**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA FRANCESA**

A FONÉTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: TEORIAS E PRÁTICAS

Daniela Akie Hirakawa

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Língua e Literatura Francesa, do
Departamento de Letras Modernas
da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo, para obtenção do
título de Mestre em Letras.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sabina Kundman

**São Paulo
2007**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA FRANCESA**

**A FONÉTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: TEORIAS E
PRÁTICAS**

Daniela Akie Hirakawa

**São Paulo
2007**

DEDICATÓRIA

A minha Batcham, Yuriko, e ao meu Ditcham, Hayami, que saberão dar valor a este trabalho, mesmo sem lê-lo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mitiko e Fumoto, e ao meu irmão, Hugo, que sempre me salvam de todos meus apuros.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Sabina Kundman, por toda a sabedoria, paciência e dedicação.

Às Profas. Dras. Norma Hochgreb e Vera Lúcia Marinelli, por seus comentários e sugestões na qualificação.

A todos os meus colegas e amigos do CAVC Idiomas , especialmente:

Às secretárias, Dani, Fabi, Fátima, Fê, Lets, Nanda, Van, nossos anjos da guarda.

Aos coordenadores, Déia, Jamil, Lara, Marília, Neide, Paz, Rosa, pela infinita compreensão e torcida.

Aos professores de francês, Alci, Alê, Bruno, Carlos, Claire, Cris, Dani, Flávio, Ida, Michelle, Sérgio, Simone, Tati, pelo apoio e ajuda.

A todos os professores da Aliança, da Seven e do Extracurricular da Letras, por todas as idéias e atividades compartilhadas.

A todos os meus alunos, que são a razão de ser deste trabalho.

E ao meu marido, amante, companheiro e sócio nos projetos, Fábio.

RESUMO

A fonética, estudo dos sons de uma língua, tem um papel fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente na aquisição das competências orais. No entanto, a transposição didática desta disciplina não é sempre evidente para o professor de línguas estrangeiras. Por um lado, ele tem que enfrentar um assunto considerado excessivamente técnico e inacessível aos não-iniciados, e por outro, são poucas as obras escritas para este fim.

Esta dissertação tem como objetivo discutir o lugar da fonética no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e propor procedimentos metodológicos para o trabalho da fonética em sala de aula. Para isto apresentaremos no primeiro capítulo um percurso histórico das diferentes metodologias, mostrando como a pronúncia foi tratada em cada uma delas. Isto nos permitirá determinar, no capítulo II, os princípios a serem levados em conta na elaboração de um programa e das atividades de fonética.

No último capítulo descreveremos as três experiências realizadas em duas instituições de ensino de francês língua estrangeira na Universidade de São Paulo. Graças a esta pesquisa poderemos não só avaliar a importância da fonética para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras como também sugerir atividades lúdicas que ajudem o professor a motivar seus alunos no aprimoramento da pronúncia.

Palavras-chave: fonética – ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras – procedimentos metodológicos – atividades lúdicas

ABSTRACT

Phonetics is the study of speech sounds. Even though it plays an important role in the second language acquisition, specially of the oral skills, its didactic transposition is not always evident for the language teacher. On the one hand he has to face a discipline considered too technical and unavailable to the non-initiated, on the other hand, there are very few works on the subject.

The objective of this paper is to discuss the place of phonetics in second language teaching and to propose methodological procedures for its learning. For that, we will present in the first chapter an historical view of second language methods, showing how pronunciation was treated in each one of them. In chapter II we will determine the principles that should be taken into account when elaborating a phonetics program or activities.

In the last chapter we will describe three experiences achieved in two different language institute at São Paulo University. Due to this research we will be able to evaluate the importance of phonetics in the second language acquisition and suggest fun activities to help teachers to motivate their students in pronunciation classes.

Key-words: phonetics – second language teaching/learning – methodological procedures – fun activities

RÉSUMÉ

La phonétique, étude des sons d'une langue, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de langues étrangères, notamment dans l'acquisition des compétences orales. Cependant la transposition didactique de cette discipline n'est pas toujours évidente au professeur de langues étrangères. D'un côté, il doit faire face à un domaine jugé trop technique et inaccessible aux non-initiés, et de l'autre, il lui manque des oeuvres consacrées à ce sujet.

Notre objectif est de discuter la place de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères et de proposer des procédés méthodologiques pour le travail de la phonétique en salle de classe. Pour cela, on présentera dans le premier chapitre un parcours historique des différentes méthodologies. Cela nous permettra, dans le deuxième chapitre, de déterminer les principes à tenir en compte dans l'élaboration d'un programme et des activités de phonétique.

Dans le dernier chapitre nous décrirons les trois expériences réalisées dans deux institutions d'enseignement de français langue étrangère à l'Université de São Paulo. Grâce à cette recherche, on pourra non seulement évaluer l'importance de la phonétique pour l'enseignement/apprentissage de langues étrangère, mais aussi proposer des activités ludiques qui puissent aider le professeur à motiver les apprenants à améliorer la prononciation.

Mots-clé: phonétique – enseignement/apprentissage de langues étrangères – procédés méthodologiques – activités ludiques

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO I: O ORAL E A FONÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM PERCURSO HISTÓRICO	7
1. Da Antiguidade ao ensino tradicional do latim.....	9
2. Comenius e a pronúncia do latim.....	13
3. A Metodologia Gramática-Tradução: a preocupação com a correspondência som-grafema.....	14
4. Gouin e o Método das Séries: “a audição deve sempre preceder a visão”	16
5. O Movimento de Reforma: a Fonética como disciplina constituída	17
6. A Metodologia Direta.....	19
7. A Metodologia Áudio-Oral e a análise contrastiva dos sons.	20
8. A Metodologia SGAV	22
9. A Abordagem Comunicativa: marginalização da fonética	25
10. As Metodologias Não-Convencionais.....	29
10.1. Resposta Física Total.....	29
10.2. Método Silencioso	32
CAPÍTULO II: PARA UMA ABORDAGEM DO ENSINO DA FONÉTICA	35
1. Teorias da aquisição e a fonética	37
1.1. A Análise Contrastiva e o Behaviorismo	38
1.2. Krashen: a hipótese do período crítico e a hipótese do monitor.....	40
1.3. Interlíngua.....	41
2. O programa de fonética.....	43
3. As etapas do ensino da fonética e as atividades	47
3.1. Apresentação do fato fonético	50
3.1.1. Lábios arredondados e lábios afastados.....	52
3.1.2. Posição anterior e posterior	53
3.1.3. Fazendo os movimentos opostos	53
3.2. Discriminação auditiva	54

3.2.1. Atividades de comparação.....	55
3.2.2. Identificação de um som.....	56
3.2.3. Identificação do ato de fala.....	57
3.3. Prática controlada	57
3.3.1. Atividades de repetição	59
3.3.2. Leitura de textos em voz alta.....	61
3.3.3. Sons e cores	62
3.3.4. Jogos	63
3.3.5. « Information gap »	64
3.4. Prática comunicativa.....	66
3.4.1. Criação de poemas.....	67

4. Uma análise das atividades de fonética propostas em dois manuais ditos comunicativos: *Forum* e *Campus*..... 68

4.1. <i>Campus</i>	69
4.1.1. Apresentação do método	69
4.1.2. Análise das atividades de fonética propostas em <i>Campus</i>	70
4.2. <i>Forum</i>	73
4.2.1. Apresentação do método	73
4.2.2. <i>Forum</i> e a fonética: o que pensam os autores.....	75
4.2.3. Análise das atividades de fonética propostas em <i>Forum</i>	77
4.3. Conclusão	80

CAPÍTULO III: DA TEORIA PARA A PRÁTICA: RELATO DE TRÊS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: O CURSO DE PRONÚNCIA EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E O CURSO REGULAR DE FRANCÊS - NÍVEL 4..... 83

1. O curso “Pronúncia do Francês” 84

1.1. Objetivos.....	84
1.2. Contexto de aplicação.....	85
1.2.1. O Curso Extracurricular de Francês da FFLCH-USP	87
1.2.2. O Curso de Idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu - FEA-USP	90
1.3. Desenvolvimento do curso	92
1.3.1. A música do outro	94
1.3.2. “Finissez vos phrases” ou “Une heureuse rencontre”	96
1.3.3. A receita de cozinha	97
1.3.4. J’ai vu	98
1.3.5. Pour faire le portrait d’un oiseau	100
1.3.6. Les chansons ne servent à rien	102
1.3.7. Le Bourgeois Gentilhomme	104
1.3.8. Les participes passés.....	106
1.3.9. Jouons avec le ballon.....	108
1.3.10. Doux	108
1.3.11. Loin devant	111
1.3.12. Les proverbes.....	113
1.3.13. Jeu de [ø]	114
1.4. Metodologia de pesquisa	116

1.5. Resultados da pesquisa	117
2. O curso regular de Francês - Nível 4	120
2.1. Objetivos.....	120
2.2. Contexto de aplicação.....	120
2.2.1. Caracterização do grupo	122
2.3. Desenvolvimento do curso	123
2.3.1. Iguais ou diferentes?	124
2.3.2. Tout le monde ment	126
2.3.3. Tomber	130
2.3.4. Cherchez quelqu'un	133
2.3.5. L'abbé Pierre	135
2.4. Metodologia de pesquisa	137
2.5. Resultados da pesquisa	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
BIBLIOGRAFIA.....	145
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o papel da fonética no ensino de línguas estrangeiras veio de minha experiência como monitora nos Cursos Extracurriculares da Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Eu já havia trabalhado antes com a fonética em um ateliê proposto para o curso de idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (CAVC – FEA-USP), e que tinha a duração de 4 horas. Além disso, em minhas aulas nos cursos regulares, sempre tive a preocupação de propor atividades de pronúncia aos alunos, desde os primeiros níveis até os níveis mais avançados. Mas ao assumir o curso de pronúncia de 30 horas semestrais nos Cursos Extracurriculares da Letras, fui levada a aprofundar meus conhecimentos nessa área.

Para a minha surpresa, a procura por este curso foi grande. E os bons resultados obtidos, bem como o entusiasmo demonstrado pelos alunos no decorrer do curso, me animaram a continuar minha pesquisa sobre a fonética. Assim como eu já acreditava, os alunos demonstraram ter consciência que a fonética é um componente importante para o desenvolvimento das competências orais: muitos vieram me procurar para dizer que depois de terem feito o curso de fonética eles se sentiam mais confiantes para falar e tinham mais facilidade para compreender os documentos orais propostos na sala de aula.

A fonética, estudo dos sons produzidos pela fala, é considerada, tanto por teóricos quanto por práticos do ensino de línguas estrangeiras, como fundamental no processo de aprendizagem das habilidades orais. E no entanto, apesar de seu lugar de destaque na problemática do oral, sua transposição didática ainda enfrenta muitas

dificuldades e suscita muitas dúvidas. É o que podemos constatar na observação dos manuais de francês língua estrangeira, onde a fonética está quase ausente ou é abordada através de exercícios pouco estimulantes. Os professores de línguas estrangeiras também se vêem desamparados em seus programas de formação, que geralmente não os preparam a abordar esta disciplina em sala de aula.

Diante de todo este contexto, não é de se espantar que a fonética tenha ficado estigmatizada como uma disciplina árida e técnica demais, longe do alcance de alunos e professores que não sejam especialistas desta área. Nossa pesquisa pretende então desmistificar esta concepção, mostrando que a fonética pode e deve ser trabalhada em sala de aula, mesmo com alunos que não são estudantes de Letras. Ela oferece também aos professores que desejam ir além dos exercícios de discriminação e repetição em sala de aula, sugestões de atividades de fonética variadas e lúdicas. Assim sendo, esperamos que este trabalho possa enriquecer a discussão sobre a importância da fonética no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e suscitar em decorrência novas reflexões.

Este trabalho foi dividido em três capítulos: no primeiro capítulo apresentamos um panorama histórico das diferentes metodologias, analisando em cada uma delas o papel desempenhado pela fonética, visando assim compreender as escolhas metodológicas que ainda são tomadas nos manuais dedicados ao ensino do francês língua estrangeira.

No segundo capítulo abordamos alguns conceitos teóricos, vários deles decorrentes da reflexão sobre os princípios subjacentes às metodologias descritas no capítulo anterior, com o objetivo de orientar o ensino da fonética. Assim, estudamos algumas teorias da aquisição para investigar os fatores que influem na aprendizagem dos fatos fonéticos; em seguida examinamos os aspectos a serem levados em conta na

seleção de conteúdos de fonética e comparamos dois modelos de organização do ensino da pronúncia, considerando as características de cada etapa, e as atividades a serem propostas; e por último analisamos como a fonética foi tratada em dois manuais ditos comunicativos, o *Campus* e o *Forum*, o primeiro utilizado nos Cursos Extracurriculares da Letras – FFLCH-USP, e o segundo no Curso de Idiomas do CAVC – FEA-USP. Foram nestas duas instituições que se realizaram as pesquisas de campo relatadas no capítulo III.

O terceiro capítulo, como dissemos, corresponde ao relato de experiência, onde descrevemos as três pesquisas de campo realizadas nestas duas instituições de ensino de francês língua estrangeira na Universidade de São Paulo. Estas experiências nos permitiram fazer um balanço entre os princípios teóricos e o que acontece na prática, e reavaliar nossa abordagem do ensino da fonética.

Dois CDs com as compilações das atividades orais propostas no Curso de Pronúncia acompanham este trabalho.

CAPÍTULO I: O ORAL E A FONÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM PERCURSO HISTÓRICO

Terminologia

Antes de analisar a visão dada do oral pelas diferentes metodologias, convém explicitar o que entendemos por *método*, *metodologia* e *enfoque*.

Os autores estão longe de entrar em um consenso em relação à utilização destes termos. Assim, Richards e Rodgers (1998), retomando o modelo proposto pelo lingüista americano Edward Anthony, definem como *enfoque* o conjunto de supostos e crenças sobre a língua e a aprendizagem, e como *procedimento* (tratado no modelo de Anthony pelo termo “técnica”) a aplicação prática destas teorias. No entanto, Richards e Rodgers acrescentam ao modelo de Anthony o nível do *projeto* (“*design*”), onde se definem os objetivos, o programa, o tipo de atividades, o papel do aluno e do professor e os materiais de ensino. Richards e Rodgers analisam então os diferentes *métodos* (situacional, áudio-oral, comunicativo, reação física total, silencioso, comunitário, natural, sugestopedia) através destes três níveis (*enfoque*, *projeto* e *procedimento*).

Claude Germain (1993) parte das definições de Henri Besse (1985), para quem o *método* é “um conjunto racional de proposições e de procedimentos (de ordem lingüística, psicológica, sócio-pedagógica) destinados a organizar e a favorecer o ensino e a aprendizagem de uma língua natural”¹. Para Germain, não há diferença entre os termos “método” e “enfoque”. Além do método, ele ainda distingue o nível do *manual* ou *conjunto pedagógico*, composto pelo livro do professor, livro do aluno, caderno de

¹ As traduções dos textos em francês e em espanhol são de minha responsabilidade. Os textos originais foram colocados em nota de rodapé:

« un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d’ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique) destinés à organiser et à favoriser l’enseignement et l’apprentissage d’une langue naturelle »

exercícios, material audiovisual, e que corresponde à atualização, sob forma de material pedagógico, das hipóteses e princípios elaborados por um método; e o nível das *práticas de classe*, onde se verifica o que acontece efetivamente na sala de aula, com a interpretação, modificação ou adaptação do material pedagógico pelo professor. Germain aborda somente o nível do *método*, já que as práticas de classe são múltiplas e dependentes de muitas variáveis (atitude do professor e dos alunos em relação à língua materna e à língua-alvo, concepção que ambos têm da aprendizagem, temperamento e personalidade, etc.). O que o preocupa, então, são as opções teóricas subjacentes aos manuais e práticas de classe.

Richards e Rodgers tratam das práticas “padrão” de cada método, sem levar em conta as variáveis de uma situação concreta de aprendizagem. Assim, para eles, o termo “método” é tomado numa acepção mais ampla, que inclui não só as concepções teóricas mas também as aplicações práticas “ideais”.

Já Cuq (2003) define *método* como “o conjunto de procedimentos de aplicação de um princípio metodológico”². Ele fala então em método ativo e transmissivo, direto e indireto, sintético e analítico, indutivo e dedutivo. O que Richards e Rodgers consideram como *método* e Germain como *método* ou *enfoque*, para Cuq é *metodologia*:

*(...) construções metodológicas globais historicamente datadas que se esforçaram para dar respostas coerentes, permanentes e universais à totalidade de questões referentes às maneiras de fazer nas diferentes áreas do ensino/aprendizagem das línguas (...), e que se revelaram capazes de mobilizar durante pelo menos várias décadas muitos pesquisadores, elaboradores de materiais didáticos e professores visando públicos e contextos variados, de tal forma que elas se tornaram complexas e frágeis enquanto sistemas ao mesmo tempo em que elas se generalizaram.*³

² « l'ensemble des procédés de mise en oeuvre d'un principe méthodologique »

³ « constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (...), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte

Esta também corresponde à distinção feita por Christian Puren (1998) dos termos “curso”, “método” e “metodologia”. *Curso* é tomado no sentido de material de ensino, *método* como “o conjunto de procedimentos e de técnicas de classe visando suscitar no aluno um comportamento ou uma atividade determinados”⁴ e *metodologia* como um

*conjunto coerente de procedimentos, técnicas e métodos que se revelou capaz, por um certo período histórico e em diferentes idealizadores, de gerar cursos relativamente originais em relação aos cursos anteriores e equivalentes entre eles quanto às práticas de ensino/aprendizagem induzidas.*⁵

Nós nos serviremos desta última terminologia, mas advertimos que nas citações de autores estes termos poderão ser tomados em uma acepção diferente da nossa.

1. Da Antiguidade ao ensino tradicional do latim

O desejo de aprender uma língua estrangeira remonta à Antiguidade, determinado por razões comerciais ou militares. As primeiras aprendizagens se faziam provavelmente pelo contato direto com o estrangeiro, segundo Germain (1993). O ensino sistemático em meio institucional teve que esperar pelo aparecimento da escrita – é entre os sumérios, que criaram a escrita cuneiforme por volta de 3500 a.C., que encontramos os primeiros documentos atestando a existência de um ensino de língua estrangeira. Com a conquista gradual da Suméria pelos acadianos, estes últimos adotam

qu’elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu’elles se sont généralisées ».

⁴ « l’ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l’élève un comportement ou une activité déterminés »

⁵ « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s’est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d’enseignement/apprentissage induites »

o sistema de escrita dos sumérios. É desta época que datam os mais antigos dicionários de que se tem notícia, listas de ideogramas que se destinavam ao ensino da língua suméria escrita. Podemos neste caso falar em ensino de língua estrangeira, já que se tratava do ensino de uma língua escrita (a língua suméria havia desaparecido como língua falada) que não correspondia à língua falada pelos acadianos no seu cotidiano.

Curiosamente, mesmo se o objetivo era a aprendizagem de uma língua escrita, os escribas acrescentaram às listas de ideogramas uma segunda coluna composta de signos fonéticos indicando a pronúncia em língua suméria e uma terceira coluna indicando a pronúncia em língua acadiana. Assim, já naquela época notava-se um interesse pela pronúncia, ainda que a finalidade última fosse a leitura. Como coloca Champagne-Muzar e Bourdages (1993), “esta obra [o dicionário bilíngüe sumério] atesta a vontade dos autores de familiarizar os utilizadores à correspondência som-grafia da língua-alvo”⁶.

Essa preocupação com a leitura de textos escritos aparece também entre os egípcios, que colocavam como um dos objetivos da escola inspirar nos alunos o respeito pelo Ma’at, os princípios de verdade e de ordem. Esta doutrina estava redigida em uma forma arcaica de linguagem, a escrita chamada “hierática”, que precisava ser ensinada aos alunos já que eles não reconheciam nesta forma a sua língua corrente. O ensino estava baseado nas atividades de ditado e recitação de textos memorizados.

Estas eram também as formas privilegiadas pelo ensino do grego clássico, que visava o estudo dos textos homéricos. Além de decorar passagens da epopéia clássica, os alunos deveriam prestar atenção à pronúncia e à entonação apropriadas na leitura em voz alta. À preocupação com a relação som-grafema somava-se então a importância dada aos fatos supra-segmentais (entonação e ritmo). Mas, como conclui Champagne-

⁶ « cette oeuvre [le dictionnaire bilingue sumérien] témoigne de la volonté des auteurs de familiariser les utilisateurs à la correspondance son-graphème de la langue cible »

Muzar e Bourdages (1993), “apesar desta inovação, a prática fonética continua essencialmente ligada ao código escrito”⁷.

A grande novidade trazida pelos romanos é um sistema de educação bilíngüe. Nas famílias aristocráticas, a criança romana aprende a falar grego antes mesmo do latim (ela era geralmente confiada a uma empregada ou a um escravo grego), e ao ingressar na escola aprende a ler e a escrever nas duas línguas. Mais tarde, no ensino secundário, ela tem uma formação assegurada tanto pelo *grammaticus Graecus* quanto pelo *grammaticus Latinus*, e no ensino superior ela passa a seguir um curso dirigido por um *orator Graecus* e um *orator Latinus*.

Aparecem também manuais bilíngües, chamados de *Hermeneumata*, que apresentam diálogos para a prática do vocabulário e da conversação corrente. Esta utilização da forma dialogada, no entanto, não quer dizer que em Roma se valorizava o ensino do grego oral; o objetivo da escola romana era o estudo dos poetas clássicos e da gramática grega e latina: “Trata-se menos de ensinar uma língua de uso cotidiano do que dominar a língua dos grandes escritores clássicos”⁸ (GERMAIN, 1993). O grego já no séc. III passa a ser suplantado pelo latim, e subsiste nas famílias aristocráticas como um grego “escolar, livresco”⁹ (Marrou, citado por GERMAIN, 1993). A tradução de frases inteiras, tanto do latim para o grego como vice-versa, aparece como um exercício empregado para a aprendizagem das estruturas das duas línguas, além da recitação e da imitação.

