrão ou escrita em um número de aspectos importantes. Por exemplo, quando falamos estamos sujeitos a cometer mais erros, mudarmos de direção no meio da frase, hesitarmos ou esquecermos coisas que falamos. É por isso que usamos "elementos" como "er, quero dizer, você sabe". Tendemos também a fazer muito mais uso de justaposição de cláusula ("eu disse a ele para ficar quieto, ele estava falando muito alto") ao invés de subordinação de cláusula ("eu disse para ele ficar quieto porque estava falando muito alto"). Além disso, existem muitos dispositivos na linguagem falada que não estão disponíveis quando escrevemos e que formam uma grande parte do processo de comunicação. Estes elementos incluem o estresse enfático, as mudanças de entonação, elevando ou suavizando nossa voz, as mudanças em nosso

tom ou sotaque, além do uso das mãos, pela capacidade de gesticular ou apontar coisas em nosso ambiente, e dos gestos faciais, como sorrisos e olhares.

Uma das diferenças centrais entre a linguagem escrita e falada reside no foco de sua mensagem. Segundo William Bright (1996), a língua escrita é amplamente "centrada na mensagem", o que significa que estamos mais focados naquilo que estamos tentando transmitir, em vez de quaisquer fatores emocionais que possam envolvê-lo. Como tal, ela tende a ser mais impessoal e abstrata em seu tom, apresentando fatos e ideias de uma forma lógica e progressiva em direção a um objetivo que é geralmente multifacetado, quando em comparação com as ideias que trocamos no diálogo falado, que contém um alto grau de nuances e complexidades. Esta complexidade leva a uma maior necessidade de clareza, precisão e expressividade temática, daí a importância na linguagem escrita de vocabulário amplo, ortografia correta, gramática, precisão, subordinação de cláusula, entre outros recursos.

Em contraste, a língua falada é, em grande medida, "centrada na pessoa", ou seja, ao utilizarmos a fala, estamos mais concentrados em expressar nossos sentimentos, tanto com relação ao assunto, quanto com a pessoa com quem estamos falando. Isso significa que não só verbalizamos mais as pessoas do discurso (eu, você, nós) e as formas verbais que servem para expressar atitudes e emoções, como também uma linguagem mais emocionalmente carregada, o que inclui o uso de exclamações, intensificadores, palavrões e palavras pejorativas ou carregadas e termos de afeto e desafeto. Além disso, o escopo dos registros na língua falada é geralmente maior do que na linguagem escrita, que vai desde o cotidiano, informal e vulgar, ao padrão e formal. Através destes diferentes registros não estamos apenas selecionando o conteúdo que é mais expressivo dos nossos pensamentos e emoções, mas também transmitindo aos outros a nossa compreensão da natureza da interação social (mostrando as nossas "competências sociais") e expressando a nossa ideia própria do relacionamento para com eles.

2.3 BREVE COMPARAÇÃO E DESCRIÇÃO DO SISTEMA FONOLÓGICO DO PORTUGUÊS E DO FRANCÊS

Ao fazermos uma breve comparação entre o sistema fonológico das línguas portuguesa e francesa, percebemos que, ao nível consonantal, a diferença entre ambas as línguas são mínimas:

no sistema fonológico do português existem duas consoantes ([r] e [ʁ]) que não existem em francês. Em suma, as outras consoantes são praticamente as mesmas nos dois sistemas fonológicos.

Entretanto, em relação às vogais, as diferenças são mais notáveis. A começar pelo número de sons vocálicos nas duas línguas: em português temos sete, em francês, doze. Dos três parâmetros articulatórios adotados para a descrição de sons vocálicos no português (altura, arredondamento, anterioridade/posterioridade), somente o primeiro e o terceiro realmente são características capazes de distinguir fonemas, em outras palavras, são entendidos como aqueles que provocam mudança de significado fonético. O arredondamento de vogais é o parâmetro menos relevante para falantes de português brasileiro, entretanto, torna-se imprescindível para o falante de francês, visto que produz diversos pares mínimos, ou seja, altera drasticamente o significado da palavra. Além disso, notamos que se pode ter uma classe de vogais orais e uma semivogal que existem no francês, porém não existem no português: são as não recuadas e as arredondadas. As vogais nasais do francês diferem das vogais nasais do português pela altura: na primeira língua são associadas a baixo nível de altura, enquanto, na segunda língua, são associadas a alto ou médio níveis de altura. O francês possui quatro vogais nasais (/ã/, /ɛ̃/, /õ/, /œ̃/), que também distinguem significado, produzindo pares mínimos, conforme exemplos a seguir: /ã/: centre, pantalon, /ɛ̃/: moins, ceinture, /õ/: talon, tomber, /œ̃/: un, brun. Dessa forma, tendo como base essa correlação das duas línguas analisadas, formulamos neste trabalho a seguinte hipótese: há uma certa dificuldade para os aprendizes – tanto os falantes de francês, quanto os falantes de português – em relação à produção das vogais, principalmente as nasais no que tange a um grande obstáculo a ser superado na aquisição de L2. Além disso, acredita-se que as consoantes e as vogais presentes nos dois sistemas não representam maiores dificuldades, uma vez que o aluno já possui a concepção de como produzi-la em seu sistema linguístico da L1.

3 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ENCONTRADAS NO QUADRO EUROPEU

Neste capítulo faremos uma breve reflexão sobre a análise do ensino de francês em uma instituição brasileira situado no sul do país.. Para tanto, é preciso pensar no conceito de ensino e

aprendizagem de Língua Estrangeira – LE (também chamada de L2), cujo entendimento é muitas vezes nebuloso ou até mesmo deixado de lado pelos indivíduos envolvidos nesta prática.

Finger & Quadros (2007) esclarecem, logo na introdução do texto em que discutem as teorias de aquisição da linguagem, a importância social da fala, ao tratar das primeiras palavras de um bebê – que, aqui, nos servem como comparação às primeiras palavras de um estudante de língua estrangeira – como quem “dá os primeiros passos no sentido de se tornar membro ativo de uma sociedade que atribui enorme valor à linguagem como instrumento de expressão do pensamento e de comunicação” (p. 4).

As teorias de aquisição da linguagem, sobre as quais este trabalho foi estruturado tem o intuito de formar sujeitos subjetivamente ativos em uma sociedade. Tal concepção se divide em dois posicionamentos teóricos que serão apresentados a seguir: o primeiro se baseia em uma perspectiva behaviorista, em que “B.F. Skinner (1957) e seus antecessores viam a aprendizagem da linguagem como um processo passivo de imitação da fala que as crianças ouvem dos adultos, acompanhado de reforço positivo quando existe acerto e de reforço negativo sempre que houver erro” (FINGER; QUADROS, p. 6); o segundo, que serviu de inspiração à lógica estruturalista, teve como figura principal o linguista Ferdinand de Saussure.

A Teoria Gerativista, da qual o linguista Noam Chomsky é o principal teórico, surge para se contrapor à teoria estruturalista, apesar de ainda herdar alguns aspectos dela, como é possível observar a seguir. Tal teoria “pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominado de Gramática Universal (GU)” (FINGER; QUADROS, p. 25). Em outras palavras, essa teoria nos diz que existe um dispositivo linguístico, presente somente na espécie humana, capaz de fazer refletir sobre o uso da linguagem sem a necessidade de estímulos, porém coerente de acordo com cada contexto. Essa teoria, portanto, segue, além do viés linguístico, o viés psicológico e neurológico, uma vez que, com a ajuda dos linguistas, “os neurologistas terão condições de analisar como a linguagem se traduz fisicamente no cérebro” (FINGER; QUADROS, p. 28).

Por outro lado, o posicionamento estruturalista de Saussure é uma perspectiva que analisa a linguagem em seu todo, sendo ela influenciada culturalmente por fatos históricos. Assim, os estruturalistas veem a linguagem através das dicotomias existentes entre língua e fala e sincronia e diacronia. Além disso, a partir da ideia de implicação, Saussure desenvolveu seus estudos, aos quais temos acesso hoje através de sua obra intitulada *Curso de Linguística Geral* (1916), que se

apresenta com base em uma linguagem sincrônica através do estudo do sistema de signos linguísticos.

