

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

A Construção da Fonologia das Vogais Frontais Arredondadas do Francês

MELANIE DE OLIVEIRA SANTANA ELPO

Pelotas  
2015

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

A Construção da Fonologia das Vogais Frontais Arredondadas do Francês

MELANIE DE OLIVEIRA SANTANA ELPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Susiele Machry

LINHA DE PESQUISA: Aquisição, Variação e Ensino

Pelotas  
2015

**Dedico este trabalho ao futuro, incerto,  
porém cheio de esperanças.**

## AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata ao meu Pai Celestial, a quem eu devo a bênção de concluir o Mestrado. Coisas milagrosas aconteceram no meio do caminho; sem Ele, eu não conseguiria.

Antonio, meu marido, muito obrigada por todo o apoio em cada etapa do curso e da dissertação. Agradeço e devo a ti o incentivo para entrar no processo seletivo, e não desistir, mesmo com todas as dificuldades pelo caminho.

Obrigada, Nara e William, meus pais, que me ensinaram desde pequena o valor do estudo. Agradeço também aos meus irmãos, principalmente ao mais velho, Dudlei Oliveira, por ter me mostrado o maravilhoso caminho das Letras.

Aos meus sogros, Mara e Marcos, e ao meu cunhado, Leandro, por sempre terem acreditado em mim.

Agradeço também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem Lúcia Matzenauer, por estar de portas abertas e ter me ajudado muito no início do processo de dissertação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susiele Machry da Silva, pela paciência que teve que ter comigo.

Às minhas amigas e colegas de Mestrado, Lucia e Marcia, que sempre me renderam boas conversas e risadas na biblioteca.

À professora Eliane Misiak, por ter me ajudado a amar a língua francesa, e também por todo o auxílio na coleta de dados desde o início; e à professora Kelley Duarte, por ter sido tão atenciosa e prestativa enquanto me acolheu na FURG e no Instituto de Letras e Artes (e também em sua sala de aula), para que eu pudesse aplicar a minha pesquisa.

Ao Frank, que emprestou sua voz, e à Laurence, que, fazendo o mesmo, aceitou o convite para me ajudar ainda que estando tão longe.

A todos os alunos que cursavam Letras – Português/Francês na FURG no segundo semestre de 2014; principalmente àqueles que aceitaram o meu convite para ser informantes nesta pesquisa.

E finalmente, a todos que compreenderam minha ausência nesse tempo.

## RESUMO

Este estudo visa a análise da percepção dos contrastes de vogais [y] ~ [u], [y] ~ [i], [œ] ~ [ɔ] e [œ] ~ [ɛ] da Língua Francesa por falantes nativos do Português Brasileiro. O objetivo foi investigar a habilidade que esses aprendizes, em contato com o francês formal, apresentam para perceber os contrastes vocálicos da língua-alvo, que não são presentes em sua língua materna. O trabalho partiu da hipótese de que os informantes desenvolveriam, conforme o tempo de estudo, habilidade na percepção dos contrastes propostos, e que a exposição à língua oral e uma idade mais jovem ajudariam em uma melhor discriminação de sons. E ainda, que teriam mais facilidade nos contrastes que envolviam a vogal [y]. A análise foi desenvolvida a partir de um grupo de dezesseis aprendizes do Francês como L2, divididos em quatro níveis, por meio do curso de Letras – Português/Francês da Universidade Federal do Rio Grande. Os informantes foram submetidos a um teste de percepção do tipo AX, em que, ao ouvir um par de estímulos, escolheram a opção que mais lhes convinha: igual ou diferente. Os resultados encontrados evidenciam que o grupo apresenta um bom desempenho na percepção das vogais, tendo maior facilidade no contraste [y] ~ [i], tal como esperado. Observou-se, entretanto, pior habilidade na percepção do contraste [œ] ~ [ɔ] em relação aos demais contrastes. Além disso, pode-se apontar que o nível de ensino no qual cada grupo se encontrava não demonstrou diferenças significativas para os resultados. Já o fator idade demonstrou que os alunos mais velhos obtiveram melhores médias nos contrastes, significativamente nos [y] ~ [i] e [y] ~ [u], contrariando as hipóteses iniciais.

**Palavras-chave:** Vogais. Francês. Percepção. FLE.

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à analyser la perception des contrastes vocaliques [y] ~ [u], [y] ~ [i], [œ] ~ [ɔ] et [œ] ~ [ɛ] de la langue française par des locuteurs natifs de portugais brésilienne. L'objectif était d'étudier la capacité de ces apprentis, en contact avec l'enseignement formelle de la langue française, de s'apercevoir les contrastes vocaliques de la langue cible lesquels ne sont pas présents dans leur langue maternelle. Le travail a commencé à partir de l'hypothèse que les informateurs développeraient les compétences dans la perception des contrastes proposés selon le temps de l'étude, et que l'exposition à la langue orale et un plus jeune âge aiderait à une amélioration dans la discrimination des sons. Et aussi, ce serait plus facile de contrastes impliquant la voyelle [y]. L'analyse a été développé à partir d'un groupe de seize apprentis du Français Langue Étrangère (FLE), divisé en quatre niveaux, dans les cours en Lettres - Portugais/Français de l'Université Fédérale de Rio Grande. Les informateurs ont été soumis à un test perception type AX, où ils écoutaient une paire de stimuli, et ils choisissaient l'option qui plus convient: identiques ou différents. Les résultats montrent que une bonne performance dans la perception des toutes les voyelles, et une plus grande facilité dans le contraste [y] ~ [i], comme prévu. Il y avait, cependant, les pires capacités dans la perception de contraste [œ] ~ [ɔ] par rapport aux autres contrastes. En plus, on peut souligner que le niveau d'éducation dans lequel chaque groupe n'avait pas de différences significatives dans les résultats. Néanmoins, le facteur de l'âge a montré que les étudiants plus âgés avaient de meilleures résultats de manière significative aux contrastes [y] ~ [i] et [y] ~ [u], contrairement à l'hypothèse initiale.

**Mots-Clés:** Voyelles. Français. Perception. FLE.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média Escalar de acertos para cada contraste envolvido.....	52
Gráfico 2: Desempenho individual na discriminação dos contrastes.....	54
Gráfico 3: Porcentagem de acertos no contraste por faixa etária.....	59
Gráfico 4: Média de acertos por contrastes do Nível 1.....	62
Gráfico 5: Média de acertos por contrastes do Nível 2.....	63
Gráfico 6: Média de acertos por contrastes do Nível 3.....	64
Gráfico 7: Média de acertos por contrastes do Nível 4.....	65
Gráfico 8: Acertos nos contrastes por nível.....	66
Gráfico 9: Média de acertos dos alunos com conhecimento em outra língua estrangeira .....	68
Gráfico 10: Hábitos de contato com a escuta da língua francesa .....	70
Gráfico 11: Média percentual dos alunos com experiência com a língua oral fora de sala aula x alunos sem essa experiência .....	72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Representação das vogais do português em posição tônica .....	15
Tabela 2: Vogais do português em posição pretônica.....	16
Tabela 3: Vogais do português em posição postônica final .....	17
Tabela 4: Vogais orais do Francês.....	18
Tabela 5: Correspondência Semestre - Nível.....	36
Tabela 6: Características dos informantes .....	37
Tabela 7: Distribuição de Informantes.....	38
Tabela 8: Pares de estímulos incluídos no experimento .....	41
Tabela 9: Média de acertos do grupo para cada contraste .....	51
Tabela 10: Análise dos tipos de contrastes envolvidos .....	53
Tabela 11: Correlação estatística entre idade e contrastes envolvidos.....	57



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comparação resumida dos quadros vocálicos das línguas portuguesa e francesa.....	21
Figura 2: Categorizações das vogais do francês por falantes nativos do português brasileiro.....	33
Figura 3: Configuração do teste de percepção.....	43
Figura 4: Relação entre a idade e o desempenho na percepção.....	56
Figura 5: Representação das médias de acordo com o nível.....	61

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>14</b>
2.1	Sistema Vocálico Do Português	14
2.2	Sistema Vocálico Do Francês	17
2.3	Vogais: Português x Francês	20
2.4	Percepção Fonológica	21
2.4.1	Modelo De Aprendizagem De Fala – Flege (1995)	24
2.4.2	Modelo De Assimilação Perceptual/L2 – Best & Tyler (2007)	27
2.4.3	SLM x PAM-L2 e a Percepção de Vogais	32
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>35</b>
3.1	Informantes	35
3.2	Instrumentos	39
3.2.1	Teste de Percepção	39
3.3	Variáveis	44
3.3.1	Variável Idade	44
3.3.2	Variável Nível de Ensino	45
3.3.3	Variável Conhecimento de Outra Língua Estrangeira	46
3.3.4	Variável Experiência com a língua falada dentro e fora da sala de aula	47
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>51</b>
4.1	Análise Exploratória de Dados	51
4.2	Análise das variáveis	55
4.2.1	Idade	55
4.2.2	Variável Nível de Ensino	60
4.2.3	Conhecimento de outra língua estrangeira	67
4.2.4	Experiência com a língua falada dentro e fora da sala de aula	69
	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>79</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao se estudar uma segunda língua (L2), o aprendiz passa por muitos estágios até conseguir fluência na língua-alvo. Integra esses estágios a construção da fonologia e da fonética da língua. A aquisição de uma L2 implica alocar possíveis sons que podem não fazer parte do inventário fonológico da língua materna do aprendiz, o que representa um processo difícil no processo de desenvolvimento linguístico.

Essa é uma das dificuldades com que se deparam os estudantes brasileiros na aquisição do francês como língua estrangeira (LE), uma vez que a fonologia desta língua apresenta três vogais frontais arredondadas (/y/, /ø/, /œ/), as quais não fazem parte do sistema fonológico do português. Nesse caso, o falante nativo do português, em contato com o Francês, necessita adaptar seu sistema fonológico, alocando os sons vocálicos que não são distintivos em sua língua.

O inventário fonológico de vogais da língua francesa e portuguesa é diferente em sua composição. Enquanto o Português, de acordo com Câmara Jr., 1995 [1970] possui sete vogais que se realizam em posição tônica (/a/ - /e/ - /ɛ/ - /i/ - /o/ - /ɔ/ - /u/), o Francês, segundo aponta Wioland & Pagel (1991), apresenta um sistema vocálico de dez vogais (/a/ - /e/ - /ɛ/ - /ø/ - /œ/ - /y/ - /ɔ/ - /o/ - /u/). A diferença entre os dois sistemas reside, portanto, no fato de que há no francês e não no português as vogais frontais arredondadas /y/, /ø/, /œ/, as quais geram oposições do tipo v[i]e (vie – vida) e v[y] (vu – visto), f[e] (fée – fada) e f[ø] (feu – fogo), e ainda p[ɛ]re (père – pai) e p[œ]r (peur – medo), não observadas em português.

Na busca pela compreensão de como se desenvolve a percepção fonológica das vogais frontais arredondadas da língua francesa no indivíduo brasileiro aprendiz de francês, é que se justifica o presente trabalho, o qual discute a discriminação perceptual dos aprendizes brasileiros de dois desses sons, o /y/ e o /œ/, com suas contrapartes posteriores e arredondadas (/y/ e /u/; /œ/ e /ɔ/) ou anteriores mas não-arredondadas (/y/ e /i/; /œ/ e /ɛ/). A escolha por contemplar pares de sons foi feita em função do estudo desenvolvido por

Alcântara (1998), o qual teve como objetivo descrever o processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português. Nesse estudo, a autora apontou que há uma ordem de aquisição na produção dessas três vogais, sendo a ordem: /y/ > /ø/ > /œ/ (p. 112). Foram escolhidas as vogais que estão nas bordas da escala de aquisição (/y/ e /œ/) com a finalidade de discutir se, da mesma forma que é mais fácil ao aluno a produção do /y/ e mais difícil a produção do /œ/, esse fato também ocorre na percepção.

Poucos são os trabalhos já feitos que se detiveram na percepção dos sons da língua francesa por falantes nativos do Português Brasileiro (RESTREPO, 2010). Dessa maneira, busca-se, através desta pesquisa, contribuir para a área de aquisição e aprendizado do Francês como Língua Estrangeira (FLE), mais precisamente no que se refere à aquisição fonológica.

Entende-se que pesquisas dessa natureza são de suma relevância para o ensino/aprendizagem da Língua Francesa. A língua francesa, atualmente, não é uma língua de grande prestígio e veiculação; isso acarreta menos contato com o francês e, conseqüentemente, diminui a possibilidade de os aprendizes ouvirem e interagirem com os falantes nativos da língua, e de desenvolverem a conversação e de receberem feedback sobre suas produções linguísticas. Mesmo que o trabalho aqui desenvolvido não tenha como objetivo direto auxiliar na percepção dos alunos-informantes da pesquisa, o trabalho preza a verificação de implicações para o ensino com base nos resultados adquiridos. Conseqüentemente, poderá servir de auxílio a professores que buscam ajudar seus alunos a adquirir fluência na língua.

Para que se atendesse os objetivos propostos para este estudo, selecionou-se um grupo de dezesseis (16) informantes, aprendizes do Francês como Língua Estrangeira na Universidade Federal do Rio Grande. Esses informantes possuem contato com o idioma a partir do ensino formal recebido em sala de aula e, no momento da pesquisa, estavam frequentando um dos níveis 1, 2, 3 ou 4. Todos os informantes são adultos, com média de idade de 31,06 (DP = 10,78), e são, em sua maioria, do sexo feminino.

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos. Tem-se, dessa forma, após esta seção introdutória, o segundo capítulo que aborda questões teóricas, incluindo os sistemas vocálicos das duas línguas em questão, português e francês, bem como as teorias de percepção de fala, em que são apresentados os subsídios teóricos dos modelos de aprendizagem fonológica, SLM – Modelo de Aprendizagem de Fala e PAM-L2 – Modelo de Assimilação Perceptual para Segundas Línguas.

Na sequência do texto, no terceiro capítulo, consta a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, detalhando os critérios de seleção dos informantes, os procedimentos adotados para elaboração e na aplicação do instrumento, as variáveis investigadas e a análise estatística na pesquisa.

O quarto capítulo descreve os resultados e a apresentação do desempenho do grupo quanto à percepção de cada um dos pares de vogais investigados. No mesmo capítulo, apresenta-se uma análise do papel das variáveis contempladas na pesquisa, a partir de um olhar quantitativo e qualitativo. O quinto e último capítulo apresenta a conclusão do trabalho, com os pontos mais relevantes da pesquisa e as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a base teórica que sustenta esta dissertação. Inicia-se a seção apresentando os sistemas vocálicos do português e do francês, apontando em quais aspectos as duas línguas diferenciam-se. Na sequência, tem-se a seção dedicada à percepção fonológica, procurando evidenciar os aportes teóricos que oferecem subsídios para a compreensão do processo de aquisição fonológica da segunda língua. Para este estudo, a discussão é centrada no Modelo de Aprendizagem de Fala – SLM (FLEGE, 1995), e no Modelo de Assimilação Perceptual para Segundas Línguas – PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007).

### 2.1 Sistema Vocálico Do Português

Do ponto de vista físico, considerando os aspectos articulatórios e acústicos, as vogais podem ser caracterizadas com base na posição que a língua ocupa durante a articulação. Nesse caso, de acordo com o espaço que a língua ocupa na posição horizontal, são definidos os parâmetros de anterioridade/posterioridade (anterior, central e posterior) e, de acordo com a altura ocupada durante a articulação, são definidos os parâmetros de altura, no caso do português, alta, média alta, média baixa e baixa (LADEFOGED; MADDESON, 1996). A altura é, portanto, definida pela elevação gradual da língua e o ponto de articulação se define pela parte da língua em que é articulada a vogal. Pode-se referir ainda um terceiro parâmetro relacionado com o arredondamento dos lábios durante a produção das vogais.

Do ponto de vista fonológico, pela perspectiva estruturalista, as vogais são caracterizadas de acordo com as oposições que podem criar na língua. No caso do português, são encontradas, a exemplo, oposições do tipo *saca – seco – séco – soco – sóco – síco – suco*.

A partir de uma concepção estruturalista que segue de Trubetzky (1929), Câmara (2009 [1979]) descreve o sistema vocálico do português a partir

da incidência ou não do acento. Segundo essa proposta, a Língua Portuguesa possui sete vogais orais tônicas, que são dispostos, para melhor observação de suas características, em um sistema triangular (TRUBETZKOY, 1929). Essa disposição das vogais no triângulo acontece de acordo com os movimentos da língua, na posição horizontal e vertical. Em posição tônica, onde se tem o quadro completo de vogais no português com a plenitude dos traços distintivos, segundo Câmara (2009), as vogais são distribuídas de acordo com as dimensões alta, média e baixa.

A vogal /a/ é a que se posiciona como o ponto mais baixo e central do triângulo, criando a sua ponta (tendo a base para cima). As vogais médias ocupam a posição intermediária e dividem-se conforme a altura ocupada, em vogas médias de primeiro grau (/ɛ/, /ɔ/) e vogais médias de segundo grau (/e/, /o/). Por sua vez, as vogas /i/ e /u/ ocupam a posição mais alta do triângulo, conforme demonstra a representação da Figura 1, a seguir:

Tabela 1: Representação das vogais do português em posição tônica

Altas	/u/		/i/		
Médias	/o/		/e/		(1º Grau)
Médias	/ɔ/		/ɛ/		(2º Grau)
Baixas	/a/				
	Posterior	Central	Anterior		

Fonte: Câmara (2013, P. 43)

A leitura da figura anterior permite verificar a localização das vogais, em que, conforme já referido, /u/ e /i/ estão nos pontos mais altos e estão, entre si, em pontas verticais opostas, em que a vogal /u/ assume característica posterior e, a vogal /i/, característica de anterior. As posições de vogal média são ocupadas por /o/ e /ɔ/, como posteriores, e por /e/ e /ɛ/, como anteriores. Nota-

se que as vogais arredondadas são apenas posteriores, não havendo vogais anteriores e arredondadas em Língua Portuguesa.

O triângulo de vogais acima mostra as vogais da Língua Portuguesa em posição tônica. Quando essas vogais encontram-se em posição átona (pretônica ou pós-tônica), há a neutralização de vogais, não havendo mais distinção fonológica completa. Segundo CÂMARA JR. (2008 [1953], p. 58), “basta a ausência de tonicidade para anular as posições distintivas entre /e/ e /è/, de um lado, e, de outro lado, entre /o/ e /ò/, com a fixação do segundo elemento de cada par na pronúncia”. Ou seja, quando em posição pretônica, o português brasileiro não apresenta distinção fonológica nas vogais médias (alta ou baixa), constituindo, assim, um quadro de cinco vogais:

Tabela 2: Vogais do português em posição pretônica

Altas	/u/			/i/
Médias	/o/		/e/	
Baixas	/a/			
	Posterior	Central	Anterior	

Fonte: Câmara (2013, p. 44)

Verifica-se, portanto, conforme representa a figura anterior, que quando na posição pretônica da palavra, perde-se a oposição entre as vogais médias de primeiro grau (/e/ e /o/) e as vogais médias de segundo grau (/ɛ/ e /ɔ/), desaparecendo, por conseguinte, contrastes do tipo b/ɛ/lo – b/e/leza, f/ɔ/rma – f/o/rmoso.

Já nas posições átonas postônica não-final e postônica final, o quadro de vogais fica reduzido, segundo o autor, a quatro e três fonemas, respectivamente. Em posição não-final, o que se observa mais frequentemente é a perda de distinção entre /o/ e /u/ em formas como *pérola* – *pérula*. Ocorrências do tipo *número* – *númiro*, são menos recorrentes na língua e



mantém-se, portanto, nessa posição, a distinção entre /e/ e /i/. Na posição postônica não final, há a redução do triângulo a três fonemas, diante ou não de /s/ no mesmo vocábulo, conforme representa a Figura 3, a seguir.

Tabela 3: Vogais do português em posição postônica final

Altas	/u/		/i/
Baixa	/a/		
	Posterior	Central	Anterior

Fonte: Câmara (2013, p. 45)

A representação da figura anterior permite observar que quando as vogais encontram-se em posição átona final ocorre a perda da distinção entre as vogais /e/ - /i/ e /o/ - /u/. São comuns, nesse caso, ocorrências do tipo bolu para bolo, timi para time.