Durante a Idade Média o latim atinge o estatuto de língua de prestígio por ser a língua adotada pela Igreja. Puren (1998), falando sobre o latim, comenta: “Língua de comunicação das elites e língua veicular de todo o conhecimento da época, este latim

⁷ « malgré cette innovation, la pratique phonétique reste essentiellement liée au code écrit »

⁸ « Il s’agit moins d’enseigner une langue d’usage quotidien que de maîtriser la langue des grands écrivains classiques »

⁹ « scolaire, livresque »

era realmente um ‘baixo latim’, uma degenerescência deste ‘latim clássico’ do período anterior à era cristã, mas era um latim vivo.”¹⁰

Com o advento das línguas nacionais - francês, italiano, espanhol - o latim passa pouco a pouco a ser ensinado como uma segunda língua. Os alunos precisam aprender não só a ler e a escrever em latim, mas também se acostumar a falar em latim em sala de aula. Para isso, os professores (*maîtres*) utilizam manuais de conversação chamados de “colóquios” (*colloques*) inspirados nas *Hermeneumata*, e que se servem da técnica de pergunta-resposta sob forma dialogada. O coroamento do estudo do latim, no entanto, é o conhecimento da gramática e da retórica, assim como na Antiguidade romana.

Puren (1998) vê na Renascença a primeira grande modificação significativa no ensino do latim. Os humanistas da Renascença, pregando uma volta ao latim “puro” dos autores clássicos da Antiguidade, vão propor o estudo das obras de Cícero, Virgílio e Ovídio, acentuando a ruptura entre o latim língua escrita, considerada então língua morta, e as línguas modernas. Os livros de gramática, que em um primeiro momento foram a porta de acesso aos textos clássicos, ficam cada vez mais complexos e o seu estudo se torna um fim em si: “Esta inflação do ensino teórico do latim escrito clássico se faz às custas da aprendizagem do latim falado, como mostra na época a multiplicação das críticas em relação à ineficácia prática do ensino.”¹¹ (PUREN, 1998)

O estudo do latim, como explicita Germain (1993), passa a ser visto como uma ginástica mental, uma disciplina necessária à formação do espírito. A preocupação com o oral e com a pronúncia praticamente desaparece, já que não se trata mais da aprendizagem de um latim oral com fins comunicativos (GERMAIN, 1993).

¹⁰ « Langue de communication des élites et langue véhiculaire de toutes les connaissances du temps, ce latin était certes un « bas-latin », une dégénérescence de ce « latin classique » d’avant l’ère chrétienne, mais c’était un latin vivant. »

¹¹ « Cette inflation de l’enseignement théorique du latin écrit classique se fait aux dépens de l’apprentissage du latin parlé, comme le montre à l’époque la multiplication des plaintes concernant l’inefficacité pratique de l’enseignement. »

Apesar da reação de alguns pensadores que propuseram alternativas para o ensino tradicional do latim (Ascham, Montaigne e Locke), é o estudo do latim como língua morta que vai servir de modelo à metodologia de ensino das línguas vivas, a chamada gramática-tradução. No entanto, antes de entrar nesta metodologia, convém tratarmos das contribuições dadas por um pedagogo tcheco do séc. XVII, Comenius.

2. Comenius e a pronúncia do latim

Jan Amos Komensky, em latim Comenius, é considerado por alguns o fundador da didática de línguas. Sua teoria da língua parte da idéia que o hebreu, língua-mãe de todas as outras, tem uma origem divina (como se costumava acreditar na época), que existe um paralelismo entre as palavras e as coisas e que todas as línguas são construídas a partir das mesmas regras gramaticais. Combinada à sua teoria de aprendizagem, que prega uma aprendizagem concreta e sensorial (GERMAIN, 1993) como a das crianças, ele propõe a associação dos elementos lingüísticos com desenhos (Sánchez, citado por SÁNCHEZ, 1997).

*Os mestres devem ter como regra de ouro que cada objeto deve ser apresentado aos sentidos que convêm (os objetos visíveis à visão, os sonoros à audição, os olfativos ao olfato, os saborosos ao paladar, os tangíveis ao tato). E se um objeto pode ser apreendido por vários sentidos ao mesmo tempo ter-se-á cuidado de se lhes apresentar ao mesmo tempo*¹² (Comenius, citado por GERMAIN, 1993)

Comenius aplica as suas idéias nos manuais *Orbis Sensualium Pictus* (1658) [“O Mundo sensível ilustrado”], *Vestibulum* (1632) [“O Vestíbulo” ou “O Pórtico”] e *Janua*

¹² « Les maîtres doivent tenir pour règle d’or que chaque objet doit être présenté à celui des sens qui convient (les objets visibles à la vue, les sonores à l’ouïe, les olfactifs à l’odorat, les savoureux au goût, les tangibles au toucher). Et si un objet peut être saisi par plusieurs sens à la fois on aura soin de le leur présenter en même temps. »

Linguarum Reserata (1631) [“A porta das línguas aberta”], destinados ao ensino do latim. O primeiro livro, *Orbis Sensualium Pictus*, concebido como uma introdução às duas outras obras, é o único que apresenta uma iniciação à fonética do latim: distribuídos em 4 colunas, na primeira encontramos imagens de animais, na segunda uma curta frase bilíngüe, na terceira uma transcrição fonética do som ilustrado e na última as formas maiúsculas e minúsculas da grafia latina.

Germain (1993) acrescenta que “de maneira geral, entretanto, parece que a pronúncia do latim é adquirida essencialmente pela escuta e pela imitação da pronúncia do mestre”¹³. Ainda que Comenius não proponha um programa de ensino da fonética ou atividades que visem a pronúncia, ele contribui para uma certa valorização do oral, ao sugerir o trabalho de dramatização e de jogos cênicos e ao promover o uso da língua antes da explicitação das regras. Além disso, ele defende a aprendizagem das línguas vernáculas, já que são elas que promovem a comunicação entre as pessoas de uma mesma nação e entre os povos entre si. (SÁNCHEZ, 1997)

3. A Metodologia Gramática-Tradução: a preocupação com a correspondência som-grafema

A metodologia gramática-tradução é a aplicação do modelo de ensino do latim língua-morta ao ensino das línguas modernas. As características desta metodologia são as seguintes (segundo RICHARDS; RODGERS, 1998):

1. Estuda-se uma língua estrangeira com o intuito de ler a sua literatura, ou então de desenvolver as capacidades mentais. A aprendizagem de uma língua estrangeira nada

¹³ « de façon générale, cependant, il semble bien que la prononciation du latin soit acquise essentiellement par l'écoute et l'imitation de la prononciation du maître »

mais é, nesta visão, do que a memorização de regras e de exemplos com a finalidade de entender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira.

2. Privilegia-se as habilidades de leitura e de escrita; pouca atenção se dá à fala e à escuta.

3. A seleção do vocabulário é determinada pelos textos de leitura, e as palavras são ensinadas através de uma lista bilíngüe, do estudo do dicionário e da memorização.

4. A oração é a unidade básica para o ensino e para a prática lingüística, ou seja, as aulas dedicavam grande parte do tempo à tradução de frases para a língua-alvo.

5. Não se tolerava o erro.

6. A gramática era ensinada de forma dedutiva.

7. Utilizava-se a língua materna como instrumento de ensino, tanto para as explicações quanto para as instruções.

Acrescentamos ainda que esta metodologia está centrada no professor, cabendo ao aluno somente executar o que o professor pede.

Como vimos, nada nesta metodologia aponta para uma preocupação com a língua falada e com a pronúncia. Champagne-Muzar e Bourdages (1993) constatarem que :

*Quando há prática fonética, ela se faz essencialmente através de exercícios de repetição de palavras e de frases tiradas dos textos escritos estudados, de ditados e de recitações. O código gráfico da língua materna é adotado para apresentar o sistema fonético da língua-alvo. Forçoso é constatar que o conhecimento da correspondência som-grafia continua sendo a preocupação maior dos professores em matéria de prática fonética.*¹⁴

¹⁴ « Lorsqu'il y a pratique phonétique, elle se fait essentiellement par des exercices de répétition de mots et de phrases tirés des textes écrits à l'étude, de dictées et de récitation. Le code graphique de la langue maternelle est adopté pour présenter le système phonétique de la langue cible. Force est de constater que la connaissance de la correspondance son-graphème demeure la préoccupation majeure des enseignants en matière de pratique phonétique. »

A gramática-tradução conhecerá o seu apogeu no séc. XIX e ainda é utilizada hoje, com modificações, no meio principalmente universitário. No entanto, no final do séc. XIX, com o aumento das oportunidades de comunicação entre os europeus, e com o desenvolvimento de novos enfoques e métodos por especialistas do ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 1998), a metodologia tradicional é colocada em xeque.

4. Gouin e o Método das Séries: “a audição deve sempre preceder a visão”¹⁵

O francês François Gouin é um dos reformadores mais conhecidos da metade do séc. XIX. Partindo da observação da aquisição da língua materna pelas crianças, ele postula que o ensino do oral deve preceder o do escrito, e que a aprendizagem da língua é facilitada quando a usamos para conseguir uma seqüência de ações relacionadas. Estas seqüências de orações relacionadas com atividades são as chamadas “séries” de Gouin. Nelas, o verbo é o elemento central da oração. Mesmo se o ensino parece se limitar à repetição e memorização destas séries, acompanhadas do movimento correspondente a cada ação, a grande contribuição de Gouin reside no fato de tentar inscrever os novos elementos de ensino em um contexto que deixe mais claro o seu significado, associando gesto e enunciado (RICHARDS; RODGERS, 1998).

Gouin também faz uma observação a respeito da pronúncia: como as séries levam a várias repetições de um mesmo elemento, isto seria “a mais consistente garantia de uma boa pronúncia”¹⁶ (Gouin, citado por GERMAIN, 1993). Ele no entanto não exige uma pronúncia perfeita nas primeiras lições. As orações devem ainda ser simples

¹⁵ « l’oreille doit toujours précéder l’oeil »

¹⁶ « la plus ferme garantie d’une bonne prononciation »

e limitadas pela duração do sopro, já que para Gouin “a audição deve sempre preceder a visão”¹⁷.

5. O Movimento de Reforma: a Fonética como disciplina constituída

A competência oral parece finalmente estar no centro das preocupações do ensino de línguas estrangeiras a partir de 1880. Esta tendência é reforçada com o estabelecimento da Fonética como disciplina constituída e com a fundação, em 1886, da Associação Fonética Internacional, que cria o Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Segundo Richards e Rodgers (1998) esta associação defende:

1. o estudo da língua falada;
2. a formação fonética, com o fim de estabelecer bons hábitos de pronúncia;
3. o uso de textos de conversação e diálogos para introduzir frases e expressões da língua oral;
4. um enfoque indutivo no ensino da gramática;
5. o ensino do vocabulário através de associações na língua-alvo, mais do que na língua materna.

A prática fonética, que na metodologia gramática-tradução se reduzia aos exercícios de repetição e a exploração da correspondência som-grafema, se torna um instrumento para iniciar os alunos no código oral. A correspondência som-grafema não ocupa mais um lugar de destaque na prática pedagógica; o que passa a interessar é a habilidade em discriminar os sons e os fatos supra-segmentais (entonação e ritmo). Nesta época são concebidos vários exercícios para o desenvolvimento das habilidades fonéticas (CHAMPAGNE-MUZAR; BOURDAGES, 1993): exercícios de

¹⁷ « l'oreille doit toujours précéder l'œil »

discriminação e identificação de sons, exercícios de transcrição fonética visando o desenvolvimento da acuidade perceptiva dos fatos segmentais e supra-segmentais, técnicas de controle de produção dos fatos fonéticos (descrições simplificadas da articulação dos sons, diagramas ilustrando a posição dos órgãos), exercícios de repetição e exercícios de leitura em voz alta para promover a autocorreção.

Wilhelm Viëtor, famoso foneticista alemão, chama a atenção para a necessidade de uma formação em fonética dos professores de língua estrangeira. Junto com outros foneticistas e práticos (*praticiens*) da época, eles lançam as bases de um enfoque científico para o ensino de línguas estrangeiras, chamado por alguns de “método fonético” (CHAMPAGNE-MUZAR; BOURDAGES, 1993). Mesmo se as idéias dos reformadores do séc. XIX diferiam quanto aos procedimentos específicos, todos eles defendiam geralmente que : (RICHARDS; RODGERS, 1998)

1. a língua oral deve preceder a escrita;
2. as descobertas da Fonética deveriam ser aplicadas no ensino de línguas estrangeiras e na formação dos professores;
3. os alunos deveriam ouvir antes de ver a língua escrita;
4. as palavras deveriam ser apresentadas em uma oração, e a oração em um contexto significativo;
5. a gramática deveria ser ensinada indutivamente;
6. a tradução deveria ser evitada.

É nessa época que a Fonética tem o seu papel de maior destaque no ensino de línguas estrangeiras. O seu prestígio diminui um pouco na metodologia direta, volta com mais intensidade na metodologia SGAV, mas no enfoque comunicativo passa a ser um componente marginalizado.

6. A Metodologia Direta

A metodologia direta se inscreve na corrente dos métodos naturais (Gouin, Montaigne, Locke), que defendem que a língua estrangeira pode ser aprendida sem passar pela língua materna, que o significado deve ser transmitido diretamente através da demonstração e da ação e não da tradução. A metodologia direta é uma reação aos princípios da gramática-tradução, e se constitui como uma metodologia na Alemanha e na França entre o fim do séc. XIX e o início do séc. XX. Ela ficou mundialmente conhecida graças a principalmente Maximilien Berlitz, com suas escolas de grande êxito comercial. Esta metodologia, segundo Martinez (1996), “encontra sua coerência na sua organização interna”¹⁸. O seu núcleo duro (*noyau dur*) (PUREN, 1998) é determinado pelas seguintes características:

- método direto: sem recurso à tradução;
- método oral: prioridade do oral sobre o escrito;
- método ativo: aprende-se a falar falando;

Estes elementos, por sua vez, definem outros métodos:

- método interrogativo: jogo pergunta/resposta;
- método intuitivo: adivinhar para compreender;
- método imitativo: aprende-se imitando o professor; é o que se faz no caso da pronúncia;
- método repetitivo: a retenção de informações se faz pela impregnação.

Esta metodologia, apesar do sucesso que ela ainda faz nas escolas de idiomas, mostrou-se inviável no contexto da escola pública, já que uma das principais atividades proposta para a prática do oral é a da pergunta/resposta entre professor e aluno. Além disso, ela passou a ser alvo de críticas por não dispor de uma base teórica rigorosa em

¹⁸ « trouve sa cohérence dans son organisation interne »

lingüística aplicada: “O Método Direto representava o produto da intuição do amador iluminista”¹⁹ (RICHARDS; RODGERS, 1998).

Não encontramos dados que pudessem determinar se havia, nesta metodologia, um trabalho sistemático da pronúncia como se viu no método fonético. Tudo nos faz crer que a prática da pronúncia se resumia à imitação e repetição do professor, como acontecia no método das séries de Gouin. Já o oral passa definitivamente para o centro das atenções nesta metodologia, e manterá esta posição nas metodologias que se seguem.

7. A Metodologia Áudio-Oral e a análise contrastiva dos sons.

A metodologia áudio-oral é aquela que vigora nos Estados-Unidos entre 1930 e 1960, e que tem sua origem no Programa para a Formação Especializada do Exército (*The ASTP - The Army Specialized Training Program*, 1942).

Ela é a integração da psicologia behaviorista com o estruturalismo lingüístico (GERMAIN, 1993). Na base de sua teoria lingüística está a crença de que os elementos da língua eram produzidos linearmente, a partir de uma série de regras (estruturados). Assim, para se aprender um idioma bastava conhecer os elementos ou blocos de construção de uma língua e saber as regras que uniam estes elementos, partindo do fonema para chegar ao morfema, à palavra, à frase e à oração. Além disso, acreditava-se que a língua é fala, uma vez que muitas línguas não tinham uma forma escrita - vale lembrar que na época o positivismo e o empirismo haviam substituído o enfoque mentalista da gramática, e que a lingüística havia desenvolvido uma sofisticada

¹⁹ “El Método Directo representaba el producto de la intuición del aficionado ilustrado”

metodologia para descrever os sistemas fonético, morfológico e sintático de línguas não-européias (RICHARDS; RODGERS, 1998).

Já a sua teoria de aprendizagem pregava que aprender uma língua consistia em adquirir um conjunto de condutas verbais determinado por três elementos: um *estímulo*, que serve para iniciar a conduta; uma *resposta* - a reação do aluno ao estímulo; e um *reforço* - a aprovação tanto extrínseca do professor e dos colegas quanto intrínseca da auto-satisfação pelo uso da língua-alvo, que indica se a resposta foi adequada ou não e que anima a repetição.

Desenvolve-se então uma metodologia para o ensino da língua estrangeira baseada em diálogos da vida cotidiana cujas réplicas eram construídas a partir de uma estrutura de base (*pattern*). Estas réplicas serviam de modelo a exercícios estruturais de substituição e de transformação (*pattern drills*) que visavam à memorização e à automatização destas estruturas. Os *pattern drills*, pela analogia de suas estruturas sintáticas, permitiriam ao aluno chegar às regras da língua usando um processo de generalização e de discriminação - a apresentação da gramática é feita então de forma indutiva.

O erro, tanto da pronúncia quanto da estrutura, não é tolerado, visto que o objetivo desta metodologia é a formação mecânica de hábitos - e os bons hábitos se formam a partir de respostas corretas.

Procura-se desenvolver em primeiro lugar o oral - o escrito, quando aparece, é um oral “escritural” (*scripture*). É dada uma grande importância aos sons - podemos encontrar em alguns livros a reprodução de uma boca indicando a posição da língua e dos lábios, além de exercícios sistemáticos de repetição e de compreensão auditiva (GERMAIN, 1993). No entanto, a entonação e o ritmo têm um papel secundário. Como a análise contrastiva está na base de seus princípios teóricos, a seleção de sons é feita

levando em conta as diferenças entre a língua materna e a língua-alvo - para esta metodologia, a não-correspondência entre as duas línguas seria a responsável pelos erros dos alunos. Champagne-Muzar e Bourdages (1993) observam entretanto que:

*A aplicação deste tipo de análise que sustenta a prática fonética do método áudio-oral revelou entretanto fraquezas em certas previsões assim como lacunas na identificação das fontes potenciais de erros nos alunos, como os erros do tipo evolutivo, isto é aqueles que se manifestam no decorrer da aprendizagem, à medida que se desenvolve a língua-alvo.*²⁰

Além disso, procedia-se à repetição de palavras ou enunciados descontextualizados, resultando em dois problemas principais, levantados por Guimbretière (1994): a desmotivação do aluno iniciante, que não é capaz de se ouvir e de se corrigir, e a redução das inúmeras possibilidades de combinação de fonemas ao ignorar o contínuo sonoro.

8. A Metodologia SGAV

Com o avanço da língua inglesa no cenário internacional, o ministério da Educação nacional da França decide criar uma comissão encarregada de estabelecer as bases de um “Francês Elementar”. É assim que surge, por volta dos anos 50, as primeiras formulações teóricas da metodologia SGAV, também chamada de Saint-Cloud-Zagreb por ter sido elaborada conjuntamente por uma equipe da *École normale supérieure de Saint-Cloud*, liderada por Georges Gougenheim e Paul Rivenc, e por uma equipe da Universidade de Zagreb, reunida em torno de Petar Guberina.

²⁰ « La mise en oeuvre de ce type d'analyse qui sous-tend la pratique phonétique de la méthode audio-orale a toutefois révélé des faiblesses dans certaines prédictions de même que des lacunes dans l'identification des sources potentielles d'erreurs chez les apprenants, comme les erreurs de type développemental, c'est-à-dire celles qui se manifestent en cours d'apprentissage, au fur et à mesure que se développe la langue cible. »

Besse (1985) assinala que, apesar da metodologia SGAV e a metodologia áudio-oral terem se desenvolvido na mesma época, e ambas darem prioridade à língua falada, apresentada sob forma de diálogos elaborados em função de uma progressão decidida previamente (e não através do diálogo entre professor e alunos, como na metodologia direta), as duas metodologias não compartilham de outras semelhanças.

Se os diálogos da metodologia áudio-oral não passavam de uma “apresentação dialogada de certas estruturas (morfo-sintáticas) da segunda língua”²¹, descontextualizados e desprovidos de sentido, na metodologia SGAV os diálogos eram usados para “apresentar a fala em situação, isto é nas condições plausíveis de utilização”²². Os slides eram usados justamente para reconstituir as circunstâncias espaço-temporais, psicológicas e interacionais nas quais ocorre a conversação. O sentido é apreendido em um ambiente fictício, simulado áudio-visualmente, diferentemente da metodologia direta, onde o sentido era apreendido no ambiente imediato da sala de aula. Esta orientação decorre da teoria psicológica da Gestalt, que determina uma concepção de aprendizagem que “supõe a coexistência simultânea e interacional de todos estes fatores verbais e não-verbais, individuais e sociais, bio-fisiológicos e físicos”²³ e que “se desenvolve apenas se o aprendiz se mostrar apto a reestruturar constantemente a totalidade destes fatores”²⁴ (BESSE, 1985).

Enquanto na metodologia áudio-oral se privilegiavam os exercícios estruturais para a automatização das estruturas morfo-sintáticas, na metodologia SGAV se valorizavam as atividades de exploração e transposição, que permitiam o reemprego das formas vistas nos diálogos em situações diferentes.