O currículo em língua francesa, porém, não está em concordância no que se refere às diferentes ênfases do curso. Quando analisamos os cursos de Licenciatura em Letras na UFRGS, por exemplo, vemos que tal ênfase pode ser cursada tanto na modalidade dupla quanto simples, permitindo que o estudante se forme com dupla titulação (tanto em Língua Portuguesa, quanto em Língua Estrangeira) no caso de opção pela ênfase dupla. Mais especificamente com relação ao Francês, na licenciatura dupla, o aluno, além de adquirir formação em Língua Francesa e sua literatura, adquire, também, formação linguística do Português Brasileiro e suas literaturas. Na licenciatura simples, o aluno opta pelo estudo da Língua Francesa e sua literatura unicamente. Todos os níveis são de caráter obrigatório para os estudantes de Licenciatura Simples ou Bacharelado, enquanto que, para o estudante de Licenciatura Dupla, os níveis sete e oito, por enquanto, são opcionais.

No que se refere às metodologias utilizadas no ensino de LE de modo mais geral, temos, no caso do ensino de línguas estrangeiras, uma abordagem de acordo com certas metodologias formuladas por linguistas ao longo das décadas, conforme listadas abaixo:

a) Método tradicional: o método tradicional de ensino de línguas baseia-se no ensino de gramática através da tradução direta. Teve grande difusão com o ensino de línguas clássicas como grego e latim no início do século XX e objetivava meramente a tradução de textos clássicos, não sendo, portanto, a comunicação oral seu ponto central. Para tanto, esta metodologia enfoca o ensino de gramática através de exercícios estruturais de maneira dedutiva, em que o professor apresenta o conteúdo para, em seguida, retomá-lo com exercícios – como, por exemplo, os clássicos preenchimentos de lacunas. Assim sendo, a palavra “tradicional” que nomeia essa maneira de ensinar também diz respeito ao papel dos componentes de uma sala de aula: o professor, único detentor do saber, ensina para alunos, que são pouco ativos em aula.

b) Método direto: o método direto prioriza o uso da língua aprendida em sala de aula, ou seja, a língua materna do aluno tem pouco espaço ou quase não é utilizada com o objetivo de que aquele que aprende se habitue cada vez mais a pensar em língua estrangeira. A

comunicação se prevalece sob outro patamar na medida em que o aluno precisa se utilizar da competência oral em língua estrangeira para participação em aula. A leitura também é privilegiada nesta metodologia, mas somente objetivando a aquisição de vocabulário novo. A gramática, por sua vez, perde protagonismo com um ensino que é baseado em situações e não somente em estruturas normativas. Diferentemente do método tradicional, as estruturas gramaticais, não menos importantes, são trabalhadas, então de forma intuitiva, não mais de forma dedutiva como anteriormente. O professor, portanto, também ganha papel diferente quando trabalha com o método direto, sendo ele um auxiliar do aprendiz, induzindo à autocorreção do último.

c) Método áudio-oral: como o nome sugere, a prioridade desta metodologia é a língua oral. Baseados em pressupostos da linguística estrutural e da psicologia comportamentalista, segue uma ordem específica de aprendizagem, bem como pressupõe a aquisição da língua materna. Primeiramente, certifica-se da compreensão auditiva do aprendiz para que, em seguida, sejam produzidos enunciados orais e, apenas depois, compreender e produzir textos escritos. Contudo, o professor volta a ter o papel central da aula quando é ele quem conduz esse aluno para seu desempenho linguístico através da proposição de diálogos artificiais, com o intuito de visualizar uma possível situação cotidiana em que o aluno necessite se utilizar da língua estrangeira. O erro do aluno também é corrigido imediatamente pelo mestre, detentor da “língua modelo”, para que esse erro não seja repetido infinitamente até que o aprendiz o internalize.

d) Método audiovisual (SGAV): esta metodologia está ligada ao conceito de fala em situações de comunicação. Pode também ser interpretado como um método de ensino de língua estrangeira em massa, uma vez que foi criado para tentar reverter o status da língua francesa que sofria com a ascensão da língua inglesa após a Segunda Guerra Mundial. Caracterizado por exercícios estruturais mecânicos, utiliza-se também de diálogos artificiais para fins de memorização de possíveis situações. As imagens que caracterizam o “visual” do título entram aqui como papel fundamental para a construção dos diálogos, por exemplo. Além disso, mais uma vez, o aluno não é autônomo, sendo somente receptor do conhecimento passado pelo professor, que é autoridade e centro organizacional da aula.

e) **Abordagem comunicativa:** nas décadas de 1970 e 1980 há uma alteração drástica no modo de pensar o ensino de línguas no mundo. Essa alteração é percebida de imediato na substituição da palavra “metodologia” por “abordagem”, o que supõe um entendimento de ensino e aprendizagem de língua muito mais abrangente, abordando competências diversas para além da linguística, como a cultural, por exemplo. O professor, neste sentido, assume papel mediador, enquanto o aluno passa a ser muito mais ativo em sua aprendizagem. Além disso, passam a ser priorizadas situações autênticas em sala de aula e não mais a simples dramatização de diálogos artificiais.

O curso de francês da UFRGS, por sua vez, é fortemente baseado no método direto, principalmente no *actionnel/comunicatif*, embora não deixe de lado alguns aspectos interessantes e importantes para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira que são abordados por outros métodos em diferentes épocas, como o estudo da literatura, na visão tradicional – não necessariamente fazendo uso da tradução das obras, mas usando-as como material de apoio autêntico nas aulas. É importante ressaltar que, hoje em dia, esses métodos não estão listados em ordem de importância, nem se diferenciam através da análise de erros e acertos no ensino de LE. Por isso, não só é possível, como também de extrema importância, que o docente aborde diferentes aspectos das diferentes metodologias ou abordagens para que a aprendizagem seja efetiva de acordo com os objetivos dos aprendizes.

Para tanto, os métodos (livros didáticos) adotados nos últimos anos no ensino de FLE na UFRGS são orientados pelo Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, documento elaborado pelo Conselho da Europa depois de mais de 40 anos de pesquisas e estudos realizados por esse órgão. O documento, por sua vez,

fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (QECR, p. 19)

Além disso, o Quadro Comum de Referências para o Ensino de Línguas prioriza aquilo que conceitua como plurilinguismo em detrimento do multilinguismo. O primeiro “é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Quadro Comum de Referências para o Ensino de Línguas Estrangeiras.p. 23), enquanto que o segundo trata de mais do que o simples conhecimento de uma língua, sendo a construção de uma competência que envolve uma nova língua e uma nova cultura a todo o conhecimento já adquirido anteriormente pelo discente, mudando, inclusive, o objetivo do ensino e aprendizagem de línguas. Se, anteriormente, este visava ao perfeito domínio do objeto estudado, tendo como modelo ideal o falante nativo, com o plurilinguismo visa-se pura e simplesmente à comunicação, envolvendo, portanto, o inter cultural sendo imerso ou não e não à perfeição performática.

O QECR ainda apresenta a chamada abordagem orientada para a ação, colocando o aprendiz como ator social, isto é, ele precisa cumprir tarefas em diferentes situações sociais. Exemplificando, de maneira muito simples, que esse aluno, tratado aqui em papel de ator social, precisa saber lidar com situações cotidianas, simples ou complexas, como comprar pão ou pedir um café em uma padaria. Assim, os atos de fala estão contextualizados socialmente e não são puramente ferramentas mecânicas utilizadas em uma sala de aula. Tais ferramentas acarretam, na maioria das vezes, uma grande distância entre a realidade desse ambiente e a vida cotidiana e, assim, pode-se ter diversos problemas de assimilação do conteúdo por parte dos alunos.