Na próxima subseção, será apresentado o sistema vocálico da língua francesa.

## 2.2 Sistema Vocálico Do Francês

Com base em Wioland & Pagel (1991), a língua francesa possui dez vogais orais que se distinguem entre elas por três oposições, a saber, abertura, labialização e localização. Primeiramente, para produção da vogal, a boca se abre para mais ou para menos segundo os quatro graus de *abertura*:

- Vogais fechadas                    [ i ] [ y ] [ u ]
- Vogais semi-fechadas            [ e ] [ ø ] [ o ]
- Vogais semi-abertas              [ ε ] [ œ ] [ ɔ ]
- Vogal aberta                        [ a ]

A segunda oposição é a de *labialização*, em que se observa uma diferença quanto à produção de vogais. Algumas vogais são realizadas com os lábios esticados, as quais são chamadas de vogais não-labializadas, e outras são realizadas com os lábios arredondados, que são as vogais arredondadas ou labializadas, conforme se demonstra a seguir:

- Vogais Não-Labializadas     [ i ] [ e ] [ ε ] [ a ]
- Vogais Labializadas         [ y ] [ u ] [ ø ] [ o ] [ œ ] [ ɔ ]

A terceira é a de *localização*, já que as vogais não se produzem todas no mesmo nível da cavidade bucal. Nesse caso, algumas são realizadas na parte anterior da cavidade bucal e outras na parte posterior (a língua francesa não possui vogais centrais). As formas a seguir exemplificam vogais anteriores e vogais posteriores encontradas na língua:

- Vogais Anteriores            [ i ] [ y ] [ e ] [ ø ] [ ε ] [ œ ] [ a ]
- Vogais Posteriores         [ u ] [ o ] [ ɔ ]

Verifica-se, portanto, no Francês, a ocorrência de dez vogais distribuídas em anteriores, anteriores arredondadas e posteriores. Temos então as vogais anteriores não arredondadas /i e ε/, anteriores arredondadas /y ø œ/, posteriores /u o ɔ/, e a vogal baixa /a/ (KAMIYAMA, 2009), tal como representado na Figura 4 a seguir:

Tabela 4: Vogais orais do Francês

	Anterior		Posterior
<i>Alta</i>	/i/	/y/	/u/
<i>Média Alta</i>	/e/	/ø/	/o/
<i>Média Baixa</i>	/ε/	/œ/	/ɔ/
<i>Baixa</i>	/a/		
	<b>Não arredondada</b>	<b>Arredondada</b>	

Fonte: Wioland & Pagel (1991, p. 26)

A esta lista, poder-se-ia colocar a vogal [ə], tradicionalmente chamada e mudo, que aparece somente em sílaba átona e é sujeita ao apagamento, e também a vogal [ɑ], chamada a posterior (em oposição ao /a/, chamado a anterior). O e mudo (chamado também de e caduco, e instável, e arredondado, e surdo ou e inacentuado [ALCÂNTARA, 1998, p. 27]) é explicitado aqui pela importância que tem no ensino de Francês como Língua Estrangeira, pela distinção que faz entre [ə], de um lado, e /e/ - /ɛ/ de outro, principalmente no nível grafo-fônico (WIOLAND, 2001). Com relação à vogal [ɑ], Wioland (1991: 75, apud MACEDO, 1996) nos explica:

Il est suffisant de ne proposer qu'un seul timbre pour la voyelle [ a ] en français actuel, dans la mesure où, au même titre que pour les autres voyelles orales accentuées, les trois degrés de durée vocalique sont pris en compte. L'opposition entre "la patte" et "la pâte " qui était basée sur une différence de timbre et de durée, n'est plus à présent qu'une différence de degré de durée. <sup>1</sup>

Essas duas últimas vogais ([ɑ] e [ə]), no entanto, correspondem apenas a distinções fonéticas que não contrastam fonologicamente com as outras vogais, sendo considerados alofones, por essa razão não são apresentadas no quadro de vogais e não serão consideradas para o estudo.

Sobre o comportamento das vogais na sílaba, segundo Kamiyama (2009), as vogais médias do francês são parcialmente neutralizadas. Assim, sua distribuição é semi-complementar, ou seja, as vogais semifechadas tendem a aparecer em sílabas abertas, e as vogais semiabertas, em sílabas fechadas. O /e/ não aparece jamais em sílabas fechadas, e as vogais /œ/ e /ɔ/ nunca aparecem em sílabas abertas. Quanto às sílabas não acentuadas, a oposição entre semiabertas e semifechadas será totalmente neutralizada, submetendo-se à harmonia vocálica, ou seja, terá influência de timbre da vogal acentuada, tal como em *épée* [epe] e *épais* [ɛpɛ].

---

<sup>1</sup> "É suficiente propor apenas um único timbre para a vogal [a] no francês atual, na medida que, da mesma maneira que para as outras vogais orais acentuadas, os três graus de duração vocálica são levadas em conta. Na oposição "la patte" e "la pâte", que era baseada na diferença de timbre e duração, não está presente mais que uma diferença do grau de duração." (Tradução nossa)

Além disso, conforme a evolução da língua francesa, as vogais têm a tendência a se neutralizar, segundo Léon (2007), as quais seriam representadas por arquifonemas, ou seja, no lugar da oposição fonológicas [ø] e [œ], ter-se-ia o arquifonema /œ/; no lugar de [ɛ] e [e], o arquifonema /E/; o arquifonema /O/ corresponderia às variantes [ɔ] e [o]; e, por fim, as variantes [a] e [ɑ] seriam correspondidas pelo arquifonema /A/. Com isso poder-se-ia reduzir o quadro fonológico a sete vogais orais, sendo elas /i/, /y/, /u/, /E/, /O/, /œ/ e /A/.

O acréscimo teórico feito por Léon (2007) a respeito do quadro fonológico da língua francesa tem sido defendido para o ensino do FLE

Apresentadas as características do sistema vocálico do português e do sistema vocálico do francês, a seguir, tem-se uma breve comparação entre os dois sistemas.

### **2.3 Vogais: Português x Francês**

Ao compararmos os quadros de vogais, notamos certa semelhança entre as línguas portuguesa e francesa. A grande diferença entre os sistemas, e é o que causa maiores dificuldades para o nativo do português, aprendiz do francês como L2, tanto na percepção quanto na produção, são as vogais anteriores e arredondadas, presentes no sistema vocálico do francês e não presentes no sistema vocálico do português. A Figura 5 apresentada a seguir ilustra a comparação entre os dois sistemas vocálicos, mostrando de um lado as vogais do português e, de outro, as vogais do francês.

Figura 1: Comparação resumida dos quadros vocálicos das línguas portuguesa e francesa

Português		Francês		
i	u	i	y	u
e	o	e	ø	o
ɛ	ɔ	ɛ	œ	ɔ
	a		a	

Fonte: A autora – Com base em Wioland & Pagel (1991) e Câmara (2009).

Em seu estudo sobre a aquisição da fonologia das vogais frontais arredondadas do Francês, Alcântara (1998), com base em Maddieson (1984), apresenta o quão complexas são essas vogais anteriores arredondadas: das 317 línguas do mundo analisadas pelo autor, apenas 6% possuem vogais frontais arredondadas. Dessa forma, com base nessas informações, já pode ser esperado que os aprendizes de francês, nativos do Português Brasileiro, tenham dificuldade em perceber e produzir essas vogais.

Seguindo a proposta de modelos teóricos tais como o Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 1995) e Modelo de Assimilação Perceptual para Segunda Língua (BEST; TYLER, 2007), discutidos na próxima seção, parte-se do entendimento que a distinção perceptual entre dois fonemas resulta difícil quando estes são similares a sons existentes na língua nativa do aprendiz. É provável que nativos do PB, aprendizes de francês como L2, interpretem vogais da língua-alvo com base no sistema fonológico da sua L1, no caso o português.

## 2.4 Percepção Fonológica

Esta subseção apresenta os modelos teóricos que oferecem suporte para o entendimento de como acontece a aprendizagem fonológica de segundas línguas. Dois desses modelos de referência mais comum na literatura da área, o SLM – *Speech Learning Model* ou Modelo de Aprendizado de Fala e o PAM-L2 – *Perception Assimilation Model – L2* ou Modelo de Assimilação Perceptual para

Segunda Língua, para as quais são dedicadas subseções específicas. Há outros modelos teóricos que envolvem a percepção da fala, no entanto, este trabalho abordará os dois constructos teóricos mencionados, por serem esses os mais utilizados em estudos de aprendizagem de L2 e, também, pelo que esta pesquisa se propõe, já que os dois modelos dão subsídios teóricos suficientes para a análise da percepção de vogais em Francês como Língua Estrangeira (FLE).

Para este trabalho, alguns conceitos de percepção parecem ser pertinentes. Para definir o que é percepção, Strange & Shafer (2008) explicam:

Perception is, by definition, an internal mental (and physiological) process by which the perceiver recognizes incoming stimulus events as instances of mental categories. As stated above, perception of phonetic segments/contrasts involves not only the detection of differences in the acoustic signals that differentiate phonetic categories, but the accessing of internalized phonetic categories in order to make a decision about the identity of the stimuli. (p. 159)<sup>2</sup>

Já Reis (2011) define a percepção como “um mapeamento do fluxo contínuo e variável dos sinais acústicos em objetos linguísticos, ou categorias fonéticas” (p. 86). É importante definir que, para este trabalho, a percepção fonética dos sons resulta na percepção fonológica, ou melhor, quando a percepção fonética acontece, é previsto que aconteça a reorganização dos espaços fonológicos, para que o indivíduo passe a compreender as diferenças fonológicas da língua estrangeira, não só as fonéticas. Assim, o ouvinte será capaz de transpassar as barreiras de sotaque regionais da língua estrangeira, por exemplo, para compreender o sentido do que está sendo dito, tal como acontece na L1.

A percepção auditiva em L2 é uma das habilidades que o estudante deve adquirir e aperfeiçoar ao longo de sua trajetória no aprendizado da língua-alvo.

---

<sup>2</sup> Percepção é, por definição, um processo interno mental (e fisiológico) pelo qual aquele que percebe reconhece os eventos de entrada de estímulos como instâncias de categorias mentais. Como acima referido, a percepção de segmentos/contrastos fonéticos envolve não somente a detecção de diferenças nos sinais acústicos como diferentes categorias fonéticas, mas também o acesso das categorias fonéticas internalizadas a fim de tomar uma decisão sobre a identidade dos estímulos. (Tradução nossa)

A preocupação tem sido mais precisamente voltada para a pronúncia dos estudantes, o que se constata pela variedade de estudos que há com relação à produção de segmentos (por exemplo, Alcântara, 1998; Morais, 1995). A produção é, sem dúvidas, uma das habilidades determinantes a ser desenvolvida para a fluência em língua estrangeira; no entanto, estudos da área também comprovam que a boa pronúncia pode estar vinculada, na maioria das vezes, a uma boa percepção (FLEGE, 1995, 2003). Segundo Garcia & Garcia (2009):

Há um princípio fisiológico presente na aquisição de um som: não conseguimos repetir bem o que não conseguimos ouvir bem. (...) A aquisição de um som estava diretamente ligada à capacidade de discriminação auditiva do aprendiz.

Mesmo que não necessariamente exista uma relação direta entre percepção e produção, no sentido de que a habilidade de perceber precede a habilidade de produzir, entende-se que o aprendizado da L2 requer do aprendiz o desenvolvimento das duas habilidades: percepção e produção.

A produção é de base articulatória, ou seja, por uma questão física, uma pessoa pode ou não conseguir produzir certo segmento (FLEGE, 1987); já a percepção acontece cognitivamente, e possibilita a categorização e diferenciação dos vários sons das línguas a que o aprendiz é exposto. Percepção e produção são, portanto, processos envolvidos na aprendizagem fonológica. Quando exposto a sua língua materna, o aprendiz categoriza cada um dos sons dessa língua, delimitando o espaço específico para cada categoria. Ao entrar em contato com uma L2, o aprendiz necessita reorganizar o seu sistema já adquirido, de forma a alocar outros segmentos que são presentes nessa língua e não presentes em sua L1.

Neste estudo, particularmente, não há preocupação com a habilidade do aluno de produzir os sons da Língua Francesa, mas de avaliar, mesmo que em uma parcela pequena, se o aprendiz compreende perceptualmente as diferenças fonéticas da língua-alvo para categorizar fonologicamente os sons dessa língua e, dessa forma, compreender a fala de nativos do francês, bem como melhorar sua produção na língua.

Em busca do entendimento de como acontece o processo de aprendizagem fonológica em L2, apresenta-se na sequência o Modelo de Aprendizagem de Fala – SLM, o qual é um dos aportes teóricos que fornece suporte para a compreensão das dificuldades que podem ser previstas no processo de aprendizagem fonológica.

#### **2.4.1 Modelo De Aprendizagem De Fala – Flege (1995)**

O Modelo de Aprendizagem de Fala, proposto por Flege (1995), foi feito com o objetivo de compreender como ocorre a aprendizagem da fala na vida do indivíduo, se preocupando com a pronúncia de L2, se preocupando com a realidade final da pronúncia da L2, principalmente de bilíngues. O modelo parte do pressuposto de que o seu sistema fonético pode, durante toda a vida, se adaptar e se reorganizar a partir do aprendizado de uma nova língua que não a materna.

Flege (1995) apresenta que uma das maiores dificuldades de um não-nativo ao aprender uma segunda língua (L2) é a sua pronúncia, e considera que uma das principais causas para isso é a dificuldade de perceber os sons da fala. Mesmo que considere que possa haver outras causas para essa dificuldade, o autor defende que o sotaque não é proveniente da falta de habilidade motora, e que o sotaque estrangeiro é ocasionado pela imprecisão com que são percebidos os sons da L2. Assim, a teoria fornece subsídio para pensar na aprendizagem da fala em si, refletindo a respeito de como a percepção influencia a habilidade de pronúncia de sons não-nativos.

A teoria propõe que o modo como se adquire a língua materna (L1) não é da mesma forma como se aprende a L2, e que a base para interpretar os novos sons da L2 é a L1; por isso, como mencionado anteriormente, por causa da adaptabilidade do sistema fonético, o que foi adquirido na L1 pode ser modificado por meio da aprendizagem da L2, seja no inventário da L1 ou no inventário da L2. Portanto, os adultos são capazes de adquirir novos sistemas fonológicos, à medida que têm experiências em novas línguas, sabendo diferenciar os contrastes que cada língua possui.



Este modelo de aprendizagem proposto por Flege pretende dar conta dos limites relacionados com a idade na produção. Uma das hipóteses do modelo é de que há menor probabilidade de que diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2 sejam discernidas conforme o AOL (*Age-of-learning*, ou Idade de aprendizado) aumenta.

A abordagem para a aquisição de L2, no entanto, difere de outras em aspectos importantes. Primeiramente, o modelo traz a hipótese dos “diafones” (WEINRICH, 1957, apud FLEGE, 1995), no sentido de que os alofones posicionais da L2 são relacionados perceptualmente aos alofones posicionais mais próximos da L1, em vez de a um nível de fonemas. A abordagem considera que também que o nível fonético é um nível abstrato de organização, sendo, porém, menos abstrato que o nível fonológico de outras teorias.

No início do processo de aquisição, o aprendiz possui apenas um espaço fonológico para a sua L1 e a língua alvo; ao passo que o indivíduo adquire experiência na língua, há probabilidade de que os fonemas da L2 passem a fazer parte de outro espaço fonológico, com novas categorias de sons. E ainda mais, a percepção dos sons de L2 não permanece intacta enquanto se desenvolve a aprendizagem, pois a relação percebida entre os sons da nova língua pode ser alterada conforme a exposição à nova fonética e fonologia da L2 acontece.

No mesmo espaço fonológico do indivíduo, os vários sons da L1 e da L2 estão presentes concomitantemente. Se um som de L2 for percebido como semelhante a um som da L1, é provável que o indivíduo vá categorizar como sendo o mesmo som; se esse som, por mais semelhante que seja (porém não igual) for assimilado como um som parecido, porém diferente, o indivíduo irá “dispersar” esse som, fazendo com que crie o maior número de oposições para que eles ocupem lugares diferentes no espaço fonológico. Isso faz com que a categorização de um som seja diferente de um não-nativo para um nativo.

Na aquisição, de acordo com a proposta defendida pelo SLM, podem ocorrer dois processos: o de assimilação e o de dissimilação. O primeiro, a assimilação, ocorre quando os sons são percebidos como equivalentes, e não se cria uma nova categoria para eles; no entanto, quando os sons são

identificados como diferentes dos da L1 e são colocados em novas categorias, acontece a dissimilação.

Considerando a percepção de vogais de uma L2, o SLM prevê que aprendizes adultos de uma L2 que contém mais vogais que a L1, provavelmente conseguirão discernir foneticamente melhor as vogais da L2, criando novas categorias fonéticas para elas, e a produção será eventualmente tal como em sua representação de categoria fonética. Quanto maior a distância percebida entre duas vogais, uma da L1 e uma da L2 – mesmo sendo elas muito próximas – mais provável é que uma categoria fonética da vogal da L2 seja constituída.

No caso dos aprendizes adultos de Francês Língua Estrangeira (FLE) falantes de Português Brasileiro, foco deste estudo, é mais provável que os alunos notem, percebam e compreendam as vogais anteriores arredondadas do Francês, e as categorizem, do que se fosse ao contrário, por exemplo. Mesmo assim, o modelo não prediz que, pela língua foco conter mais vogais, será mais fácil o aprendizado. Quanto mais similar e quanto menor a distância entre as vogais de L1 e de L2, maior será a dificuldade tanto de perceber quanto de produzir esses sons. As vogais foco deste estudo (/y/ e /œ/), por serem próximas foneticamente de outras vogais da L1 (no caso do /y/, as vogais /i/ e /u/; no caso da vogal /œ/, as vogais /ɔ/ e /ɛ/), podem vir a ser percebidas (e também produzidas) como uma das vogais da L1, principalmente nos primeiros estágios da aprendizagem. O SLM postula, então, que os sons mais similares serão os mais difíceis de serem aprendidos.

É possível também, segundo esta teoria, que uma nova categoria de um som da L2 acabe por não se formar, pelo que foi chamado de “classificação de equivalência”. Isso acontece quando os diafones, ou seja, os sons de L1 e de L2 são ligados perceptualmente a uma única categoria fonética. A dificuldade de discernir os sons de L1 e de L2 pode estar ligada aos diferentes estágios do processamento, pois, em alguns casos, os ouvintes podem ter acesso às propriedades sensoriais que distinguem pares de sons da L2 não-familiares, ou mesmo sons da L1 e da L2, mas mesmo assim, durante o processamento ligado à expressão, deixar de fazê-lo.

O Modelo de Assimilação Perceptual, proposto inicialmente em Best (1995), de forma semelhante ao modelo de Flege (1995), parte do entendimento de que a L1 é o sistema de partida para a aprendizagem de L2 e de que, muitas das dificuldades de aprendizagem na L2, podem ser preditas pela similaridade/diferença entre as línguas envolvidas. Entretanto, esse modelo PAM (1995), voltado mais precisamente para aprendizes que não possuem experiência na L2, não é diretamente comparável ao estudo de Flege. Encontra-se, assim, na literatura, referência ao PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007), o qual é mais relacionado para estudos com aprendizes já experientes. O PAM – Modelo de Assimilação Perceptual e PAM – L2 – Modelo de Assimilação Perceptual para Segunda Língua, são apresentados na sequência.