²¹ « présentation dialoguée de certaines structures (morpho-syntaxiques) de la L2 »

²² « présenter la parole en situation, c’est-à-dire dans des conditions plausibles d’usage »

²³ « suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non-verbaux, individuels et sociaux, bio-physiologiques et physiques »

²⁴ « ne se développe que si l’apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs »

Finalmente, a seleção e ordem do conteúdo a ser apresentado não foram, como no caso da metodologia áudio-oral, baseados na análise contrastiva. Os diálogos dos livros da metodologia SGAV foram elaborados a partir dos resultados da pesquisa do “Francês Fundamental”, que determinou as palavras e as construções mais frequentes do francês.

Guberina desenvolve também um método para o ensino sistemático da fonética, o método verbo-tonal. Champagne-Muzar e Bourdages (1993) observam que as lições de fonética não se encontram dissociadas do estudo global da língua nos manuais SGAV, e que o diagnóstico não deve ser feito a priori, mas deve levar em conta os erros dos alunos. Ao contrário da metodologia áudio-oral, os fatos supra-segmentais vêm em primeiro plano: acreditava-se que a familiarização com a entonação e o ritmo constituísse a primeira etapa para o domínio da pronúncia.

Guimbretière (1994) explica que “a estratégia verbo-tonal se caracteriza então por uma reeducação da audição passando por um quádruplo condicionamento no plano psicológico, corporal, psicossomático e áudio-fonatório”²⁵. Recorre-se à prosódia, à tensão, à fonética combinatória e à pronúncia nuançada para se conseguir um ambiente favorável (*optimal*) para a produção do som. Mas porque se acredita que os erros de pronúncia em língua estrangeira resultam de uma estruturação inadequada provocada por hábitos seletivos próprios a nossa percepção da língua materna (CUQ, 2003), a intervenção pedagógica deve visar uma conduta inconsciente, não-analítica do aluno e uma metodologia rigorosa que dirija a percepção auditiva do aluno a um modelo mais adequado.

²⁵ « la stratégie verbo-tonale se caractérise donc par une rééducation de l’audition passant par un quadruple conditionnement au plan psychologique, corporel, psycho-somatique et audio-phonatoire »

Assim, na metodologia SGAV a proposta para a aprendizagem da fonética vai além da simples recomendação de se trabalhar a pronúncia pela repetição e imitação. Há uma reflexão sobre as condições que poderiam otimizar a correção da fonética, o que não acontece nas metodologias anteriormente citadas.

9. A Abordagem Comunicativa: marginalização da fonética

A abordagem comunicativa aparece nos anos 80 impulsionada pelas idéias de Christopher Candlin e Henry Widdowson, que por sua vez se inspiraram nos trabalhos no campo da lingüística funcional britânica (de John Firth e M.A.K. Halliday, por exemplo), da sociolingüística americana (de Dell Hymes, John Gumperz e William Labov, por exemplo) e da filosofia (de John Austin e John Searle). Além disso, a construção progressiva da Comunidade Européia determina novas necessidades para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, o Conselho da Europa reúne em 1972 um grupo de especialistas encarregados de criar cursos de línguas para adultos, e que lançam em 1975 o *Threshold Level English* para o ensino do inglês como língua estrangeira. Esta obra especifica para cada ato de fala ou função languageira uma lista de enunciados possíveis; dela deriva o *Niveau Seuil* para o ensino do francês língua estrangeira, em 1976.

A aprendizagem deve levar em conta as necessidades languageiras do público-alvo: ela é então centrada no aluno e o vê como um participante ativo e criativo neste processo. Sendo assim, o professor deixa de exercer o papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador e de regulador das interações entre os aprendizes.

O objetivo desta abordagem é então a apropriação de uma competência comunicativa em língua estrangeira, competência na qual intervêm quatro componentes essenciais: o componente lingüístico (conhecimento de regras e estruturas gramaticais), o componente sociolingüístico (conhecimento das regras socioculturais de emprego da língua), o componente discursivo (coesão e coerência dos diferentes tipos de discurso em função da situação de comunicação) e o componente estratégico (capacidade de utilizar estratégias verbais ou não-verbais para compensar uma deficiência na comunicação). Desta forma, o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é uma condição necessária mas não suficiente para a comunicação: “Isto significa saber quais formas lingüísticas empregar em tal ou tal situação, com tal ou tal pessoa, levando em conta a intenção de comunicação”²⁶ (GERMAIN, 1993).

A abordagem comunicativa contribui para a marginalização do componente fonético: ao colocar como objetivo fundamental a fluidez e um domínio aceitável da língua, a pronúncia que se espera não é mais uma pronúncia que se aproxima com a de um falante nativo, mas uma pronúncia compreensível. “O critério de aceitabilidade considerando as exigências de comunicação substitui o ‘critério de performance favorável (identidade com o sistema alvo)’ ”²⁷ (CHAMPAGNE-MUZAR; BOURDAGES, 1993)

No entanto, Le Blanc (citado por CHAMPAGNE-MUZAR; BOURDAGES, 1993) atribui o desaparecimento progressivo da fonética no ensino de línguas estrangeiras à dificuldade em se transpor os avanços da teoria lingüística nesta área para o domínio do ensino/aprendizagem de línguas:

²⁶ « Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication »

²⁷ « Le critère d'acceptabilité eu égard aux exigences de la communication remplace 'le critère de performance optimale (identité avec le système cible)' ».

Ao longo da evolução das teorias lingüísticas em fonética/fonologia, um fosso se formou entre a teoria e a prática pedagógica. O modelo gerativo-transformacional dos anos 70, com seu sistema de notação dos traços fonológicos, não favoreceu a extrapolação da teoria à prática.²⁸

A abordagem comunicativa favoreceu a utilização de documentos ditos autênticos em sala de aula, e valorizou a compreensão global dos textos. As atividades de simulação e de *jeu de rôle* foram amplamente utilizadas nos métodos que se atribuíram a corrente comunicativa. Entretanto, se todos os professores que se inserem na perspectiva comunicativa reconhecem a importância do oral no ensino de línguas estrangeiras, poucos são os que se sentem realmente capacitados a ensinar o oral. Daniel Delas (CHISS; DELAS; VANOYE, 1985) denuncia também esta diferença entre o plano pedagógico e o plano teórico: “O escrito volta ao primeiro plano pedagógico, revalorização ainda mais paradoxal porque no plano teórico o deslocamento das pesquisas (pragmática, interacional, conversacional, do contato...) valoriza cada vez mais o oral. Por quê?”²⁹

No que se refere ao ensino do francês língua materna na Suíça, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1998) observam que ensinar o oral não tem nada de evidente e que esta prática é relativamente recente na cultura escolar: “(...) no que se refere às representações sociais, o oral é uma noção fluida, fortemente dependente das tradições escriturais da escola; quanto às concepções teóricas, é um objeto difícil de se delimitar e conseqüentemente árduo a escolarizar.”³⁰

²⁸ « Au cours de l'évolution des théories linguistiques en phonétique/phonologie, un fossé s'est creusé entre la théorie et la pratique pédagogique. Le modèle génératif transformationnel des années 70, avec son système de notation des traits phonologiques, n'a pas favorisé l'extrapolation de la théorie à la pratique. »

²⁹ « L'écrit revient au premier plan pédagogique, revalorisation d'autant plus paradoxale qu'au plan théorique le déplacement des recherches (pragmatique interactionnelle, conversationnelle, du contact...) valorise sans cesse plus l'oral. Pourquoi ? »

³⁰ « (...) en ce qui concerne les représentations sociales, l'oral est une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école ; quant aux conceptions théoriques, c'est un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. »

Um outro problema levantado por Besse (1985) é a distância que existe entre o projeto metodológico e a sua realização nos manuais e nas salas de aula:

*Os documentos autênticos se revelam às vezes tão enfadonhos para os alunos quanto os diálogos de antes, e a língua utilizada pelo professor e pelos alunos para falar em sala de aula não é muito menos pedagógica e “artificial” que a dos diálogos. A frequência, mesmo assídua e interessada, de uma língua autêntica não assegura necessariamente a aquisição: são numerosos os alunos que têm dificuldade em “estruturar” a massa de dados lingüísticos e culturais que lhes apresentamos sem graduar suficientemente as dificuldades (...). Eles comunicam, é verdade, mas nem sempre são capazes de falar a segunda língua como se fala.*³¹

Apesar destas críticas, a Abordagem Comunicativa marca a maior mudança de paradigma no ensino de línguas estrangeiras do século XX (RICHARDS; RODGERS, 2005). Ela continua a ser considerada a base mais razoável e recomendada para o ensino de línguas estrangeira, no entanto ela é hoje vista mais como um conjunto de princípios gerais que podem ser aplicados e interpretados de várias maneiras do que como uma metodologia constituída (aliás é por esta razão que a chamamos de “Abordagem Comunicativa” e não “Metodologia Comunicativa”). Resta então verificar como estes princípios podem ser aplicados no ensino da pronúncia, acrescentando a eles as descobertas no campo da aquisição e da didática de línguas estrangeiras. É o que faremos no capítulo seguinte, mas antes disso apresentaremos duas metodologias não-convencionais que também abordaram o problema da fonética.

³¹ « Il s'avère parfois que les documents authentiques ennuiant les apprenants autant que les dialogues de naguère, et que la langue utilisée par enseignant et enseignés pour en parler dans la classe n'est guère moins pédagogique, « artificielle », que celle de ces dialogues. La fréquentation, même assidue et intéressée, d'une langue authentique n'en assure pas nécessairement l'acquisition : nombreux sont les étudiants qui ont des difficultés à « structurer » la masse des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans en graduer suffisamment les difficultés (...). Ils communiquent certes, mais ne parviennent pas toujours à parler la L2 comme on la parle. »

10. As Metodologias Não-Convencionais

Entre 1970 e 1980 assistimos a uma explosão de novas metodologias no ensino de línguas estrangeiras, muitas delas inspiradas nas teorias do campo da psicoterapia. Chamados de “os arrojados anos 70”³² (BROWN, 2002, p. 10), nesta década aparecem as metodologias “não-convencionais” que, segundo Cuq (2003), pregavam uma visão holística do aprendiz, apelando não apenas para suas capacidades cognitivas como também para o seu potencial criativo e imaginativo. Veremos então a seguir como algumas destas metodologias, também conhecidas como “humanísticas” e “alternativas”, contribuíram para o ensino da fonética em línguas estrangeiras.

10.1. Resposta Física Total

A Resposta Física Total foi desenvolvida por volta de 1965 por James Asher, professor de psicologia da Universidade Estadual de San José (Califórnia), que se baseou nas idéias da psicologia do desenvolvimento, da teoria da aprendizagem e da pedagogia humanística da época para propor uma metodologia que combinasse a fala com a ação.

Segundo Asher, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo semelhante à aquisição da língua materna pelas crianças. Desta afirmação, ele tira três princípios para o ensino de línguas estrangeiras:

1. O desenvolvimento da compreensão oral deve preceder o da produção oral. Assim como as crianças, os adultos devem primeiro criar um mapa cognitivo da língua-

³² “spirited seventies”

alvo através de exercícios de compreensão oral. A produção oral virá naturalmente quando os alunos se sentirem preparados.

2. As crianças adquirem sua língua materna respondendo fisicamente às ordens verbais de seus pais. O modo imperativo é então um poderoso instrumento lingüístico, já que ele permite associar a língua com o corpo, orientando a aprendizagem à parte direita do cérebro (relacionado com as atividades motoras) e promovendo a memorização. Segundo a teoria da memória na qual Asher se baseia, a memória é ativada de uma maneira verbal (através da repetição) ou pela associação com a atividade física. Quando estas duas atividades são combinadas, as chances de se reter uma informação são maiores.

3. Assim como a aquisição da língua materna se dá em um ambiente livre de pressões, deve-se reduzir o stress e a ansiedade do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira por um adulto. Asher acredita que isto pode ser obtido seguindo o programa biológico natural de desenvolvimento da língua:

*Uma hipótese razoável é que o cérebro e o sistema nervoso estão biologicamente programados para adquirir a linguagem... em uma seqüência determinada e de um modo concreto. A seqüência é escutar antes de falar, e o modo é a sincronização da linguagem como o corpo do indivíduo.*³³ (Asher, 1977, citado por RICHARDS; RODGERS, 1998)

A Resposta Física Total pode ser incluída na lista das metodologias que compõem a abordagem baseada na compreensão (*the comprehension approach*) pela importância que dá à compreensão oral. É por esta razão que apresentamos as propostas da Resposta Física Total, já que a etapa de discriminação auditiva ocupa uma boa parte de um programa de ensino da fonética: “Em um primeiro tempo, é preciso garantir que

³³ “Una hipótesis razonable es que el cerebro y el sistema nervioso están biológicamente programados para adquirir el lenguaje... en una secuencia determinada y de un modo concreto. La secuencia es escuchar antes de hablar, y el modo es la sincronización del lenguaje con el cuerpo del individuo.”

o aprendiz tenha atingido um nível de domínio muito elevado da discriminação auditiva porque a autocorreção da pronúncia é tributária desta habilidade.”³⁴ (CHAMPAGNE-MUZAR; BOURDAGES, 1998)

Além disso, deve-se considerar a importância que a atividade motora exerce na produção de sons de uma língua. Quando se trata de fonética, é preciso aliar fala e gesto, tal como propõe a Resposta Física Total. Este componente corporal sempre tão esquecido nas outras metodologias e que tendia também a ser ignorado no ensino da pronúncia é fundamental para a aquisição dos fatos fonológicos, como denuncia Guimbretière (1994): “Não seria esta uma das dificuldades maiores na aprendizagem da pronúncia que alia um saber conceitual a um funcionamento muscular, articulatório”?³⁵

Guimbretière também sugere o uso de atividades físicas para tornar a experiência prazerosa e facilitar a aprendizagem:

*No plano pedagógico, destacar-se-á a importância de trabalhar com o corpo, para tentar suprimir certas inibições, evitando, em um primeiro momento, a focalização sobre o aparelho bucal. Pode-se esperar, em seguida, que exercícios de respiração, de relaxamento-tensão, isto é, um trabalho sobre a variação do esforço muscular, permitirão dar uma certa flexibilidade ao aparelho fonatório, em todo o caso de suprimir os bloqueios e permitindo aos alunos de “tentar” apreender novas mímicas articulatórias.*³⁶

³⁴ « Dans un premier temps, il faut s’assurer que l’apprenant ait atteint un niveau de maîtrise très élevé en discrimination auditive parce que l’autocorrection de la prononciation est tributaire de cette habilité. »

³⁵ « Ne serait-ce pas là une des difficultés majeures de l’apprentissage de la prononciation qui allie un savoir conceptuel à un fonctionnement musculaire, articuloire? »

³⁶ « Au plan pédagogique, on soulignera l’importance de travailler sur le corps, pour tenter de lever certaines inhibitions, en évitant, dans un premier temps, la focalisation sur l’appareil buccal. On peut espérer, ensuite, que des exercices de respiration, de relaxation-tension, c’est-à-dire un travail sur la variation de l’effort musculaire, permettront de rendre une certaine souplesse à l’appareil phonatoire, en tous les cas de lever les blocages en permettant aux apprenants d’ ‘essayer’ d’appréhender de nouvelles mimiques articuloires. »

10.2. Método Silencioso

Criado nos anos 1960 por Caleb Gattegno, matemático de formação e discípulo de Piaget, *the Silent Way* pode ser visto como uma reação à metodologia áudio-oral vigente na época por atribuir ao aluno um papel ativo na aprendizagem. De fato, se a teoria da língua é considerada ainda bastante tradicional, já que o Método Silencioso adota um enfoque estrutural na organização da língua que se ensina, a sua teoria de aprendizagem se baseia no princípio de que “apenas o aprendiz pode aprender”³⁷ (LARSEN-FREEMAN, 1986): a aprendizagem é uma atividade voltada para a resolução de problemas, para a criatividade e para o descobrimento. Esta metodologia está assim relacionada com as abordagens cognitivas que consideram a língua não o produto da formação de automatismos, mas sim da formação de regras por parte dos aprendizes.

Contrário à idéia de que uma língua estrangeira se adquire da mesma forma que a língua materna, Gattegno enfatiza a importância da implicação do aluno na aprendizagem. Espera-se então que os alunos aprendam a nova língua utilizando seus próprios recursos, ou seja, sejam independentes do professor, e que tenham autonomia para explorar a linguagem e fazer suas próprias escolhas. Como a aprendizagem não se dá pela repetição de um modelo segundo esta metodologia, o professor não é aquele que forma, reforma, apóia ou dirige as respostas do aluno (RICHARDS; RODGERS, 1998), mas aquele que elabora as seqüências de ensino e constrói as lições, estimula a participação dos alunos e força a sua tomada de consciência, e principalmente, observa e avalia de forma neutra. Isto quer dizer que o professor não deve elogiar nem criticar a performance dos alunos para não interferir no desenvolvimento de seus critérios internos (*inner criteria*). Nesta perspectiva, o silêncio é uma ferramenta que favorece a

³⁷ “only the learner can do the learning”

concentração e a memorização, promove a iniciativa e a autocorreção do aluno e encoraja a colaboração em grupo.

Como o Método Silencioso atribui um papel central ao domínio da relação som/grafia, a fonética é trabalhada logo nas primeiras lições. A inovação neste campo fica por conta do emprego dos quadros de sons e cores (*sound-color chart*), onde se representam os sons da língua a ser estudada por blocos de cores diferentes. A associação entre sons e cores é uma estratégia ainda empregada nos dias atuais: basta analisarmos o quadro fonético apresentado no método *Forum 1* (BAYLON et al., 2000, p. 14-15). Guimbretière (1994) também destaca a importância da imagem mental para a retenção de informações. A imagem mental é uma reconstrução da realidade que pode se dar através de estímulos de ordem visual, auditiva e cinestésica. Guimbretière cita Ivan Fónagy, que lembra que há muito tempo a metáfora está associada à fonação: “Os sons da língua aparecem como objetos sonoros, coloridos (claros ou escuros), grandes ou pequenos, leves ou pesados, magros ou gordos, duros ou moles, lisos ou rugosos, secos ou úmidos (molhados), transparentes ou opacos.”³⁸ (Fónagy, citado por GUIMBRETIERE, 1994, p. 56)

Outra contribuição do Método Silencioso para o ensino da fonética é a valorização da construção, por parte do aluno, das regras que regem a produção de um som. Ainda hoje, em vários manuais de FLE, os exercícios de repetição parecem dominar as páginas destinadas ao trabalho da pronúncia; o *Silent Way*, no entanto, acena para uma outra direção, a de que é possível utilizar o conhecimento do aluno sobre sua língua materna e o conhecimento que ele já tem sobre a língua que se quer aprender para apresentar novos sons. Mesmo se a proposta de Gattegno tenha se revelado pouco

³⁸ « Les sons du langage y apparaissent comme des objets sonores, colorés (clairs ou sombres), grands ou petits, légers ou lourds, minces ou gros, durs ou mous, lisses ou rugueux, secs ou humides (mouillés), transparents ou opaques. »

eficaz como observa Cuq (2003): “O tempo investido na aprendizagem das relações som/grafia e na produção de fonemas parece desproporcional em relação ao resultado obtido”³⁹, acreditamos que ela tenha servido pelo menos para questionar a importância que se atribui à repetição no ensino da fonética.

³⁹ « Le temps investi dans l'apprentissage des relations graphies/sons et dans la production des phonèmes semble disproportionné par rapport au résultat obtenu »

CAPÍTULO II: PARA UMA ABORDAGEM DO ENSINO DA FONÉTICA

A busca de uma metodologia ideal, definitiva e abrangente caracterizou o século XX na história do ensino de línguas estrangeiras, levando H. H. Stern (citado por BROWN, 2002, p. 10) a lamentar “nossa obsessão de um século, nossa longa preocupação [com métodos] que tem sido cada vez mais improdutiva e mal-orientada”⁴⁰.

Esta preocupação já não se encontra mais no centro das discussões no século XXI, como aponta Brown (2002). Para este autor, quatro causas explicam este desinteresse pela descoberta de novas metodologias:

1. as metodologias são muito prescritivas, presumindo um contexto geral e abstrato que nem sempre corresponde ao que se encontra na prática;
2. as metodologias se mostram inovadoras somente nos primeiros estágios de um curso, diferenciando-se pouco de outras metodologias nos estágios mais avançados;
3. hoje sabemos que é quase impossível provar empiricamente que uma metodologia é a melhor de todas;
4. pesquisas na área de política do ensino de línguas denunciam que as metodologias são freqüentemente criações do centro do poder e se tornam veículos do imperialismo lingüístico sobre a periferia.

Brown propõe então que o termo “metodologia” seja substituído pelo termo “abordagem”. Enquanto o primeiro designa um conjunto estático de procedimentos, o

⁴⁰ As citações em inglês foram gentilmente traduzidas por Lara Moler:
“our century-old obsession, our prolonged preoccupation [with methods] that has been increasingly unproductive and misguided”

segundo sugere uma interação dinâmica entre professores, alunos e materiais pedagógicos durante o processo de ensino e aprendizagem:

*A abordagem do ensino de línguas é o fundamento teórico subjacente a tudo o que ocorre na sala de aula. É o corpo cumulativo de conhecimentos e princípios que torna os professores capazes, como “técnicos” na sala de aula, de diagnosticar as necessidades dos alunos, de tratá-los com técnicas pedagógicas bem-sucedidas, e de garantir o resultado de tal tratamento.*⁴¹ (p. 11)

A abordagem não só varia de professor para professor, como também o mesmo professor pode (e deve) modificar sua abordagem conforme vai ganhando experiência ou vai tomando contato com novas pesquisas no campo da didática ou da aquisição de línguas estrangeiras. Como comenta Brown:

*Os melhores professores são capazes de tomar riscos calculados em sala de aula: na medida em que se verificam as novas necessidades dos alunos, técnicas pedagógicas inovadoras são testadas, e a avaliação do resultado final promove um julgamento observado de sua eficácia. Uma inspiração seminal para tal inovação advém do nível da abordagem, mas o feedback que os professores apreendem de sua implementação concreta remodela e modifica sua compreensão geral do que é ensinar e do que é aprender – o que, por sua vez, pode ceder espaço a um novo insight e a possibilidades ainda mais inovadoras, e assim o ciclo continua.*⁴² (p. 11)

O que pretendemos propor neste trabalho é uma abordagem do ensino da fonética onde a teoria e a prática em sala de aula interagem entre si. Analisaremos então neste capítulo alguns princípios que regem o ensino da pronúncia baseados nas teorias

⁴¹ “One’s approach to language teaching is the theoretical rationale that underlies everything that happens in the classroom. It is the cumulative body of knowledge and principles that enables teachers, as ‘technicians’ in the classroom, to diagnose the needs of students, to treat students with successful pedagogical techniques, and to assess the outcome of those treatments.”