É, portanto, com base neste referencial teórico com outros e se provendo dos métodos de ensino apresentados acima, que algumas instituição de ensino superior de francês constrói as súmulas das disciplinas de língua desde o nível mais básico (Francês I), pensado para pessoas que não têm nenhum conhecimento anterior da língua, até o nível mais avançado (Francês VI) – além dos níveis VII e VIII, complementares ao nível avançado. Estando eles organizados por conteúdo de acordo também com os níveis apresentados no QECR, são divididos, primeiramente, em: A (Utilizador Elementar); B (Utilizador independente); e C (Utilizador proficiente). A partir disso, os níveis se subdividem em 1 e 2, o que resulta em seis níveis possíveis de LE/L2 segundo o QECR. Deste modo, os níveis estão assim apresentados: A1, Iniciação; A2, Elementar; B1, Limiar; B2, Vantagem; C1, Autonomia; e C2, Mestria.

Sendo assim, o primeiro ano de graduação, que concerne respectivamente às disciplinas de Francês I e Francês II, diz respeito ao nível A do QECR, anteriormente explicado; o segundo

ano, ao nível B; e o terceiro, ao nível C. As duas disciplinas do quarto ano acadêmico (obrigatórias à ênfase simples e opcionais à ênfase dupla, conforme anteriormente exposto) são formas complementares à formação dos futuros professores. Consequentemente, a expectativa é de que os licenciandos tenham formação linguística completa durante a graduação, dominando, então, as diferentes competências necessárias para que possam atuar como docentes na área de ensino de línguas.

Em relação à estrutura organizativa interna do Setor de Francês da UFRGS, temos cinco professoras. Todas as componentes deste setor tem nacionalidade brasileira, porém possuem experiência no exterior, tanto como docentes, quanto como discentes. Tendo o curso o objetivo do ensino funcional da LE/L2, ou seja, da língua em uso contextual, atualmente se trabalha com o livro-método *Al Nouveau Rond Point*, Flumian, C. et al., Maison des Langues, 2011, que substituiu o *Forum*, Baylon, Hachette, 2001.

Toda essa metodologia abordada pelo curso de francês, por exemplo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul é, diversas vezes, muito eficaz. Contudo, vamos tentar contextualizar falando do mundo acadêmico em que ele se insere e que cria expectativas nos alunos (que não vêm a uma aula de língua da mesma forma dentro de um curso universitário de Letras e em um cursinho de idiomas), e também uma demanda diferenciada para o professor, que deve formar não apenas linguisticamente, mas profissionalmente, no sentido de que ele deve formar professores e tradutores, ou seja, profissionais de francês. Sem contar a exigência das outras disciplinas de francês do curso que exigem outras competências (estudo de literatura e tradução, por exemplo). As exigências são muitas e completamente diferentes de um curso de línguas. Incomparável igualmente ao Português para Estrangeiros PPE, em razão da situação de imersão.

Primeiramente, é importante ressaltar algumas diferenças cruciais entre as duas línguas envolvidas aqui – o português e o francês. A língua francesa, por exemplo, possui alguns elementos fonéticos inexistentes em língua portuguesa, fato que é claramente observado já no número de vogais – que, em francês, são o dobro das que se tem em português. Diante deste simples fato, já podemos afirmar que alguns erros de pronúncia cometidos pelos estudantes em língua francesa não necessariamente são acarretados pelo não conhecimento gramatical desta língua, mas pela dificuldade de expressão de um fonema ao qual não estão acostumados.

Percebe-se aqui, logo, que estamos tratando de alguns erros pontuais do aprendiz: os erros de oralidade, que envolvem tanto a especificidade da pronúncia quanto expressões da língua falada em geral. Em se tratando de uma abordagem de ensino que visa à comunicação e ao fazer deste aluno um ator social, nada mais justo que um estudo focado na fala (sem deixar de lado outras competências necessárias, é claro). O foco do aprendizado nestes contextos, portanto, está principalmente na comunicação oral, de onde se parte para, mais tarde, desenvolver os pontos da leitura e da escrita. Sendo assim, outra problemática muito comum envolvida no ensino e aprendizagem de línguas é a diferenciação de particularidades existentes entre a língua escrita e a língua falada, fato que acarreta muitos problemas na aprendizagem de francês visto que estes são aspectos muito evidentes na vida dos francófonos e, nem sempre, são na dos falantes de português.

Assim sendo, os próximos capítulos se destinarão a pensar em como aperfeiçoar o aprendizado de língua, tendo como foco a oralidade dos aprendizes, a partir do método de autocorreção proposto pela metodologia direta.

4 O MÉTODO FONÉTICA CORRETIVA E SEU LUGAR NO FLE

Apesar de todos os métodos de ensino de línguas já existentes e da existência tanto de livros didáticos já publicados, e dos que estão sendo escritos, ainda há uma busca para melhorar o ensino e aprendizagem de línguas, especialmente, na produção oral. O motivo disso se dá principalmente porque, hoje em dia, a maior preocupação de muitos alunos que se encontram em escolas de idiomas ou em universidades é se estão conseguindo falar como um nativo, o que demonstra uma maior preocupação com a fala e não necessariamente com a escrita ou a gramática. Uma das hipóteses sobre os porquês desta preocupação se relaciona à importância de uma comunicação verbal para que a mensagem passada em situações comunicativas reais não seja equivocada ou inesperada.

Neste capítulo, portanto, temos como objetivo apresentar, explicar e ilustrar situações com o intuito de mostrar o funcionamento da fonética corretiva (em francês, PHONÉTIQUE CORRECTIVE) através de um Método Verbo – Tonal (MVT) no ensino da língua francesa como língua adicional. Espera-se que, depois deste estudo, os fatos apresentados na pesquisa possam ser levados em consideração ou, ainda, fazerem com que o método seja apresentado aos discentes do curso de Letras - Francês da UFRGS, com o intuito de ajudar os alunos a terem uma melhor produção articulatória na língua estudada.

O método verbo-tonal foi desenvolvido por Petar Guberina, professor de francês na Universidade de Zagreb (Croácia) e diretor do Laboratório de Fonética da mesma instituição. Sua pesquisa foi desenvolvida simultaneamente com dois objetivos: melhorar a pronúncia de estudantes croatas tanto na aprendizagem da língua francesa, quanto na reabilitação de deficientes auditivos. Sendo assim, os princípios de base que definem o MVT baseiam-se em uma constante interação entre essas áreas e esses dois públicos.

Em relação aos estudantes croatas de francês, Guberina sentiu-se atingido pelo caráter sistemático dos erros fonéticos realizados por eles. Nesse sentido, este autor traz um exemplo de um estudante croata para ilustrar que, muitas vezes, tende a pronunciar [u] em vez de [y] e produzir [e] ao invés de [o]. Naquela época, houve muitas pessoas com severa perda de audição e outros distúrbios, em função de bombardeios, tratando-se de uma das consequências da Segunda

Guerra Mundial. Guberina e sua equipe se envolveram no diagnóstico do tipo de patologia que envolvia os deficientes auditivos - conhecidos como “ouvidos duros” - a fim de equipá-los da melhor forma para que se adaptassem ao seu caso de perda auditiva.

Os alunos de francês, de mesma maneira que as pessoas com deficiência auditiva, foram submetidos a vários testes por meio de aparelhos para medir sua capacidade auditiva, em um exame chamado, em francês, *bulleaudiométrie*. Para cada pessoa, os resultados obtidos são plotados em um gráfico chamado de audiograma, cuja interpretação permite que se avalie o grau de perda auditiva e as áreas afetadas, fornecendo um diagnóstico da capacidade de audição.

Na época de Guberina, utilizaram-se vários dispositivos para fazer variar sons em altura e intensidade. Duas técnicas para medir a capacidade auditiva foram amplamente utilizadas, sendo elas a audiometria tonal e a audiometria vocal. A audiometria tonal é um teste de percepção simples para medir a sensibilidade de cada ouvido de um sujeito a certas frequências específicas (denotado em Hz) e representadas no eixo horizontal no audiograma. A intensidade, em decibel (dB), em que o sujeito percebe o som a uma dada frequência é indicada no eixo vertical no audiograma.