#### **2.4.2 Modelo De Assimilação Perceptual/L2 – Best & Tyler (2007)**

O modelo teórico de percepção de fala proposto por Catherine Best em 1995, é nomeado pela autora como *Perceptual Assimilation Model* (PAM), ou Modelo de Assimilação Perceptual. Seus estudos foram iniciados na década de 1980, tendo objetivo de elucidar a percepção da fala de uma segunda língua (L2), tal como o SLM (FLEGE, 1995), baseada na experiência que o falante tem com a língua materna (L1). No entanto, a primeira diferença entre as duas teorias propostas no ano de 1995 é que, de um lado, o Modelo de Aprendizagem de Fala (SLM) foi proposto para compreender a base perceptual da fala de bilíngues, a entender por pessoas experientes na L2 e/ou inseridas no contexto de imersão; já, por outro lado, o Modelo de Assimilação Perceptual se propõe a explicar a assimilação perceptual por ouvintes “ingênuos” da L2, ou seja, que não possuem experiência formal com a língua.

Alguns anos mais tarde, Best & Tyler, em 2007, reveem a teoria do PAM, e propõe o Modelo de Assimilação Perceptual para Segundas Línguas, ou PAM – L2, com o objetivo de compreender como acontece o aprendizado perceptual de aspectos fonéticos e fonológicos de uma segunda língua, buscando

relacionar e discutir o que há de comum e de complementar entre ouvintes não-experientes e os ouvintes de L2. Para isso, retoma suas fundamentações e bases teóricas com que propôs o primeiro modelo, quais sejam a Abordagem Ecológica de Percepção (GIBSON, 1979), e a Fonologia Articulatória (BROWNMAN;GOLDSTEIN, 1986).

A Abordagem Ecológica, que foi originalmente elaborada para explicar como acontece a percepção visual, preconiza que o indivíduo ganha informação direta do mundo sobre o seu conteúdo, apreendendo a informação via sistemas integrados de percepção, e percebe essa informação diretamente por informações disponíveis no estímulo. Segundo a teoria, os observadores ativos exploram o que se apresenta do mundo a eles para que a informação flua, conseguindo, então, extrair informações ricas mesmo que de fontes distantes de estímulo. Por essa razão, mecanismos cognitivos de alto nível não são necessários, pois a informação advinda dos estímulos, por si só, já é considerada o suficiente para que aconteça a percepção e exploração do mundo.

Dessa maneira, o PAM-L2, ao tratar de sons não-nativos, defende que a aprendizagem perceptual advém do ambiente e da experiência, pressupondo que quanto maior a experiência e mais o ambiente propicia a informação, mais bem percebido será um som da L2. Assim, a questão primordial do PAM-L2 é, de fato, considerar o quão exposto o aprendiz está ao que deve ser percebido, o quanto ele está adquirindo de experiência e o quanto o ambiente em que se encontra possui a informação necessária para isso; isto é, a percepção para o aprendizado de novos sons de uma língua estrangeira é mais provável de acontecer quanto maior for o tempo de exposição do aprendiz aos padrões fonológicos da L2.

Sendo assim, à medida que os aprendizes se expõem à língua, a aquisição acontece, de forma gradual e contínua. Esses aprendizes, no momento em que estão “abertos” para novas informações da língua, podem mudar seu comportamento com relação ao processo de aprendizagem. Faz-se a ressalva de que esse processo é individual, e depende de fatores pessoais, tal

como o uso da língua em situações cotidianas, ou, o tempo em que o aprendiz se expõe voluntariamente a inputs da L2.

O PAM-L2 não acredita que o indivíduo simplesmente seja passivo com relação aos estímulos que o rodeia, e sim que ele é um ser ativo buscando significado para os eventos, mesmo que distantes. Estes eventos distantes, para a linguagem, são os gestos do trato vocal e suas coordenadas.

A outra teoria-base para o PAM-L2 é, como dito anteriormente, a Fonologia Articulatória, que preza basicamente por apresentar a relação entre a fonologia e os processos físicos – a fonética –, através de uma perspectiva dinâmica unificadora. Nessa junção dos dois domínios clássicos da produção da fala, os *gestos articulatórios* são considerados como a unidade de análise linguística para dar conta da união fonética-fonologia, ou seja, a junção do físico com o cognitivo. Os *gestos articulatórios*, portanto, devem ser entendidos como eventos articulatórios que ocorrem durante a fala, sendo cada som caracterizado por um gesto articulatório (BROWNMAN;GOLDSTEIN, 1992, p. 23) .

O PAM-L2 leva em conta que os aprendizes iniciaram sua aprendizagem de L2, como monolíngues funcionais, não importando qual nível estão no momento, tal como era a premissa da primeira teoria de 1995. A partir do momento em que o aprendiz entra em contato com a nova língua e busca a proficiência na L2, seu foco é aprender as invariantes de alta ordem gestual da L2. Ao passo que o aprendiz entra em contato com a L2, os sistemas de L1 e L2 passam a “trocar informações”, o que leva à modificação dos sistemas fonéticos e fonológicos do indivíduo. A atenção necessária para detectar as variáveis de alta ordem gestual pode requerer foco no nível fonético ou no nível fonológico. Sugere-se que o tipo de percepção relevante para o treinamento de fala de L2 não está somente no nível fonético, mas num nível fonológico de alta ordem.

A assimilação fonológica não significa identificar os fonemas associados a um nível fonético idêntico. Os aprendizes podem categorizar o /a/ francês como o mesmo /a/ fonológico do português e, mesmo assim, compreender que o [a] fonético do francês é anterior, e o [a] do português é central. Assim, é importante ressaltar que o modelo faz distinção entre categoria fonética e categoria

fonológica. A categoria fonética diz respeito a distinções não-lexicais, tal como os alofones ou variações próprias da língua. Já a categoria fonológica, por sua vez, diferencia as informações lexicais, ou seja, aquelas que produzem o sentido na distinção de contrastes, tal como b/ɔ/la – b/a/la, no português, e b/y/s (ônibus) e b/i/se (beijo), no francês.

Pelas previsões que decorrem da proposta do PAM-L2, o processo de aquisição acontece primeiramente no nível fonético para depois se desenvolver no nível fonológico. Após isso, a percepção de equivalência de fones ocorre no plano fonológico, e diferentes realizações fonéticas de um mesmo fonema podem ser adquiridas pelo aprendiz, seja dos sons de L1 ou de L2, podendo ser aplicado o mesmo a quantas línguas o indivíduo se sujeitar a adquirir. Dessa maneira, o grau de proximidade dos padrões gestuais da L1 e da L2 oferecerá uma previsão quanto ao grau de probabilidade de assimilação do segmento da L2 a uma categoria da L1, o que corresponderá ao grau de dificuldade de distinção para o aprendiz. Ou seja, de forma contrária, se o padrão gestual da L2 é distante ao da L1, será provável de ocorrer a dissimilação, e será mais fácil a distinção para o aprendiz.

A teoria prevê, então, que o ouvinte apreende o que há de diferente e o que há de semelhante entre gestos da L2 e os gestos da L1, podendo perceber os sons da língua estrangeira: (i) como segmentos *incategorizáveis*, (ii) como *não assimilável* ou (iii) como segmentos *categorizáveis*. Quando os segmentos são percebidos como *incategorizáveis*, os sons da L2 são percebidos como gestos de fala, porém esses gestos não são assimilados a nenhuma categoria específica da L1. O som da L2 também pode não ser percebido como som da fala, no caso do segmento *não assimilável*, o qual não é assimilado a qualquer categoria da L1, pois ocupa uma área fora do espaço fonológico do ouvinte em razão de sua organização gestual.

No terceiro caso, as invariantes gestuais da L1 e da L2 podem ser percebidas como similares, e, assim, o ouvinte percebe o som da L2 como um segmento *categorizável*, assimilando-o a uma categoria da L1. A categorização de um som da L2, por conseguinte, pode ocorrer também de três maneiras

distintas: (i) como um “bom exemplar” de um som da L1; (ii) como um exemplo aceitável do segmento da L1, só não ideal; ou (iii) como um exemplar desviante das categorias da L1. Em cada uma dessas ocorrências, prevê-se um tipo de aprendizagem perceptual, tendo como base os contrastes mínimos de pares de sons da L2.

Quando o som da L2 é assimilado como um “bom exemplar” de um segmento da língua materna, esse segmento é considerado equivalente ao som da L1, e categorizado como tal. Levando-se em conta um contraste de sons existentes na L2, somente uma categoria fonológica da L2 é percebida como equivalente a uma certa categoria fonológica da L1. Se for dada uma equivalência fonética entre um dos sons contrastantes da L2, e uma categoria fonológica da L1, é provável que nenhum aprendizado perceptual aconteça.

Já, quando a assimilação ocorre como um exemplo aceitável do segmento da L1, só não ideal, o modo como o ouvinte lida com o contraste pode acontecer de maneira a, quando, num contraste de sons existentes na L2, ambas as categorias fonológicas da L2 são percebidas como equivalentes a mesma categoria fonológica da L1, uma pode ser entendida como mais desviante do que a outra. Prevê-se que o som mais desviante será o aprendido, e, também, que, no início da aprendizagem da L2, o ouvinte aprende perceptualmente aquele som da L2 como uma variante fonética da categoria fonológica da L1, sendo através da exposição à língua estrangeira que o aprendiz consegue desenvolver uma nova categoria fonológica para o fonema fonético desviante, por razão de que, com o tempo, o aprendiz deve ser capaz de perceber os contrastes funcional-lexical entre os fonemas da L2.

O modo como pode acontecer a aprendizagem perceptual também pode ocorrer quando a percepção de ambas as categorias fonológicas como equivalentes a uma mesma categoria fonológica de L1; no entanto, elas são vistas igualmente como instâncias “boas” ou “ruins” dessa categoria, as unificando. Por exemplo, um contraste da língua francesa *p[ɛ]re* – *p[œ]r* seria assimilado pelo ouvinte nativo do português como um exemplar bom ou ruim de uma única categoria fonética e fonológica da língua portuguesa, no caso, o fonema /ɛ/, pressupondo-se que o ouvinte minimamente conseguiria contrastar

as palavras de L2, pois seriam percebidas como homofonias. O ouvinte seria capaz de aprender perceptualmente se primeiramente aprendesse uma nova categoria fonética de pelo menos um dos fonemas da L2, antes de estabelecer uma nova categoria fonológica, o que poderia ser influenciado pela frequência com que o indivíduo se depara com o contraste a ser percebido no ambiente “bilíngue” onde se encontra.

Por outro lado, quando o som exemplar da L2 é visto como muito desviante da L1, a assimilação fonológica entre L1 e L2 não existe, percebendo que os fonemas contrastantes da L2 não pertencem a uma categoria fonológica da L1 (apenas como se cada fonema tivesse pequenas semelhanças a categorias fonológicas da L1). Assim, o aprendizado perceptual de uma ou mesmo das duas categorias fonológicas de L1 seria facilitado, isso porque a não-caracterização dos fonemas se dá mesmo havendo diferenças e semelhanças aos diferentes conjuntos de fonemas da L1, já que o ouvinte provavelmente teria facilidade em reconhecer as diferenças funcional-lexical da L2.

No entanto, também é possível que um fonema não-categorizado seja percebido como semelhante ao mesmo conjuntos de fonemas da L1, o que trará maior dificuldades de discriminação do contraste, porém, mesmo assim, uma nova categoria fonológica poderá ser aprendida, contendo os dois fonemas da L2. Teoricamente, ao longo do aprendizado, e com os inputs certos, se dividem essas duas categorias contrastantes da L1.

Por mais que o SLM e o PAM-L2 não sejam comparáveis, a seguir, será feita uma breve explanação sobre o quanto as duas teorias convergem para dar subsídio ao trabalho, além de apresentar suas limitações.

### **2.4.3 SLM x PAM-L2 e a Percepção de Vogais**

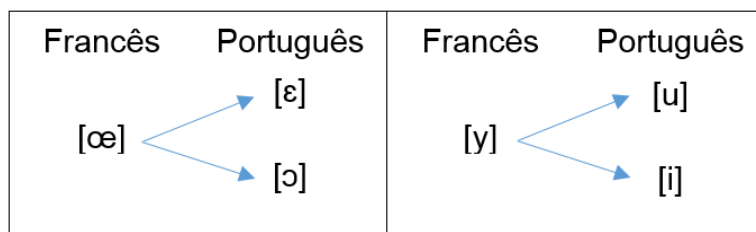
Para melhor compreender as contribuições teóricas que cada um desses modelos faz para a percepção de vogais da língua francesa por falantes não-nativos, esta subseção se deterá em apresentar brevemente previsões a partir das propostas do Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 1995) e do Modelo



de Assimilação Perceptual para Segundas Línguas (BEST; TYLER, 2007), além de considerar as limitações que cada um desses modelos possui ao se adotar completamente as teorias para a percepção das vogais anteriores arredondadas da língua francesa por falantes nativos do português brasileiro.

Os dois modelos consideram que a base do aprendizado da L2 é a L1. Dessa forma, no caso do presente estudo, prevê-se que os alunos brasileiros utilizarão seu inventário fonológico do português para perceber as vogais do francês, pelo menos num primeiro momento da aprendizagem. Assim, a(s) vogal(is) mais próxima(s) no quadro fonológico de sua língua materna poderão ser confundidas com aquelas da L2. Tal como comparado na seção 2.3 deste capítulo, as vogais do português e do francês se diferem em haver, no francês, vogais anteriores arredondadas (o português apresenta somente anteriores não-arredondadas). Este trabalho, que avalia a discriminação de duas dessas vogais ([y] e [œ]) com seus contrastes mais próximos foneticamente, prevê as categorizações fonéticas iniciais que as vogais do francês podem vir a ter no português brasileiro, conforme a figura abaixo:

Figura 2: Categorizações das vogais do francês por falantes nativos do português brasileiro



Fonte: A autora, com base em FLEGE (1995).

Dessa maneira, foram escolhidos os contrastes [y] ~ [u], [y] ~ [i], [œ] ~ [ɔ] e [œ] ~ [ɛ] para análise, por serem próximos fonética e fonologicamente das vogais do português. Em ambas as teorias (SLM e PAM-L2), é considerado que o inventário fonológico do indivíduo pode se reorganizar conforme o estudo da língua acontece, assim, considera-se possível que a vogal [y] seja categorizada ora como [u], ora como [i], não havendo uma única possibilidade de assimilação. Mesmo assim, o que se espera do aprendiz é a distinção fonética e fonológica dos contrastes, ou seja, que a vogal [y], por exemplo, ocupe o seu espaço no

inventário fonológico de maneira semelhante a um nativo do francês e diferencie a vogal [y] da [i] e da [u], principalmente em pares mínimos, para que haja melhor compreensão e produção da língua.

Observa-se, no entanto, que tanto o SLM quanto o PAM-L2 possuem limitações. A limitação encontrada no SLM está no modo como a proposta primitiva sugere a maneira pela qual se pode avaliar a proximidade ou a distância dos sons da L2 com os sons da L1. Já a dificuldade do PAM-L2 está na dificuldade de trabalhar com gestos articulatórios na percepção de vogais. De qualquer maneira, grandes são as contribuições que essas duas teorias fazem para essa pesquisa. O PAM demonstra o papel da experiência e da exposição à língua como fator importante para a aprendizagem fonológica. Além disso, ambas mostram predições importantes quanto ao fato de que adultos são capazes de aprender, tanto quanto as crianças, a diferenciar sons da L2.

Assim, passa-se a seguir para a metodologia utilizada para coleta e análise de dados para este trabalho.

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo, são apresentadas as escolhas metodológicas que guiaram o trabalho. Nas subseções que seguem, serão apresentados os critérios de seleção dos informantes, delimitação dos dados, elaboração dos instrumentos, as variáveis consideradas e os procedimentos de aplicação e de análise. O capítulo encontra-se, portanto, organizado em quatro seções principais, distribuídas em: (i) Seleção de Informantes; (ii) Instrumentos; (iii) Variáveis; (iv) Análise Estatística

A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas, incluindo o contato e a aceitação da pesquisa pelo Instituto de Letras e Artes (ILA) e pela Coordenação de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Rio Grande, concordância para entrar em contato com os alunos e apoio dos professores de Língua Francesa, além do consentimento do Centro de Ciências Computacionais (C3) para utilização de laboratório de informática e de instalação de software exigido nos computadores para a aplicação da pesquisa.

#### **3.1 Informantes**

A seleção dos informantes foi realizada no curso de Letras – Português/Francês da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e os alunos foram selecionados a partir de seu adiantamento no curso, o qual corrobora com o objetivo de avaliar se o tempo de estudo interfere na capacidade de percepção dos segmentos apresentados. O nivelamento dos alunos ocorreu de acordo com o semestre que esses estavam frequentando, de acordo com os critérios da própria universidade, sem a aplicação adicional de nenhum teste para avaliar os níveis de proficiência.

No segundo semestre de 2014, quando os dados foram coletados, os alunos estavam nos semestres 2, 4, 6 e 8; isso devido ao fato de o Quadro de

Sequência Lógica (QSL)<sup>3</sup> atual, de acordo com a Coordenação em Letras – Línguas Estrangeiras da universidade, estar dividido em semestres, sem, no entanto, haver oferta de todos os níveis em todo o período anual. Para posterior levantamento e análise dos dados, cada semestre corresponderá a um nível, já que o semestre corresponde ao curso de Letras como um todo, e havia alunos que, por opção ou reprovação, não se incluíam entre aqueles chamados alunos regulares. De acordo com essa classificação, a Tabela 5 a seguir apresenta os semestres e níveis correspondentes.

Tabela 5: Correspondência Semestre - Nível

Semestre	Nível
2º	1
4º	2
6º	3
8º	4

FONTE: A AUTORA

Os dados apresentados na tabela anterior permitem verificar que a organização dos aprendizes acontece em quatro níveis, a saber, (i) nível 1, correspondente ao segundo semestre; (ii) nível 2, correspondente ao quarto semestre; (iii) nível 3, correspondente ao sexto semestre; (iv) nível 4, correspondente ao oitavo semestre.

De cada um desses níveis de ensino, foram selecionados quatro informantes, sendo o adiantamento do curso o principal critério de seleção. Ou seja, para participar da pesquisa o informante deveria estar frequentando um dos quatro níveis de francês oferecidos pela universidade. Ao todo, foram selecionados para participar desta pesquisa 16 (dezesesseis) informantes falantes

---

<sup>3</sup> O Quadro de Sequência Lógica (QSL) define como será distribuída a carga horária do curso de graduação, apresentando as disciplinas para cada semestre específico, disciplinas optativas e carga horária específica das disciplinas, entre outros.

nativos de Português Brasileiro que estão adquirindo o francês como L2 em contexto de ensino formal, no caso, por meio do curso de licenciatura em Letras – Português/Francês da Universidade Federal do Rio Grande. Para participar da pesquisa os informantes deveriam, então, atender aos seguintes critérios:

- 1 Ser falante nativo do português brasileiro;
- 2 Não apresentar nenhum problema auditivo;
- 3 Estar adquirindo o francês por meio do ensino formal.

No momento da pesquisa, os informantes possuíam idade entre 21 e 53 anos, com média de 31,06 (DP = 10,78) e, em sua maioria, eram do sexo feminino. Salienta-se que não foi possível constituir uma amostra semelhante de informantes dos sexos masculino e feminino. A tentativa foi de que participassem dois homens e duas mulheres de cada semestre, tal objetivo, no entanto, não foi alcançado em virtude da homogeneidade das turmas, composta em sua maioria por estudantes do sexo feminino. Na tabela 6, apresentada a seguir, pode-se verificar a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, distribuídos de acordo com o nível. Além do nível, constam na tabela informações referentes ao sexo, a média de idade por nível, a média total, e o desvio padrão correspondente.