⁴² “The best teachers are able to take calculated risks in the classroom: as new student needs are perceived, innovative pedagogical techniques are attempted, and the follow-up assessment yields an observed judgement on their effectiveness. Initial inspiration for such innovation comes from the approach level, but the feedback that teachers gather from actual implementation then reshapes and modifies their overall understanding of what learning and teaching are – which, in turn, may give rise to a new insight and more innovative possibilities, and the cycles continues.”

da aquisição, bem como as propostas existentes para a seleção de conteúdos e para a organização do trabalho da fonética. O capítulo seguinte será dedicado à prática, através da descrição de três experiências realizadas em duas instituições de ensino de francês língua estrangeira na Universidade de São Paulo.

1. Teorias da aquisição e a fonética

Vimos anteriormente que os primeiros defensores da Abordagem Comunicativa relegaram o ensino da fonética a segundo plano, já que se pensava que apenas os elementos supra-segmentais seriam relevantes na comunicação, e que a simples exposição à língua-alvo asseguraria a aprendizagem da pronúncia. Hoje sabemos que uma pronúncia inteligível é um componente essencial para a comunicação oral, e que tanto os elementos segmentais quanto os elementos supra-segmentais interferem neste componente:

Esse enfoque da linguagem como comunicação traz uma renovada urgência ao ensino de pronúncia, já que a evidência empírica e a evidência factual indicam que há um nível preliminar na pronúncia para falantes não-nativos de inglês; se tais falantes estiverem abaixo desse nível, eles terão problemas de comunicação oral, a despeito do quão excelente e abrangente possa ser seu controle da gramática e do vocabulário em língua inglesa.⁴³ (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2002, p. 7)

Além disso, ao contrário do que se pregava na Abordagem Natural de Krashen, aprendizes adultos de língua estrangeira são beneficiados com uma abordagem mais

⁴³ “This focus on language as communication brings renewed urgency to the teaching of pronunciation, since both empirical and anecdotal evidence indicates that there is a threshold level of pronunciation for nonnative speakers of English; if they fall below this threshold level, they will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be.”

analítica e descritiva da fonética, e não apenas pela impregnação e imitação (JONES, 1997, p. 179 citando Brown, 1992).

Para entendermos melhor estas afirmações, convém antes analisarmos como as diferentes teorias da aquisição influenciaram o ensino da fonética.

1.1. A Análise Contrastiva e o Behaviorismo

Provavelmente a teoria que mais perdurou no campo da aquisição da fonética, a Análise Contrastiva postula que a aquisição de uma língua estrangeira é determinada pela língua materna do aluno: onde existe similaridade entre as duas línguas, a língua materna facilita a aquisição, onde existe diferença, a língua materna “interfere” na aquisição.

Esta teoria hoje é vista com reservas pelos pesquisadores, pelo menos no que se refere à aquisição da gramática e do vocabulário. Quanto à fonética, a interferência (também chamada de transferência negativa) exerce um papel mais significativo, principalmente na aquisição dos fatos supra-segmentais como a entonação e o ritmo.

Os famosos *drills* – exercícios de repetição de palavras ou de frases isoladas empregados largamente na Metodologia Áudio-Oral – constituem provavelmente o mais antigo método de ensino da fonética. Estes exercícios tinham como objetivo a formação mecânica de hábitos, através da memorização de respostas corretas. Para o Behaviorismo, o domínio da língua se dá pela aquisição de cadeias lingüísticas adequadas de estímulos e respostas.

Se este tipo de atividade caiu em desuso para a prática da gramática e do vocabulário, o mesmo não aconteceu para a fonética, como podemos atestar em vários

manuais de ensino de francês língua estrangeira publicados nos últimos anos. É o caso do livro *Campus 1*, cujos autores propõem mecanismos visando a produção automática de fatos fonológicos da L2:

45. Attention: distinguez [ø] et [œ]. Répétez.

*Il est quelle heure ? Tu veux partir?*⁴⁴

Jones (1997) observa que uma das razões da “persistência” deste método é que a pronúncia é uma habilidade que envolve tanto o aspecto cognitivo quanto o motor, e que esta função motora parece se aperfeiçoar com a repetição. Além disso, os exercícios de discriminação podem ajudar na produção oral tanto quanto a prática oral pode ajudar a percepção auditiva (Pennington, citada por JONES, 1997). No entanto, os *drills* não asseguram uma pronúncia correta fora das práticas controladas, em um uso mais comunicativo da linguagem. É por isso então que muitos autores afirmam que, para que os *drills* sejam realmente eficientes, eles devem ser seguidos de atividades mais comunicativas:

*Para tornar-se um falante e um ouvinte competente, aquele que aprende um idioma deve ater-se não apenas às características estritamente mecânicas e articulatórias da pronúncia, mas também às correlações significativas de tais aspectos articulatórios, tanto no contexto lingüístico imediato quanto no contexto mais amplo da comunicação humana.*⁴⁵ (Pennington, citado por JONES, 1997, p. 183)

⁴⁴ GIRARDET, J. & PÉCHEUR, J. *Campus 1*. Paris: Clé International, 2002, p. 179.

⁴⁵ “In order to become a competent speaker and listener, a language learner needs to attend to not only the strictly mechanical, articulatory aspects of pronunciation, but also to the meaningful correlates of those articulatory features in the immediate linguistic context, as well as the larger context of human communication.”

1.2. Krashen: a hipótese do período crítico e a hipótese do monitor

Outra teoria da aquisição de línguas estrangeiras de grande influência para o ensino da fonética foi a teoria desenvolvida por Krashen. Muitos estudiosos, tomando como base a hipótese de período crítico, viram nela a justificativa para a idéia de que as crianças levariam vantagem sobre os adultos na aquisição da pronúncia de uma língua estrangeira. Segundo esta hipótese, após este período crítico ocorre a lateralização do cérebro, ou seja, as funções são definitivamente atribuídas a um hemisfério do cérebro, fazendo com que este órgão perca a plasticidade e, conseqüentemente, tornando o indivíduo incapaz de adquirir a pronúncia de um nativo.

Apesar desta noção ter se tornado extremamente popular, vários autores denunciaram a falta de dados empíricos confirmando esta afirmação. (Fledge, citado por CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2002, p. 15). Outros ainda apontam que fatores psicológicos e socioculturais também determinariam a aprendizagem do sistema fonológico nos adultos, como escreve Jacobs (citado por CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2002, p. 16): “Fatores biológicos impõem limitações tanto quanto fatores psicológicos e sócio-culturais..., mas nenhuma dessas variáveis tomada isoladamente impõe um impedimento absoluto [na aquisição da segunda língua].”⁴⁶

De fato, as pesquisas hoje revelam que a diferença na aquisição fonológica entre adultos e crianças vai além da mera questão da idade, já que os adultos estão mais suscetíveis a sofrer a influência de fatores não-lingüísticos tais como “a exposição à língua-alvo, a expectativa lingüística dos interlocutores, a permeabilidade do ego, a atitude em relação à L2 e o tipo de motivação”⁴⁷ (CELCE-MURCIA; BRINTON;

⁴⁶ “Biological factors impose limitations much the same as psychological and sociocultural factors..., but none of these variables in isolation impose an absolute upper bound on [second language acquisition].”

⁴⁷ “exposure to the target language, linguistic expectations of interlocutors, ego permeability, attitude toward the second language, and type of motivation”

GOODWIN, 2002, p. 15). Segundo cientistas cognitivos, o cérebro adulto mantém parte da sua flexibilidade e plasticidade durante a vida (Diamond, citado por CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2002, p. 16); a diferença é que o adulto precisa criar novas redes neurais para processar e produzir um outro sistema fonológico.

O primeiro argumento contra o ensino explícito da pronúncia se baseava na hipótese do período crítico; o segundo na hipótese do monitor. Por esta hipótese, o ensino formal das regras de pronúncia e a prática controlada não asseguram a aquisição, que se dá por uma ordem natural e alheia à aprendizagem. Para os seguidores de Krashen, um ensino focado no conhecimento explícito das formas poderia ser até mesmo prejudicial, já que levaria a uma perda da fluência.

Contrários a esta idéia, vários autores publicaram materiais de pronúncia que tinham como objetivo treinar os alunos a monitorar sua produção através do ensino formal de regras e de atividades de reflexão e avaliação. Para Crawford (citado por JONES, 1997, p. 182), por exemplo, “a pronúncia melhora com o monitoramento gradual do sistema adquirido fundado no conhecimento consciente dos fatos aprendidos sobre a língua”⁴⁸

1.3. Interlíngua

Vimos que, para a Análise Contrastiva, a língua materna exercia um papel fundamental na aquisição de uma língua estrangeira. Já a noção de interlíngua, desenvolvida por Selinker nos anos 70, aponta para uma outra direção: segundo esta hipótese, a interlíngua funciona independentemente da língua materna do aluno e da

⁴⁸ “pronunciation improves through gradual monitoring of the acquired system based on conscious knowledge of the facts learned about the language”

língua-alvo, seguindo um sistema próprio em que interferem a primeira língua, o input dado da língua estrangeira, os universais lingüísticos (*language universals*) e as estratégias de comunicação. Assim Tarone (citado por JONES, 1997, p. 181) sugere que existe uma tendência universal na aquisição de línguas para reduzir formas complexas e que “a transferência é apenas uma parte – e com freqüência uma parte pequena – da influência sobre a fonologia da interlíngua”⁴⁹, junto com outros fatores como a supergeneralização, a aproximação e a evitação (*overgeneralization, approximation and avoidance*).

Hoje as pesquisas envolvendo a noção de interlíngua, graças à contribuição da ciência cognitiva, destacam o papel ativo que exerce o aprendiz na construção de um sistema fonológico. Macken e Ferguson (citados por CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2002, p. 24), no seu estudo sobre os universais fonológicos, postulam duas hipóteses:

1. *A aquisição fonológica, como outras formas de aprendizado lingüístico e não-lingüístico, envolve um processo de descoberta de padrões, por meio da avaliação da forma, e de revisão de hipóteses – um processo a que se refere como regularização.*
2. *Ao menos algumas noções lingüísticas universais não se devem à operação do mecanismo inato da linguagem; pelo contrário, elas derivam da interação do estudante e de um input padronizado.*⁵⁰

O que podemos concluir desta breve apresentação das diferentes teorias de aquisição da fonética?

- que adultos e crianças adquirem o sistema fonológico de forma diferente. Em relação aos adultos, mais do que tentar atingir a pronúncia de um nativo, deve-se

⁴⁹ “transfer is only a part – and often a small part – of the influence on interlanguage phonology”

⁵⁰ “1. Phonological acquisition, like other forms of linguistic and nonlinguistic learning, involves a process of discovering patterns, via form testing, and revising hypotheses – a process referred to as regularizing.

2. At least some linguistic universals are not due to the operation of an innate language acquisition device; rather, they derive from the interaction of the learner and a patterned input.”

colocar como objetivo a aquisição de uma pronúncia inteligível, já que o adulto sofre a influência de fatores externos como motivação, exposição à língua-alvo, atitude do aprendiz em relação à língua estrangeira, etc;

- que principalmente os adultos se beneficiam de um ensino explícito da fonética, tornando-os mais conscientes de seus problemas de pronúncia e fazendo com que sua produção oral melhore a longo prazo;

- que a língua materna interfere na aquisição fonológica, mas que outros fatores como os universais lingüísticos e o processamento das informações pelo aprendiz também entram em jogo;

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

Levando em conta estas considerações, poderemos então operar uma seleção de conteúdos a serem trabalhados, bem como formular uma organização das etapas do ensino da pronúncia em uma proposta comunicativa.

2. O programa de fonética

Assim como o grau de importância dada ao ensino de fonética variava de uma metodologia para outra (por diferentes razões, a Metodologia Gramática-Tradução e a Abordagem Comunicativa colocavam a pronúncia em segundo plano, enquanto a Metodologia Áudio-Oral e o Método Silencioso davam ênfase a este aspecto), também a seleção de conteúdos diferia de uma época para outra.

Até o aparecimento da Abordagem Comunicativa nos anos 1970, o ensino da pronúncia se restringia aos aspectos segmentais. A persistência desta “tradição” pode ser verificada através dos materiais de fonética disponíveis e das técnicas praticadas ainda hoje (repetição, *drills*, transcrição fonética). A Abordagem Comunicativa, rejeitando tais atividades (que lidavam com palavras isoladas ou com frases descontextualizadas) por serem incompatíveis com a idéia de língua como comunicação, deu prioridade aos aspectos supra-segmentais:

*Influenciados por abordagens embasadas no discurso e em materiais usados para o ensino comunicativo da língua, elaboradores de materiais e professores começaram a buscar formas mais apropriadas para ensinar pronúncia. Chegaram à conclusão de que direcionar a maior parte de seus esforços para ensinar os aspectos supra-segmentais da língua, num contexto discursivo, era o caminho ideal para organizar, a curto prazo, um curso de pronúncia para falantes não-nativos.*⁵¹ (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2002, p. 10)

Hoje os especialistas pregam um equilíbrio entre os aspectos segmentais e supra-segmentais no programa de ensino da fonética, já que ambos influenciam a inteligibilidade de uma mensagem oral. A escolha então dos conteúdos a serem trabalhados dependerá das decisões tomadas pela instituição de ensino ou pelo próprio professor segundo as condições em que se dará o curso. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2002) distinguem quatro variáveis que devem ser levadas em conta na elaboração de um programa de fonética:

- variáveis relacionadas ao aprendiz: idade do aprendiz, nível de proficiência, bagagem lingüística e cultural, exposição à língua-alvo e à outras línguas estrangeiras,

⁵¹ “Influenced by the discourse-based approaches and materials being used to teach language communicatively, materials developers and teachers began to search for more appropriate ways to teach pronunciation. They decided that directing most of their energy to teaching suprasegmental features of language (i.e., rhythm, stress and intonation) in a discourse context was the optimal way to organize a short-term pronunciation course for nonnative speakers.”

quantidade e tipo de ensino dado de fonética, estilo de aprendizagem, atitude em relação à língua estrangeira e motivação para atingir uma pronúncia inteligível.

- variáveis relacionadas ao contexto institucional: conhecimento do professor sobre sistema fonético da língua-alvo e sobre métodos de ensino da pronúncia, importância dada às competências orais no programa da instituição, disponibilidade de material de ensino, acesso a equipamentos áudio-visuais e quantidade de alunos por sala.

- variáveis lingüísticas: características da língua materna do aluno como estrutura universal da língua;

- variáveis metodológicas: metodologia adotada pelo professor ou pela instituição de ensino.

Para ilustrar como estas variáveis podem ser aplicadas na construção de um programa de ensino, analisaremos o contexto em que se aplicou uma das experiências a serem relatadas no capítulo seguinte. Ele apresentava as seguintes características:

- os alunos compartilhavam a mesma língua materna (no caso, o português), e o francês era ensinado como língua estrangeira;

- os alunos não tinham necessariamente a mesma proficiência na língua estrangeira, já que o único pré-requisito exigido era ter concluído o primeiro estágio do curso (ou seja, ter aproximadamente 45 horas de estudo da língua);

- os alunos poderiam ser profissionais ou estudantes de diferentes áreas do conhecimento, e ter objetivos distintos para a aprendizagem da língua estrangeira, apesar da instituição adotar como postura metodológica os princípios da Abordagem Comunicativa.

Como se tratava de um curso voltado para o aperfeiçoamento da pronúncia, e como se esperava um público heterogêneo em relação à exposição à língua-alvo, optamos por um programa que contemplasse os seguintes tópicos:

- Ritmo, entonação e acentuação;
- O sistema vocálico do francês;
- A oposição [i], [y], [u]: discriminação e articulação;
- As vogais nasais: discriminação e articulação;
- Os sons [ø] e [œ]: discriminação e articulação;
- A problemática da acentuação gráfica do francês: os sons [e], [ɛ], [ə].

Escolhemos introduzir o curso com as noções de ritmo, entonação e acentuação por considerar que estes aspectos são freqüentemente negligenciados tanto pelos livros didáticos quanto pelos professores, apesar de serem fundamentais para a inteligibilidade da mensagem:

*Pesquisas mais recentes, entretanto, indicam que os aspectos supra-segmentais e prosódicos da língua contribuem mais para com sua inteligibilidade (ou para com sua ausência) que os aspectos segmentais, o que sugere que uma ênfase no aspecto supra-segmental e na prosódia deva preceder e/ou ser integrada a um tratamento inicial dos contrastes segmentais.*⁵² (Celce-Murcia, Brinton e Goodwin, 2002, p. 323)

Mais tarde, resolvemos também trabalhar com os conceitos de ligação e encadeamento ao perceber que eles eram fontes de problemas na compreensão dos discursos orais para os alunos. Outros aspectos também poderiam ter sido trabalhados, como a questão do “*e* muet ou caduc”, mas como a carga horária total do curso era

⁵² “More current research, however, indicates that the suprasegmental and prosodic aspects of language contribute more to intelligibility (and lack thereof) than do the segmental aspects (see McNerney and Mendelsohn 1992; Pennington and Richards 1986), suggesting that an emphasis on suprasegmentals and prosody must precede and/or be integrated with any initial treatment of segmental contrasts.”

reduzida (16 horas) tivemos que escolher, no leque de assuntos pertinentes a um curso de pronúncia, aquilo que considerávamos mais relevantes ao nosso público. Assim, as oposições estudadas foram as que nossa experiência e a análise contrastiva entre o português e o francês nos mostraram ser as mais intrincadas aos nossos alunos: a distinção entre os sons [i], [y], [u], entre as vogais nasais e entre os sons [ø] e [œ].

3. As etapas do ensino da fonética e as atividades

Como afirma Ur (1997, p. 10), “boas teorias geram prática”⁵³, ou seja, quando se tem uma clara noção dos princípios subjacentes a um procedimento pedagógico, é possível usar estes princípios para a criação de novas práticas. Antes então de descrevermos as três experiências práticas realizadas para este trabalho, cabe aqui analisar o quadro teórico que orienta o ensino da fonética.

Em uma perspectiva geral, o modelo de intervenção pedagógica (“teaching process”) compreende as seguintes etapas, inspiradas nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem:

- apresentação e explicação de um novo material;
- prática;
- teste.

Como dissemos, estas etapas correspondem às estratégias que um bom aprendiz utiliza para aprender uma língua estrangeira. A primeira etapa está relacionada ao esforço consciente que o aprendiz faz para perceber e compreender a nova língua. Neste estágio ele observa, constrói significados e formula regras ou hipóteses. Na segunda fase ele tenta aprendê-la minuciosamente, repetindo os itens mentalmente ou

⁵³ “good theories generate practice”

procurando praticá-la. Por último, ele se avalia, obtendo *feedback* de sua performance ou pedindo para ser corrigido.

No caso do ensino da pronúncia, encontramos dois modelos de organização do conteúdo: o de Champagne-Muzar e Bourdages (1998) e o de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2002).

Champagne-Muzar e Bourdages (1998, p. 49-50) fazem uma síntese de trabalhos dedicados ao assunto e a partir daí enumeram as seguintes fases:

1. *uma fase de sensibilização aos fatos articulatórios e prosódicos (Bourdages, Champagne e Schneiderman 1987: 153; Callamand e Pedoya 1984);*
2. *uma fase de discriminação auditiva (Bourdages, Champagne e Schneiderman 1987 : 154 ; Kaneman-Pougatch 1986 : 52 ; Callamand e Pedoya 1984);*
3. *uma fase de integração corporal (Kaneman-Pougatch 1986 : 52);*
4. *uma fase de reconhecimento e de produção da associação da estrutura fônica à representação visual (Bourdages, Champagne e Schneiderman 1987; Kaneman-Pougatch 1986 : 52);*
5. *uma fase orientada para a produção oral dirigida (LeBel e LeBel 1989; Bourdages, Champagne e Schneiderman 1987; Callamand e Pedoya 1984);*
6. *uma fase consagrada à expressão oral espontânea (Kaneman-Pougatch 1986 : 52).⁵⁴*

Já Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2002, p. 36) propõem as seguintes fases:

1. *Descrição e análise (por ex., ilustrações orais e escritas de quando e de como tal aspecto ocorre para que se desperte a consciência do aluno.*
2. *Discriminação auditiva (prática dirigida de escuta com feedback).*

⁵⁴ « 1. une phase de sensibilisation aux faits articulatoires et prosodiques (Bourdages, Champagne et Schneiderman 1987: 153; Callamand et Pedoya 1984);
 2. une phase de discrimination auditive (Bourdages, Champagne et Schneiderman 1987 : 154 ; Kaneman-Pougatch 1986 : 52 ; Callamand et Pedoya 1984);
 3. une phase d'intégration corporelle (Kaneman-Pougatch 1986 : 52);
 4. une phase de reconnaissance et de production de l'association de la structure phonique à la représentation visuelle (Bourdages, Champagne et Schneiderman 1987; Kaneman-Pougatch 1986 : 52);
 5. une phase portant sur la production orale dirigée (LeBel et LeBel 1989; Bourdages, Champagne et Schneiderman 1987; Callamand et Pedoya 1984);
 6. une phase consacrée à l'expression orale spontanée (Kaneman-Pougatch 1986 : 52) »

3. *Prática controlada e feedback (por ex., leitura oral de pares mínimos de sentenças, diálogos curtos etc, com atenção especial ao aspecto enfatizado).*
4. *Prática direcionada e feedback (por ex., exercícios comunicativos estruturados que possibilitem a observação, por parte do aluno, de um aspecto específico, como atividades para preencher lacunas e diálogos).*
5. *Prática comunicativa e feedback (por ex., atividades menos estruturadas que exijam do aluno uma observação de seu conteúdo formal tanto quanto de sua expressão oral).*⁵⁵

Os dois modelos são bastante parecidos, já que ambos iniciam o trabalho da pronúncia com uma descrição dos fatos articulatórios e prosódicos, além de colocar a discriminação auditiva como uma etapa preparatória importante para a prática. Apesar de não figurar como uma etapa à parte, a fase de associação do som à grafia no modelo de Champagne-Muzar e Bourdages é tratada tanto no primeiro estágio do modelo de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (quando eles fazem a descrição da relação som-grafia), quanto no segundo e terceiro estágios (o treino desta habilidade é feito através de atividades de compreensão e de produção). Estes não consideram a fase de integração corporal, mas dividem a prática em três estágios: prática controlada, prática guiada e prática comunicativa. Examinando mais detalhadamente o que Champagne-Muzar e Bourdages consideram uma produção oral dirigida, notamos que as atividades assim classificadas são na realidade atividades de repetição, e, portanto, se encaixam na fase de prática controlada para Celce-Murcia, Brinton e Goodwin. Faltam no modelo de Champagne-Muzar e Bourdages atividades de prática guiada, onde o aluno assume mais responsabilidade na produção da língua.