A técnica mais utilizada é medindo uma orelha de cada vez de modo que o sujeito deve responder positivamente ao ouvir um som gerado pela máquina, que é chamado de "puro" ou "ruído branco". O sujeito pode perceber os sons seja pela via aérea, que está emparelhado com um fone de ouvido, seja pela óssea, que tem um instrumento chamado de vibrador ósseo colocado na mastoide, na parte de trás do canal auditivo. Assim que ele percebe um som para uma frequência específica, é um sinal de que o praticante observa a mesma intensidade no gráfico.

O audiograma mostra duas curvas no final: a que corresponde à percepção pelo ar e a que corresponde à percepção por condução óssea. Se estas duas curvas estão posicionadas na parte superior do audiograma tonal, o sujeito tem audição normal em relação ao padrão da média. Se uma das duas curvas mergulha para baixo, permite o diagnóstico de um tipo de perda auditiva: perda auditiva devido a danos na ouvido interno (chamada neurossensorial), perda auditiva devido a uma alteração do ouvido médio (chamada condutiva) ou, ainda, perda auditiva devido a uma resultante das outras duas (chamada mista).

A audiometria vocal, por sua vez, é baseada em um teste com uma lista de palavras, controlando a inteligibilidade através da repetição ou por outros meios, tais como a designação de objetos, desenho e evocação gestual. Há várias listas desenvolvidas em momentos diferentes e, geralmente, são intituladas pelo nome da pessoa que as preparou. Nos anos de 1950, as listas disponíveis foram compostas por sons, sílabas, palavras isoladas ou inseridas em frases curtas. Os fonemas selecionados foram eleitos principalmente com base em sua frequência de ocorrência na língua em questão. A intensidade adotada foi dada a partir de um parâmetro chave para este tipo de teste, pois é a partir de tal nível sonoro de limiar que certa palavra ou fonema alvo foram detectados, possivelmente reconhecidos e reproduzidos.

4.1 O PRINCÍPIO DA PENEIRA FONOLÓGICA

A metáfora da peneira fonológica foi proposta em 1939 por Troubetzkoy, ilustrando o princípio da surdez fonológica em uma língua estrangeira, que foi definida alguns anos antes por Polivanov. Tal conceito baseia-se no fato de que

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue. » (Troubetzkoy, 1939, p. 54).¹

¹ Em português: “O sistema fonológico de uma língua é como um filtro através do qual tudo que é dito passa. Permanecem no filtro somente traços fônicos relevantes para a identificação dos fonemas. Todo o resto cai em outro filtro onde permanecem traços fonéticos com um valor de chamada: ainda mais abaixo há um filtro onde são classificados os traços fônicos que caracterizam a expressão do sujeito falante. Assim, todo indivíduo acostuma-se

A ideia de que equívoco é responsável por uma má (re)produção em L2 está assentada no princípio da peneira fonológica, sendo ela a pedra angular da MVT. Esta premissa também é muito lógica, uma vez que a percepção auditiva varia consideravelmente de um indivíduo para outro. Na maioria dos casos, isso não tem efeito significativo, exceto para pessoas com má audição ou distúrbios auditivos mais ou menos graves. Pedagogicamente, pelo menos dois elementos precisam de atenção antes de uma explicação das dificuldades para pronunciar corretamente uma língua estrangeira, são eles o presbiacusia e o conceito de fadiga.

Em primeiro lugar, para determinar o fenômeno da presbiacusia, há de se entender que este é um fenômeno natural da perda auditiva com a idade, começando por volta dos 16 anos e sendo irreversível. Uma vez que o ouvido torna-se cada vez menos sensível às altas frequências, ocorre gradualmente, à medida que envelhecemos certa deterioração da audição que pode afetar o reconhecimento de certos sons, tais como [s] e [z] em palavras que, por vezes, resultam em uma diminuição do entendimento de fala e da qualidade de vida.

Em todo caso, a questão da formação de professores aptos a ensinar uma língua estrangeira (pois não se improvisam professores de línguas), a criação de recursos educacionais para uso na aprendizagem oral adequados a diferentes grupos etários, bem como o tempo de exposição à língua que se pretende aprender, são questões-chave para o êxito da aprendizagem.

O conceito de fadiga auditiva também merece destaque entre os outros fatores elencados. Para entendê-lo é importante basear-se no fato de que, ao se encontrar em um ambiente barulhento em determinados momentos do dia, a sensibilidade do ouvido é afetada, ocorrendo diminuição na percepção de altas frequências. Especificamente, cursos de línguas estrangeiras devem ser pensados para a diminuição do ruído, adequando-se as salas de modo a promover boa qualidade acústica dentro dela e atenuando o ruído percebido oriundo do lado de fora.

desde a infância a analisar o que é dito, e essa análise é feita de forma bastante automática e inconsciente. Mas, além do sistema de filtros, o que torna possível essa análise é construído de forma diferente em cada idioma. O indivíduo apropria-se do sistema de sua língua materna. Se tal indivíduo ouve, no entanto, outra língua a ser falada, ele utilizará involuntariamente o chamado "filtro fonológico" de sua língua nativa – que lhe é familiar – para analisar o que está ouvindo. E, como esse filtro não é adequado para a língua estrangeira ouvida, produz inúmeros erros e mal-entendidos. Os sons da língua estrangeira recebem uma interpretação fonologicamente inexata, uma vez que a passagem se fez através do "filtro fonológico" de sua própria língua." (Tradução nossa).

Ao ouvir uma palavra estrangeira desconhecida, ou geralmente falando uma língua estrangeira, pode haver fragmentação de seu volume para melhor percepção auditiva. Isto ocorre porque tentamos encontrar no desconhecido um complexo de nossas representações fonológicas, decompondo-o em fonemas de nossa própria língua nativa e, até mesmo, de acordo com as nossas leis de agrupamento de fonemas. Ao fazê-lo, as diferenças entre percepção e representação fonológica de uma palavra na língua do orador, pode concordar, não só para a característica qualitativa das representações fonológicas isoladas (ou seja, os fonemas isoladamente), mas o mesmo número de fonemas contidos em um complexo dado, ou seja, uma palavra (Polivanov, 1931).

Essas questões seriam tratadas em uma graduação se nosso curso fosse de fato voltado para a formação de professores de línguas. Mas nossa licenciatura não é isso: é um curso de Letras, em que outras disciplinas e saberes tomam espaço. Que bom que estás tratando disso!

4.2 ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A PREMISSA DA PENEIRA FONOLÓGICA

A premissa do MVT se dá ao considerarmos que a má percepção de como uma língua estrangeira soa é a responsável pela sua má (re)produção, baseando-se em uma realidade comprovada e inteiramente lógica. O erro, neste caso, é pensar que a produção seria um simples espelho de percepção, o que certamente não se aplica aos casos de língua estrangeira.

Nesse sentido, é importante constar que pelo menos quatro configurações são susceptíveis de ocorrerem na aquisição de uma língua estrangeira. Segundo Billières (1988), são elas:

a) Falsa percepção e produção pobre: trata-se de um caso mais frequente. Acontece geralmente com aprendizes iniciantes, embora ocorra também em pessoas com bom nível de expressão/compreensão em L2. Neste caso, a surdez fonológica está intacta;

b) Bom entendimento e boa produção: ocorre quando o aluno já internalizou todas as unidades fonológicas da L2, sendo capaz de executá-las adequadamente. Em geral, muitos estudantes realizam progressos mais ou menos significativos buscando alcançar a pronúncia

adequada. Contudo, uma pronúncia desprovida de qualquer traço de sotaque estrangeiro revela-se muito difícil, se não francamente utópica segundo alguns autores;

c) Boa produção e percepção equivocada: este evento pode ocorrer quando o sujeito faz um som em seu discurso inconscientemente. Ele carrega uma unidade segmentar que não tem um *bullephonème* pertencente à sua língua. Trata-se de problemas de distribuição. Na pronúncia russa, [Rɔp] para/ *robe*/vestido porque o som era inaudível em coda absoluto. No espanhol, ou português querendo uma caneta [estilo] porque /s/ é sempre produzido [ɛs], em onset absoluto. O praticante, a par dos problemas de distribuição entre fonemas supostamente idênticos do idioma de origem e da L2, tende a operar de forma muito mais eficiente; e

d) Boa percepção e produção pobre: Isto é o que acontece quando um estrangeiro está ciente da singularidade de /R/ francês, por exemplo, onde o falante, ao não conseguir perceber tais distinções, insiste em pronunciar uma [r] *rolé*. Há, ainda, o caso de má compreensão por franceses no que corresponde à pronúncia do [ə] Inglês, onde se percebe [z].