Tabela 6: Características dos informantes

Nível	Total de informantes	Sexo		Média de Idade	Desvio Padrão
		Feminino	Masculino		
1	4	2	2	29,5	11,26943
2	4	3	1	32,5	13,82027
3	4	4	0	34	13,54006
4	4	3	1	28,25	7,228416
<b>Total:</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>31,0625</b>	<b>3,046313</b>

Fonte: A autora

De acordo com as informações descritas na tabela anterior, dos dezesseis informantes selecionados, doze são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino, isto é, as mulheres totalizaram 75% dos informantes. Com relação à idade, a maioria dos alunos tinha idade até 30 anos, e entre os de faixa etária de 31 a 53 anos de idade, há apenas um homem e cinco mulheres. A distribuição dos informantes de acordo com faixa etária, sexo e nível pode ser visualizada na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7: Distribuição de Informantes

Faixa Etária	Sexo		Nível			
	Feminino	Masculino	1	2	3	4
<b>18 - 30</b>	8	3	4	2	2	3
<b>31 - 53</b>	5	1	0	2	2	1
<b>Total</b>	12	4	4	4	4	4

Fonte: A autora

Conforme os dados descritos na tabela anterior e as informações anteriormente relatadas, não se obteve uma amostra homogênea quanto às características de sexo e faixa etária. Salienta-se, entretanto, que para este estudo a variável idade será considerada como variável contínua, permitindo assim verificar possível correlação entre o aumento da idade e a dificuldade de percepção. No que se refere à variável sexo, não são esperadas diferenças de comportamento que se expliquem por essa variável; diferenças de desempenho que possam ser observadas devem ser explicadas pela atuação de outros fatores, tais como a exposição que os informantes possuem à língua-alvo em aula e em momentos fora da aula.

Todos informantes, ao serem contatados, eram informados sobre os procedimentos da pesquisa antes de iniciar a aplicação dos instrumentos, convidados a ler e, se de acordo, assinar o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (cf. Anexo 1) conforme aprovação do Comitê de Ética, tal qual descrito na introdução deste capítulo.

Apresentadas as especificidades quanto aos critérios de seleção dos informantes, a seção seguinte apresenta quais instrumentos foram utilizados e sua elaboração para prosseguir com a coleta de dados.

### **3.2 Instrumentos**

Para a coleta dos dados, os instrumentos utilizados foram: um questionário com diagnóstico a respeito da experiência dos informantes com a língua estrangeira (Cf. Anexo 1) e um teste de percepção (procedimentos explicados na seção 3.2.1). O questionário foi composto por dez questões, com as quais foram coletadas informações como: (i) se o aluno possuía proficiência em outra língua estrangeira; (ii) em qual nível da língua francesa ele considerava estar, de acordo com sua auto avaliação; (iii) se o aluno costumava ter outros estímulos e exposição à língua em situações fora da sala de aula; (iv) como eram os estímulos recebidos dentro da sala de aula; (v) quais eram as habilidades consideradas pelo informante mais importantes para aprender a língua estrangeira; (vi) o quanto o aluno considerava importante a pronúncia e quais eram as maiores dificuldades com os sons da língua francesa. Com isso, pode-se obter uma variedade de informações para, dessa forma, avaliar quais fatores externos podem estar ligados com uma melhor percepção dos segmentos em análise.

#### **3.2.1 Teste de Percepção**

Para a formulação do teste de percepção, foram selecionadas palavras que contivessem as vogais frontais arredondadas do francês em estudo, e seus correspondentes pares mínimos ou análogos, com o auxílio do dicionário *Le Robert de Poche Plus 2012*.

Após a seleção das palavras, procedeu-se a gravação dos estímulos, os quais foram inseridos em uma frase veículo, a saber, *Je dit \_\_\_\_\_ rapidement./Je dit bulle rapidement*, observando assim o cuidado de colocar as

palavras na mesma posição frasal e, com isso, diminuir possíveis efeitos de entoação na pronúncia das palavras. Para a gravação dos estímulos que compõem o teste foram convidados dois falantes nativos de francês adultos, um do sexo masculino homem e um do sexo feminino, ambos de nacionalidade francesa e professores de Língua Francesa, residentes no Brasil. É importante ressaltar que os dois locutores passaram a residir no Brasil depois da idade adulta, ou seja, já com o domínio completo da língua francesa.

A gravação dos estímulos foi realizada em momentos distintos, em dois ambientes diferentes, observando rigorosamente o controle de silêncio e as condições apropriadas. Com o locutor do sexo masculino, a gravação foi realizada em um estúdio de gravação profissional; já a gravação com o locutor do sexo feminino foi realizada no Laboratório de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Rio Grande, sala silenciosa específica para treinamento auditivo e de fala em língua estrangeira, a qual possui *hardware* propício para gravação.

A cada um dos locutores foi solicitado que produzisse a frase-veículo com entoação normal, sem enfatizar nenhuma palavra. Foram realizadas três gravações com cada um dos locutores, o que possibilitou, posteriormente, a escolha da melhor gravação para compor os estímulos. Os estímulos gravados foram, posteriormente, transferidos para o computador, onde se procedeu a edição, remoção de ruído e normalização (-1.0 dB) por meio do software *Audacity* versão 2.0.5.

Os estímulos selecionados abrangeram dez pares para cada vogal analisada (/œ/ e /y/), sendo cinco pares para cada contraste, conforme o que segue:

1. Cinco pares mínimos, ou análogos, com as vogais /œ/ e /ɛ/;
2. Cinco pares mínimos, ou análogos, com as vogais /œ/ e /o/;
3. Cinco pares mínimos, ou análogos, com as vogais /y/ e /i/;
4. Cinco pares mínimos, ou análogos, com as vogais /y/ e /u/.



As palavras selecionadas deveriam obedecer apenas ao critério de configurar um som contrastivo, e que esse som estivesse em sílaba tônica, no entanto, procurou-se privilegiar, na medida do possível, palavras monossílabas, exceção feita à palavra “*parure*”; e que estivessem em contextos fonológicos diversos (por exemplo, no contraste /y/ e /u/, há dois pares iniciando com a consoante [b], no entanto uma está no contexto /bV/ e outra /bVI/). Os pares incluídos no experimento são explicitados na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8: Pares de estímulos incluídos no experimento

Vogal [y]				Vogal [œ]			
[y]	[u]	[y]	[i]	[œ]	[ɔ]	[œ]	[ɛ]
vu	vous	vu	vie	soeur	sort	soeur	serf
bulle	boule	muse	mise	peur	port	coeur	quai
but	bout	parure	pari	heure	or	peur	père
sur	sous	plus	pli	oeuf	offre	seul	sel
pur	pour	bus	bise	beurre	bord	fleur	flair

Fonte: A autora

A percepção dos contrastes vocálicos distintivos será o foco de análise deste estudo; não obstante, para a elaboração do instrumento foram incluídos pares de palavras com vogais “iguais” (semelhantes), as quais não serão analisadas, mas são importantes para dar confiabilidade ao instrumento, uma vez que o informante, na tentativa de responder corretamente, poderia selecionar uma única resposta (diferente), enviesando, com isso, os resultados. Nesse caso, o levantamento de respostas para os pares diferentes e iguais permite verificar possíveis estratégias adotadas pelo informante ao realizar o teste.

Quanto à edição, cada estímulo foi composto de um par de palavras iguais ou diferentes. Para isso, fez-se com que cada palavra fosse colocada com o seu correspondente par mínimo (ou análogo), para formar o par “diferente”, e para formar o par “igual”, a palavra foi colocada com ela mesma – ou seja, duas

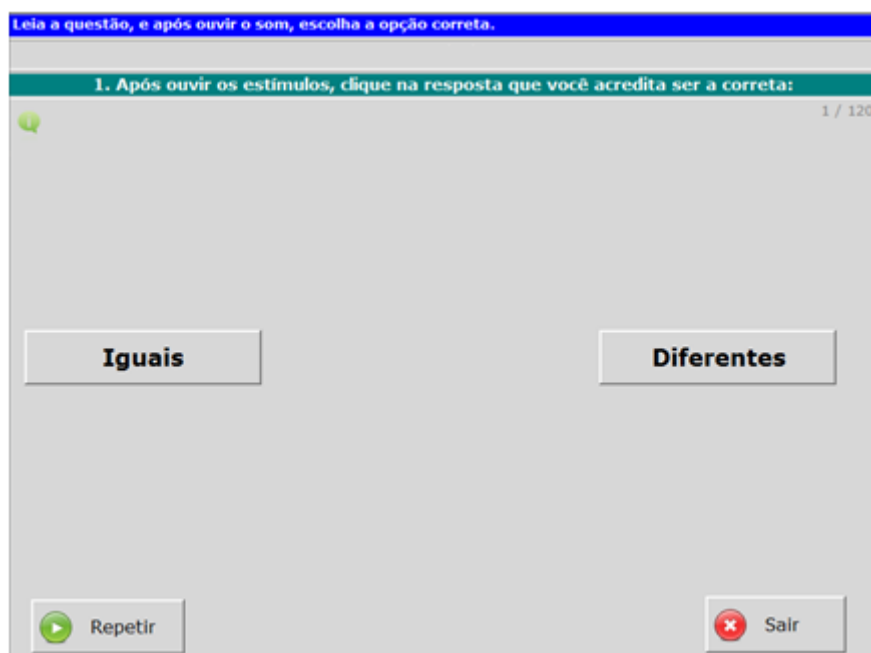
gravações da mesma palavra -, para formar o par “igual”. Na edição final, inseriu-se um intervalo de 1 segundo de silêncio entre as palavras, tal como exemplificam as formas:

- Par 1: soeur – soeur
- Par 2: soeur – sort
- Par 3: sort – sort

Totalizou-se, portanto, o total de 20 (vinte) pares para cada vogal, ou seja, dez pares de palavras com vogal igual (semelhante) e dez pares de palavras com vogal diferente.

De posse dos estímulos, o teste de percepção foi elaborado no *software* TP (RAUBER *et al.*, 2012), seguindo o modelo AX proposto na literatura, o qual corresponde a uma tarefa de discriminação de sons. Nesse tipo de tarefa, dois ou mais estímulos são apresentados, e o ouvinte decide qual ele considera ser a relação entre os estímulos, neste trabalho, por exemplo, os informantes devem decidir se um par de estímulos é igual (semelhante) ou diferente (STRANGE; SHAFER, 2008). A escolha desse modelo de teste deve-se a sua configuração simples, de fácil entendimento, e que envolve pouca memória. Dessa forma, por meio do computador, aos informantes da pesquisa eram apresentados pares de palavras (ex.: beurre ~ bord) e duas opções: “iguais” ou “diferentes”. Após ouvirem os estímulos, os informantes, de acordo com sua percepção oitiva, deveriam clicar na opção que acreditavam ser a correta. Na Figura 3 a seguir, apresenta-se o modelo de configuração da tela do experimento no *software* TP.

Figura 3: Configuração do teste de percepção



Fonte: A autora

O teste foi aplicado em Língua Portuguesa, para que não causasse qualquer desentendimento por parte dos alunos, principalmente os iniciantes. Nas opções disponíveis pelo *software*, o botão “Ops” foi ativado, de maneira que os alunos poderiam voltar na sua última resposta, caso acreditassem que haviam escolhido a opção errada; também foi escolhida a opção de aleatorizar os estímulos automaticamente para cada informante; o número de vezes que o mesmo estímulo foi aplicado foi duas, tendo como repetições permitidas para cada estímulo também duas.

Antes da aplicação definitiva do instrumento, foi realizado um teste piloto, aplicado a um aluno do 4º semestre do curso de Letras – Português/Francês da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Esse piloto teve o objetivo de observar se o teste proposto atendia aos objetivos da pesquisa, bem como para verificar se os estímulos apresentados estavam claros e se a configuração do teste estava adequada.

Os testes foram aplicados no Laboratório de Informática do Centro de Ciências Computacionais (C3) da Universidade Federal do Rio Grande, por meio

de computador e fones de ouvido modelo *Headset Microsoft LifeChat LX3000*. O volume do aparelho auditivo foi ajustado individualmente e, antes de iniciar o teste, os informantes eram encorajados a sanar possíveis dúvidas quanto à tarefa proposta.

Ressalta-se, conforme já referido anteriormente, que antes de iniciar o teste, cada aluno leu e assinou duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), ficando uma dessas vias com a pesquisadora, e a outra com o aluno para possíveis dúvidas ou esclarecimentos necessários. Nesse momento, o informante também era convidado a preencher o questionário de diagnóstico, já referido na seção anterior. Após o contato inicial, os informantes receberam todas as instruções a respeito do teste e foram convidados a iniciar, sem um tempo delimitado para o seu término.

A seguinte subseção tratará dos testes estatísticos, das variáveis escolhidas, incluindo as razões para as escolhas feitas.

### **3.3 Variáveis**

No caso deste estudo, entende-se como variável dependente, no que se refere à percepção, a discriminação correta dos pares de vogais. Quanto às variáveis independentes, ou seja, grupos de fatores que podem ter influenciado o comportamento dos informantes, foram consideradas as variáveis: (i) Idade; (ii) Nível; (iii) Conhecimento de outra Língua Estrangeira; (iii) Exposição à língua falada dentro e fora da sala de aula.

#### **3.3.1 Variável Idade**

Segundo Flege (1995), embora os mecanismos de aprendizagem de fala permaneçam intactos durante toda a vida, a idade pode ser um fator importante na percepção de segmentos não-nativos, mesmo que todos os informantes sejam adultos. Considerando a média de idade de cada nível, no caso do estudo, a diferença não é brusca, já que a maior média é de 34 e a menor é de 27,5 (ver Tabela 2); no entanto, é possível que haja diferenças de percepção entre um

aluno de 21 anos (mais novo entre os informantes) e de 53 anos (mais velho entre os informantes).

Para verificar o papel da idade, neste estudo, a variável foi considerada como contínua, permitindo com isso observar uma possível correlação negativa ou positiva com o desempenho apresentado pelos informantes. Além disso, conforme descrito na seção sobre a seleção dos informantes, neste mesmo capítulo, os informantes foram distribuídos em faixas etárias, as quais, embora não sejam compostas de forma homogênea (com o mesmo número de informantes), podem auxiliar no entendimento de possíveis diferenças de comportamento associadas a essa variável.

### **3.3.2 Variável Nível de Ensino**

O nível de ensino é considerado, para este trabalho, de suma importância para a discussão a respeito da percepção discriminatória dos sons da Língua Francesa /y/ e /œ/. Os alunos-informantes deste estudo fazem parte de um curso de licenciatura, no qual serão habilitados, ao final dos quatro anos de curso, para dar aulas de Língua Francesa. Espera-se, geralmente, que professores de uma língua estrangeira tenham um alto nível de competência na produção e na percepção da língua, e, conseqüentemente, tenham habilidade de discriminar sons da língua.

Essa variável, portanto, é relevante para discutir o quanto os alunos estão progredindo com relação à percepção de sons, e o quanto a amostra é relevante para definir se há, ou não, melhora nessa habilidade.

Além disso, essa variável foi utilizada em estudos de aquisição da Língua Francesa como, por exemplo, Morais (1995), que comparou a produção da vogal /y/ por alunos com 60 horas/aula com os que possuíam 360 horas/aula. A autora mostrou que houve melhora na fala dos que estudavam há mais tempo. Alcântara (1998), de forma semelhante, evidenciou que alunos na etapa inicial de aprendizagem de Língua Francesa tiveram, nas produções das vogais /y/, /ø / e /œ/, maior incidência de variantes para as vogais frontais arredondadas e

que, nos outros níveis, a produção de vogais se dava de forma mais consolidada, ainda que houvesse variações.

Para que se procedesse a análise da variável nesta pesquisa, os alunos foram separados por níveis conforme a Tabela 5 (cf. seção 3.1, neste capítulo), nos quais se verifica quatro níveis de adiantamento, um para cada ano do curso, de acordo com os semestres letivos em que os informantes se encontravam. Neste caso, compõem esta variável os seguintes fatores:

- a) Nível 1 – 2º semestre
- b) Nível 2 – 4º semestre
- c) Nível 3 – 6º semestre
- d) Nível 4 – 8º semestre

A hipótese é de que os aprendizes que se encontram no nível 4, por estarem mais adiantados no estudo do idioma e, conseqüentemente, mais tempo de contato com a língua francesa, apresentem melhor desempenho na discriminação das vogais do Francês, processo que, entretanto, dependerá de outros fatores individuais, a serem controlados por variáveis tais como idade e exposição à língua em aula e fora dela.

### **3.3.3 Variável Conhecimento de Outra Língua Estrangeira**

Estudos (TEIXEIRA; SOARES, 2012; RINGBOM, 1987; ODLIN, 1989; ELLIS, 1994) sugerem que há diferença entre pessoas que já possuem uma língua estrangeira quando iniciam o processo de adquirir outra língua (uma terceira língua, ou L3, nesse caso) daqueles que estão adquirindo a L2 somente com a base na L1. Uma dessas diferenças é o conhecimento metalinguístico que possuem, visto que esses indivíduos provavelmente já têm, consciente ou inconscientemente, técnicas e estratégias particulares para lidar com o aprendizado de uma nova língua, além de já ter desenvolvido um processo, ou estilo, próprio de aprendizagem. Sobre isso, Teixeira & Soares (2012) explicam:

A consciência linguística é um fator que facilita a aprendizagem de uma L3 porque permite que o aprendiz

transfira conhecimentos previamente adquiridos para a aprendizagem da nova língua, construindo assim uma interlíngua que serve como ponte para o perfeito domínio da língua alvo (língua-meta). A interlíngua é, como deixa transparecer o nome, uma fase de transição entre línguas. (P. 27)

Supõem-se, portanto, que o indivíduo que possui uma L2 tem mais propensão a ter facilidade para adquirir uma segunda língua estrangeira, ou L3. Como há alguns alunos dentre os selecionados para a pesquisa que, segundo eles próprios, possuem um grau considerável de proficiência em outras línguas, esta variável foi pensada para saber, mesmo que em pequena escala, se o conhecimento de outra Língua Estrangeira afeta a percepção das vogais aqui estudadas.

Nesta variável, foram analisadas as questões três e quatro do questionário. Quando o aluno afirmava ter conhecimento de outra língua estrangeira, era pedido para que ele colocasse, na questão seguinte, qual era seu nível de proficiência nela. Para que se considerasse que uma língua estrangeira influenciaria a percepção da língua, o aluno precisava ter de nível intermediário a avançado.

#### **3.3.4 Variável Experiência com a língua falada dentro e fora da sala de aula**

Várias questões são importantes ao refletir o motivo de alguns alunos, com o mesmo tempo de ensino formal, terem melhor desempenho em relação a outros alunos na L2. Um dos fatores que pode explicar essa diferença é a motivação, e o quanto o aprendiz busca, tanto dentro quanto fora da sala de aula, aprender e estar em contato com a L2. Assim, uma variável selecionada para análise nesta pesquisa foi a exposição à língua tanto no contexto de sala de aula quanto fora dela, para que se possa, assim, definir se há melhora na percepção em alunos que, por meio do questionário (Anexo 2), disseram ter contato com a língua oral.

Na proposta apresentada para o PAM-L2, Best & Tyler (2007), enfatizam a importância da exposição para a aquisição fonológica. Conforme referenciado

nas seções preliminares deste estudo (cf. seção 2.4.2), os autores defendem que quanto mais o aluno é exposto a padrões fonológicos da L2, melhor deve ser seu desempenho e há maior chance de serem criadas novas categorias fonéticas para os sons não-nativos.

Para avaliação do papel desta variável na percepção das vogais da língua francesa, neste estudo, foram utilizadas, as respostas 6, 7, 8 e 9 do questionário (cf. Anexo 2) como subsídio para essa variável. Outras respostas dos informantes no questionário também forneceram a base para a análise. Essas questões que serão analisadas primordialmente dizem respeito a:

- (a) Os hábitos de contato com a língua oral fora de sala de aula;
- (b) A avaliação do trabalho com a língua oral dentro de sala de aula, pela visão dos alunos;
- (c) A diferença entre os sons da língua portuguesa e francesa, e a preocupação com a produção correta dos sons.

Com relação aos hábitos de contato com a língua oral fora da sala de aula, para fins quantitativos e qualitativos, serão consideradas as expressões como *pouco*, *algum*, *às vezes*, *nem sempre*, *tentar*, *apenas*, para dizer que o aluno **não** se expõe à língua falada fora da sala de aula; e expressões como *muito*, *sempre*, *normalmente*, *procurar*, *costumar*, foram consideradas para responder à questão de exposição externa afirmativamente.

Parte-se da hipótese de que o aluno que diz possuir experiência com a língua falada fora da sala de aula, tendo mais inputs da língua no seu dia-a-dia, tenderá a possuir maior facilidade na percepção auditiva dos contrastes da língua francesa. Assim como também demonstra que o aluno possui um maior grau de interesse pelas habilidades orais da língua do que aqueles que não procuram ter estímulos orais linguísticos no seu cotidiano.