⁵⁵ “1. Description and analysis (e.g., oral and written illustrations of when and how the feature occurs in order to raise learner consciousness)
 2. Listening discrimination (focused listening practice with feedback)
 3. Controlled practice and feedback (e.g., oral reading of minimal pair sentences, short dialogues, etc., with special attention paid to the highlighted feature)
 4. Guided practice and feedback (e.g., structured communication exercises that enable the learner to monitor for the specified feature, such as information gap activities, cued dialogues)
 5. Communicative practice and feedback (e.g., less structured activities that require the learner to attend to both form and content of utterances)”

A partir da análise destes dois modelos, chegamos às seguintes etapas do ensino de um fato fonético:

- apresentação do fato fonético (descrição dos movimentos articulatórios, análise dos padrões melódicos, relação som-grafia, etc.);
- discriminação auditiva;
- prática controlada (repetição e atividades do tipo “information gap”)
- prática comunicativa.

Preferimos utilizar o termo “prática” à “produção oral” por considerar que nestes dois últimos estágios não só as atividades de produção oral como também as de produção escrita são úteis. Além disso, é quase impossível dissociar as competências de produção e de compreensão oral.

Como conclusão, observa-se que as três etapas mencionadas no início desta parte estão presentes nesta proposta de organização do conteúdo: a apresentação e a explicação, a prática e o teste (o *feedback* pode ser obtido no final de cada atividade, pela verificação dos resultados dos alunos).

Descreveremos a seguir mais detalhadamente cada uma destas etapas, incluindo também alguns exemplos de atividades:

3.1. Apresentação do fato fonético

Uma das funções da apresentação é promover a aprendizagem de um item novo (um texto, uma nova palavra, uma nova estrutura gramatical, etc.) fornecendo um “input” compreensível, seja na forma de um texto escrito ou oral, seja através de explicações, instruções e discussão de novos itens ou tarefas (UR, 2005, p. 11). Uma

apresentação eficiente também ajuda a ativar a atenção, o esforço, a inteligência e as estratégias metacognitivas do aluno para favorecer a aprendizagem.

Ur (2005, p. 12) destaca que durante uma apresentação eficiente quatro processos acontecem:

- atenção: os alunos dirigem sua atenção para o professor ou para o elemento a ser estudado, cientes de que algo que eles devem apreender será dado. Para isso, o professor deve se certificar de que todos estão realmente atentos, e se possível propor materiais que sejam interessantes.

- percepção: os alunos vêem ou ouvem o material a ser trabalhado claramente. Mas muitas vezes, para que isto aconteça, nem sempre uma única vez é suficiente; é preciso repetir, seja para dar outra oportunidade aos alunos, seja para reforçar a percepção.

- compreensão: os alunos entendem o significado do material introduzido e sua relação com o que eles já aprenderam. Para isso é preciso ilustrar, estabelecer ligações com outros itens já estudados e explicar.

- memória a curto prazo: os alunos devem colocar o elemento estudado na memória a curto prazo, para que ele seja lembrado no momento em que eles deverão consolidar o conhecimento através das atividades de prática. Quanto mais impacto a apresentação causar, ou seja, quanto mais “colorida”, ou dramática ou incomum ela for, melhor. Além disso, a apresentação deve contemplar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (visual, oral, cinestésica) se possível.

No caso da aprendizagem da fonética, tanto a experiência visual, quanto a auditiva e a cinestésica são igualmente importantes. A apresentação do fato fonético não deve se limitar à escuta do fato a ser trabalhado. O aluno deve ver, seja através de um

esquema mostrando os pontos de articulação de um som, por exemplo, seja através do professor, que reproduz ele mesmo o som a ser estudado. E além de ver e ouvir, o aluno deve se movimentar, já que a pronúncia é a parte física da linguagem, que envolve o corpo, a respiração e os músculos (UNDERHILL, 2005, p. xii). Guimbretièrre (1994, p. 61) reforça esta posição:

*Revela-se de fato útil sensibilizar os aprendizes para as características do fonetismo do francês através da prática de exercícios corporais simples que lhes permitam sentir, experimentar fisicamente os traços pertinentes de tensão, de acuidade e de labialidade que entram em jogo na emissão sonora do francês.*⁵⁶

Underhill (2005) propõe uma série de atividades que têm como objetivo levar o aluno a (re)descobrir as diferenças entre os sons. Adaptamos algumas destas técnicas para o ensino da pronúncia do francês:

3.1.1. Lábios arredondados e lábios afastados

Produzir o som [i], colocando a ponta do dedo indicador em um canto dos lábios e a ponta do dedo polegar em outro. Mudar então gradualmente para o som [u], e ir alternando lentamente [i] ... [u] ... [i] ... [u], deixando o indicador e o polegar seguirem o movimento dos lábios. Isto deve ajudar os alunos a perceber a diferença entre lábios arredondados e lábios afastados.

A diferença entre os sons [i] e [u] em geral não causa problemas ao estudante brasileiro. Mas esta técnica, aliada à atividade seguinte, é útil para explicar o movimento articulatorio necessário para produzir os sons [y], [ø] e [œ].

⁵⁶ « Il s'avère tout à fait utile de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques du phonétisme du français à travers la *pratique d'exercices corporels simples* leur permettant de ressentir, d'éprouver physiquement les traits pertinents de *tension*, d'*acuité* et de *labialité* qui entrent en jeu dans l'émission sonore du français. »

3.1.2. Posição anterior e posterior

Produzir o som [i], colocando o dedo indicador na frente dos lábios, tocando-os. Mudar então gradualmente para o som [u], e ir alternando lentamente [i] ... [u] ... [i] ... [u], mantendo o contato entre o indicador e os lábios. Isto deve ajudar os alunos a perceber que os lábios se movem para a frente quando estão arredondados (posição posterior) e para trás quando estão afastados (posição anterior).

3.1.3. Fazendo os movimentos opostos

Dizer [i] normalmente, com os lábios afastados. Arredondar então os lábios mantendo a mesma posição da língua. O resultado, será o som [y].

Dizer [u] normalmente, com os lábios arredondados. Manter a posição dos lábios constante enquanto move a língua para produzir o som [i]. Ou seja, pensar [u] com os lábios e [i] com a língua. Novamente, o resultado será o som [y].

Estas mesmas técnicas podem ser também utilizadas para trabalhar os sons [ø] e [œ].

As atividades “A música do outro”, p. 94 (para introduzir os conceitos de ritmo, entonação e acentuação), “Iguais ou diferentes”, p. 124 (para sensibilizar os alunos ao problema da fonética), além dos textos “Pour faire le portrait d’un oiseau”, p. 100 (para apresentar a diferença entre encadeamentos e ligações pelo método indutivo) e “Le

Bourgeois Gentilhomme”, p. 104, (para uma primeira abordagem dos fatos segmentais) correspondem a esta etapa do ensino da fonética. Estas atividades foram utilizadas nas experiências realizadas para esta pesquisa, e são descritas no capítulo seguinte.

3.2. Discriminação auditiva

As abordagens baseadas na compreensão oral (Abordagem Natural, Resposta Física Total) já enfatizavam a importância desta competência para a aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso da pronúncia, a discriminação auditiva é uma etapa fundamental para sua aquisição, pois como aponta LeBel (citado por CHAMPAGNE-MUZAR; BOURDAGES, 1998, p. 51) o aprendiz não será capaz de reproduzir os sons de uma língua se não for capaz de distingui-los.

O objetivo então desta etapa é colocar o aluno em contato com um sistema fonológico diferente da sua língua materna para que ele possa, a partir daí, construir uma nova paisagem sonora (LHOTE, 1995) e desenvolver novas estratégias de percepção da linguagem.

Por último, Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2002, p. 112) destacam que a discriminação auditiva é uma etapa crucial na aprendizagem das vogais: “Uma vez que as vogais são distinguidas mais facilmente umas das outras que de outro padrão externo de verificação, a percepção de contrastes é um ponto de partida essencial no ensino de vogais.”⁵⁷

Champagne-Muzar e Bourdages (1998) nos oferece uma lista de atividades que servem para trabalhar a discriminação auditiva. Desta lista podemos destacar (os

⁵⁷ “Since vowels are often more easily distinguished in relation to one another than by any external standard of measurement, the perception of contrasts is an essential starting point in the teaching of vowels.”

exemplos foram utilizados no Curso de Pronúncia, uma das experiências que serão relatadas no próximo capítulo):

3.2.1. Atividades de comparação

A partir de duas ou três palavras ou frases pode-se perguntar ao aluno:

a) se elas são iguais ou diferentes;

Écoutez et indiquez par une croix si les sons sont différents ou identiques :

<i>Sons</i>	<i>Différents</i>	<i>Identiques</i>
Ex. : vent - vin	x	
[<i>quand</i> - <i>quant</i>]		x
[<i>sain</i> - <i>sans</i>]	x	
[<i>lent</i> - <i>lin</i>]	x	
[<i>tant</i> - <i>temps</i>]		x
[<i>pain</i> - <i>pan</i>]	x	

In: PAGNIEZ-DELBART (1992), p. 90

b) qual a palavra ou frase ouvida;

Dites quelle phrase vous avez entendue :

1. <i>Il est nigérian.</i>	☐	6. <i>Je n'aime pas le vent.</i>	☐
<i>Il est nigérien.</i>	☐	<i>Je n'aime pas le vin.</i>	☐
2. <i>C'est maman.</i>	☐	7. <i>Je vais l'étendre.</i>	☐
<i>C'est ma main.</i>	☐	<i>Je vais l'éteindre.</i>	☐
3. <i>J'ai fait le plan.</i>	☐	8. <i>C'est triste, Saint-Laurent !</i>	☐
<i>J'ai fait le plein.</i>	☐	<i>C'est triste sans Laurent !</i>	☐
4. <i>Il est marrant, ton copain ?</i>	☐	9. <i>Allons-nous-en vite.</i>	☐
<i>Il est marin, ton copain ?</i>	☐	<i>Alain nous invite.</i>	☐
5. <i>Je vais l'attendre.</i>	☐	10. <i>Il a vendu cinq cent programmes.</i>	☐
<i>Je vais la teindre.</i>	☐	<i>Il l'a vendu sans son programme.</i>	☐

In: BÉRARD, CANIER & LAVENNE (1997), p. 18.

c) qual a ordem em que elas são ditas;

Dans quel ordre entendez-vous les phrases suivantes ?

	1	2	Ordre
<i>Exemple :</i>	<i>Je veux partir.</i>	<i>Je vais partir.</i>	<i>2 - 1</i>
<i>À vous :</i>	<i>Je veux réfléchir.</i>	<i>Je vais réfléchir.</i>	.....
	<i>Je veux bien.</i>	<i>Je vais bien.</i>	.....
	<i>Je veux le faire.</i>	<i>Je vais le faire.</i>	.....
	<i>Faites deux vœux.</i>	<i>Faites des vœux.</i>	.....
	<i>Je me fais deux oeufs.</i>	<i>Je me fais des oeufs.</i>	.....
	<i>Ils ont deux enfants.</i>	<i>Ils ont des enfants.</i>	.....

Tr. ABRY & CHALARON (1994), p. 48

Para se trabalhar estas atividades de uma forma cinestésica, antes de iniciar a atividade, peço para os alunos se levantarem e formarem um círculo. Explico então que eles vão ouvir duas palavras. Se as duas palavras forem diferentes, eles devem dar um passo para trás. Se elas forem iguais, eles devem dar um passo para frente. Desta forma, os alunos podem obter o *feedback* através dos outros colegas, ajudando-os a não depender somente do professor.

3.2.2. Identificação de um som

Neste tipo de atividade pede-se ao aluno para dizer qual o som ele distingue em uma palavra, ou então em qual sílaba determinado som aparece:

[y] / [u]

Dites si c'est le son [y] ou le son [u] que vous avez entendu :

	[y]	[u]
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

In: BÉRARD, CANIER & LAVENNE (1996), p. 13.

3.2.3. Identificação do ato de fala

O aluno escuta uma série de frases e deve identificar a situação que elas exprimem:

Écoutez. Vous allez entendre huit phrases enregistrées. Elles seront lues une seule fois. D'après leur intonation, indiquez quel sentiment elles expriment, en mettant une croix dans la case correspondante.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Colère</i>	x							
<i>Surprise</i>								
<i>Joie</i>								
<i>Inquiétude</i>								

In: LESCURE (1997), p. 184

3.3. Prática controlada

Se a escuta é uma etapa importante no ensino da pronúncia, ela sozinha não garante a aquisição dos fatos fonéticos. Guimbretière (1994, p. 58) lembra que a

competência de produção e a competência de compreensão não apresentam a mesma natureza, e que portanto devem ser tratadas na sua especificidade:

Um som, apenas para tomar este exemplo, só pode ser percebido se ele puder ser produzido, isto é, se ele existe na língua materna mas isto não quer dizer que haverá reciprocidade. Será preciso outras fases, na aprendizagem, para que um som, que não existe na língua materna, possa ser reproduzido sem dificuldade a partir do momento em que ele é percebido, isto é reconhecido na sua diferença e na sua especificidade.⁵⁸

Guimbretière ainda acrescenta que à etapa de discriminação auditiva deve-se realizar um trabalho de reprogramação dos hábitos musculares e articulatorios (p. 59):

*Por que dizer que apenas a **percepção** não é suficiente? Porque é necessário em seguida, depois da primeira etapa de integração auditiva, condicionar os órgãos motores e conduzi-los a produzir um som, sendo que esta produção passa por um **descondicionamento** e um **recondicionamento** dos **órgãos motores** da fala.⁵⁹*

Daí a importância dos exercícios de repetição, que segundo esta autora, permitem ao aluno “tatear, ensaiar e se auto-avaliar antes de fazê-lo em público”, além de apelar para a memória de curto prazo (p. 83): “(...) por esta razão, ela vai permitir manter pelo maior tempo possível no ouvido o sinal acústico e isto se revela indispensável quando se sabe que a memória auditiva é a menos duradoura de todas as formas de memória.”⁶⁰

⁵⁸ « Un son, pour ne prendre que cet exemple, ne peut être perçu que s’il peut être produit c’est-à-dire que s’il existe dans la langue maternelle mais ce n’est pas pour autant qu’il y aura réciprocité. Il faudra d’autres phases, dans l’apprentissage, pour qu’un son, qui n’existe pas dans la langue maternelle, puisse être reproduit sans difficulté à partir du moment où il est perçu, c’est-à-dire reconnu dans sa différence et sa spécificité. »

⁵⁹ « Pourquoi dire que la **perception** n’est pas seule suffisante? Parce qu’il est nécessaire ensuite, après la première étape d’intégration auditive, de conditionner les organes moteurs et de les amener à produire un son, cette production passant par un **déconditionnement** et un **reconditionnement** des **organes moteurs** de la parole. »

⁶⁰ « (...) pour cette raison, elle va permettre de maintenir le plus longtemps possible à l’ouïe le signal acoustique et cela s’avère indispensable quand on sait que la mémoire auditive est la moins durable de toutes les formes de mémoire. »

A repetição no entanto não assegura a memorização a longo prazo, já que neste tipo de atividade não se dá tempo ao aluno de decodificar a nova forma sonora e assim identificar os elementos significativos que permitiriam o seu armazenamento. É preciso levar o aluno a assumir cada vez mais responsabilidade na produção da linguagem, tornando-o capaz de monitorar a pronúncia do elemento estudado. Atividades do tipo “*information-gap*”⁶¹ permitem o desenvolvimento desta capacidade.

3.3.1. Atividades de repetição

Os manuais dedicados ao ensino da fonética apresentam uma grande variedade de exercícios de repetição. Destes, selecionamos alguns que foram aplicados nas experiências práticas descritas no capítulo seguinte :

À faire si l'opposition n'est pas suffisante à cause d'une prononciation de [ɛ̃] trop proche de celle de [ɑ̃]. Répétez en vous aidant de [ɛ].

[ɛ] ← ◡	[ɛ̃] ← ◡	[ɑ̃] → ●
taie	teint	tant
Dès	daim	dans
naît	nain	n'en
quet	gain	gant
c'est	cinq	cent
vais	vin	vent

In : PAGNIEZ-DELBART (1992), p. 91

Il a vingt ans.

J'en ai cinquante.

Je n'en sais plus rien maintenant.

No caso do exemplo mostrado acima, seu interesse reside no treino articulatório que ele proporciona pois, como vimos antes, um dos objetivos desta etapa é reeducar o aparelho fonador para a realização de sons não existentes na língua materna. Cabe aqui uma técnica proposta por Underhill (2005) que é particularmente útil para estas

⁶¹ Atividades para se trabalhar em duplas e cujo objetivo é a troca de informações, já que um aluno possui certos dados que o outro não possui e vice-versa. Um exemplo são as atividades do livro *A tour de rôle*.

atividades. Ele sugere que o professor desenvolva um repertório de gestos que não façam parte do movimento muscular do som, mas que ajudem o aluno a modelar e modificar os sons. Por exemplo, quando eu quero indicar aos meus alunos que a vogal [ɛ] é produzida com os lábios afastados, eu “desenho” com os dedos um sorriso, ou então quando quero lembrá-los que o som [y] é “arredondado”, eu faço um círculo com minhas mãos. Isto me permite, durante a atividade de repetição, chamar a atenção dos alunos ao movimento articulatorio e, durante as etapas de prática, intervir em silêncio, o que contribui para a redução do tempo de fala do professor.

É preciso observar que a utilização em excesso de exercícios de repetição tende a cansar os alunos, por isso as atividades com frases providas de uma entonação específica ou mesmo diálogos acabam sendo boas alternativas para o professor:

Écoutez les dialogues, puis à votre tour donnez la réplique en vous étonnant, comme dans l'enregistrement :

1. « Je ne l'ai pas su !
→ Tu ne l'as pas su, c'est sûr ? »
2. « Tu es reçu, tu es reçu !
→ Je suis reçu, c'est sûr ? »
3. « Je ne fume plus !
→ Tu ne fumes plus, c'est sûr ? »
4. « Il n'est pas venu !
→ Il n'est pas venu, tu es sûr ? »
5. « J'ai vu Jules !
→ Tu as vu Jules, tu es sûr ? »

In: ABRY e CHALARON (1994), p. 25

Esta atividade é um exemplo do que propõe Callamand (1981): para ajudar os alunos a produzir um determinado som, coloca-se este som em um ambiente favorável a sua realização. “A relação de tensão / relaxamento colocada em evidência na realização

da estrutura fonossintática servirá de suporte pedagógico para a aquisição de traços específicos às vogais do francês.”⁶² (p. 21)

Esta também é a proposta de Abry e Chalaron (1994), como fica claro na introdução de sua obra: “Assim, para facilitar a apropriação de um som, trabalharemos inicialmente em um contexto que torne mais fácil sua audição ou sua reprodução segundo os princípios da verbo-tonal.”⁶³ (p. 4)

Na minha opinião, não basta que os alunos façam estes exercícios mecanicamente, é preciso também revelar-lhes o porquê daquela atividade, para que eles possam, mais tarde, pôr em prática estas mesmas estratégias a favor de sua aprendizagem. Assim, depois de realizarmos esta atividade perguntei aos alunos por que o exercício apresentava situações de surpresa, de espanto. Fui então conduzindo a discussão, até que eles chegassem ao padrão melódico das frases, que era ascendente, e que favorecia a produção do som, agudo, [y].

3.3.2. Leitura de textos em voz alta

Esta é uma atividade mais dinâmica pois permite que os alunos trabalhem em grupos para discutir o texto e para treiná-lo antes de apresentar à classe. Pode-se pedir apenas que os alunos leiam os diálogos:

⁶² « La relation de tension / relâchement mise en évidence dans la réalisation de la structure phonosyntaxique servira de soutien pédagogique pour l’acquisition de traits spécifiques aux voyelles du français. »

⁶³ « Ainsi, pour faciliter l’appropriation d’un son, on le travaillera d’abord dans un contexte qui rend plus facile son audition ou sa reproduction selon les principes de la verbo-tonale. »

Au téléphone et dans la rue

- Salut, comment vas-tu ?
- Super bien.
- Drôlement réussie ta boum !
- Tu crois que ça leur a plu ?
- Mais ma puce, tu me tues avec tes questions stupides !