Da mesma forma, é redutora por considerar o erro cometido por um aluno, referindo-se a uma única tabela fonológica. O estado de seu sistema de controle, seu nível de especialização na L2, assim como grau de estresse e a situação de comunicação, também são parâmetros a serem considerados, por estarem envolvidos no que chamamos de triagem psicológica dos alunos.

Ante o exposto e tendo conhecimento da premissa da peneira fonológica e da presbiacusia, podemos nos perguntar: existe uma idade ideal para começar a aprender a L2? Nesse sentido, apresentam-se duas posições que podem ser defendidas. A mais comum delas nos diz que "quanto mais cedo melhor." Outro ponto de vista, segundo Billières (1988) sugere que o desenvolvimento da criança muito jovem ainda não permite que seja maduro o suficiente para começar o estudo de outro idioma.

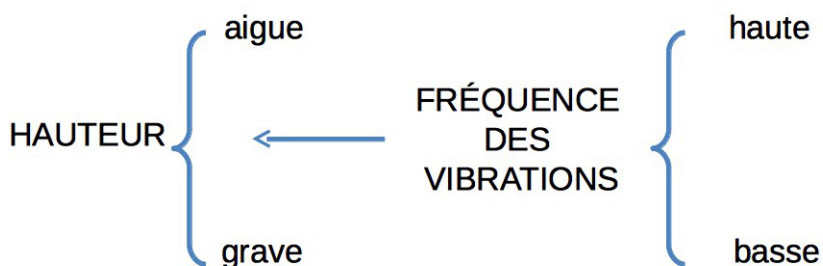
Vamos direcionar nossa atenção à correção dos segmentos - vocálicos e consonantais - supostamente mal articulados pelos alunos lusófonos em Francês como Língua Estrangeira - FLE. De um ponto de vista formal, um erro de pronúncia gera preocupações simultaneamente às três grandes áreas de fonética, dependendo do ponto de vista: é o produto de programa de articulação inadequada e, portanto, sujeita à fonética fisiológica; posicionamento inadequado dos referidos membros da fonação tem consequências diretas sobre as propriedades acústicas dos

sons produzidos, de acordo com vários gráficos objetivamente estabelecidos; a realização articulatória imprecisa nos sons da língua-alvo é percebida, mas isso pode ser diferente em diferentes disciplinas, por exemplo, matemática ou geografia, fonética perceptual é o lugar da subjetividade.

Em MVT, os erros de pronúncia de uma vogal ou uma consoante podem ser diagnosticados em duas áreas operacionais: o eixo de tensão e o eixo de clareza/obscuridade. O fenômeno de tensão, ainda mal compreendido, é definido por Fox (1979, p. 127) como um "gasto de energia neuromuscular para produzir a fala". Veremos, mais adiante, nesta sequência de sons que podem ser classificados de acordo com os critérios de tensão, que alguns erros são devidos tanto à tensão excessiva quanto à falta de energia para executá-los. No primeiro caso, eles são demasiado tensos, sendo marcados como T+; já no segundo caso, eles são muito soltos, sendo marcados com T. nominal.

Quanto aos aspectos terminológicos, é de suma importância fazer a distinção entre alto/baixo e claro/obscuro. O primeiro conjunto trata da altura de um som e de seu caráter perceptivo: se agudo ou grave, o que normalmente resulta em frequência de vibração. Quanto mais elevado o som for, mais agudo ele parece; quanto mais grave ele for, mais baixo parece. O mesmo acontece, por exemplo, se uma mesma vogal for pronunciada por um homem e por uma mulher separadamente. Apesar do timbre ser idêntico entre os dois, no primeiro caso, do homem, ele seria mais grave que no segundo, da mulher, em virtude das vibrações das cordas vocais que são responsáveis pela impressão da altura. A imagem abaixo fornece uma ideia mais vívida daquilo que estamos falando.

Figura1 – Distinção entre altura de som: Alto x Baixo e Agudo x Grave



4.3 CORREÇÃO FONÉTICA

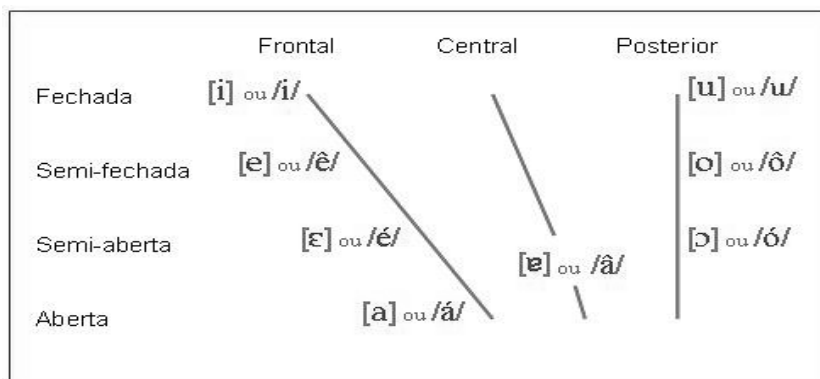
Com relação ao método da Correção Fonética, que foi apresentado para um grupo de alunos na UFRGS, por uma professora visitante, Marion Cheveux, vemos que a repetição dos enunciados é encorajada pelo professor por meio das proeminências rítmicas e das saliências perceptivas dadas à tonicidade, assim como há certa gestualidade facilitadora, que provê aos estudantes indícios visuais e sinestésicos. Isso permite que o aluno adquira maior fluência na LE e que também fique mais à vontade ao ler na língua alvo. Durante a percepção/reprodução, o professor intervém de forma natural, sem ser grosso se algum segmento for mal pronunciado. A voz professoral, porém, acompanhada de tais indícios não verbais, é mais impactante do que qualquer registro sonoro.

Trabalhar a partir de uma fonte de registros sonoros, é claro, apresenta inúmeras vantagens, como, por exemplo, um modelo imutável e de infinita paciência registrado em áudio. Contudo, essas fontes perdem a eficácia se sua qualidade deixa a desejar (devido a defeitos técnicos, entre outros fatores). Sem contar que a velocidade com que tais áudios são tocados impede que se dê conta da informação prosódico-fonética.

Nesse sentido, percebe-se que as vogais são mais meticulosamente pronunciadas, visto que, normalmente, são os elementos que projetam mais dificuldade para realização. Uma vez que o som de cada unidade na língua alvo pode ser diferente dependendo do seu posicionamento, é pertinente que se tenha algum conhecimento das diferenças de possibilidades de correção. Um exemplo típico para os falantes de português brasileiro é o /u/ como na palavra “*culture*” foneticamente transcrito como [kyltyR] que no francês é representado por um /y/, sendo coloquialmente conhecido como “o famoso biquinho”. Ao ver a palavra, um aprendiz lusófono pensa e produz de imediato o som de /u/ correspondente em sua língua, sendo igual ao da mesma palavra traduzida no português “cultura”, mas pronunciada [kuw.tura] - que seria completamente o oposto de sua versão em francês. Este caso, somado a outros, ilustra como a fonética corretiva serviria como um método precioso para ajudar o aprendiz a reconhecer as diferenças, articulatoriamente falando, dos léxicos da língua alvo.