Com relação ao contato com a língua oral dentro de sala de aula, sabe-se, no ensino formal, que pode haver uma diferença de abordagem e metodologia da língua, podendo se dar, de acordo com o método, maior atenção à gramática, ou ao texto, ou à leitura, ou à fala, ou à audição, ou ainda um combinado de todos esses aspectos, por exemplo. Para a análise, neste estudo,



será levado em conta o quanto os alunos consideram ter e/ou já ter tido contato com a língua oral dentro de sala de aula. Essa variável será controlada também a partir do questionário (cf. Anexo 2), e das respostas de cada aluno para as questões voltadas para esse assunto, no caso, mais precisamente a questão de número 9, e outras respostas adicionais obtidas em outras questões.

Ressalta-se, aqui, que o objetivo não é medir o quanto os professores de língua francesa trabalham a habilidade oral em sala de aula, e sim ter uma avaliação por parte dos alunos do quanto, para eles, os estímulos da língua oral em sala de aula estão sendo úteis e proveitosos para o seu próprio aprendizado perceptual dos contrastes da língua-alvo. Segundo Best (1995), o ambiente é repleto de riqueza, e mesmo eventos distantes podem ser percebidos pelo bom observador. Isso significa que o aluno, enquanto observador do ambiente de sala de aula de língua estrangeira, possui a oportunidade de aprender a língua oral, mesmo que possam ser considerados como “eventos distantes”.

Além disso, será considerado também o quanto o aluno se preocupa com a compreensão e com a produção dos sons não-nativos, e também se ele possui dificuldades para que isso aconteça. A preocupação com as habilidades orais da língua francesa poderão servir para que o aluno tenha mais atenção na discriminação das vogais do francês, no caso desse estudo /y/ e /u/; /y/ e /i/; /œ/ e /ɔ/; /œ/ e /ɛ/.

### **3.4 Procedimentos de análise estatística**

Para a descrição e a análise quantitativa dos dados, foram criados arquivos de Excel, no qual há planilhas para administração dos mesmos que incluem os estímulos, as respostas de cada informante, os totais e médias por nível, os totais e médias por idade, os acertos e erros de cada informante, e outros cruzamentos de dados pertinentes ao estudo que ocorreram conforme o desenvolvimento do mesmo.

Após esse levantamento prévio, os dados foram transferidos para uma planilha no software SPSS, versão 17.0. Por meio desse software foram desenvolvidos os testes estatísticos de acordo com as questões e as variáveis

propostas para a pesquisa. Para determinar a escolha do tipo de teste a ser aplicado, procedeu-se, anteriormente, a verificação da normalidade dos dados por meio dos testes Shapiro –Wilks e Kolmogorov –Smirnov. Quando os dados apresentavam distribuição normal, ou seja,  $p > 0,05$  para os dois ou um dos testes, foram aplicados testes paramétricos. Em caso de não normalidade,  $p < 0,05$ , a opção foi por testes não paramétricos.

Nos testes de correlação e diferença, desenvolvidos no SPSS, considerou-se o valor de corte de  $p = 0,05$ . Dessa forma, o valor significativo foi atribuído para os casos em que  $p$  apresentou-se menor ( $<$ ) que  $0,05$ . A descrição dos resultados é apresentada no próximo capítulo.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta uma descrição dos dados obtidos com o teste de percepção aplicado aos informantes, e analisa os resultados, baseando-se principalmente nas teorias explicitadas no segundo capítulo: o Modelo de Aprendizagem de Fala (SLM), de Flege (1995) e o Modelo de Assimilação Perceptual para Segundas Línguas (PAM – L2), de Best & Tyler (2007).

Serão analisados, primeiramente, os resultados gerais do teste, seguindo das análises das variáveis que se levou em consideração para o prosseguimento da pesquisa.

### 4.1 Análise Exploratória de Dados

O teste de percepção no modelo AX, conforme o exposto na seção metodológica - anterior, foi aplicado com o objetivo de identificar se os alunos de cada nível seriam capazes de *discriminar* duas vogais próximas no quadro vocálico da Língua Francesa, e próximas de outras vogais no inventário fonológico da sua L1, a Língua Portuguesa, em contrastes como *vie – vu* ([i] – [y]), *pour – pur* ([u] – [y]), *peur – père* e *soeur – sort*, tendo como foco as vogais que não estão presentes no inventário fonológico da sua língua materna.

Parte-se das médias gerais para primeira análise, as quais são mostradas abaixo, na Tabela 9, onde se vê a média de desempenho dos dezesseis informantes em cada par de contraste.

Tabela 9: Média de acertos do grupo para cada contraste

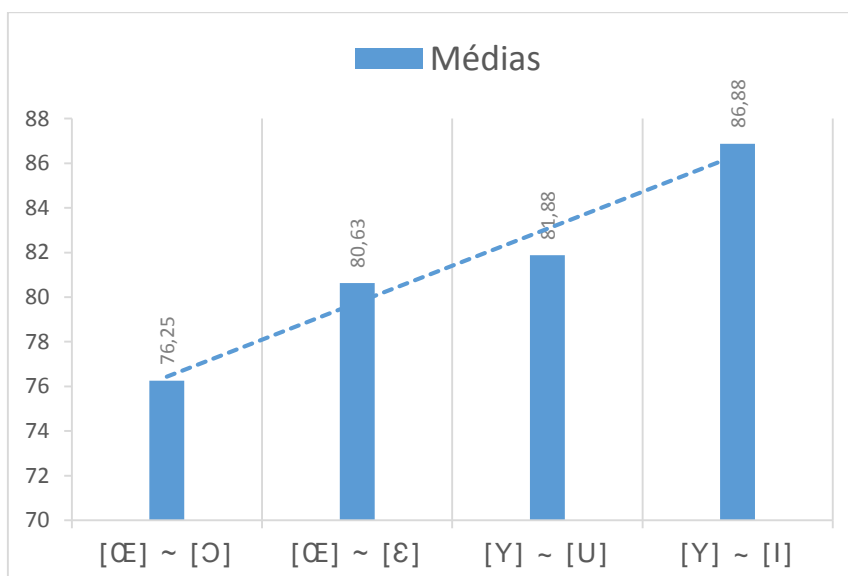
Tipo de contraste	Média do grupo	Desvio Padrão (DP)
[y] ~ [u]	81,88	17,97
[y] ~ [i]	86,88	11,95
[œ] ~ [ɔ]	76,25	22,72
[œ] ~ [ɛ]	80,63	14,81

Fonte: A autora

De acordo com os resultados descritos na tabela anterior, os aprendizes apresentam bom desempenho na percepção dos quatro tipos de contraste, com média percentual de: 81,88 (DP = 17,97) para o contraste [y] ~ [u]; de 86,88 (DP = 11,95) para o contraste [y] ~ [i]; de 76,25 (DP = 22,72) para o contraste [œ] ~ [ɔ]; e, para [œ] ~ [ɛ], média de 80,63 (DP = 14,81). Este se torna um resultado favorável para o ensino do francês, demonstrando que os alunos investigados, num geral, não possuem grandes dificuldades de percepção em nenhum desses contrastes. Depreende-se, então, que nenhum dos contrastes apresenta a *classificação de equivalência* (FLEGE, 1995) por parte dos alunos, já que, na maioria dos contrastes, há uma boa percepção discriminatória dos contrastes.

De forma a visualizar os resultados obtidos, apresenta-se no Gráfico 1 a seguir as médias obtidas para cada um dos contrastes em análise.

Gráfico 1: Média Escalar de acertos para cada contraste envolvido



Fonte: A autora

Quando colocados os resultados numa escala apresentando o contraste que obteve menor média até o que obteve a maior, aparentemente, o grupo apresenta maior facilidade na percepção do segundo contraste ([y] ~ [i]) e, em

contrapartida, maior dificuldade na percepção do quarto contraste ([œ] ~ [ɔ]). Quando comparadas as duas vogais frontais arredondadas ([y] e [œ]) e seus contrastes, os resultados demonstram médias mais baixas para com a vogal [œ] e seus respectivos contrastes analisados, ou seja, maior dificuldade de percepção.

Depreende-se, também, que, quando se trata da vogal [y], os alunos enfrentam maiores dificuldades em perceber a diferença entre [y] ~ [u] do que entre [y] ~ [i]. Com relação aos pares mínimos de [œ], os dados demonstraram que há pior percepção no contraste [œ] ~ [ɔ] do que em [œ] ~ [ɛ]. Conclui-se desses resultados que os informantes tiveram maior dificuldade quando o par mínimo é posterior e arredondado.

Apresentadas as médias do grupo obtidas na percepção de cada um dos contrastes envolvidos, procedeu-se o teste não paramétrico Friedman ( $X^2$ ), com o objetivo de testar se haveria diferenças significativas quanto ao desempenho dos aprendizes de acordo com o tipo de contraste envolvido, considerando, portanto, os quatro pares de contraste ([y] ~ [u], [y] ~ [i], [œ] ~ [ɔ], [œ] ~ [ɛ]). Os resultados obtidos para o teste encontram-se descritos na Tabela 10 a seguir.

Tabela 10: Análise dos tipos de contrastes envolvidos

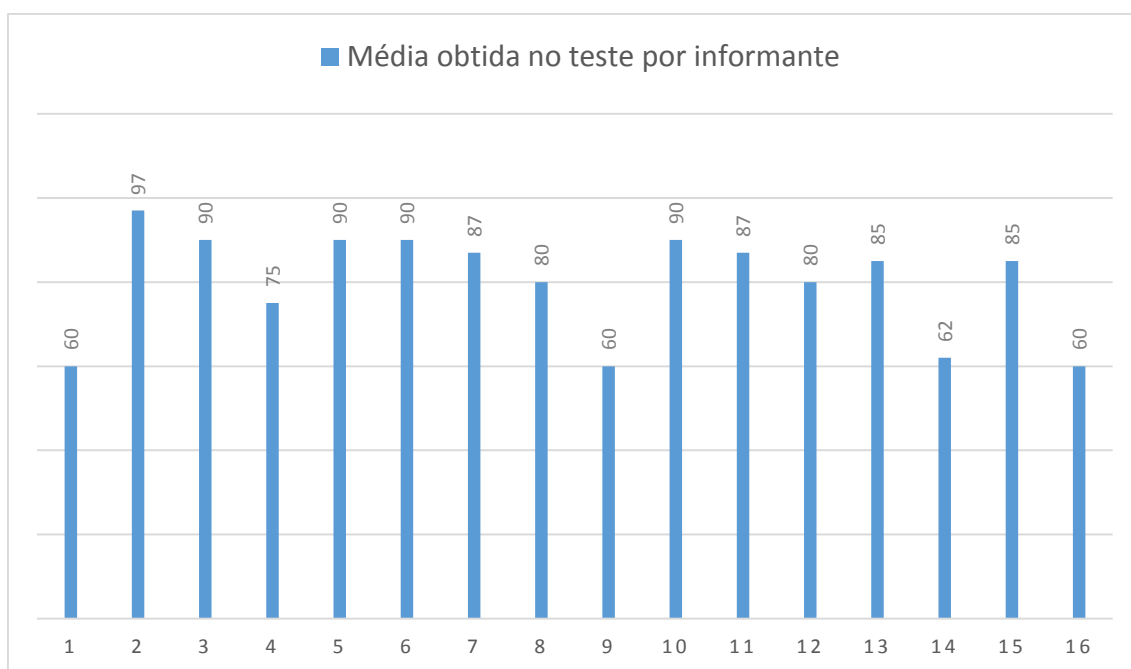
<b>Tipo de contraste</b>	<b>Média do grupo</b>	<b>Desvio Padrão (DP)</b>	<b>Resultado do teste</b>	<b>Significância (p)</b>
[y] ~ [u]	81,88	17,97	$(X^2) = 2,008$	0,571
[y] ~ [i]	86,88	11,95		
[œ] ~ [ɔ]	76,25	22,72		
[œ] ~ [ɛ]	80,63	14,81		

O resultado obtido para o teste ( $X^2$ ) = 2,008, com 03 graus de liberdade, e significância de  $p = 0,571$ , permite rejeitar a hipótese de haver uma diferença entre os pares de contrastes envolvidos. Não se confirma, diante do resultado, possíveis diferenças entre as médias. O que se esperava, com relação aos contrastes, era que os alunos tivessem maior dificuldade com a discriminação dos pares mínimos da vogal [œ], quando se encontra na literatura que há maior

dificuldade de produção dessa vogal, quando comparada à vogal [y]. (ALCÂNTARA, 1998). De fato, os alunos obtiveram menores médias de acertos nos contrastes [œ] ~ [ɔ] e [œ] ~ [ɛ], mesmo que não haja diferenças significativas estatisticamente.

A análise até aqui desenvolvida apresenta o comportamento do grupo como um todo. Entretanto, conforme discutido na seção de Metodologia, são esperadas diferenças individuais de comportamento. Com o propósito de avaliar o desempenho individual de cada aprendiz, realizou-se um levantamento da média de acertos, por informante, considerando conjuntamente os quatro tipos de contraste analisados. Os resultados quanto à média percentual obtida encontram-se representados no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Desempenho individual na discriminação dos contrastes



Fonte: A autora

Conforme o Gráfico 2, os informantes obtiveram médias entre 60% e 97%, sendo a média total de acertos 79,87% (DP: 12,6). As médias mais baixas, entre 60% e 75% foram obtidas pelos informantes 1, 4, 9, 14 e 16, já os alunos

2, 3, 5, 6 e 10 alcançaram as médias mais altas (acima de 90%). Na seção seguinte, serão analisadas as variáveis e, dentro delas, será analisado o papel do nível na percepção dos alunos. Por essa razão, adianta-se aqui que:

- (a) Os informantes 1 a 4 pertencem ao Nível 1;
- (b) Os informantes 5 a 8 pertencem ao Nível 2;
- (c) Os informantes 9 a 12 pertencem ao Nível 3;
- (d) Os informantes 13 a 16 pertencem ao Nível 4.

Com isso, observa-se que não há uma linearidade tampouco uma elevação das médias conforme o nível aumenta, conforme a hipótese inicial. Isso leva a crer que as diferenças individuais de desempenho podem ser atribuídas a atuação de variáveis relacionadas ao indivíduo, sendo importante ressaltar que, mesmo assim, foi analisada a variável Nível de Ensino de maneira mais aprofundada na seção 4.2.2. Nesse sentido, na próxima seção, apresenta-se a análise das variáveis controladas por este estudo, buscando identificar quais grupos de fatores devem mais diretamente atuar na diferença de desempenho apresentada por alguns informantes.

## **4.2 Análise das variáveis**

Para este estudo foram controladas as variáveis independentes: idade, nível, conhecimento de outra língua estrangeira, e exposição à língua falada dentro e fora de sala de aula.

A hipótese é de que esses grupos de fatores, embora não sejam exaustivos, podem revelar informações importantes quanto ao que deve ser atuante na aprendizagem fonológica de L2 em contexto formal, como é o caso deste estudo.

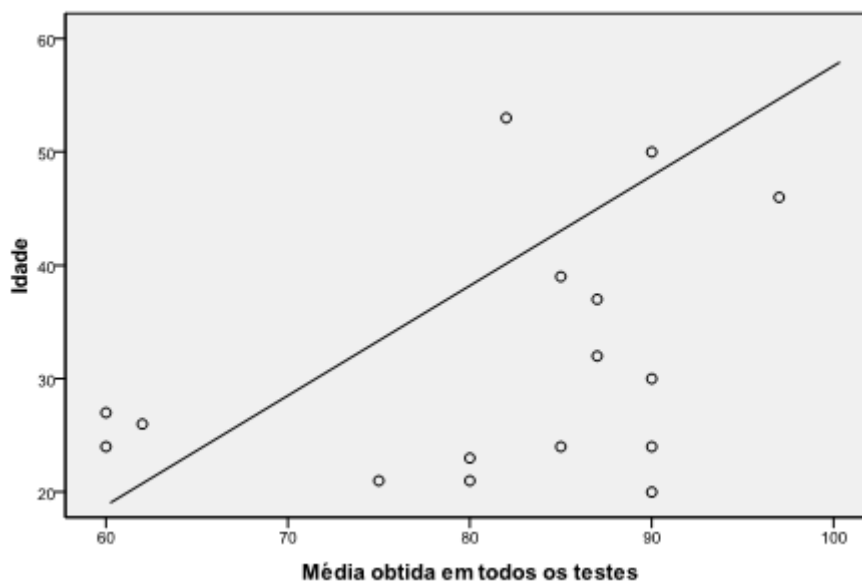
### **4.2.1 Idade**

De acordo com o discutido na seção metodológica deste estudo (Cf. 3.3.1), a variável idade foi testada primeiramente como variável contínua, com vistas a verificar se quanto menor a idade do aprendiz, melhor seu desempenho

na percepção. Isto é, seguindo estudos na área (BIRDSONG, 2005, 2007; OH et al. 2011; FLEGE; MACKAY, 2011), partiu-se da hipótese de que pode haver um efeito da idade no comportamento dos aprendizes. Vale ressaltar, entretanto, que no caso deste estudo os informantes selecionados encontram-se todos na fase adulta, média de idade 31,06 (DP = 10,78). Nesse caso, a variável foi incluída com vistas a testar a possibilidade de, dentro do grupo selecionado, aprendizes mais jovens apresentarem melhor desempenho.

Quando testada a correlação da idade, enquanto variável contínua, com a média obtida pelo informante em todos os testes, por meio do teste Pearson, entrou-se uma correlação positiva não significativa ( $r = ,38$ ,  $p = 0,142$ ). Essa correlação positiva pode ser visualizada na Figura 4 a seguir.

Figura 4: Relação entre a idade e o desempenho na percepção



Fonte: A autora

Embora os resultados, conforme exposto na imagem anterior, expressem que quanto maior a idade melhor é desempenho dos informantes na percepção, não se pode atribuir papel significativo para a variável, uma vez que, conforme relatado, sua atuação é não significativa.



Com vistas a verificar, separadamente, o papel da idade na percepção de cada um dos contrastes analisados por este estudo, foram realizados testes de correlação Pearson ( $r$ ) e Spearman ( $r_s$ ), escolhidos de acordo com a normalidade dos dados. Os resultados encontram-se descritos na Tabela 11 a seguir.

Tabela 11: Correlação estatística entre idade e contrastes envolvidos

<b>Tipo de Contraste</b>	<b>Resultado do teste</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>[y] ~ [u]</b>	( $r_s = ,43$ )	0,096
<b>[y] ~ [i]</b>	( $r = -,25$ )	0,347
<b>[œ] ~ [ɔ]</b>	( $r = ,54$ )	0,031
<b>[œ] ~ [ɛ]</b>	( $r = ,01$ )	0,964

Fonte: A autora

Os resultados descritos na tabela anterior permitem verificar que há uma correlação positiva ( $r_s = ,43$ ) na percepção do contraste [y] ~ [u], com uma significância marginalmente significativa ( $p = 0,096$ ). No caso do contraste [y] ~ [i], a correlação mostra-se negativa ( $r = -,25$ ), mas não significativa ( $p = 0,347$ ). Para o contraste [œ] ~ [ɔ], houve uma correlação positiva e significativa ( $r = ,54$ ,  $p = 0,031$ ). No último contraste analisado [œ] ~ [ɛ], a correlação mostrou-se positiva ( $r = ,01$ ), mas não significativa (0,964).

Diante desses resultados, observa-se que, contrariando as hipóteses iniciais, os aprendizes com mais idade tendem a apresentar melhores desempenho, principalmente para os pares [y] ~ [u] e [œ] ~ [ɔ]. Um dos fatores que permitem compreender esses resultados são o foco de atenção. Segundo a teoria do PAM-L2, o ambiente e o indivíduo formam um sistema único, sendo o ambiente, por si só, suficiente de informação. A atenção a essas informações é o que diferencia o sucesso de aprendizagem. Sendo assim, pode-se inferir que os informantes com maior idade são os que depositaram maior atenção às diferenças dos padrões gestuais dos contrastes.