- Allo Julie, bonjour, c'est Hubert, tu vas bien ?
- Oui, ça va merci.
- Lucien est là ?
- Je suis désolée, il a dû sortir subitement, un appel urgent.
- Bon ben, je rappellerai dans une heure. Salut.
- Au revoir Hubert.

- Allo Paul, c'est Julien.
- Salut, comment vas-tu ?
- Bien merci, on peut se voir, ce soir ?
- Bien sûr !
- Je passe te prendre en voiture ; six heures, ça te va ?
- Très bien, je t'attendrai au coin de la rue.
- Bon ben, à ce soir.

- Excuse-moi Luc, tu n'as pas de nouvelles de Hughes, ça fait un moment qu'on ne l'a pas vu.
- Comment ! Tu ne sais pas ? Il liquide tout.
- Vraiment ! Il liquide tout ?
- Oui, et il vient d'ouvrir une petite usine ou si tu préfères une fabrique de tissus.
- Des tissus ? Mais dans quel but ? Tu crois qu'il a l'habitude de ce type de boulot ?
- Oh, tu sais, l'habitude ! Du moment que c'est lucratif !

In: KANEMAN-POUGATCH & PEDOYA-GUIMBRETIERE (1990), p. 8

Ou então apelar para a imaginação dos alunos, pedindo que eles leiam o texto com uma entonação diferente, por exemplo. Duas propostas são descritas no relato de experiência: uma com o texto “Finissez vos phrases”, de Jean Tardien (p. 96) e outra com receitas de cozinha (p. 97).

3.3.3. Sons e cores

Outra técnica interessante inspirada no Método Silencioso é a associação de sons e cores. Ela pode ser usada como uma preparação para a leitura. Pode-se apresentar, com a ajuda de um retroprojektor, um texto em que os sons a serem distinguidos tenham

sido substituídos por quadrados coloridos (por exemplo, quadrado rosa para representar o som [ø] e quadrado verde para representar o som [o]):

Il v[ø]t des f[ø]tres et du papier bl[ø] pour dessiner. Tu p[ø]x demander à la vend[ø]se de faire un paquet cad[ø].
Je p[ø]x reprendre un d[ø]xième morc[o] de v[ø] farci, il est savour[ø]x.

Observando a transparência, os alunos devem primeiro descobrir qual é o som representado por cada cor, e em seguida “decifrar” as palavras.

Pode-se também, a partir da escuta de um documento, pedir para os alunos pintarem com cores diferentes os sons a serem trabalhados. É o que se propôs com a música “Loin devant”, de Francis Cabrel, atividade usada no Curso de Pronúncia e descrita na página 111.

3.3.4. Jogos

Os jogos, por promoverem um ambiente descontraído e prazeroso em sala de aula, dão ao aluno a oportunidade de utilizar a língua de maneira criativa e pessoal e de engajá-los no processo de aprendizagem (WEISS, 1983, p. 8).

Um exemplo é o jogo da velha, que pode ser adaptado para qualquer som. Coloca-se na lousa o esquema seguinte:

fleur	meurt	coeur
mort	cueille	flore
peur	père	Caire

Divide-se a turma em dois grupos: grupo A (“×”) e grupo B (“○”). O grupo que começa escolhe uma palavra. Se eles a pronunciam corretamente, eles ganham o direito de marcar a “casa” com seu símbolo, marcando o ponto. Caso contrário, a palavra continua no jogo, e o time adversário pode escolhê-la se quiser. O grupo que consegue marcar três “casas” consecutivas na diagonal, vertical ou horizontal ganha.

Outros exemplos de jogos usados nas experiências relatada no capítulo III são: “Jouons avec le ballon” p. 108, “Les proverbes” p. 113 e “Jeu de [ø]” p. 114.

3.3.5. « Information gap »

Esta atividade pode ser adaptada para se trabalhar qualquer oposição. Neste exemplo utilizamos as frases propostas por Abry e Chalaron (1994, p. 51, 53) para trabalhar os sons [ø] e [œ].

Divide-se a sala em duplas. Um aluno recebe uma parte da folha (coluna « Élève A ») e outro aluno recebe a outra metade (coluna « Élève B ») :

ÉLÈVE A	ÉLÈVE B
<p>I. Lisez les phrases 1 à 5 à votre collègue.</p> <p>1. Il est à l'heure.</p> <p>2. C'est un petit fait.</p> <p>3. Il est sans père.</p> <p>4. Je veux m'en aller.</p> <p>5. Il y a un jeune en trop.</p>	<p>I. Entourez le mot que votre collègue lit.</p> <p>1. Il est _____. a) à l'heure b) à l'air</p> <p>2. C'est un petit _____. a) feu b) fait</p> <p>3. Il est sans _____. a) peur b) père</p> <p>4. Je _____ m'en aller. a) veux b) vais</p> <p>5. Il y a un _____ en trop. a) jeune b) gène</p>
<p>II. Entourez le mot que votre collègue lit.</p> <p>6. Vous avez de beaux _____. a) cheveux b) chevaux</p> <p>7. Qu'est-ce qu'ils _____ ? a) veulent b) volent</p> <p>8. Les _____ s'évanouissent. a) peurs b) porcs</p> <p>9. Bravo pour le _____. a) grelot b) gros lot</p> <p>10. Sers _____. a) -le b) l'eau</p>	<p>II. Lisez les phrases 6 à 10 à votre collègue.</p> <p>6. Vous avez de beaux chevaux.</p> <p>7. Qu'est-ce qu'ils veulent ?</p> <p>8. Les peurs s'évanouissent.</p> <p>9. Bravo pour le gros lot.</p> <p>10. Sers-le.</p>

No final da atividade, os alunos conferem as respostas. Os alunos mais uma vez obtêm o *feedback* através de outros alunos, reforçando o senso de responsabilidade e autonomia sobre sua aprendizagem.

3.4. Prática comunicativa.

Saber regras de funcionamento da língua não significa necessariamente que este conhecimento esteja consolidado e que o aluno seja capaz de utilizá-lo intuitivamente em suas produções. Como conclui Ur (1997, p. 19):

Alunos de línguas podem se beneficiar do fato de conhecerem, e compreenderem, fatos sobre o idioma apenas até certo ponto: em última análise, devem adquirir um conhecimento intuitivo, automatizado, que permitirá uma compreensão imediata e fluente, assim como sua própria expressão no idioma. E tal conhecimento geralmente se dá por meio da consolidação do aprendizado resultante da prática.⁶⁴

A fase da prática é fundamental para que o aluno possa melhorar sua performance. Esta mesma autora mostra que o processo de aprendizagem de uma competência passa por três estágios:

- verbalização: é quando se explica uma palavra ou regras da língua, e se demonstra através de exemplos sua utilização; corresponde à fase de apresentação.

- automatização: é o início da prática, quando os alunos passam a utilizar o objeto estudado através de exercícios propostos pelo professor. No começo os alunos podem cometer erros; o professor, além de monitorar a performance, deve assegurar que haja prática suficiente para que os alunos automatizem o comportamento, ou seja, sejam capazes de usar aquela forma corretamente sem pensar.

- autonomia: tendo dominado o funcionamento daquela estrutura, os alunos podem, através de mais prática, aperfeiçoar sua performance, criando novas combinações e usando os conhecimentos adquiridos à sua maneira.

⁶⁴ “Language learners can benefit from being told, and understanding, facts about the language only up to a point: ultimately, they have to acquire an intuitive, automatized knowledge which will enable ready and fluent comprehension and self-expression. And such knowledge is normally brought about through consolidation of learning through practice.”

Como vimos, a prática controlada tem como objetivo promover a automatização; já a prática comunicativa visa a autonomia.

Da minha experiência como professora e também da pesquisa realizada para a preparação dos Cursos de Pronúncia, verifiquei que esta é a fase menos explorada pelos livros especializados no ensino da fonética. Talvez porque as atividades desta fase estão mais voltadas para o sentido do que para a forma, fazendo com que estas atividades sejam vistas não como atividades de aperfeiçoamento da pronúncia, mas como atividades visando o aperfeiçoamento da competência de produção oral em geral. De qualquer forma, elas podem e devem ser integradas ao programa de fonética, e por esta razão propomos as atividades “Les participes passés” p. 106, e “Cherchez quelqu’un” p. 133, nas experiências realizadas para esta pesquisa. Acrescentamos ainda a criação de poemas como uma atividade de prática comunicativa muito útil para o ensino da fonética, que foi utilizada no Curso de Pronúncia oferecido em outros semestres mas não nos cursos relatados no capítulo seguinte.

3.4.1. Criação de poemas

Pedir aos alunos exemplos de palavras que terminem com o som de uma vogal nasal. Colocar as palavras na lousa.

Dividir a classe em grupos de duas a três pessoas. Cada grupo deve criar um pequeno poema de pelo menos oito versos (a estrutura fica a critério do grupo: por exemplo, uma estrofe de oito versos ou duas estrofes de quatro, etc.) usando oito das palavras que estão na lousa.

Os grupos então lêem suas produções. Os outros alunos devem escutar anotando as palavras que foram utilizadas em cada poema, e verificando se elas foram pronunciadas de forma correta.

Este mesmo procedimento pode ser usado para a criação de uma história ou de um diálogo. Neste caso, podemos também pedir no final de cada apresentação que alguns alunos façam perguntas sobre as histórias aos colegas que as apresentaram.

4. Uma análise das atividades de fonética propostas em dois manuais ditos comunicativos: *Forum* e *Campus*.

Vimos que o ensino da fonética deve visar a aquisição de uma pronúncia inteligível e a autonomia do aprendiz. Vimos também que o conteúdo a ser explorado deve levar em consideração não somente os aspectos segmentais como os supra-segmentais. Finalmente, um programa de ensino da fonética deve ser concebido a partir destas quatro etapas: apresentação do fato fonético, discriminação auditiva, prática controlada e prática comunicativa.

Antes de descrever as duas experiências realizadas em um curso voltado para o aperfeiçoamento da pronúncia e a experiência realizada em um curso regular de Francês Língua Estrangeira, examinaremos os dois métodos utilizados nas duas instituições onde se aplicou a experiência: *Forum* e *Campus*. O objetivo desta análise é verificar como as atividades destes dois manuais contribuíram para o conhecimento prévio dos alunos pesquisados sobre a fonética e se eles ajudam ou não na aquisição dos fatos fonéticos.

4.1. *Campus*

4.1.1. Apresentação do método

Lançado pela editora Clé International em 2002, *Campus* é um método concebido para adultos e grandes adolescentes. Além do livro do aluno, um caderno de exercícios, um livro do professor, quatro CDs áudio, um CD-ROM e um DVD compõem a série. *Campus* é dividido em quatro níveis, mas para este trabalho consideraremos apenas seu primeiro volume.

Segundo os autores, os objetivos foram fixados a partir de uma pesquisa feita entre potenciais utilizadores do método em escolas, universidades, escolas de língua, centros culturais e institutos franceses. Eles compreendem a aquisição de “savoir-faire” comunicativos, de saberes culturais e de “savoir-être”. Nesta perspectiva, os objetivos de *Campus* entram no Quadro Europeu Comum de Referência.

Campus 1 é organizado em “seqüências de ensino de 1h30, centradas cada uma em um objetivo preciso”. Cada objetivo corresponde a uma dupla página (“double page”); estas duplas páginas não são construídas da mesma maneira, cada uma segue um percurso diferente segundo seu conteúdo. Isto porque os autores acreditam que para cada componente da competência de comunicação utilizam-se processos de aprendizagem distintos, e porque cada aprendiz adquire a língua de forma diferente ao longo do curso. Assim, a metodologia aplicada em *Campus* procura favorecer:

1. *a compreensão dos aspectos sistemáticos da língua : textos orais ou escritos que se prestem à observação dos fatos da língua, quadros de meios lingüísticos ;*
2. *a automatização de certas “operações mentais” que condicionam a produção linguageira (construções negativas, nominalização, etc.) através de pequenos exercícios de sistematização orais ou escritos;*

3. *a memorização eficaz do vocabulário fundamental e das conjugações através de uma reciclagem permanente dos conhecimentos e do emprego de todos os fatores de memória;*

4. *a reflexão sobre a aprendizagem: regularmente, os estudantes se perguntam sobre a utilidade e a eficácia das atividades propostas, sobre os fatores psicológicos que condicionam a comunicação;*

5. *a interatividade: ela é suscitada não somente nas dramatizações (“jeux de rôles”), nas atividades de pesquisa em pequenos grupos, nas conversas mas também em outros momentos da aula: descoberta de um documento, compreensão de um fato de língua, etc.*⁶⁵

4.1.2. Análise das atividades de fonética propostas em *Campus*

Como não se especificam, na introdução ao método do livro do professor, os princípios que regem o ensino da fonética, faremos esta análise a partir das atividades propostas no livro do aluno e dos comentários presentes ao longo do livro do professor.

Constatamos primeiramente que as atividades de pronúncia não foram colocadas nas lições, mas no final do livro, junto com os mecanismos. Desta observação podemos inferir que a fonética deve ser adquirida através da repetição, assim como os mecanismos têm o objetivo de automatizar o uso de certas estruturas. As atividades de fonética, por não serem neste método atividades comunicativas, não são então incluídas nas seqüências das duplas páginas.

⁶⁵ « **1. la compréhension des aspects systématiques de la langue** : textes oraux ou écrits se prêtant à l'observation des faits de langue, tableaux de moyens linguistiques ;
2. l'automatisation de certaines « opérations mentales » qui conditionnent la production langagière (constructions négatives, nominalisation, etc.) par de petits exercices de systématisation oraux ou écrits ;
3. la mémorisation efficace du vocabulaire fondamental et des conjugaisons par un recyclage permanent des connaissances et par la mise en œuvre de tous les facteurs de mémoire ;
4. la réflexion sur l'apprentissage : régulièrement, les étudiants s'interrogent sur l'utilité et l'efficacité des activités proposées, sur les facteurs psychologiques qui conditionnent la communication ;
5. l'interactivité : elle est suscitée non seulement dans les jeux de rôles, les activités de recherche en petits groupes, les conversations en commun mais également dans les autres moments de la classe : découverte d'un document, compréhension d'un fait de langue, etc. »

Além de não se propor o reemprego dos elementos fônicos seja em uma prática controlada seja em uma produção oral espontânea, a única atividade utilizada tanto para a discriminação auditiva quanto para o treino articulatório é a da repetição. Não encontramos nenhuma atividade do tipo “as duas palavras são iguais ou diferentes?”. Também não há nenhuma indicação para o aluno da posição e do movimento dos órgãos fonadores para a produção do som. Nem as instruções (que às vezes se revelam vagas), ajudam o aluno a compreender os fatos fonéticos:

53. a. Distinguez [a] et [ã]

Il va à Lima. Il vend son logement.

b. Distinguez [o], [ɔ] et [õ].

Sur le port. / À côté du pont. / Tout le monde adore. (Campus 1, p. 179)

O professor também não se vê mais amparado que os alunos. No livro do professor descobrimos algumas observações a respeito da influência do ambiente fônico para a produção do som:

Opposition [f] / [v]. S'il y a confusion entre les deux consonnes, les faire travailler en finale des mots:

Il lave – bref – if – hiver – vif (Campus 1. Livre du professeur, p. 33)

Mas na maior parte das vezes o professor se depara com instruções enigmáticas do tipo:

Veiller à la prononciation correcte de [œ]. À différencier de [ø]. (Campus 1. Livre du professeur, p. 39)

Uma outra crítica que meus alunos levantaram foi a falta de transcrição das frases usadas nas atividades de pronúncia. Os autores colocaram apenas os primeiros enunciados que servem como exemplos, talvez com o intuito de trabalhar a compreensão auditiva das outras frases. Isto no entanto dificulta o trabalho da fonética, ainda mais porque a proposta dos exercícios é a de repetir e não de discriminar.

Finalmente, um levantamento dos assuntos abordados revela um predomínio dos fatos segmentais em detrimento da prosódia:

- *Unité 1: travail sur l'ensemble du système vocalique*
- *Unité 2 : opposition je / j'ai – type j'aime / nous aimons – [f] / [v] – [d] / [t]*
- *Unité 3 : [s] / [z] – liaisons – opposition [ø] / [œ] – consonne + voyelle + [R] – ils ont / ils sont*
- *Unité 4 : les voyelles nasales – opposition [y] / [u] – [k] / [g] – [p] / [b] – [ã] (conjugaison pronominale)*
- *Unité 5 : différenciation passé composé / présent (je / j'ai – tu as / tu es – etc.) – prononciation des voyelles finales des participes passés*
- *Unité 6 : liaisons – opposition [ø] / [œ] / [o] – [f] / [ʒ] – passage du masculin au féminin et du féminin au masculin – [p] / [b] / [v]*
- *Unité 7 : prononciation et rythme des énoncés avec pronoms compléments*
- *Unité 8 : [j] (nous voulons / nous voulions) - [ʏ]*
- *Unité 9 : eur / euse en finale – [f] / [v] – [ə] (e muet)*
- *Unité 10 : prononciation de plus et moins – [j] final – [a] / [ã] (amener / emmener)*
- *Unité 11 : [R] / [l] – [a] / [ã]*
- *Unité 12 : intonation de l'expression des sentiments*

Como última observação, apesar da unidade 1 ter como objetivo a apresentação do sistema vocálico do francês, o quadro fonético (que, na minha opinião, ajuda o aluno a compreender melhor a relação que os sons estabelecem entre si e serve como referência para a produção de sons que não existem na sua língua materna) não foi colocado pelos autores do *Campus*.

4.2. *Forum*

4.2.1. Apresentação do método

Forum é publicado pela editora Hachette desde 2000, e é composto de três níveis (*Forum 1*, *Forum 2* e *Forum 3*). Destinado a um público adulto, seu conjunto pedagógico compreende um livro do aluno acompanhado do “Carnet de Route” (fichas de gramática e vocabulário a serem preenchidas pelos alunos), um caderno de exercícios, um guia pedagógico para o professor, dois CDs áudio, um site internet, além de um DVD contendo seqüências de ficção que complementam o livro do aluno. Para este trabalho consideraremos apenas o primeiro volume da série.

Seus autores destacam que as recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência foram levadas em conta na elaboração do método. Isto quer dizer que se adotou uma abordagem voltada para a ação (“actionnelle”), já que se considera o aprendiz um ator social que deve “cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico”⁶⁶. Os princípios que nortearam a concepção do método são assim explicitados no « avant-propos » do livro do aluno:

- As línguas são primeiramente **sons, músicas, ritmos** que se percebem e que se colocam na memória.
- Falar é realizar um **ato global**: a situação, a relação entre os personagens que falam, os comportamentos e os conhecimentos culturais têm um papel tão importante quanto as palavras. Além disso, a fala é sempre associada ao gesto: é todo o ser que age.
- Comunicar não é apenas falar para dar informações; é antes de tudo “ser junto” e agir uns sobre os outros: a **afetividade** tem um papel capital.

⁶⁶ *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa, 2001, p. 29.

- Desenvolver a **autonomia** do aprendiz e considerar os diferentes modos de aprendizagem são condições indispensáveis para que a aprendizagem de uma língua seja eficaz;
- Conhecer uma língua é ser capaz de agir e reagir em uma situação de comunicação. Esta capacidade se adquire pela prática e é somente a partir desta prática que se chega a conhecer e reconhecer as regras de pronúncia ou de gramática, as palavras e as associações de palavras possíveis, que vão permitir de se expressar.⁶⁷

Forum 1 é composto de nove unidades além da unidade zero. Encontramos no final do livro um portfolio (instrumento de auto-avaliação proposto pelo Conselho da Europa), as transcrições dos documentos orais cujos textos não são apresentados nas unidades e um memento gramatical. Com exceção da unidade zero, cada unidade é dividida em sete partes, as quatro primeiras partes compõem o que os autores chamam de “percurso fundamental de aprendizagem” e as três últimas são agrupadas na rubrica “para ir mais longe”:

- *Forum* : a partir de uma grande foto que introduz as situações da unidade, esta parte serve como uma retomada dos conhecimentos adquiridos anteriormente e um ponto de partida para os conteúdos a serem trabalhados na unidade.

- *Agir-réagir* : apresentam-se documentos (diálogos, textos escritos) que contêm em situação e em contexto, os elementos de vocabulário e de gramática a serem sistematizados.

⁶⁷ « - Les langues sont d’abord des **sons**, des **musiques**, des **rythmes** qu’on perçoit et qu’on met en mémoire.

- Parler, c’est réaliser un **acte global** : la situation, la relation entre les personnages qui parlent, les comportements et les connaissances culturelles jouent un rôle aussi important que les mots. De plus, la parole est toujours associée au geste : c’est l’être tout entier qui agit.

- Communiquer, ce n’est pas seulement parler pour donner des informations ; c’est avant tout ‘être ensemble’ et agir les uns sur les autres : l’**affectivité** joue un rôle capital.

- Développer l’**autonomie** de l’apprenant et prendre en compte les différents modes d’apprentissage sont les conditions indispensables pour que l’apprentissage d’une langue soit efficace.

- Connaître une langue, c’est être capable d’*agir* et *réagir* dans une situation de communication. Cette capacité s’acquiert par la pratique et ce n’est qu’à partir de cette pratique que l’on arrive à *connaître* et *reconnaître* les règles de prononciation ou de grammaire, les mots et les associations de mots possibles, qui vont permettre de *s’exprimer*. »

- *Connaître et reconnaître* : esta parte é consagrada à sistematização da gramática através de enunciados da rubrica “agir-réagir” e de outros exemplos. Complementada pelo “Carnet de Routes”, estes dois instrumentos têm como objetivo o desenvolvimento da autonomia graças a uma abordagem indutiva e construtivista.