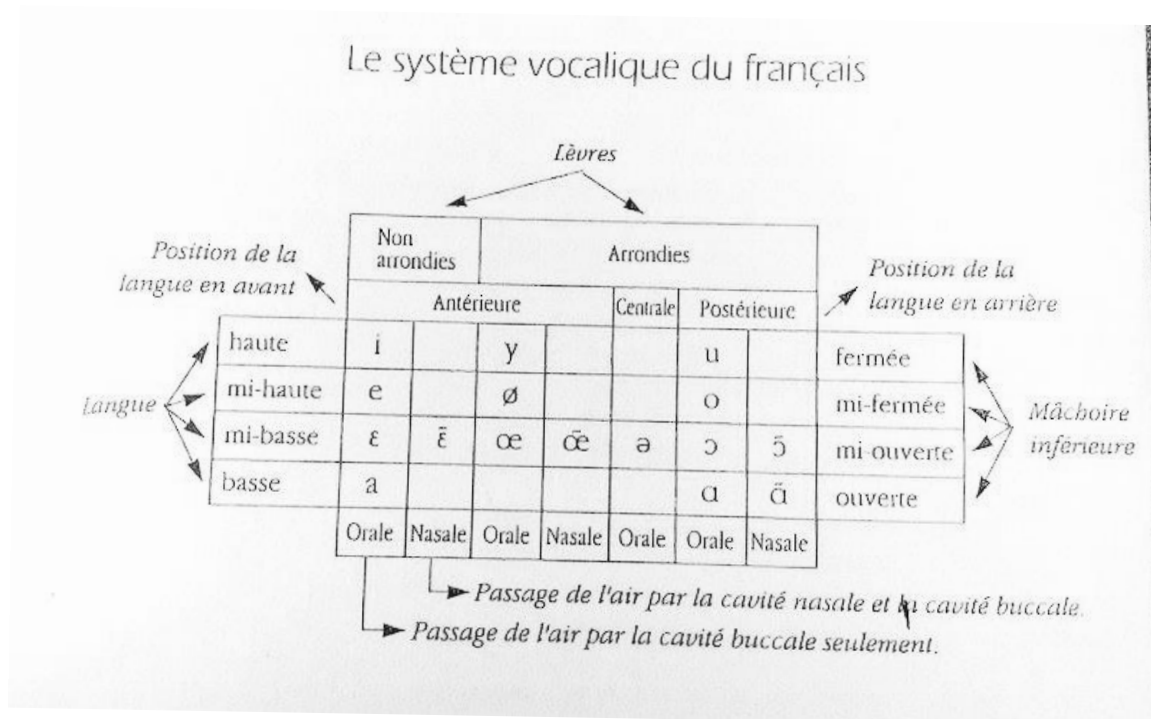
Nas figuras abaixo se encontram amostras de como ocorre o posicionamento das vogais nas línguas francês e português.

Figura 2 – Posicionamento das Vogais no Português Brasileiro



Fonte: Disponível em: <https://falabonito.wordpress.com>

Figura 3 – Posicionamento das Vogais no Francês



Fonte: Disponível em: <http://franchuteandoconurss.blogspot.com.br>

Segundo a Figura 3, em que constam as vogais da língua francesa, é evidente que há elementos que não se encontram na Figura 2, onde constam as vogais do português brasileiro. Podemos citar na tabela abaixo, por exemplo, quatro vogais nasalizadas que não constam em português:

Tabela – Vogais nasalizadas do Francês

Vogal	Grafia	Exemplo
[œ̃]	<i>um, um</i>	parfum (perfume), brun (marrom)
[ɛ̃]	<i>im, ym, in, ain, ein, en, yn</i>	important (importante), sympa (simpático), vin (vinho), main (mão), peinture (pintura)
[ɑ̃]	<i>en, em, ans, am, aon</i>	enveloppe (envelope), emporter (trazer), sans (sem), ambigue (ambíguo), paon (pavão)
[ɔ̃]	<i>om, on, um</i>	ombre (sombra), bonbon (bombom), punch (ponche)

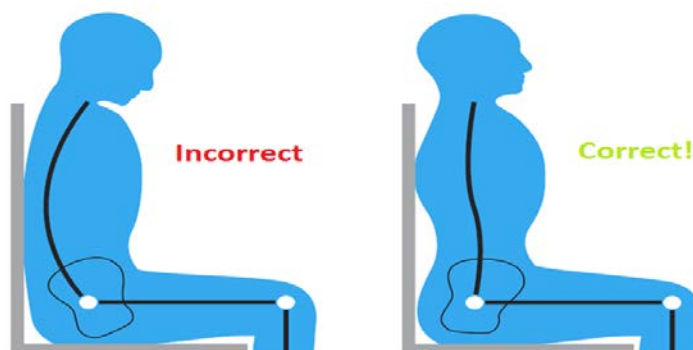
Fonte: www.aprender-frances.com

Outrossim, há a oposição de vogais orais em relação às vogais nasalizadas. Esse tipo de oposição tem funções diversas como, por exemplo: a formação do feminino, em que “bon/bonne” [bɔ̃]/[bɔn]; a conjugação de vários verbos que terminam em –enir “il vient/ils viennent” [ilvɛ̃]/[ilɛn]; e sem contar as inúmeras outras palavras que não apenas distinguem a oposição de oral/nasal, como “bas/banc” [ba]/[bɑ̃], “sa/sans” [sa]/[sɑ̃] e “rat/rang” [Ra]/[Rɑ̃]. Por isso, podemos concluir, traçando hipóteses, de que os fonemas inexistentes na língua-mãe serão as

dificuldades da língua-alvo, havendo necessidade de saber pronuncia-los para poder ter uma comunicação oral mais inteligível.

Além do uso da voz para repetir os sons produzidos, ter uma boa postura e o uso do polegar é fundamental no processo de correção. A postura tende a determinar o quão nítido o som é produzido. Na Figura 4, abaixo, existem dois alunos sentados. É esperado que o da direita articule mais claro que o da esquerda, pois a sua postura permite que haja um fluxo livre de ar, o que é fundamental para a entrada e saída do ar dos aparelhos fonadores. Além disso, devido ao seu posicionamento, não haverá uma necessidade de fazer esforço excessivo, o que resultaria em um número menor de gritos do aprendiz. Ao contrário, o aluno da esquerda, por não ter uma postura correta, pode encontrar dificuldades para reproduzir alguns sons, seja pela falta de ar, seja por simplesmente estar sentindo fadiga.

Figura 4 – Importância da Postura para o Modo de Articulação



Fonte: Disponível em: <http://posturedirect.com/>; Adaptação realizada pelo autor, segundo uma aula de vídeo disponível em: <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/>

A Figura 5, abaixo, traz um exemplo onde a função dos dedos serve para ilustrar as vogais tensas e as vogais relaxadas, mostrando uma maneira de auxiliar os alunos na correção fonética e

diferenciando quando se sobe ou desce na pronúncia. A tensa à qual nos referimos se encontra na fonética articulatória, pois ela é conectada ao grau de tensão muscular que os órgãos fonadores e as cordas vocais realizam e podem afetar a produção das vogais, consoantes ou até de uma sílaba inteira. As vogais que são tensas são mais fechadas e seus opostos, as menos tensas, mais abertas e relaxadas.

Figura 5 – Exemplificando com os Dedos as Vogais Tensas e Relaxadas



Fonte: Disponível em <http://phonetique.free.fr/>

A posição do dedo para cima, conforme ilustração da figura anterior, representa a tensão que pode ser sentida no pescoço ao produzir uma palavra. Além disso, quando se faz uma pronúncia tensa, ela de início é normalmente aguda, o que não ocorre sempre, pois pode variar de acordo com o gênero de quem fala. A posição contrária dos dedos serve para demonstrar um som que, em sua composição, conste uma vogal relaxada, ou seja, uma não-arredondada. Para exemplificar, vamos analisar o artigo definido masculino em suas formas singular e plural, ou seja, “*le*” [l(ə)] e “*les*” [le]. A primeira é considerada tensa, enquanto a segunda relaxada. Embora a letra seja a mesma, ortograficamente falando, sua representação fonética é outra. Um aprendiz brasileiro em sala de aula, ao ser chamado pelo docente para realizar a leitura de um texto em aula ao ser chamado pelo professor espontaneamente, é capaz de produzir [le] e [les]. Para corrigir essa pronúncia inadequada, o docente poderia ilustrá-la utilizando o polegar: ao fazer a pronúncia da primeira movimentaria o dedo para cima e o contrário para a segunda, diferenciando que uma é tensa enquanto a outra não é.