Outro fator que pode ser determinante para esses resultados é a idade que o aluno iniciou seu curso superior, e, conseqüentemente, a aprender a língua francesa. Sabe-se que a idade “destinada” a cursar o ensino superior é por volta dos 18 aos 25 anos. Um aluno adulto, após essa idade, provavelmente está inserido no mercado de trabalho, e, principalmente por se tratar de um curso noturno, é possível que vários dos informantes possuam outras ocupações que não o aprendizado da L2, ou os estudos formais.

Sendo assim, pode-se supor que uma pessoa, tendo a vontade de entrar para um curso superior, avalia necessariamente bem as suas possibilidades e escolhe a área de estudo, independente de pressões sociais (o que ocorre com os mais jovens). A idade, por conseguinte, está relacionada à maturidade com que o aprendiz encara os estudos de uma língua estrangeira, maturidade essa que pode fazer com que uma pessoa tenha mais foco no seu estudo e compreenda a emergência e a necessidade de aprender a língua estrangeira a que se propôs. Assim, pode-se inferir que alunos mais velhos possuem maior motivação para estudar a língua, o que advém da sua maturidade.

No entanto, Flege e MacKey (2011), ao refletir a respeito de motivos para a dificuldade ou facilidade de percepção e/ou produção de fala não-nativa, repensa considerar a motivação no aprendizado de L2 ao dizer que:

We doubt that measures of motivation will add much because, in our view, motivational differences are closely tied to differences in input. However, it seems likely to us that developing better estimates of L2 input — or even obtaining actual *measurements* of L2 input — will increase the variance accounted for. (FLEGE; MACKEY, 2011, p. 80)<sup>4</sup>

Dessa forma, mesmo que, no presente trabalho, se considere a motivação um fator possível para a melhora da percepção de contrastes, sabe-se que é difícil medi-la e também que, tal como explicitado pelos autores na citação acima, a melhora dessa habilidade está muito mais relacionada com a

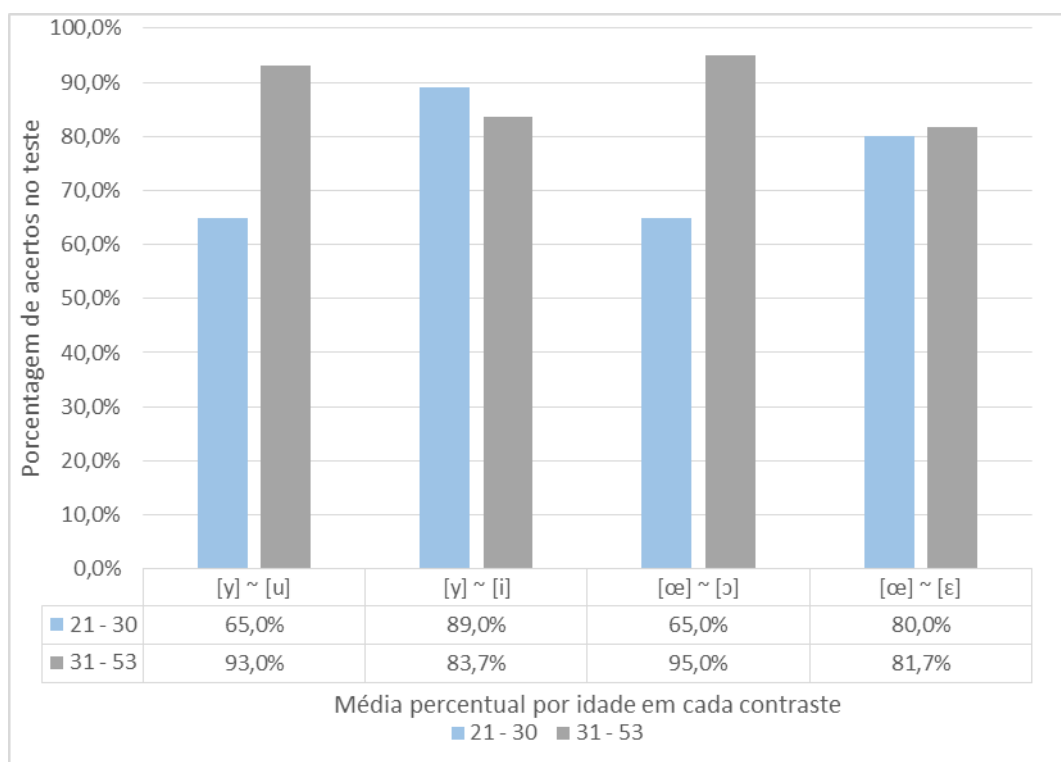
---

<sup>4</sup> “Duvidamos que medidas de motivação vão acrescentar muito porque, a nosso ver, as diferenças de motivação estão intimamente ligadas a diferença de input. No entanto, parece provável para nós que o desenvolvimento de melhores estimativas do input da L2 – ou mesmo a obtenção de medidas reais de input de L2 – vai aumentar a variância contabilizada.” (Tradução nossa)

qualidade do input da L2 do que com a motivação. Assim, outras questões serão consideradas a seguir, ao demonstrar uma comparação entre as duas faixas etárias referidas na metodologia (Cf. 3.1).

Dessa forma, o Gráfico 3, a seguir, cruza as duas faixas etárias e os contrastes envolvidos na pesquisa, com o objetivo de verificar a porcentagem de acertos que cada grupo etário obteve.

Gráfico 3: Porcentagem de acertos no contraste por faixa etária



Fonte: A autora

Os dados do gráfico acima demonstram que a porcentagem de acertos por faixa etária não é uniforme, enquanto o grupo etário de 31 a 53 anos obteve melhores resultados em três dos contrastes ([y] ~ [u], [œ] ~ [ɔ], [œ] ~ [ɛ]), o grupo etário de 18 a 30 anos obteve maior porcentagem de acertos no contraste [y] ~ [i]. Observa-se a diferença de porcentagem nos contrastes [y] ~ [u] e [œ] ~ [ɔ]: os informantes com mais de 31 anos de idade obtiveram, respectivamente, 93% e 95% de média percentual; já os informantes mais novos, de 21 a 30 anos de idade, obtiveram, em ambos os contrastes, média percentual de 65%. Logo,

nota-se que os alunos mais velhos possuem melhor habilidade de discriminação desses contrastes do que os alunos mais jovens.

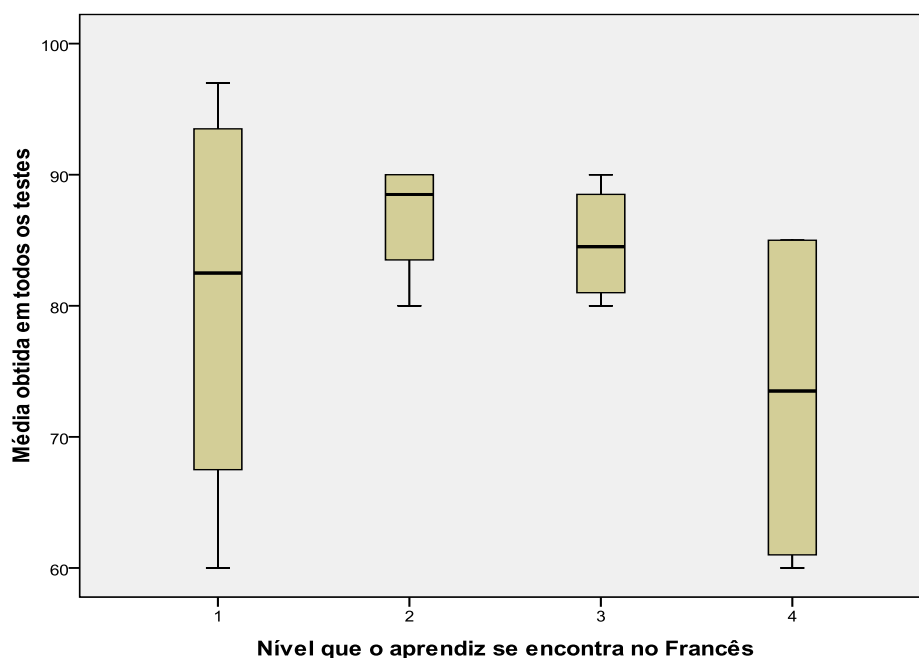
Esses resultados, de certa forma, confrontam os dados discutidos na seção anterior (cf. 4.1), de que a maior dificuldade de discriminação perceptual para os informantes dessa pesquisa são os pares mínimos posteriores arredondados. Depreende-se, daí, que há diferença quando se relaciona a idade com o tipo de contraste.

Após essas considerações a respeito da idade, será apresentada a análise da variável Nível de Ensino, a seguir.

#### **4.2.2 Variável Nível de Ensino**

Conforme exposto na seção de Metodologia (Cf. 3.3.2), esta variável teve o propósito de testar se os alunos do curso de Letras, com habilitação em Língua Francesa, estão progredindo com relação à percepção dos sons da língua. Para tanto foram considerados quatro níveis de ensino, a saber, (i) nível 1 – 2º semestre; (ii) nível 2 – 4º semestre; (iii) nível 3 – 6º semestre; (iv) nível 4 – 8º semestre. Em um primeiro momento, buscou-se verificar possíveis diferenças entre os níveis considerando o desempenho na percepção de todos os contrastes, isto é, a partir da média em toda a tarefa, independente do contraste testado. Para tanto, a partir da constatação de normalidade dos dados e de homogeneidade, aplicou-se o teste Anova Unifatorial (F). O resultado do teste apontou diferença não significativa entre os níveis ( $F(3,12) = 0,362$ ). Na representação a seguir, Figura 5, é possível observar as médias obtidas em cada nível.

Figura 5: Representação das médias de acordo com o nível

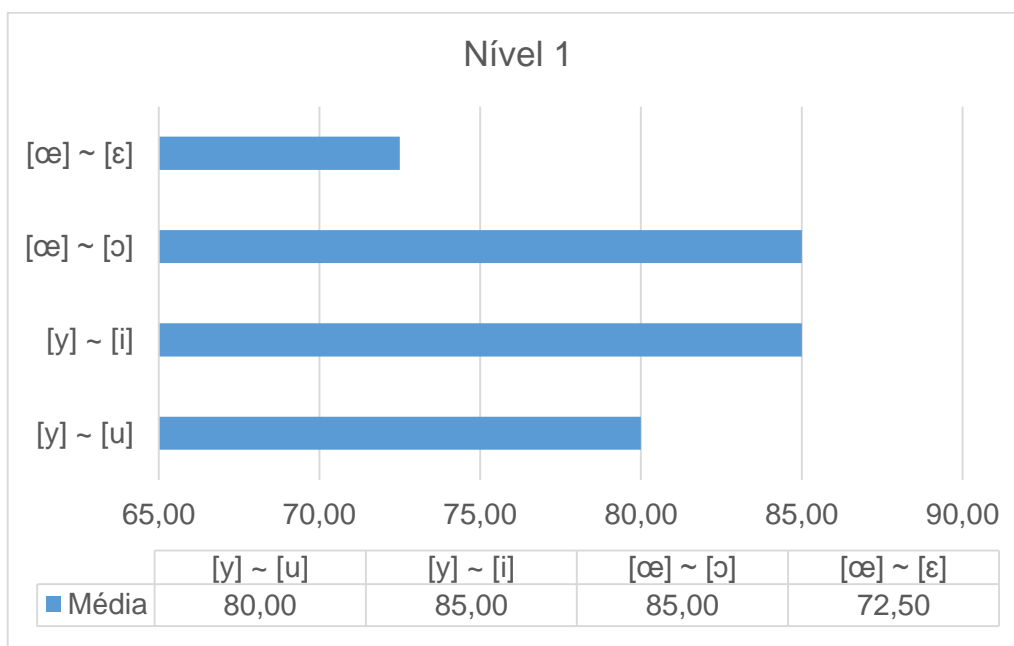


Fonte: A Autora

Na figura acima, pode-se notar a variação de acertos para cada nível. Enquanto houve médias altas no primeiro nível, há muita variação entre os percentuais de acertos, o que também acontece no quarto nível. Não se observa, no entanto, essas variações nos níveis 2 e 3, o que demonstra um melhor desempenho perceptual dos alunos desses níveis, e não do nível mais alto, tal como era esperado.

Não verificadas diferença entre níveis no comportamento geral do grupo, testou-se em um segundo momento o desempenho do grupo de acordo com cada tipo de contraste, com isso procurando verificar se alguns contrastes já estariam adquiridos pelos níveis mais altos, corroborando com as hipóteses iniciais do trabalho. Serão mostrados, a seguir, os gráficos dos acertos percentuais por nível.

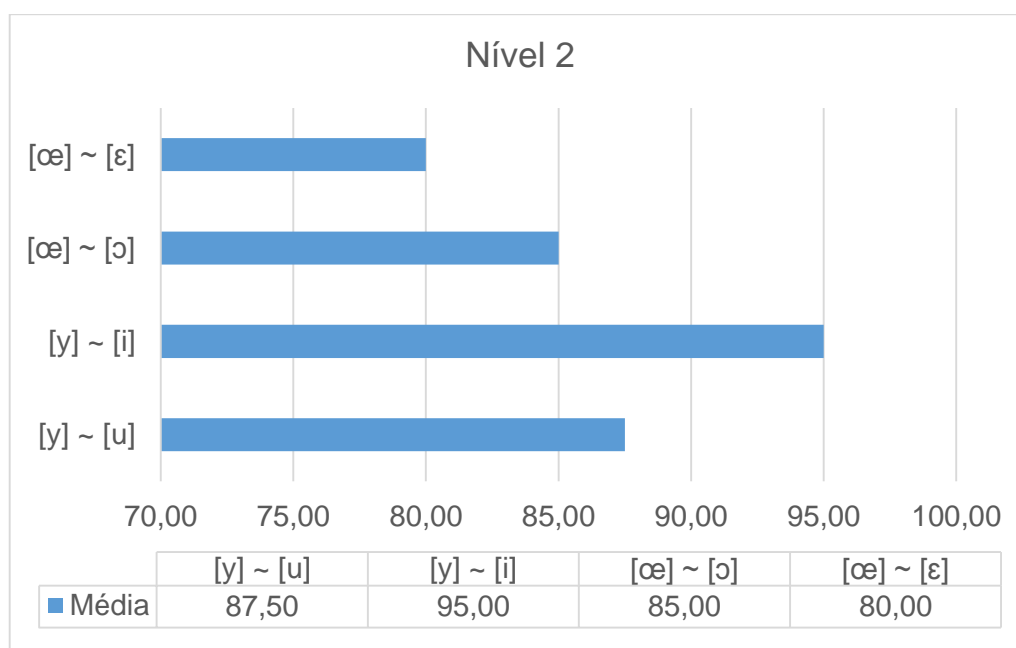
Gráfico 4: Média de acertos por contrastes do Nível 1



Fonte: A autora

O gráfico 4 demonstra um percentual de 80% no contraste [y] ~ [u], de 85% no contraste [y] ~ [i], sendo o mesmo percentual para o contraste [œ] ~ [ɔ], e, por fim, 72,50% no contraste [œ] ~ [ɛ]. Assim, observa-se que a ela aponta para a ideia de que os alunos do Nível 1 possuem maior dificuldade de percepção quando o contraste se faz com a vogal [œ]. A seguir, será apresentado o Gráfico 5, onde são expostas as médias do Nível 2.

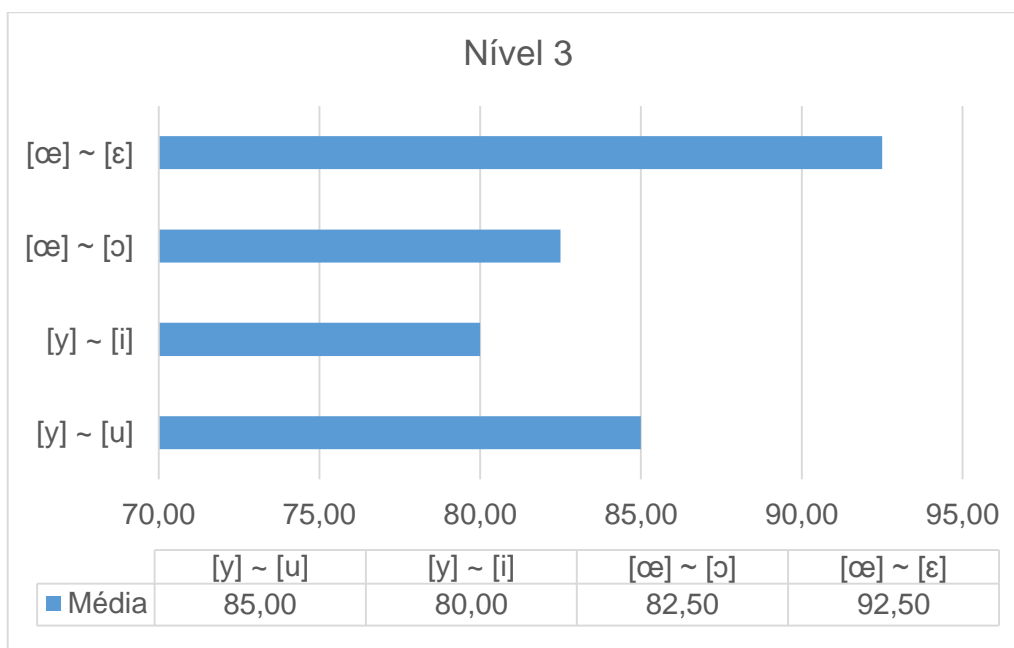
Gráfico 5: Média de acertos por contrastes do Nível 2



Fonte: A autora

Já no segundo nível, segundo o gráfico acima, nota-se percentual mais altos do que os do primeiro nível, com 87,5% de percentual de acertos no contraste [y] ~ [u], 95% no contraste [y] ~ [i], já no contraste [œ] ~ [ɔ], percentual de 85%, e 80% no contraste [œ] ~ [ɛ]. Nota-se bom desempenho (95%) no contraste [y] ~ [i], o que demonstra que os alunos do Nível 2 possuem habilidade perceptual para discriminar esse contraste. Assim, estes informantes possuem maior dificuldade de percepção no contraste com o segmento [œ] e maior facilidade quando o segmento é [y]. Após essas considerações, é apresentado a seguir o Gráfico 6.

Gráfico 6: Média de acertos por contrastes do Nível 3



Fonte: A autora

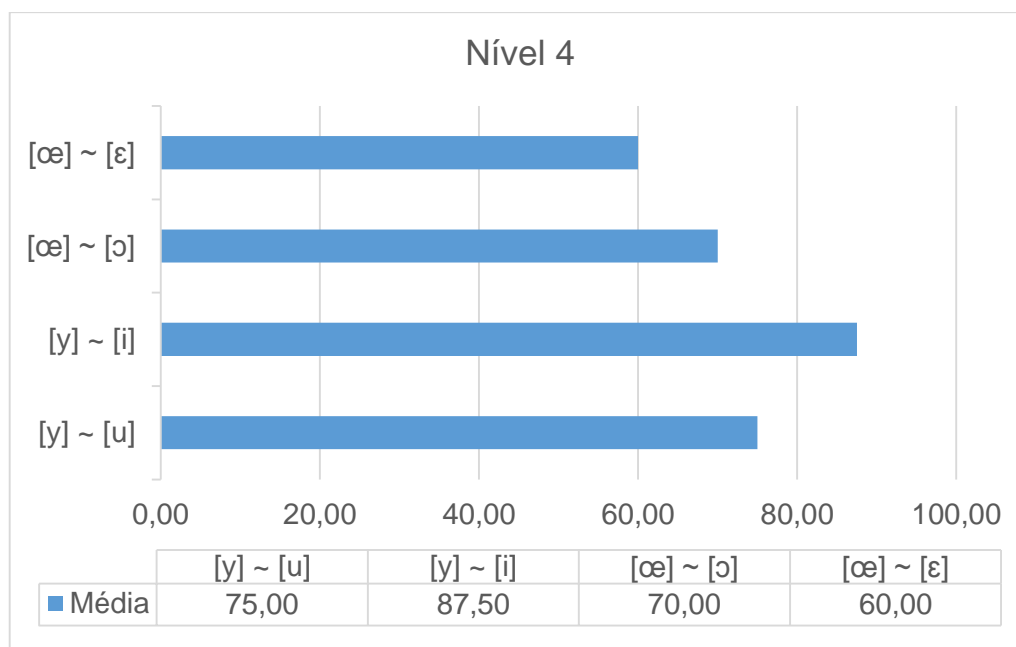
O terceiro nível, por sua vez, apresenta uma disparidade com relação aos dois níveis anteriores, pois apresenta melhores médias no contraste [œ] ~ [ε], com 92,5% dos acertos (tendo o Nível 1 alcançado média de 72,5%, e o Nível 2, média de 80%), e as menores médias no contraste [y] ~ [i], com 80% de acertos, sendo que os Níveis 1 e 2 obtiveram melhores médias, com 85% e 95% respectivamente. Já no contraste [y] ~ [u], o grupo em questão acertou 85% da discriminação de contrastes, tendo média de 82,5% no contraste [œ] ~ [ɔ].