- *S’exprimer* : nesta parte propõem-se un inventário de expressões para realizar atos de fala, um enriquecimento do vocabulário, um trabalho de fonética e tarefas de produção oral e escrita que permitam que o aluno fale “ele mesmo” “dele mesmo”.

- *Pause-jeux* : o objetivo desta parte é retomar os conteúdos apresentados na unidade através de atividades lúdicas.

- *Interculturel* : apresenta aspectos do património cultural francês e os hábitos e comportamento dos franceses.

- *Point-DELF* : permite que os alunos se familiarizem com as atividades do DELF e se preparem para o exame.

4.2.2. Forum e a fonética: o que pensam os autores

A fonética, segundo os autores do método, é trabalhada de forma diferenciada em *Forum* e isto pode ser confirmado em uma parte consagrada a este tema na introdução do guia pedagógico: “*Forum* se esforça para dar novamente à fonética o estatuto e o papel importantes que são os seus na atividade languageira e no processo de ensino/aprendizagem.”⁶⁸

Nesta parte os autores explicitam os princípios que orientam o trabalho da fonética. Desta apresentação, podemos destacar o princípio da “naturalidade da língua” que fundamenta a intervenção pedagógica sobre a fonética: sendo as línguas “objetos

⁶⁸ « *Forum* s’attache à redonner à la phonétique le statut et le rôle importants qui sont les siens dans l’activité langagière et dans le processus d’enseignement/apprentissage. »

essencialmente fônicos” e como “nossa voz interior utiliza a imagem sonora da língua”, o ensino da fonética se revela indispensável. A noção de que os sons de uma língua constituem um sistema é também considerada importante para que o aprendiz entenda bem e pronuncie bem: os aprendizes devem conhecer não somente as características dos sons na sua “materialidade” sonora, mas também as relações que os sons estabelecem entre si como elementos de uma sistema fonológico. As variáveis que são utilizadas para a descrição dos sons são inspiradas na abordagem verbo-tonal, como podemos verificar nas páginas 14 e 15 do livro do aluno:

- timbre (claro, escuro) ou altura do som (agudo, “bemolizado”, grave);
- tensão (crescente, decrescente);
- gestos articulatórios (posição e movimento dos órgãos fonadores);
- presença ou não de um silêncio na palavra fônica (consoantes interruptas ou contínuas);
- gestualidade associada, já que falar é um ato global que envolve toda a pessoa e não somente o aparelho fonador. O ritmo e a entonação se manifestam também na expressão corporal.

O dispositivo didático proposto segue os seguintes princípios:

- *coloca-se sempre à prova a aptidão de perceber uma realização fônica (prosódia ou fonema) antes de tentar a produção : a intervenção sobre a pronúncia deve se apoiar na audição;*
- *a abordagem dos elementos globais que são a entonação e o ritmo precede sempre o trabalho sobre a pronúncia dos fonemas;*
- *um som não é nunca trabalhado isoladamente mas sempre em contexto. O recurso a « palavras diapasões » (ver p. 14-15 do livro do aluno) permite de se referir aos sons sem isolá-los ;*
- *na medida do possível, a pronúncia dos modelos propostos é acompanhada de um gesto ;*

- *as realizações que se pede para reproduzir devem perturbar o aprendiz, desestabilizá-lo, tirá-lo da base fônica de sua língua de base, propondo aproximações sucessivas e « realizações ótimas » obtidas variando-se :*
 - a posição na sílaba,
 - o entorno e os efeitos de metafonía (aliterações, antecipação, etc.) : o entorno de um som o torna mais ou menos agudo (o [s] de « si » é mais agudo que o [s] de « sous »),
 - a voz do locutor : uma voz de mulher produz geralmente sons mais agudos que a voz de homem,
 - a melodia (ascendente, descendente) e a afetividade (sugestão, ênfase, solicitação...),
 - as relações de tensão (fraca, forte, mais ou menos tensa, etc.),
 - os correlatos fônicos (por ex. : para [b] realizado não oclusivo, propõe-se [p]) ;
- *pedir-se-á sempre, em última instância, de pronunciar globalmente (isto é sem poder tomar consciência dos movimentos articulatórios realizados para cada fonema) os modelos propostos oralmente (que se trate de palavras diapasões ou de enunciados completos).⁶⁹*

4.2.3. Análise das atividades de fonética propostas em *Forum*

A fonética no método Forum é abordada logo na unidade zero através de um quadro do sistema fonológico do francês (p. 14 e 15 do livro do aluno). No guia

⁶⁹ « - on met toujours à l'épreuve l'aptitude à percevoir une réalisation phonique (prosodie ou phonème) avant d'en tenter la production : l'intervention sur la prononciation doit s'appuyer sur l'audition ;
 - l'approche des éléments globaux que sont l'*intonation* et le *rythme* précède toujours le travail sur la prononciation des phonèmes ;
 - un son n'est jamais travaillé isolément mais toujours en contexte. Le recours à des 'mots diapasons' (voir p. 14-15 du livre de l'élève) permet de se référer aux sons sans les isoler ;
 - dans la mesure du possible, la prononciation des modèles proposés est accompagnée d'un geste ;
 - les réalisations que l'on demande de reproduire doivent troubler l'apprenant, le déstabiliser, le sortir de l'assise phonique de sa langue de base, en proposant des approximations successives et des 'réalisations optimales' obtenues en variant :

- la *position* dans la syllabe,
 - l'*entourage* et les effets de métaphonie (allitérations, anticipation, etc.) : l'entourage d'un son le rend plus ou moins aigu (le [s] de 'si' est plus aigu que le [s] de 'sous'),
 - la *voix* du locuteur : une voix de femme produit généralement des sons plus aigus qu'une voix d'homme,
 - la *mélodie* (montante, descendante) et l'affectivité (suggestion, emphase, sollicitation...),
 - les relations de *tension* (faible, forte, plus ou moins tendue, etc.),
 - les *corrélats* phoniques (par ex. : pour [b] réalisé non oclusif, on propose [p]) ;
- on demandera toujours, en dernière instance, de prononcer globalement (c'est-à-dire sans pouvoir prendre conscience des mouvements articulatoires réalisés pour chaque phonème) les modèles proposés oralement (qu'il s'agisse de mots diapasons ou d'énoncés complets). »

pedagógico os autores explicam que estas páginas devem servir como um documento de referência a ser consultado ao longo do curso e também como um primeiro diagnóstico dos “erros” dos alunos. O objetivo desta apresentação é fazer descobrir a noção de sistema e as relações existentes entre os sons, propor uma terminologia que caracterize os sons do francês (tensão forte / fraca, timbre claro / escuro) e fornecer uma lista de “palavras diapasões” que poderão ser usadas como modelo de pronúncia quando uma correção for necessária.

Dos manuais de ensino de francês língua estrangeira lançados nos últimos anos (*Campus*, *Reflets* e *Tempo*), *Forum* é, a meu ver, o que apresenta o quadro fonético mais inovador e completo. A associação de sons e cores não é uma estratégia nova como vimos no Método Silencioso, mas é pouco utilizada nos livros (de quatro livros consultados, *Forum* é o único que lança mão deste recurso). Além disso, os autores não se restringem a colocar uma lista de fonemas do francês acompanhados de palavras que contenham estes fonemas, eles também organizam os sons a partir de características como tensão, timbre e posição dos órgãos fonadores. Eles ainda acrescentam as possíveis grafias do fonema e contextualizam os exemplos em frases.

Apesar de todas estas qualidades, muitos professores com quem trabalhei se queixaram do excesso de informações contidas nesta apresentação. Eu também acredito que introduzir o quadro logo nas primeiras aulas pode sobrecarregar o aluno, e é por este motivo que acabo deixando esta atividade para o final do primeiro estágio do curso (após 40 horas aproximadamente de estudo da língua).

Outra crítica que faço em relação a este quadro diz respeito à terminologia usada para caracterizar os sons. Os fonemas são descritos de forma bastante analítica e conceitual, mas há poucas pistas que conduzam o aprendiz a uma experiência corporal da produção dos sons. Este trabalho fica a cargo do professor, mas provavelmente nem

sempre ele é realizado já que não há nenhuma orientação nem no livro do aluno nem no guia pedagógico que o ajude nesta tarefa.

Os conteúdos trabalhados de fonética em *Forum 1* são (tais como são explicitados no “tableau des contenus” do livro do aluno:

- Unité 1 : affirmation ou question ? / les groupes de souffle
- Unité 2 : l'opposition entre sons clairs [e], [ɛ] et sons bémolisés [ø], [œ] / les nombres
- Unité 3 : les accents et les groupes de souffle / l'opposition entre sons bémolisés [ø], [œ] et sons graves [o], [ɔ]
- Unité 4 : l'interrogation avec ou sans mot interrogatif / l'opposition entre sons bémolisés [ø], [œ] et sons aigus [e], [i]
- Unité 5 : l'opposition entre sons bémolisés [y], [ʏ] et sons graves [u], [w]
- Unité 6 : les sons [ʃ], [ʒ], [s], [z]
- Unité 7 : ordre ou conseil ? / l'opposition entre voyelles orales et voyelles nasales
- Unité 8 : donner une explication / les oppositions de sons / les sons [z], [v], [ʒ], [R]
- Unité 9 : la phrase segmentée / les oppositions de sons

Ao invés de priorizar apenas os aspectos segmentais, *Forum* apresenta desde o início elementos de prosódia como entonação e grupos rítmicos. Além disso, alguns temas são trabalhados mais de uma vez ao longo do livro, como é o caso dos grupos de sopro e dos sons [ø] e [œ], permitindo uma melhor assimilação destes conteúdos.

Ao analisar a forma como cada conteúdo é abordado, verificamos que o trabalho compreende as seguintes etapas:

- uma fase de observação do fato fonético;
- uma fase de discriminação;
- uma fase de repetição.

A primeira etapa consiste nas atividades do tipo: “écoutez et répétez les mots diapasons” (por exemplo, p. 106) ou “écoutez l’enregistrement et observez les courbes intonatives” (por exemplo, p. 180). Já a segunda etapa compreende atividades como “écoutez et dites si vous entendez la phrase a ou la phrase b” (por exemplo, p. 88) ou “écoutez et dites si les phrases suivantes sont des ordres ou des conseils” (p. 144). Finalmente, a terceira etapa é aquela em que se encontram as atividades “écoutez et répétez” (por exemplo, p. 144)

Assim sendo, o procedimento é quase sempre o mesmo para cada tópico e as atividades variam pouco de um assunto para outro. Entretanto podemos destacar como pontos fortes deste livro a utilização de esquemas e de gestos para a visualização dos padrões entonacionais, a repetição não somente de palavras mas de frases, e o uso da repetição regressiva para marcar o acento na última sílaba.

Forum 1 peca, na minha opinião, ao não propor um trabalho de reemprego destas estruturas em práticas orais controladas e em atividades comunicativas. As práticas orais controladas têm como objetivo tornar o aluno capaz de monitorar a sua própria produção e as atividades comunicativas fornecem sentido aos fatos fonéticos estudados. Estas duas etapas são fundamentais para que estes conhecimentos sejam efetivamente interiorizados e possam ser reativados durante uma produção oral espontânea, ou seja, que esteja centrada no conteúdo e não na forma.

4.3. Conclusão

Apesar de *Campus* fazer parte da nova geração dos manuais comunicativos, a abordagem adotada para o ensino de fonética pode ser considerada bastante conservadora. Os exercícios de repetição propostos em *Campus* lembram as atividades

que eram utilizadas na metodologia áudio-oral: repetição de palavras ou frases descontextualizadas, ênfase nos aspectos segmentais. É verdade que os autores, em alguns casos, indicaram no livro do professor o ambiente favorável (“optimal”) para a produção de determinado som, como se fazia no método verbo-tonal, além de procurarem relacionar o fenômeno fonológico ao tópico gramatical ou lexical estudado na lição. No entanto, os autores não incorporaram noções e técnicas consideradas importantes para o ensino da fonética: uso de diagramas mostrando a posição dos órgãos fonadores na produção de um som (técnica que já se usava na metodologia áudio-oral), ênfase no trabalho de discriminação auditiva antes de se proceder à produção, equilíbrio no programa de fonética de fatos segmentais e supra-segmentais. A localização dos exercícios de pronúncia, colocados no final do livro e ao lado dos mecanismos, também nos revela que a fonética, para os autores deste manual, não passa de um processo mecânico e secundário na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao contrário de *Campus*, *Forum* reserva um espaço para o ensino da pronúncia dentro de cada unidade. Já na introdução do guia pedagógico percebemos um esforço consciente por parte dos autores de *Forum* de reabilitar a fonética, propondo um dispositivo didático que enfatiza o aspecto prosódico da língua (responsável por revelar o estado afetivo do locutor), a gestualidade e a audição. Mas como colocamos anteriormente, as atividades propostas são pouco diversificadas e visam essencialmente a discriminação e o treino articulatório através da repetição. Na minha opinião, a repetição por si só não assegura a aquisição de um fenômeno fonológico; é preciso que o fato fonético seja também trabalhado em práticas orais controladas e livres. Além disso, o “input” fornecido nas atividades de *Forum* é limitado, já que cada atividade é composta de apenas quatro ou cinco frases; não se propõem textos nem músicas para ilustrar os tópicos estudados.

Cabe ao professor explorar a fonética utilizando técnicas diferentes e suportes variados. Como vimos, os guias pedagógicos pouco ajudam o professor nesta tarefa; a bibliografia sobre o assunto também é escassa. Assim, o capítulo seguinte tem como objetivo oferecer sugestões de atividades para o professor enriquecer suas aulas, além de propor uma reflexão sobre as aplicações práticas das teorias estudadas anteriormente.

CAPÍTULO III: DA TEORIA PARA A PRÁTICA: RELATO DE TRÊS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: O CURSO DE PRONÚNCIA EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E O CURSO REGULAR DE FRANCÊS - NÍVEL 4

Tendo analisado nos capítulos anteriores como as diferentes metodologias viam o ensino da fonética e como certos princípios teóricos aceitos hoje no ensino de línguas estrangeiras poderiam ser aplicados na elaboração de um programa e das etapas do trabalho da fonética, as experiências práticas que relatarei a seguir tiveram como objetivo determinar o interesse que a fonética desperta ou não nos alunos e a partir daí propor atividades que os motivem à aprendizagem dos fatos fonéticos do francês.

As experiências práticas se deram em dois tempos: em um primeiro momento, a pesquisa de campo foi realizada em um curso específico intitulado “Pronúncia do Francês”, oferecido no mês de julho de 2006. Foram dois grupos, cursando em ambientes institucionais diferentes: no Curso Extracurricular de Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e no Curso de Idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu (CAVC) da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Já em um segundo momento, a pesquisa de campo foi realizada em um grupo de nível IV do Curso Extracurricular de Francês da FFLCH-USP durante os meses de janeiro e fevereiro de 2007. Estas experiências serão detalhadas logo adiante.

1. O curso “Pronúncia do Francês”

Como monitora-bolsista do Curso Extracurricular de Francês da FFLCH-USP ministrei o curso “Pronúncia do Francês” de março de 2004 a novembro de 2005. Já naquela época sabia da importância da fonética para a aprendizagem de uma língua estrangeira; eu me perguntava, no entanto, se era possível que alunos que não eram necessariamente estudantes de Letras se interessassem pela fonética a ponto de se inscrever para um curso de duas horas de aula por semana, durante quatro meses (a carga horária deste curso específico era de 30 horas semestrais). Isto me fez procurar atividades que tornassem as aulas mais agradáveis e que aproximassem a fonética (vista em geral como uma disciplina demasiadamente teórica e difícil) da realidade do aluno. Como os alunos sempre avaliaram de forma positiva o curso, enfatizando o seu progresso na aprendizagem da língua estrangeira tanto na compreensão oral quanto na produção oral graças ao curso de pronúncia, direcionei o foco de minha pesquisa para o ensino da fonética. Cada novo grupo me permitiu experimentar novas atividades e testar diferentes questionários para a coleta de dados. Sendo assim, este período em que pude ministrar as aulas de fonética me ajudou não só a refletir sobre o lugar da fonética no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e sobre as atividades que possam motivar o aluno, mas também a determinar o objeto de estudo e a metodologia de pesquisa para o presente trabalho.

1.1. Objetivos

Após estas primeiras experiências onde pude delimitar o objeto de estudo e determinar o método de coleta de dados, resolvemos realizar a pesquisa de campo em

dois grupos diferentes: o primeiro no Curso Extracurricular de Francês da FFLCH-USP e o segundo no Curso de Idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu - FEA-USP. Os questionários foram utilizados para verificar a reação dos alunos diante das atividades de fonética e avaliar, dentre as atividades propostas, quais os alunos consideravam as mais motivantes para a aprendizagem dos fatos fonéticos do francês. A escolha de dois ambientes institucionais diferentes foi feita visando obter dados mais gerais, já que a pesquisa não privilegiaria somente um público mais especializado (grande parte dos alunos do Curso Extracurricular de Francês da FFLCH-USP é composta de estudantes de Letras), mas também alunos e profissionais de outras áreas do conhecimento. Assim, o objetivo maior destas duas experiências foi determinar a importância da fonética no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como as atividades que mais despertam o interesse dos alunos para esta disciplina.

1.2. Contexto de aplicação

Apesar da pesquisa de campo ter sido desenvolvida em dois contextos diferentes, tanto a carga horária quanto o programa do curso foram comuns.

Por ter sido ministrado durante as férias (em julho de 2006), o curso de pronúncia em ambos os casos teve uma carga horária total de 16 horas, com aulas de duração de 2 horas, duas vezes por semana.

Uma apostila preparada por mim foi utilizada como suporte didático. Esta apostila continha atividades e trechos dos seguintes livros:

- *À l'écoute des sons* (PAGNIEZ-DELBART, 1992) ;
- *La prononciation du français* (LEON; LEON, 1997) ;
- *Phonétique 350 Exercices* (ABRY ; CHALARON, 1994) ;

- *Plaisir des sons* (KANEMAN-POUGATCH ; PEDOYA-GUIMBRETIERE, 1990) ;

- *Prononciation du français standard* (LEON, 1966) ;

- *Tempo 1* (BERARD ; CANIER ; LAVENNE, 1996) ;

Além disso, serviram como base para a elaboração do programa e para a preparação das aulas as obras mencionadas abaixo:

- *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde – La phonétique verbo-tonale* (RENARD, 2002) ;

- *Exercices systématiques de prononciation française* (LEON, 2003) ;

- *Le point sur la phonétique* (CHAMPAGNE-MUZAR; BOURDAGES, 1998);

- *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation* (CALLAMAND, 1981) ;

- *Phonétique et enseignement de l'oral* (GUIMBRETIERE, 1994).

- *Prononcer les mots du français* (WIOLAND, 1991) ;

Músicas, jogos, poemas e diálogos foram também propostos em sala para enriquecer as aulas. As atividades adaptadas ou criadas por mim serão apresentadas no item 1.3.

O programa proposto para o curso “Pronúncia do Francês” foi o seguinte (tal como divulgado nos sites de internet das entidades):

- Ritmo, entonação e acentuação;

- O sistema vocálico do francês;

- A oposição [i], [y], [u]: discriminação e articulação;

- As vogais nasais: discriminação e articulação;

- Os sons [ø] e [œ]: discriminação e articulação;

- A problemática da acentuação gráfica do francês: os sons [e], [ɛ], [ə].

Porém, no decorrer das aulas, este programa foi modificado para se adequar ao conhecimento prévio dos dois grupos e para atender às expectativas dos alunos. Sendo assim, o conteúdo efetivamente trabalhado durante o curso foi:

- Sistema fonético do francês e alfabeto fonético;
- Ritmo, entonação e acentuação;
- Encadeamentos e ligações (“enchaînements et liaisons”);
- A oposição [i], [y], [u]: discriminação e articulação;
- As vogais nasais: discriminação e articulação;
- Os sons [ø] e [œ]: discriminação e articulação.

O único pré-requisito exigido para a matrícula era ter concluído o primeiro módulo do curso regular (aproximadamente 45 horas de estudo da língua). Isto não só acarretou uma grande heterogeneidade dentro do mesmo grupo, mas também uma diferença significativa entre os que cursaram no Extracurricular de Francês da FFLCH-USP e os que estudaram no Curso de Idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu - FEA-USP. Passemos então às particularidades dos dois grupos.

1.2.1. O Curso Extracurricular de Francês da FFLCH-USP

Os Cursos Extracurriculares de Idiomas da FFLCH-USP foram criados para atender aos estudantes e funcionários da USP e à comunidade em geral e também para fomentar as pesquisas de orientandos em Mestrado e Doutorado da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo. O curso regular de francês é organizado em sete níveis, cada módulo compreendendo 45 horas de estudo. O livro didático adotado atualmente é o *Campus*, e os ministrantes são alunos de pós-graduação da FFLCH-USP.

1.2.1.1. Caracterização do grupo

Esta caracterização é um resumo dos resultados obtidos com o questionário inicial aplicado no primeiro dia de aula. A tabulação completa encontra-se no anexo VI.

Ocupação dos participantes

No caso do grupo onde foi aplicada a pesquisa, dos 18 alunos matriculados no curso, 9 eram estudantes universitários: 4 eram alunos da Graduação de Letras Francês/Português, 1 era aluno da Graduação de Letras Grego/Português, 1 era aluno da Graduação de Letras Russo/Português, 1 era aluno de Doutorado da Antropologia Social (FFLCH-USP), 1 era aluno da Graduação de Engenharia de Produção (EP-USP) e 1 era aluno da Graduação da Psicologia (IP-USP). Havia também 3 professores universitários, 1 técnico de informática, 1 historiador, 1 economista, 1 farmacêutico e dois aposentados (uma secretária e uma biblioteconomista). Um dado curioso é que todos os alunos eram do sexo feminino.

Faixa etária

A faixa etária predominante era dos 18 a 25 anos (7 alunos). 1 estava na faixa de 25 a 30 anos, 2 na faixa de 30 a 40 anos, 1 na faixa de 40 a 50, 3 na faixa de 50 a 60 e 4 na faixa acima de 60 anos.