Maro Patetéli e Florentina Fredet, no livro “*La Phonétique du Français*”(2010), apresentam formas para corrigir algumas vogais da língua francesa, devidamente representadas abaixo:

Tabela – Formas de Corrigir Problemas de Pronúncia em Vogais

Problema de Pronúncia em Vogais	Entonação	Posição
Para uma vogal mais grave (se estudante pronuncia [i] em vez de [y])	Entonação descendente	Consoantes graves: [b], [r], [m], [v], [P], [w] Sussurro
Para obter uma vogal mais aguda (se o aluno pronuncia [u] em vez de [y])	Entonação ascendente	Consoantes agudas [s], [z], [t], [d]
Para abrir uma vogal (se estudante pronunciado [e] em vez de [ɛ])	Entonação descendente	Oclusiva [p], [t], [k] e [l] [r] Posição inicial
Para fechar uma vogal (se estudante pronunciado [ɛ] em vez de [e])	Entonação ascendente	Constritiva [f], [ʃ], [v], [s], [z] Posição final
Para completar vogais [u], [O], [œ]		As consoantes [ʃ], [ʒ] Sussurro

Fonte: O Autor, adaptado de TROUBETZKOY (1986).

É importante constar, também, que a vogal “e”, em francês, é considerada uma das mais difíceis de corrigir e assimilar, pois, dependendo do seu posicionamento na palavra e da construção silábica, seu som varia. Sendo assim, é pertinente que o docente ajude os alunos, pelo menos nos primeiros momentos, a montar sílabas na língua alvo, uma vez que pode haver variações na pronúncia. Há uma possibilidade de que o aprendiz erre uma consoante também, mas, como na maioria dos casos na aquisição de uma língua estrangeira os elementos vocálicos são os que causam maiores problemas de pronúncia, não direcionaremos nossa atenção às consoantes.

4.4 O PROFESSOR, O ALUNO, O MÉTODO E A SALA DE AULA

Como se efetua a escolha do item fonético sobre o qual se deve intervir? As interações propostas a seguir correspondem a momentos reais de aula e, com elas, se pretende elucidar esta questão. Alguns sons são produzidos de maneira estranha, constituindo fonemas intermediários entre o som esperado e aquilo que foi produzido. É assim que um estudante chinês, pode pronunciar um [ʒ] ou [d] que parecem mais ou menos corretos, porém se escutarmos melhor, perceberemos uma tensão excessiva, necessitando que o professor intervenha. um estudante colombiana, utiliza uma estratégia de hesitação, falando baixo, com voz “indistinta”, acompanhando uma tendência à hipoarticulação. Todos esses fenômenos permitem se esquivar ou esconder certos problemas fonéticos em língua estrangeira. Em caso de dúvida ou hesitação, o professor deve reagir e chamar a atenção do aluno. Quando um estudante repete um enunciado proposto pelo professor, é muito comum que ele cometa não um, porém vários erros.

O professor não deve corrigir mais de um erro por vez. O motivo é simples: trata-se de focar a atenção do estudante em um problema fonético recorrente e solucioná-lo com o intuito de aproximar o som, o máximo possível, do modelo desejado na L2. Uma vez que a interação é intensa, não há tempo a perder, de modo que o professor propõe um procedimento de correção e, se falhar, o substitui por outro. Na maioria dos casos, é constatada uma melhora ,como a aplicação do método apresentado em que o estudante não repete o mesmo erro, mas como o trabalho é rápido, é importante respeitar o tempo de recapitulação articulatória que pode ser praticado em aulas laboratoriais que mantêm a informação sonora ativa durante dois segundos durante a produção do som segundo BILLIÈRES, M. (1989). O professor que chama a atenção do aluno durante essa janela de tempo mexe no som proposto através de uma sucessão de modelos correspondentes às *optimales correctives* (entendidas como postura, concentração e articulação). O estudante se concentra em uma repetição ativa que permite que o último item fonético passe por sua memória de longo prazo, apagando as formas precedentes na medida em que são substituídas pelo novo som. Nestes casos não há riscos do aluno apagar o som anterior e gerar uma lacuna, uma vez que se o erro persiste começa-se novamente o processo, até que o seja corrigido.

É neste cenário de aula que se configura a importância de repetir o som esperado quando este é realizado de maneira satisfatória — para isto, pode-se fazer um gesto convencionado, jamais verbalizando. Pouco a pouco essa realização tende a substituir a representação sonora equivocada na memória permanente. É essa boa representação na memória de longo prazo que vai, por sua vez, influenciar a percepção inicial dos sons que, em seguida, serão tratados na memória de trabalho. Esse processo, que se baseia em uma repetição guiada, demanda tempo e varia de acordo com os indivíduos.

Podemos nos perguntar também sobre quais são as prioridades do professor? Além de como e por que ele seleciona um determinado item para corrigir e não outro? Para isto, nos lembraremos de que, no MVT, o professor dá prioridade a um parâmetro prosódico mal realizado. Nessa perspectiva, não há uma produção incorreta tal como um tipo de sotaque que aparece em um lugar inadequado ou, ainda, uma entonação mal realizada. Isso tem a ver com o material pedagógico utilizado: frases para repetir que são demasiadamente curtas e controladas pelo professor, o que acarreta em um risco limitado de erros supra-segmentais. Provavelmente, se os estudantes tivessem como base textos mais extensos, ou se se expressassem de maneira livre e espontânea, haveria um número maior de erros de pronúncia encontrados.

Em outras palavras, se um segmento V ou C é mal realizado, o professor corrige prioritariamente um erro de ordem fonêmica que causa confusão entre dois fonemas. É assim que o professor intervém sistematicamente quando um falante de espanhol produz [s] no lugar de [z], um tailandês [ʃ] ao invés de [ʒ], um chinês [p] e não [b], um falante de português [u] no lugar de [y], estando fora de questão deixar passar tais erros, cujo tratamento demanda muita boa vontade e paciência de ambas as partes – tanto do professor, quanto do aluno.

Seja este método, sejam os demais existentes, são apenas ferramentas prontas a serem utilizadas. A forma com que eles serão aplicados ou recebidos depende do docente e do aprendiz, bem como de sua criatividade, dedicação e motivação. Atualmente, o professor não é mais visto como única fonte de conhecimento. Neste sentido, o avanço da tecnologia e de outros recursos voltados à educação permite que o processo de ensino e aprendizagem seja diferente – baseado em uma troca de experiência - em que as duas partes acabam adquirindo e aprimorando seu conhecimento linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou refletir sobre o método “fonética corretiva” e seu valor no ensino e aprendizagem do francês em um curso de Letras, bem como observar os métodos já existentes e seus modos de emprego no ensino junto com a visualização das diferenças do sistema fonológico das línguas francês e português.

A língua francesa e a língua portuguesa, por serem da mesma mãe, latim, aparentemente não apresentariam tantas diferenças em seus sistemas fonológicos. Porém, há inúmeras distinções que dificultam a aquisição dessas línguas. Um dos exemplos mais significativos são as vogais nasais. As vogais nasais do francês diferem das vogais nasais do português pela altura: na primeira língua são associadas a baixo nível de altura, enquanto, na segunda língua, são associadas a alto ou médio nível de altura. Mas acreditamos que através de uma disciplina de fonética de cada uma das línguas, há uma possibilidade de sensibilizar e corrigir os alunos nesses quesitos recorrentes.