Nesse grupo de informantes, atenta-se para o fato de que a maior facilidade se dá quando o contraste é com a vogal [œ], e não com a vogal [y], como nos dois níveis anteriores (e também como será explicitado a seguir com relação ao Nível 4). Uma questão relevante a se observar com relação aos informantes desse nível é que, dentre os cinco alunos que disseram possuir conhecimento de outra língua estrangeira de intermediário a avançado (tal como será explicitado a seguir, na variável Conhecimento de Outra Língua Estrangeira, cf. 4.2.3), três deles se encontravam nesse nível. É possível que esta tenha sido um fator influenciador para, diferentemente dos outros níveis, possuir maior habilidade na discriminação dos pares de palavras com a vogal [œ], e não com a vogal [y].



Por fim, apresenta-se a seguir o Gráfico 7, onde são mostradas as médias de acertos do quarto nível.

Gráfico 7: Média de acertos por contrastes do Nível 4

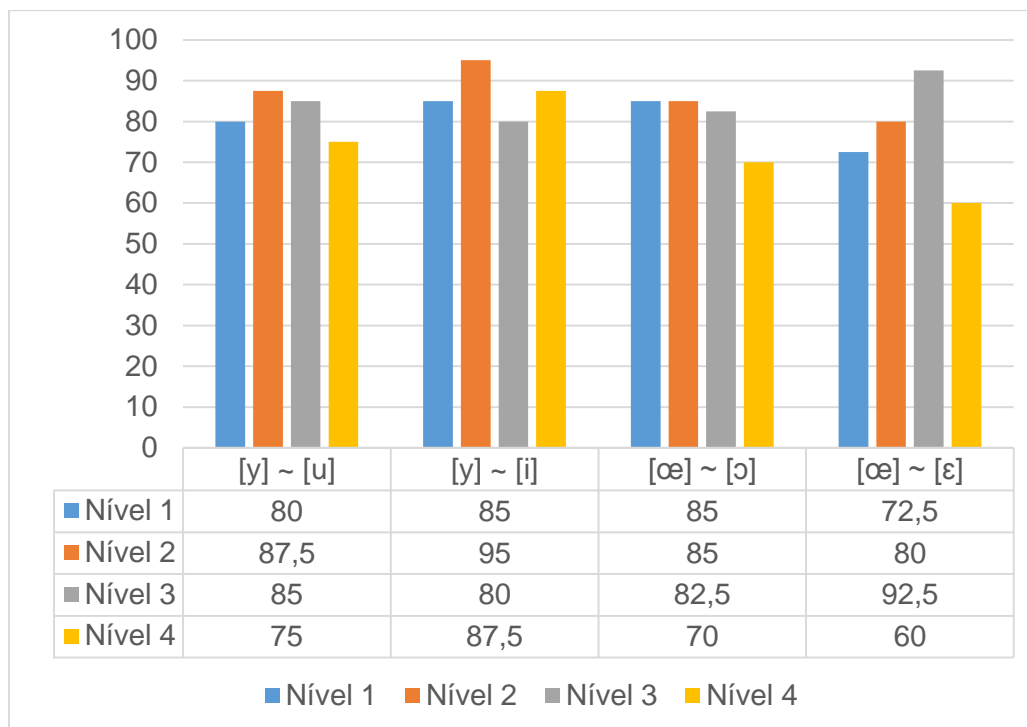


Fonte: A autora

Como se vê acima, no Gráfico 7, o quarto e último nível, contrariando as hipóteses, foi o nível que obteve menores médias em todos os contrastes, com exceção do contraste [y] ~ [i], cuja média foi de 87,5%, sendo maior apenas que a média da Nível 1 para o mesmo contraste. Os outros contrastes apresentaram médias de 75% (contraste [y] ~ [u]), 70% (contraste [œ] ~ [ɔ]) e 60% (contraste [œ] ~ [ε]). A partir desses resultados, não se pode afirmar que os alunos de maior nível obtêm maior capacidade de discriminação dos contrastes.

Para uma melhor comparação dos níveis, expõe-se o Gráfico 8, o qual demonstra, comparativamente, o papel do nível de acordo com o contraste aqui analisado.

Gráfico 8: Acertos nos contrastes por nível



Fonte: A Autora

Ainda que não se possa confirmar que o aumento de nível melhore o desempenho na percepção, pode-se fazer alguns apontamentos com respeito aos dados obtidos, e conforme apresentado no Gráfico 8:

- (a) O contraste [y] ~ [u], que obteve média geral de 81,88 (Cf. Tabela 10), não alcançou picos muito altos ou muito baixos de médias nos quatro níveis, o que permite pensar que o grau de percepção desse contraste não é modificado pelo nível;
- (b) O contraste [y] ~ [i] foi o que obteve a melhor média geral (86,88, Cf. Tabela 10), e, em nenhum nível, a média foi menor que 80;
- (c) No contraste [œ] ~ [ɔ], os melhores desempenhos foram mostrados pelos Níveis 1 e 2. No entanto, excetuando o quarto nível, nota-se resultados bem parecidos nos três primeiros níveis;
- (d) Já no contraste [œ] ~ [ɛ], os resultados demonstram que, conforme o nível avança, há uma melhora na percepção, quando comparados

apenas os três primeiros níveis. É interessante essa observação, já que não foi encontrada em nenhum dos outros contrastes, pois o crescente da média conforme aumenta o nível (excetuando o quarto nível) pode demonstrar uma evolução na aquisição fonológica desses contrastes.

Dessa forma, presume-se que as variações de comportamento encontradas com relação ao nível conduzem à hipótese de que, no caso do grupo investigado, há outros aspectos devem estar envolvidos nessa habilidade. A seguir, será apresentado outro fator, o conhecimento de outra língua estrangeira, que pode desempenhar um papel importante no desempenho dos alunos no teste de percepção.

#### **4.2.3 Conhecimento de outra língua estrangeira**

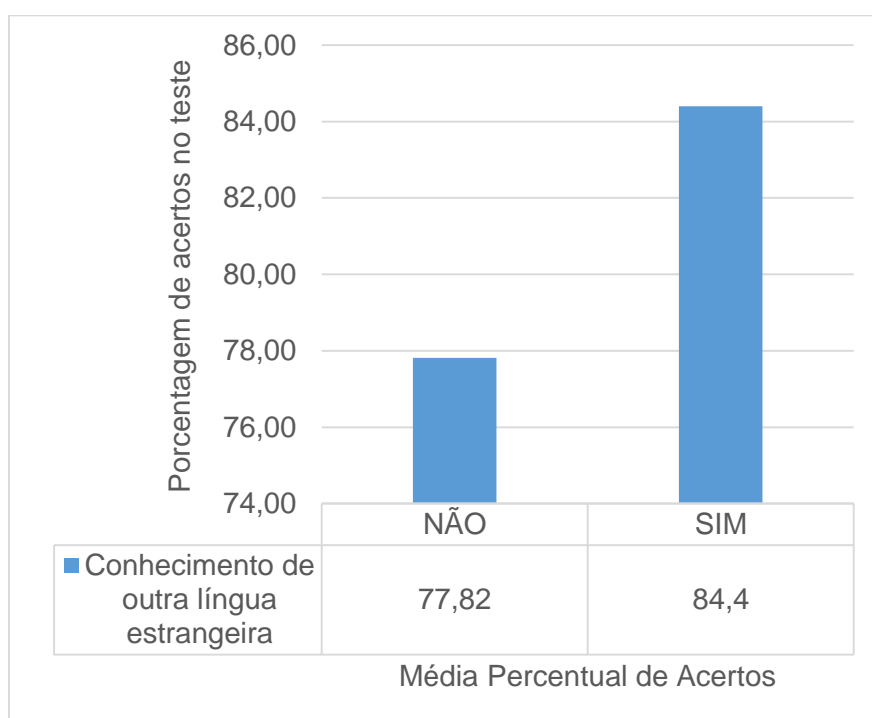
Nesta variável, pretende-se verificar se há melhora no desempenho dos informantes deste estudo, comparando os alunos que possuem conhecimento de uma outra língua estrangeira no nível intermediário ou avançado, com os que não possuem essa experiência, conforme explicado na metodologia (cf. 3.3.3). A análise desta variável foi realizada de forma qualitativa, atentando às respostas dadas pelos informantes no questionário aplicado (cf. Anexo 2), e ao nível que alegaram possuir.

Foi levado em consideração o nível de intermediário a avançado para a premissa de que uma primeira língua estrangeira afetaria o desempenho do aluno no teste de percepção proposto, o qual é defendido por Tremblay (2006), num estudo cujo objetivo era investigar se o grau de proficiência na primeira língua estrangeira (LE1), o francês, e também o grau de exposição a ela, afeta a forma pela qual a língua materna, o inglês, e a LE1, o francês, influenciam a aquisição e a produção de palavras numa segunda língua estrangeira (LE2), o alemão. O resultado demonstrou que, naqueles que possuíam baixo nível de proficiência e de exposição ao Francês, a taxa de influência da língua materna sobre as produções do alemão (LE2) foi duas vezes maior do que para aqueles

que possuíam pelo menos um nível alto de proficiência no francês, mesmo que o alto nível de proficiência estivesse combinado a um nível baixo de exposição à língua.

Tecidas essas considerações, faz-se uma descrição do conhecimento em uma outra língua estrangeira por parte dos alunos. Dos dezesseis (16) informantes da pesquisa, cinco (05) afirmaram possuir um nível intermediário a avançado de alguma língua estrangeira que não o francês, e dos outros onze (11), sete (07) deles disseram possuir nível iniciante em outra língua. Assim, é apresentado o Gráfico 9, no qual se vê a relação entre a média de acertos e o conhecimento de outra língua estrangeira.

Gráfico 9: Média de acertos dos alunos com conhecimento em outra língua estrangeira



Fonte: A autora

No gráfico acima, vê-se que, de maneira discreta, os alunos que disseram possuir nível intermediário a avançado de outra língua estrangeira obtiveram maior média percentual de acertos no teste de percepção, com 84,4% de média; já os alunos que não tinham estudado outra língua estrangeira ou que

possuíam nível iniciante em alguma outra língua apresentaram média de 77,82%.

Nota-se, portanto, a possibilidade de inferir que estar adquirindo outra língua estrangeira além da já aprendida pode melhorar os níveis de percepção dos alunos para os contrastes da língua-foco em questão. Nessa visão, tanto o SLM (FLEGE, 1995) quanto o PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007) defendem que o aprendizado da L2 tem como base o inventário fonético e/ou fonológico da L1, e que, com o tempo de estudo e de exposição, o inventário começa a se adaptar para dar lugar aos novos sons da L2 aprendidos. Presume-se, aqui, que assim seria para todas as línguas aprendidas, seja uma segunda, uma terceira, ou até uma quarta língua.

Considerando, também, a experiência com a língua falada uma questão importante para explicar os dados obtidos na pesquisa, será feita a análise dessa variável a seguir.

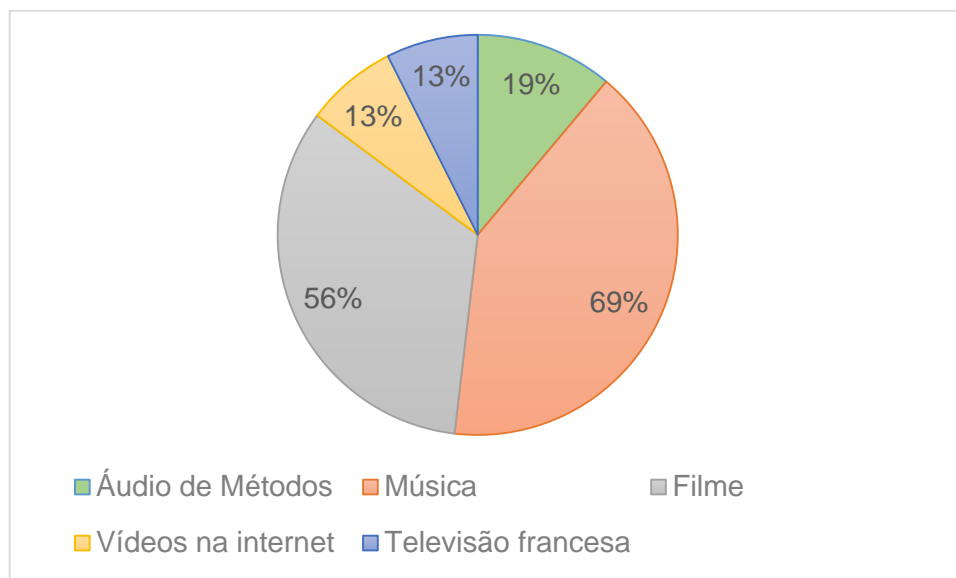
#### **4.2.4 Experiência com a língua falada dentro e fora da sala de aula**

Considera-se, para esta variável, a experiência que o aluno possui com a língua falada no seu cotidiano como um fator para possíveis melhoras na percepção dos contrastes de vogais propostos nesse estudo. Tal como explicado na seção 3.3.4, esta variável corrobora com a proposta de Best & Tyler (2007), quando consideram que o ambiente e a experiência com a língua estão intimamente relacionados com a capacidade de perceber os mais altos níveis de ordem gestual. Destaca-se que essa variável foi analisada principalmente do ponto de vista qualitativo, assim detalhado na metodologia (Cf. seção 3.3.4).

Com relação ao contato com a língua oral fora da sala de aula, os estudantes-informantes da presente pesquisa, ao responderem o questionário, informaram a respeito de seus hábitos de treino tanto da habilidade de escuta quanto da habilidade de fala em Língua Francesa. Com relação aos hábitos de escuta, a principal fonte de contato com a língua francesa é a música (69%), sendo a segunda fonte de contato os filmes (56%), já, com menor percentual, foram citados (i) áudios de livros didáticos (métodos) de ensino de francês como

língua estrangeira (19%); (ii) televisão francófona (13%); e (iii) vídeos na internet (13%), tal qual visualizado no Gráfico 10 abaixo.

Gráfico 10: Hábitos de contato com a escuta da língua francesa



Fonte: A autora

Esses hábitos, se utilizados frequentemente, podem ser fontes ricas em inputs nativos, e que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção da língua francesa oral. Um estudo feito na área de ensino do Inglês como língua estrangeira experimentou o efeito do trabalho com filmes legendados intralinguais em sala de aula, em uma turma de oito alunos, durante dois semestres do curso. Foram notados progressos significativos nas habilidades orais, principalmente na produção, incluindo melhor prosódia da fala e melhor escolha lexical (GOMES, 2006).

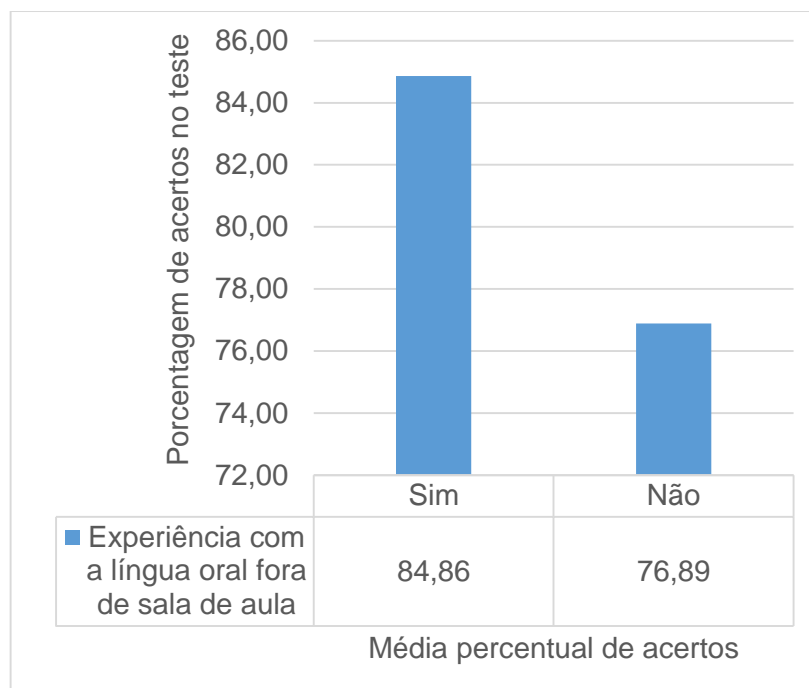
Quando questionados a respeito de seus hábitos de treino de fala, notou-se que os alunos não possuem oportunidades de contato com a língua nativa falada, tendo alguém com quem conversar fora de sala de aula. Pensa-se importante o fato de ter alguém com quem conversar na língua estrangeira, pois é normalmente nessa situação em que o aluno precisa utilizar de estratégias cognitivas para alcançar o seu objetivo, seja ser compreendido quanto compreender o outro; nisto inclui a percepção de diferenças fonéticas e fonológicas de segmentos da fala da L2, já que um único equívoco na compreensão da fala do outro pode causar problemas na comunicação. No

francês, por exemplo, dizer *Ça sert!* [sa'sɛʁ] (isto serve) possui um sentido completamente diferente de dizer *Sa soeur!* [sa'sœʁ] (a irmã dele/dela), ou *C'est du faux!* [sɛdy'fo] (É falsificado!) pode causar uma grande interferência na comunicação se a outra pessoa compreender *C'est du feu!* [sɛdy'fø] (É fogo!) (RESTREPO, 2011).

As respostas à questão envolveram pontos como: a repetição em voz alta, seja de letra de música ou de áudios de livros didáticos; a leitura de textos e de palavras soltas (no dicionário) em voz alta; a formulação de frases em voz alta; e até mesmo a gravação de sua própria fala para a melhora da pronúncia. Dois (02) dos dezesseis (16) alunos disseram treinar a fala com outras pessoas, porém, os dois utilizaram expressões que remetem a dizer que raramente isso acontece, e outros dois (02) afirmaram não praticar a habilidade de fala fora de sala de aula, ambos do Nível 4.

Apresenta-se, a seguir, o Gráfico 11, o qual relaciona a experiência com a língua falada fora da sala de aula e o percentual de acertos dos alunos, lembrando que, por mais que o aluno afirmasse, por exemplo, na habilidade de escuta, que “às vezes vê filmes”, foi considerado que o aluno não possui esse hábito e que isso não interferirá na sua percepção.

Gráfico 11: Média percentual dos alunos com experiência com a língua oral fora de sala aula x alunos sem essa experiência



Fonte: A autora

O primeiro grupo, aqueles que afirmaram possuir hábitos de contato com a língua oral francesa fora de sala de aula, possuíram média de acertos percentual de 84,86%, enquanto o segundo grupo, aqueles que foram considerados não possuir hábitos de contato com a língua falada fora do contexto formal, obtiveram média de acertos percentual de 76,89%. É uma diferença muito sutil para ser considerada como um fator determinante para a melhora na habilidade de percepção de segmentos vocálicos da L2, no entanto, ouve uma média maior entre aqueles com experiência fora de sala de aula, o que induz ao pensamento de que, de fato, a exposição voluntária à linguagem oral da L2 fora da sala de aula pode melhorar a discriminação fonética e fonológica das vogais da língua estrangeira.

Já, por outro lado, a experiência com a língua falada dentro de sala de aula parte da ideia de que o ambiente em que o aluno está inserido apresenta os inputs necessários para a aprendizagem perceptual dos contrastes vocálicos da língua francesa. Ressalta-se que não houve, por parte da pesquisadora,



avaliação dos métodos didáticos e pedagógicos dentro de sala de aula, pois o objetivo da pesquisa não é fazer esse julgamento.

As respostas dos alunos variaram entre citar disciplinas voltadas à fonética e fonologia do francês e à conversação, utilização do Laboratório de Línguas Estrangeiras, atividades combinadas de gramática e de oralidade e utilização de áudios dos livros didáticos. Observa-se o que dois alunos do terceiro nível responderam à questão 9, do questionário (Anexo 2):

*Pergunta: 9) Os professores das disciplinas de francês propõem atividade que privilegiam as habilidades de fala e audição na língua? Como são essas atividades? Há, em algum momento, exercícios que enfatizam a pronúncia?*

*Resposta 1: Não, as professoras privilegiam a gramática. Já as atividades de audição e fala são poucas que realizamos em voz alta, um aluno de cada vez. E mais raramente, com áudios nos laboratórios.*

*Resposta 2: Sim. Como a universidade possui um laboratório de línguas, atividades como gravação da pronúncia, audição de situações para identificação são frequentes. Exercícios que enfatizam a pronúncia são realizados nos semestres iniciais nas disciplinas de Língua Francesa, Compreensão e Expressão Oral, e Fonética e Fonologia.*

Ambas as respostas foram dadas por alunos do terceiro nível, e demonstram a discrepância entre o ponto de vista dos alunos a respeito das abordagens pedagógicas para o trabalho com a oralidade em sala de aula. O que pode ser pensado a partir disso é que cada aluno tem uma maneira de lidar com o que lhe é oferecido no ambiente em que se encontra, sendo mais ou menos crítico a respeito do que o rodeia, enxergando essas questões de maneira positiva ou negativa.

Já, por outro lado, quando perguntados sobre a preocupação com a pronúncia, e se os alunos consideravam os sons do francês diferentes do português, eles foram praticamente unânimes em dizer que possuem grande preocupação com a pronúncia dos sons da língua francesa, principalmente com os sons considerados diferentes. Aliás, a respeito da diferença dos sons, a

maioria dos alunos respondeu considerar os sons do português e do francês muito distintos, e alguns disseram possuir grande dificuldade com esses sons. Ressalta-se a importância dessa preocupação com a pronúncia, considerando que uma boa produção é normalmente acompanhada de uma boa percepção, além de ser duas habilidades que se complementam, elas são primordiais para a fluência na língua.

Após as considerações a respeito dos resultados gerais, e a descrição e análise dos dados e das variáveis, será apresentado, a seguir, o quinto e último capítulo, onde serão apresentadas as conclusões a que se chega a partir das questões aqui apontadas.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou a habilidade de contrastar perceptualmente as vogais da Língua Francesa [y] e [u], [y] e [i], [œ] e [ɔ], [œ] e [ɛ], na qual dezesseis falantes nativos do Português Brasileiro, que estão adquirindo o francês como língua estrangeira em contexto formal de ensino, foram informantes. A Língua Francesa, possuindo três vogais no seu inventário fonológico (/y/, /œ/ e /ø/) que não fazem parte das vogais da Língua Portuguesa, o que demonstra dificuldades aos falantes de Português Brasileiro, em razão dessas três vogais. Dessas três, duas foram escolhidas como foco, juntamente com as vogais mais próximas delas no espaço fonético das duas línguas, sendo elas a vogal [y] (juntamente com as vogais contrastantes [i] e [u], que pertencem à fonologia do português) e a vogal [œ] (juntamente com as vogais contrastantes [ɔ] e [ɛ], que também pertencem à fonologia do português).

Para a avaliação da capacidade dos informantes em perceber o contraste entre esses quatro pares de vogais, foi aplicado um teste de percepção no modelo AX, com o objetivo de identificar o grau de habilidade na discriminação dos sons contrastivos. Para fins de diagnóstico, foi pedido que os alunos preenchessem um questionário com a finalidade de identificar possíveis variáveis envolvidas na percepção das vogais da língua francesa.

Após identificar os resultados gerais obtidos com o teste de percepção, as variáveis escolhidas foram: (i) o nível de estudo, (ii) a idade e (iii) o conhecimento de outra língua estrangeira e (iv) a experiência com a língua oral dentro e fora da sala de aula. Ao analisar os resultados gerais e cada uma das variáveis envolvidas, foi possível verificar possíveis causas para um melhor (ou pior) desempenho perceptual, o que leva este estudo às conclusões que seguem.

Primeiramente, os informantes dessa pesquisa, de maneira geral, possuem maior facilidade na percepção dos contrastes [y] ~ [u] e [y] ~ [i], o que já era esperado, e corrobora com a pesquisa feita por Alcântara (1998) com relação à produção das vogais anteriores arredondadas do francês, na qual foi demonstrado que houve, em todos os níveis, uma melhor produção da vogal [y]

em comparação à vogal [œ]. Relaciona-se também com a proposta de Flege (1995), o qual defende que, na maioria dos casos, a percepção precede à produção. Assim, era esperado uma melhor média nos contrastes com a vogal [y].

Quando comparadas as médias gerais de todos os contrastes, nota-se uma gradiência de “facilidade” de percepção de contrastes; partindo do mais fácil para o mais difícil, a escala é a seguinte: [y] ~ [i] > [y] ~ [u] > [œ] ~ [ɛ] > [œ] ~ [ɔ]. Com isso, chega-se também à conclusão de que, com a vogal [y], a maior média foi alcançada no contraste com a vogal [i]; já, quando a vogal em questão é [œ], a maior média foi obtida com o contraste [ɛ]. Ou seja, pressupõem-se que há maior facilidade de percepção quando o contraste é anterior e não-arredondado.

A idade se mostrou um fator interessante nesse trabalho. A pressuposição inicial era de que haveria diferenças perceptuais por haver diferenças de idade entre os participantes, mesmo que todos fossem adultos, já que os alunos tinham entre 21 e 53 anos de idade. Esperou-se, então, que os informantes mais jovens obtivessem as maiores médias. No entanto, conforme demonstra os resultados, a faixa etária de 31 a 53 anos obteve resultados melhores do que os de idade entre 21 e 30 anos, com uma correlação significativa nos contrastes [y] ~ [i] e [œ] ~ [ɔ]. Isso demonstra um fator a ser estudado com mais profundidade em próximos estudos, já que se criou a hipótese de que os alunos mais velhos possuem maior motivação para o estudo da língua francesa, e, entretanto, mesmo relevante para este trabalho, não pode ser vista como determinante. Flege & MacKey (2011) explicaram que a motivação é intimamente ligada à qualidade e quantidade dos inputs fonéticos, assim, para avaliar com mais profundidade resultados com relação à motivação dos alunos, seria necessário incluir no estudo uma análise dos inputs.

Esperava-se, também, que os alunos demonstrassem evolução na percepção dos contrastes e na capacidade de discriminar os sons vocálicos da Língua Francesa conforme o Nível ficava mais alto. Isso aconteceu apenas com o contraste [œ] ~ [ɛ], e apenas nos três primeiros níveis. Notou-se que a percepção dos contrastes [y] ~ [u] e [œ] ~ [ɔ] permaneceu com médias de acertos semelhantes, não importando o nível (excetuando o contraste [œ] ~ [ɔ], com

relação ao quarto nível, que obteve uma média muito abaixo dos outros três níveis). No contraste [y] ~ [i], os alunos de todos os níveis tiveram alta porcentagem de acertos, o que permite ponderar, a partir dos três últimos contrastes, que outros fatores também estão envolvidos com a melhora na discriminação perceptual de contrastes.

Outra questão analisada foi o conhecimento que os alunos tinham de outra língua estrangeira (LE). Foi esperado que os alunos tivessem mais facilidade na percepção de sons se possuíssem nível intermediário a avançado em outra língua. Os resultados demonstram uma leve melhora na habilidade de percepção dos contrastes, quando o informante se enquadrava no grupo de pessoas com conhecimento em outra LE. É importante considerar que dentre os quatro alunos do terceiro nível, três deles conhecem outra LE, e, nesse grupo específico, houve diferenças perceptuais que os diferenciaram dos outros: os Níveis 1, 2 e 4 apresentaram maiores médias nos contrastes com a vogal [y], entretanto, somente no Nível 3, os alunos demonstraram maior habilidade perceptual no contraste [œ] ~ [ɛ], obtendo 92,5% dos acertos. Pressupõe-se que essa diferença se dê em razão de os alunos já possuírem conhecimentos prévios de outras LE, e essas LE, juntamente com a L1, o português, formam o inventário fonético/fonológico do aprendiz, não tendo ele somente os sons de uma língua para se basear na categorização dos novos sons, como se prevê que aconteça com os alunos que não possuem essa experiência.

A última análise foi feita para avaliar quantitativa e qualitativamente as experiências dos informantes com o francês oral dentro e fora de sala de aula. Fora do contexto formal de ensino, os alunos buscam, em sua maioria, utilizar de música para estar em contato com a língua oral. No entanto, baseando-se nas respostas do questionário (Anexo 2), foi avaliado que alguns alunos buscam mais aos inputs externos do que outros. Assim, os alunos que demonstraram maior busca por inputs diversos fora de sala de aula obtiveram média percentual maior do que aqueles que não demonstraram tanto interesse. Esse fator pode ser analisado a partir do PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007), que defende que o ambiente e a experiência constituem a informação necessária para o aluno aprender perceptualmente os novos sons da L2.

Este trabalho se faz pertinente aos estudos de Francês como Língua Estrangeira (FLE), principalmente no contexto formal de ensino. Nota-se que, mesmo com boas médias nos contrastes de sons, os alunos possuem dificuldades com os sons diferentes da língua francesa, tal como apontado por eles mesmos no questionário, o que significa que é preciso, em sala de aula, se ater às dificuldades mais recorrentes dos alunos, por exemplo, no caso desses informantes, sua maior dificuldade é a percepção dos contrastes da vogal [œ]. Além disso, saber que os alunos possuem mais facilidade nos contrastes que envolvem a vogal [y] é uma boa premissa para incentivar os alunos a melhorar suas produções dessa vogal.

É necessário ter consciência do papel da experiência com a língua para uma melhor habilidade oral (seja percepção ou produção), ou seja, dentro de sala de aula, é preciso criar um ambiente propício para o oferecimento de inputs de alta qualidade, com grande quantidade (e também variedade) de estímulos. Ao aperfeiçoar a postura de como trabalhar as habilidades orais dentro de sala de aula, os alunos obterão maiores chances de alcançar fluência na língua ao término de, no caso desse estudo, oito semestres de curso.

Entretanto, é preciso que o aluno também tenha consciência de suas próprias dificuldades. Como se viu nos resultados gerais (Cf. seção 4.1, Gráfico 2), cada aluno possui um desempenho diferente no teste de percepção, o que demonstra o quanto os fatores individuais influenciam a aprendizagem fonética e fonológica dos sons de uma língua estrangeira. Esses fatores individuais dizem respeito principalmente ao quanto o aluno se expõe à língua falada voluntariamente, sendo papel do aprendiz buscar, fora de sala de aula, experiências orais significativas com a língua, com estímulos de alta qualidade.

Sendo assim, este trabalho demonstra a importância de pesquisas a respeito da percepção na área do ensino de Língua Francesa para nativos do Português Brasileiro, e também sua comparação com a produção, envolvendo questões diferentes de pesquisa e de foco para futuros estudos. Espera-se, portanto, que este estudo auxilie no ensino de línguas, mais especificamente, no ensino de Língua Francesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINI, A. B. O papel da percepção na melhora da pronúncia de falantes não-nativos. Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas. Eletras, vol. 19, n.19, dez.2009.

ALCÂNTARA, C. O processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português. Dissertação de Mestrado – UCPel, Pelotas, 1998.

ALLEGRO, Fernanda. A relação entre a percepção e produção de sons em espanhol como língua estrangeira (ELE): um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

ANTONIOU, Mark; TYLER, Michael; BEST, Catherine. Two ways to listen: do L2-dominant bilinguals perceive stop voicing according to language mode? *Journal of Phonetics*, v. 40, p. 582 -594, 2012.

BEST, Catherine. A direct realist view of cross-language speech perception. In.: STRANGE, Winifred. *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonum, MD: York Press, p. 171 -204, 1995.

\_\_\_\_\_ ; TYLER, Michael. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In.: MUNRO, Murray; BOHN, Ocke-Schwen. *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, p. 13 – 34, 2007.

BIRDSONG, David. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In.: GULLBERG, Mariane; INDEFREY, Peter. *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2005.

\_\_\_\_\_. Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language. In.: BOHN, Ocke –Schwen; MUNRO, Murray. *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. John Benjamins Publishing Company, p.99-116, 2007

BORRELL, A. Perception and (re)production dans l'apprentissage des langues étrangères. Quelques réflexions sur les aspects phonético-phonologiques, *Revue de phonétique Appliquée* 95-96-97, 1990, pp.107-114.

CÂMARA JR, M. C. Estrutura da língua portuguesa. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ. 1976.

\_\_\_\_\_. Para o estudo da fonêmica portuguesa. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANTAROTTI, A.; SIMÕES, L. C. O fator idade e o processo de aprendizagem de língua estrangeira. *Entretextos*, Londrina, n. 6, p. 32-38, jan/dez. 2006.

ELLIS, N. (Org.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London. Academic Press, 1994.

FESTUGATO, M. M. C. Interferências da língua Talian no aprendizado do espanhol: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. UCPel – Pelotas, 2005.

FLEGE, James Emil. Second language speech learning theory, findings, and problems. In: STRANGE, Winifred (ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross language research*. Timonium, MD: York Press, 1995.

\_\_\_\_\_. The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, n. 15, p. 47-65, 1987.

FURNALETTO, M. M. Francês e português – contrastes e interferências no plano fonológico. In H.I. Bohn, & P. Vandressen (Eds.), *Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 166-209). Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

GALVEZ, J. A. (Ed.). *Dicionário Larousse francês-português, português-francês: mini. 1ª edição*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

GARCIA, Mariele Mancebo; GARCIA, Teresinha Preis. Percepção e produção oral: fatores intrínsecos para uma boa comunicação em francês língua estrangeira. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS*. Maringá, 2009, p. 1808- 1818.

GOBBI, Denise. *A Música Enquanto Estratégia de Aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. UCS/UFRGS – Porto Alegre, 2001.

GOMES, Francisco. *O Uso de Filmes Legendados como Ferramenta para o Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendizes de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. UECE – Fortaleza, 2006.

KAMI, Camila Maria da Costa. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. Dissertação de Mestrado. UNESP - São José do Rio Preto: 2011.

KAMIYAMA, Takeki. *Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez des apprenants japonophones*. Linguistics. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangureira. *A influência da idade na aquisição da fonologia de L2. Uma revisão da literatura*. *Verba Volant*, v. 2, nº 2. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.



MARTINS, Carla. Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir. BRAGA: Psiquilibrios Edições, 2011.

MORAIS, C. A. Labialização das vogais orais do sistema vocálico francês por alunos brasileiros: Caso particular /y/, estudo acústico. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ODLIN, T. Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge University Press, 1989.

OH, Grace et al. A one-year longitudinal study of english and japanese vowel production by japanese adults and children in an english- speaking setting. *Journal of Phonetics*, n. 39, p. 2 -12, 2011.

RESTREPO, J. C. Percepção e Produção de Aprendizes Brasileiros de Francês: O Caso das Vogais Médias Anteriores Arredondadas. Dissertação de Mestrado. UFSC – Florianópolis, 2011.

RINGBOM, H. The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

STRANGE, Winifred; SHAFER, Valerie. Speech perception in second language learners. In.: EDWARDS, Hansen Jett; ZAMPINI, Mary. *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

TREMBLAY, M-C. Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure. **CLO/OPL**, v. 34, jan. 2006, p. 109 – 119.

WIOLAND, F., PAGEL, D. F. Le français parlé. Pratique de la prononciation du français. Florianópolis: UFSC, 1991.

## ANEXOS

## ANEXO 1

### UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Melanie de Oliveira Santana Elpo, responsável pela pesquisa “A Construção da Fonologia das Vogais Frontais Arredondadas do Francês”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende descrever e analisar o processo de aquisição do francês, como Língua Estrangeira, por falantes nativos do Português Brasileiro (PB), considerando a percepção e a produção de palavras e frases.

Acredito que a investigação seja importante em razão dos benefícios que poderá trazer para o ensino-aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira (FLE).

Para a sua realização, doze alunos do curso de Letras – Português/Francês da Universidade Federal do Rio Grande serão convidados para participar da pesquisa. Cada aluno deverá realizar *um teste de percepção* e *um teste de produção* linguística. Todos os testes serão gravados para posterior análise dos resultados. **Sua participação constará da realização do teste de percepção e do teste de produção em Língua Francesa.**

Os benefícios que esperamos com o estudo são a possibilidade de conceder um feedback do seu próprio avanço ao aprender a Língua Francesa, além de auxiliar os professores de Língua Francesa, de sua instituição e de outras que se dedicam ao ensino dessa língua estrangeira, a compreender possíveis dificuldades de seus alunos.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora (Telefone: 053 81069307).

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo, sob qualquer hipótese, identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não haverá quaisquer gastos por parte dos informantes com participação na presente pesquisa, bem como nenhum serviço ou pagamento será oferecido em decorrência da sua participação neste estudo.

## Autorização

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ ,  
após ter feito a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

\* O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Dados da pesquisadora:  
Melanie Floriano de Oliveira  
Rua Cons. Teixeira Jr. 479, Cidade  
Nova, Rio Grande/RS.  
Telefone: 053 81069307  
E-mail: mel.oliveira@ymail.com

Dados do CEP responsável pela  
autorização da pesquisa:  
Rua Félix da Cunha, 412 - Prédio da  
Reitoria, Pelotas - RS  
CEP: 96010-000  
Fone: (53) 2128.8012/2128.8295  
E-mail: cep@ucpel.tche.br

## ANEXO 2

### Questionário

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Ano/semestre: \_\_\_\_\_

1) Você estudou ou estuda francês fora da Universidade? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, onde? \_\_\_\_\_

2) Em qual nível de língua francesa você considera estar?

( ) A1 ( ) A2 ( ) B1 ( ) B2 ( ) C1 ( ) C2

Considere A – Iniciante; B – Intermediário; e C – Avançado.

3) Qual(is) outra(s) língua(s) você conhece?

4) Em que nível você considera estar na(s) outra(s) língua(s)? Coloque a língua e, ao lado, o nível.

5) Você, como estudante de Língua Francesa, sente mais dificuldade em falar na língua ou em entender o que o outro está dizendo? Comente.

6) De que maneira você costuma praticar a sua *habilidade auditiva* em Língua Francesa fora da sala de aula?

7) De que maneira você costuma praticar a sua *habilidade de fala* em Língua Francesa fora da sala de aula?

8) Você tem a preocupação em pronunciar as palavras corretamente em Língua Francesa? Você acha que os sons do francês são muito diferentes dos sons do português ou você não consegue notar grandes diferenças entre as duas línguas, no tocante à pronúncia?

9) Os professores das disciplinas de francês propõem atividade que privilegiam as habilidades de fala e audição na língua? Como são essas atividades? Há, em algum momento, exercícios que enfatizam a pronúncia?

10) Dê exemplos de algumas palavras e/ou sons da Língua Francesa que você sente dificuldade em pronunciar, caso houver.

11) Como você classificaria a sua *habilidade oral* em Língua Francesa, no que diz respeito à sua pronúncia?

Ótima    Boa    Regular    Ruim    Não sei

12) Como você classificaria a sua *habilidade auditiva* em Língua Francesa?

Ótima    Boa    Regular    Ruim    Não sei

13) Sobre sua *habilidade oral* em Língua Francesa, quais tópicos você considera mais importantes e/ou deseja adquirir na língua?

Falar fluentemente, como um nativo    Pronunciar as palavras corretamente

Ser compreendido   (   )   Outro:

---