Uma das maneiras de passar o conhecimento de uma língua seja em sala de aula ou em outro contexto é através de uso de métodos. Eles servem para guiar e ajudar o professor tanto no processo de plano de aula como no reconhecimento dos seus alunos, sabendo identificar suas fraquezas e seus pontos fortes. O Quadro Comum Europeu de Referências de Ensino de Línguas Estrangeiras explica meticulosamente como esse processo de aquisição pode ser feito, levando em consideração o aluno, ou seja, se ele está imerso em um contexto em que se fala a língua ou não. Não podemos esquecer, segundo Finger & Quadros (2007), que discutem as teorias de aquisição da linguagem, a importância social da fala, ao tratar das primeiras palavras de um bebê – que, aqui, nos servem como comparação às primeiras palavras de um estudante de língua estrangeira – como quem “dá os primeiros passos no sentido de se tornar membro ativo de uma sociedade que atribui enorme valor à linguagem como instrumento de expressão do pensamento e de comunicação” (p. 4). Ou seja, da mesma forma que os pais têm cuidado e interesse no bem estar e educação do filho, o professor, através da sua criatividade, deve pensar no processo de transmissão de conhecimento.

Cada docente pode criar seu método para responder às necessidades de seus aprendizes. Isso demanda não somente o conhecimento adquirido na faculdade, mas o constante estudo da sua área, tendo abertura para novas possibilidades, mesmo sendo trazidas pelos alunos. Foi em

uma aula normal que o método fonética corretiva foi desenvolvido e, hoje, embora não seja muito usado no mundo de ensino no Brasil, tem seu valor. Ele é bastante prático e visa melhorar a articulação de alunos no processo de aquisição de língua estrangeira.

No caso dos alunos lusófonos, o método pode ajudar a diferenciar os processos de nasalização das vogais. Por que a nasalização? A resposta é simples: as nasais, em ambos os idiomas, possuem método de formação diferente, até porque a altura de cada um desses idiomas é diferente. É o caso, por exemplo, do / e / e /ε/, em que o primeiro fonema é tenso na língua francesa e o segundo relaxado, o que corresponde ao contrário na língua portuguesa.

O ensino com o método fonética corretiva seria muito mais eficaz se fosse utilizado para o ensino e aprendizagem de uma língua, não somente o francês. Além disso, na formação de futuros professores, em um curso de licenciatura, isso seria ainda mais importante, pois eles não teriam apenas uma formação em Letraslinguística, mas estariam mais aptos a exercer profissionalmente o ensino de uma língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

BILLIÈRES, M.; BORRELL, A. Quelques problèmes soulevés par les différentes variétés d'accents dans les méthodes de français langue étrangère. **Revue de phonétique appliquée**, n. 94, p. 17-40, 1990.

BILLIERES, Michel. Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues. **Revue de phonétique appliquée**, n. 90, p. 1-16, 1989.

BROSNAHAN, Leonard Francis; BROSNAHAN, L. F.; MALMBERG, Bertil. **Introduction to phonetics**. CUP Archive, 1976.

CALLAMAND, Monique. **Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique**. CLE international, 1981.

COLEMAN, John. **Introducing speech and language processing**. Cambridge university press, 2005.

DACANAL, José Hildebrando. **Linguagem, poder e ensino da língua**. Leitura XXI, 2012.

LADEFOGED, Peter; MADDIESON, Ian. The sounds of the world's languages. **Language**, v. 74, n. 2, p. 374-376, 1998.

LIBERMAN, Alvin M. et al. Perception of the speech code. **Psychological review**, v. 74, n. 6, p. 431-461, 1967.

LIEBERMAN, Philip; BLUMSTEIN, Sheila E. **Speech physiology, speech perception, and acoustic phonetics**. Cambridge University Press, 1988.

PARELI, Maro; FREDET, Florentina. **La phonétique du Français**. Livre Ouvert, 2010.

POLIVANOV, Evgenij. La perception des sons d'une langue étrangère. **Travaux du Cercle linguistique de Prague**, v. 4, 1931.

PORCHER, Louis. **Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline**. CNDP, 1995.

RENARD, Raymond Robert. **Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique**. Didier, 1981.

RENARD, Raymond. **Variations sur la problématique SGAV: essais de didactique des langues**. Didier érudition, 2010.

RENARD, Raymond. **Variations sur la problématique SGAV: essais de didactique des langues**. Didier érudition, 1993.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. Contexto, 1999.

Systeme de transmission de la voix. Disponível em: <http://www.suvag.com/fr/produits/default.html>> Acessado em: 15 e novembro de 2016.

TRUBETSKOI, Nikolai Sergeevich; TRUBETZKOY, Nicolai S.; TROUBETZKOY, Nikolai. **Principes de phonologie: trad. par J. Cantineau**. Klincksiek: Paris, 1967.

WIOLAND, François. **Prononcer les mots du française: des sons et des rythmes**. 1991.

Disponível em : <http://www.lyc-briand-gap.ac-aix-marseille.fr/tpe_2003_2004/les_sons/index.htm> Acessado em: 15 e novembro de 2016.

Apprendre à prononcer le français avec des exercices de phonétique. Disponível em: <<http://phonetique.free.fr/>> Acessado em: 15 e novembro de 2016.

La méthode verbo-tonale passée aux cribles – vidéo. Disponível em: <<http://www.verbotonale-phonetique.com/>> Acessado em: 15 e novembro de 2016.

Disponível em: <http://w3.umons.ac.be/~cipa/index_fichiers/page0006.htm> Acessado em: 10 e novembro de 2016.

Gramáticas

históricas

ALI, Manuel Said, 1921-23, *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Edições Melhoramentos, 1971 (7ª edição).

DIAS, A. Epiphanio da Silva, 1918, *Syntaxe Historica Portugueza*. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1970 (5ª ed.).

HAADSMA, R. A. e NUCHELMANS, 1963, *Précis de Latin Vulgaire*. Groeningen, J. B. Wolters.

HUBER, Joseph, 1933, *Altportugiesisches Elementarbuch*. Trad. port. de Maria Manuela Gouveia Delille: *Gramática do Português Antigo*. Lisboa, Gulbenkian, 1986.

LLOYD, Paul M., 1987, *From Latin to Spanish*. Vol. I *Historical Phonology and Morphology of the Spanish Language*. Philadelphia, The American Philosophical Society.

MAIA, Clarinda de Azevedo, 1986, *História do Galego-Português. Estado Linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o Século XIII ao Século XVI*. Coimbra, INIC.

NUNES, José Joaquim, 1919, *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa. Fonética e Morfologia*. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1975 (8ª ed.).

RAMOS, Maria Ana, 1983, "Nota linguística", Elsa GONÇALVES e Maria Ana RAMOS, *A Lírica Galego-Portuguesa*. Lisboa, Editorial Comunicação.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e, 1989, *Estruturas Trecentistas. Para uma Gramática do Português Arcaico*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e, 1991, *O Português Arcaico. Fonologia*. São Paulo - Baía, Contexto - Editora da Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e, 1994, *O Português Arcaico: Morfologia e Sintaxe*. São Paulo - Baía, Contexto - Editora da Universidade Federal da Bahia.

WILLIAMS, Edwin B., 1938, *From Latin to Portuguese. Historical Phonology and Morphology of the Portuguese Language*. Trad. port. de Antônio Houaiss: *Do Latim ao Português. Fonologia e Morfologia Históricas da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975 (3ª ed.).

VÄÄNÄNEN, Veikko, 1957, *Introduction au Latin Vulgaire*. Paris, Editions Klincksieck, 1981 (3ª edição, revista e aumentada).

Linguística

histórica

ANDERSON, James M., 1973, *Structural Aspects of Language Change*. Trad. esp. de José L. Melena: *Aspectos Estructurales del Cambio Lingüístico*. Madrid, Gredos, 1977.

FARIA, Isabel Hub *et alii* (orgs.), 1996, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho.

HOCK, Hans Henrich, 1986, *Principles of Historical Linguistics*. Berlim, Mouton de Gruyter.

MATEUS, Maria Helena e XAVIER, Maria Francisca (eds.), 1991, *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. I. Lisboa, Cosmos.