Nível de conhecimento de francês

A maior parte dos alunos já tinha um bom domínio das estruturas da língua: 10 alunos tinham mais de 150 horas de estudo. 4 alunos já estudavam o francês há 3 semestres, 3 há 2 semestres e apenas 1 só havia cursado 1 semestre. Mais da metade

dos alunos (10 ao todo) estudavam o francês no curso Extracurricular da Letras (FFLCH-USP).

Conhecimento de outras línguas

Quase todos dominavam uma outra língua estrangeira (15 conheciam o inglês, 4 o alemão e 4 o espanhol). Somente 2 alunos não estudavam nenhuma outra língua além do francês. Muitos declararam estudar o francês por gosto da língua (12 alunos). Já outros aprendiam o francês para desenvolver seus estudos na universidade (8 alunos).

Fontes de acesso de conhecimento do francês

Como a maioria admitiu não ter a oportunidade de praticar a língua estrangeira com francófonos ou com pessoas que falavam também o francês, muitos procuram escutar músicas, assistir à televisão (TV5) ou ouvir os CDs de métodos para ter contato com a língua fora da sala de aula.

Objetivos visados

Metade dos alunos foram motivados a fazer o curso de fonética para corrigir e aprimorar a sua pronúncia. Vários também expressaram o desejo de melhorar a produção oral com este curso.

1.2.1.2. Local de trabalho (disposição dos móveis e suas implicações)

As aulas foram ministradas no horário do almoço (das 12h00 às 14h00) em uma sala da Faculdade de Letras. Nesta sala, havia três grandes mesas colocadas em forma de “U”. A grande vantagem desta disposição é que tanto o professor quanto os alunos conseguem ter uma boa visão uns dos outros (o professor dos alunos, os alunos do

professor e os alunos entre si). A desvantagem é que as grandes mesas “imobilizam” os alunos na posição em que estão sentados, dificultando a troca de grupos e a movimentação em sala. Vale lembrar que esta sala foi escolhida pois ela possibilitava a gravação em vídeo das aulas.

1.2.2. O Curso de Idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu - FEA-USP

O Centro Acadêmico Visconde de Cairu – FEA-USP oferece cursos de idiomas para alunos e funcionários da USP e também para a comunidade em geral desde 1989. O curso de francês conta hoje com aproximadamente 450 alunos divididos entre os 7 níveis oferecidos pela escola (3 níveis básicos, 3 intermediários e 1 avançado). Cada módulo corresponde a 50 horas de estudo, e o livro didático adotado atualmente é o *Forum*.

1.2.2.1. Caracterização do grupo

Esta caracterização é um resumo dos resultados obtidos com o questionário inicial aplicado no primeiro dia de aula. A tabulação completa encontra-se no anexo VI.

Ocupação dos participantes

14 alunos se matricularam no curso de pronúncia do Centro Acadêmico Visconde de Cairu (CAVC-Idiomas). Lá também metade dos alunos eram estudantes universitários: 2 eram graduandos em Turismo (ECA-USP), 2 eram graduandos em Administração (FEA-USP), 1 era graduando em Ciências Contábeis (FEA-USP), 1 era graduando em Letras Inglês/Português (FFLCH-USP) e 1 era graduando em Biologia

(IB-USP). Entre os outros alunos, havia 2 dentistas, 1 nutricionista, 1 sociólogo, 1 revisor de textos/ tradutor (inglês/português) e 2 aposentados. Neste grupo havia 4 homens contra 10 mulheres.

Faixa etária

Decorrente dos dados acima, a maioria estava na faixa etária de 18 a 25 anos (6 pessoas). 2 estavam na faixa de 25 a 30 anos, 3 na faixa de 30 a 40 anos, 1 na faixa de 40 a 50 e 2 na faixa de 50 a 60 anos.

Nível de conhecimento de francês

Ao contrário do grupo do Curso Extracurricular da FFLCH-USP, 57% dos alunos tinham menos de 150 horas de estudo da língua. Destes, 5 haviam concluído somente o primeiro módulo do curso regular de francês e 3 o segundo módulo. 1 aluno estudava francês há 3 semestres, 1 há 4 semestres e 4 haviam cursado mais de dois anos de francês. Todos eram alunos do CAVC Idiomas.

Conhecimento de outras línguas

Somente dois alunos não dominavam nenhuma outra língua estrangeira. Dentre as línguas mais estudadas além do francês, predominava o inglês (11 alunos) e o espanhol (4 alunos). Os motivos mais evocados que os levavam a estudar o francês eram o gosto pela língua e os estudos.

Fontes de acesso de conhecimento do francês

Assim como no Curso Extracurricular da FFLCH-USP, muitos não tinham contato com francófonos ou pessoas que falavam francês, e músicas e filmes eram os suportes mais utilizados para se praticar a língua fora da sala de aula.

Objetivos visados

A maioria procurou o curso de fonética esperando não só melhorar a produção oral como também corrigir e aprimorar a sua pronúncia.

1.2.2.2. Local de trabalho (disposição dos móveis e suas implicações)

As aulas eram ministradas à tarde, das 15h00 às 17h00 em uma sala ampla da Faculdade de Economia e Administração da USP. As cadeiras dos alunos eram individuais e dispostas em semi-círculo no início das aulas. O espaço disponível favoreceu a interação dos alunos entre si, já que eles podiam movimentar facilmente suas carteiras para formar pequenos grupos.

1.3. Desenvolvimento do curso

Como o curso “Pronúncia do Francês” teve uma curta duração (16 horas divididas em 8 sessões de 2 horas), achamos mais conveniente fazer uma breve descrição de cada aula, incluindo aqui as atividades propostas.

1ª aula

Como esta aula era o primeiro contato com os alunos, iniciei pedindo que eles fizessem uma breve apresentação, em francês ou em português se preferissem, e que

dissessem também por que eles haviam procurado o curso de pronúncia. Logo em seguida eu me apresentei e falei de minha pesquisa, explicando que o objetivo daquele curso era fornecer dados para o meu trabalho e que eles não eram obrigados a participar dela se não desejassem. Todos os alunos concordaram em contribuir para esta pesquisa, e o fizeram sempre com muito boa vontade e prontidão.

Depois de me apresentar, mostrei aos alunos algumas obras que serviriam de suporte para as aulas. Aproveitei o momento para perguntar como eles achavam que a fonética poderia contribuir para a sua aprendizagem da língua estrangeira. Escrevi no quadro as idéias que eles foram levantando, e que ficaram organizadas da seguinte forma no final:

- para aprimorar a compreensão oral: distinguir melhor sons que são parecidos para o brasileiro; perceber o ritmo das frases;
- para aprimorar a expressão oral: pronunciar de forma correta sons que o brasileiro tem dificuldade em produzir; desenvolver o ritmo da fala;
- para aprimorar a leitura e a produção escrita: através das relações entre som-grafia;
- para promover a autonomia: aprender a compreender a transcrição fonética dos dicionários.

Eles aproveitaram também para me dizer quais as dificuldades que eles encontravam na fonética do francês, e que na realidade coincidiam com os sons que eu pretendia trabalhar com eles ao longo do curso.

Terminada esta primeira parte da aula, realizei a atividade que chamo de “A música do outro”, e que é a adaptação de uma atividade de Augé, Vielmas e Borot (1981, p. 18).

1.3.1. A música do outro

Esta atividade serve para quebrar o gelo no início de um curso. O professor pede aos alunos para fechar os olhos. Cada aluno, quando se sentir preparado, deve dizer o seu nome em voz alta, imprimindo uma intenção ou um sentimento ao fazê-lo (raiva, surpresa, alegria, etc.). Os outros alunos devem repetir o nome imitando a entonação dada.

Nenhum aluno deve ser forçado a falar, e o silêncio deve ser mantido até que algum aluno tome a iniciativa. Quando o silêncio se prolongar por um tempo mais longo, será porque ou todos os alunos já se apresentaram, ou porque algum aluno não quer se expor. Sendo assim, o professor deve pedir aos alunos para abrir os olhos.

No final da atividade, pedi que os alunos expressassem o que eles se sentiram. Alguns disseram que acharam toda aquela situação estranha, outros acharam engraçado. Perguntei então se eles sabiam qual era o meu objetivo ao propor aquela atividade. Eles concordaram que ela tinha o objetivo de ajudá-los a se conhecer melhor. Quis também saber se manter os olhos fechados fez alguma diferença na hora de ouvir o colega, e muitos responderam que sim. Aproveitei para dizer que esta seria uma estratégia de escuta que eles poderiam utilizar em seus cursos, já que quando fechamos os olhos prestamos mais atenção ao que ouvimos. Por último, perguntei como chamamos em fonética a intenção que eles deram aos seus nomes. A partir disto apresentei os conceitos de entonação, ritmo e acentuação.

Antes de entregar a apostila com as definições destes conceitos tiradas de Léon e Léon (1997)⁷⁰, pedi que eles se dividissem em grupos e que juntos eles tentassem dizer o que era, para eles, ritmo, entonação e acentuação. Depois de discutir, cada grupo

⁷⁰ Esta apostila se encontra no anexo XXXIX.

apresentou a sua definição. Entreguei então as apostilas, e como já estávamos no final da aula, pedi que eles a lessem em casa e que marcassem as dúvidas para a próxima aula.

2ª aula

A segunda aula começou com as dúvidas que os alunos tiveram da definição de ritmo, entonação e acentuação. O grupo do Curso Extracurricular da FFLCH perguntou mais, não só para se certificar da sua compreensão, mas também para obter mais detalhes destes conceitos. A grande dificuldade que os alunos em geral tiveram sobre este assunto foi determinar a sílaba final acentuada ou o número de sílabas em cada palavra ou frase, já que o brasileiro não está acostumado com a noção de vogal ou consoante não pronunciada. Muitos se espantaram, por exemplo, que a frase “C’est très simple” contém somente 3 sílabas, separadas da seguinte maneira: “C’est / très / simple”. Na minha opinião, a questão da silabação e da acentuação é essencial para a aprendizagem do ritmo e dos padrões melódicos do francês, além de ajudar na compreensão do fenômeno da ligação (“liaison”). No entanto, muitos professores, por considerar estas noções óbvias demais ou por não saber da sua relevância para a aprendizagem da pronúncia, deixam de trabalhá-las com seus alunos, prejudicando o seu desempenho na produção oral.

Além das atividades de repetição e de identificação dos grupos rítmicos, propus duas atividades sugeridas por Danièle Paris, delegada geral adjunta para a pedagogia da Delegação Geral da Aliança Francesa de Paris no Brasil (“Délégué générale adjointe pour la pédagogie à la Délégation générale de l’Alliance française de Paris au Brésil”), durante o Seminário Pedagógico Regional em São Paulo (junho de 2005).

1.3.2. “Finissez vos phrases” ou “Une heureuse rencontre”

O professor distribui aos alunos o seguinte trecho da obra de Jean Tardien :

<p style="text-align: center;">FINISSEZ VOS PHRASES! ou UNE HEUREUSE RENCONTRE <i>Comédie</i></p> <p style="text-align: center;">PERSONNAGES</p> <p>MONSIEUR A, <i>quelconque. Ni vieux, ni jeune.</i> MADAME B, <i>même genre.</i></p> <p><i>Monsieur A et Madame B, personnages quelconques, mais pleins d'élan (comme s'ils étaient toujours sur le point de dire quelque chose d'explicite) se rencontrent dans une rue quelconque, devant la terrasse d'un café.</i></p> <p>MONSIEUR A, <i>avec chaleur.</i> Oh ! Chère amie. Quelle chance de vous...</p> <p>MADAME B, <i>ravie.</i> Très heureuse, moi aussi. Très heureuse de... vraiment oui !</p> <p>MONSIEUR A Comment allez-vous, depuis que ?...</p> <p>MADAME B, <i>très naturelle.</i> Depuis que ? Eh ! bien ! J'ai continué, vous savez, j'ai continué à...</p> <p>MONSIEUR A Comme c'est !... Enfin, oui vraiment, je trouve que c'est...</p> <p>MADAME B, <i>modeste.</i> Oh, n'exagérons rien ! C'est seulement, c'est uniquement... Je veux dire : ce n'est pas tellement, tellement....</p> <p>MONSIEUR A, <i>intrigué, mais sceptique.</i> Pas tellement, pas tellement, vous croyez ?</p>	<p>MADAME B, <i>restrictive.</i> Du moins je le..., je, je... Enfin !...</p> <p>MONSIEUR A, <i>avec admiration.</i> Oui, je comprends : vous êtes trop, vous avez trop de...</p> <p>MADAME B, <i>toujours modeste, mais flattée.</i> Mais non, mais non : plutôt pas assez...</p> <p>MONSIEUR A, <i>réconfortant.</i> Taisez-vous donc ! Vous n'allez pas nous... ?</p> <p>MADAME B, <i>riant franchement.</i> Non ! Non ! Je n'irai pas jusque-là !</p> <p><i>Un temps très long. Ils se regardent l'un l'autre en souriant.</i></p> <p>MONSIEUR A Mais, au fait ! Puis-je vous demander où vous... ?</p> <p>MADAME B, <i>très précise et décidée.</i> Mais pas de ! Non, non, rien, rien. Je vais jusqu'au, pour aller chercher mon. Puis je reviens à la.</p> <p>MONSIEUR A, <i>engageant et galant, offrant son bras.</i> Me permettez-vous de... ?</p> <p>MADAME B Mais, bien entendu ! Nous ferons ensemble un bout de.</p> <p>MONSIEUR A Parfait, parfait ! Alors, je vous en prie. Veuillez passer par ! Je vous suis. Mais, à cette heure-ci, attention à, attention aux !</p> <p style="text-align: right;">Jean Tardien, <i>Le Professeur Froeppel</i>, Gallimard.</p>
---	---

Depois de deixar os alunos lerem o texto, o professor pede que eles identifiquem o tipo de texto e a situação apresentada, sem entrar em maiores detalhes para não interferir na produção dos alunos: onde se passa a ação, qual a relação entre os personagens, o porquê das frases incompletas. O professor então determina as duplas que trabalharão juntas, e divide estas duplas em grupos A e B. As duplas do grupo A devem reconstituir o texto, completando as frases que não foram terminadas. As duplas do grupo B devem ler o texto como foi escrito por Jean Tardien, mas imprimindo o ritmo e a entonação adequados. Todo o texto deve ser lido rapidamente, um personagem interrompendo a fala do outro constantemente. O professor deve monitorar os grupos, ajudando-os quando necessário. No final, todas as duplas apresentam suas produções aos colegas, e o professor pode fazer comentários e correções depois de todas as apresentações.

1.3.3. A receita de cozinha

O professor divide a classe em grupos de três ou quatro pessoas. Cada grupo recebe uma receita de cozinha. Os alunos devem fazer uma apresentação original desta receita, sem modificar uma palavra do texto.

Os alunos do grupo do Curso Extracurricular da FFLCH apresentaram versões divertidíssimas desta receita: um grupo cantou a receita usando a melodia da “Marseillaise”, outro leu a receita como se fosse um diálogo.

3ª aula

Na terceira aula apresentei aos alunos o sistema fonético do francês e a transcrição dos sons. Como prática, propus a atividade com a canção de Henri Salvador, “J’ai vu”.

1.3.4. J’ai vu

Entregar aos alunos a transcrição fonética da música de Henri Salvador:

āRi salvadɔR - ʒe vy

ʒe vy

tā dā mɛR tā dā Rivaʒ

tā dā sjɛl dā peizaʒ

ʒe vy

tā deskal e tā dā pɔR

ʒe py

mā ʃofe o kRø dezil

mā kaʃe o fɔ̃ de vil

ʒe py maʀʃe syR de sabl dɔR

ʒe vy de matē

dā ʒwa dā ʃagRē

dā RiR e dāvi

dā pɛn e dā bɔ̃nɛR dā ma vi

ʒe kRy

ɛtRo bu dā lavātyR

mɛ mɔ̃ kœR lɥi mā myRmyR

kilia tā dā Rɛva vivRākɔR

Pedir para os alunos reescreverem a letra a partir da transcrição fonética e da audição da música (tocar duas vezes se necessário). Os alunos comparam as suas produções, e no final o professor coloca a correção no quadro (ou pede para alguns alunos colocarem no quadro). Segue a letra da música:

Henri Salvador

J'ai vu

2000 *"Chambre avec vue"*

J'ai vu
Tant de mers tant de rivages
Tant de ciel de paysages
J'ai vu
Tant d'escalas et tant de ports

J'ai pu
Me chauffer au creux des îles
Me cacher au fond des villes
J'ai pu marcher sur des sables d'or

J'ai vu des matins
De joies de chagrins
De rires et d'envies
De peines et de bonheur dans ma vie

J'ai cru
Être au bout de l'aventure
Mais mon cœur lui me murmure
Qu'il y a tant de rêves à vivre encore

J'ai cru
Être au bout de l'aventure
Mais mon cœur lui me murmure
Qu'il y a tant de rêves à vivre encore.

<http://www.paroles.net> - Texte soumis aux Droits d'Auteur - Réservé à un usage privé ou éducatif.

Eu aproveitei a correção para fazer alguns comentários sobre a dificuldade que eles tiveram em identificar alguns elementos como em: “Être au bout de l’aventure” ou “Me chauffer au creux des îles”. O primeiro, por causa do encadeamento de “être” e

“au”, e o segundo, devido à ligação entre “des” e “îles”. Esta atividade então me permitiu introduzir o segundo tópico do programa: encadeamentos e ligações.

Para apresentar aos alunos a diferença entre encadeamento e ligação pelo método indutivo, utilizei a atividade proposta por Abry e Chalaron (1994) com o poema “Pour faire le portrait d’un oiseau”, de Jacques Prévert:

1.3.5. Pour faire le portrait d’un oiseau

Com a ajuda da leitura do poema gravada em CD, os alunos devem marcar os encadeamentos e as ligações e depois separá-los em duas colunas. A partir deste corpus, peço aos alunos para refletir sobre a diferença entre estes dois fenômenos.

Pour faire le portrait d'un oiseau

Peindre d'abord une cage
avec une porte ouverte
peindre ensuite
quelque chose de joli
quelque chose de simple
quelque chose de beau
quelque chose d'utile
pour l'oiseau
Placer ensuite la toile contre un arbre
dans un jardin
dans un bois
ou dans une forêt
se cacher derrière l'arbre
sans rien dire
sans bouger ...
Parfois l'oiseau arrive vite
mais il peut aussi bien mettre de longues années
avant de se décider

Ne pas se décourager
attendre
attendre s'il le faut pendant des années
la vitesse ou la lenteur de l'arrivée de l'oiseau
n'ayant aucun rapport
avec la réussite du tableau
Quand l'oiseau arrive
s'il arrive
observer le plus profond silence
attendre que l'oiseau entre dans la cage
et quand il est entré
fermer doucement la porte avec le pinceau
puis
effacer un à un tous les barreaux
en ayant soin de ne toucher aucune des plumes de l'oiseau
Faire ensuite le portrait de l'arbre
en choisissant la plus belle de ses branches
pour l'oiseau
peindre aussi le vert feuillage et la fraîcheur du vent
la poussière du soleil
et le bruit des bêtes de l'herbe dans la chaleur de l'été
et puis attendre que l'oiseau se décide à chanter
Si l'oiseau ne chante pas
c'est mauvais signe
signe que le tableau est mauvais
mais s'il chante c'est bon signe
signe que vous pouvez signer
Alors vous arrachez tout doucement
une des plumes de l'oiseau
et vous écrivez votre nom dans un coin du tableau.

(Jacques PRÉVERT, in *Paroles*)

No final desta aula, foi entregue aos alunos uma apostila com as regras principais da ligação. Esta apostila se encontra no anexo XLV.

Depois de esclarecer as dúvidas dos alunos sobre a explicação das regras da ligação, trabalhamos algumas atividades visando a assimilação das regras e o treino articulatório retiradas de Abry e Chalaron (1994)⁷¹. Para concluir este tema, trabalhei a canção “Les chansons ne servent à rien” de Natasha St Pier.

1.3.6. Les chansons ne servent à rien

A proposta desta atividade é trabalhar, em um primeiro momento, a compreensão e a produção oral e, em um segundo momento, ilustrar um caso de ligação em um registro mais formal.

Antes dos alunos escutarem a música, o professor faz a seguinte pergunta: “Para que serve a música?”. Colocar na lousa, como em um brainstorming (“rémue-méninge”), as respostas dos alunos. O professor então diz que eles ouvirão uma música e que eles devem identificar a opinião da cantora sobre a pergunta que eles responderam.

Após discutir com o grupo o que cada aluno entendeu da música, o professor entrega a letra:

⁷¹ Vide anexo L.

Natasha St Pier

Les chansons ne servent à rien

Les chansons ne servent à rien
C'est que des mots et du vent
Elles ne vont jamais très loin
Ni ne durent jamais longtemps

Tu es tout, t'es tout pour moi
Je n'ai rien d'autre à dire que ça
Que le temps passe ou s'arrête là
T'es tout pour moi

Je ne vois rien de plus urgent
Que savourer le temps qu'il y a
Le temps c'est maintenant

Les chansons ne servent à rien
C'est que des mots et du vent
Elles ne vont jamais très loin
Ni ne durent jamais longtemps

Les chansons ne servent à rien
C'est que des mots et du vent
Elles ne vont jamais très loin
Ni ne durent jamais longtemps

Si j'étais tout, mais tout pour toi
Que vouloir d'autre, d'autre après ça ?
Le temps pourrait s'arrêter là
T'es tout pour moi

Savourons le temps qu'on tient
Et on verra demain
Et on verra bien

Les chansons ne servent à rien
C'est que des mots et du vent
Elles ne vont jamais très loin
Ni ne durent jamais longtemps

Les chansons ne servent à rien
C'est que des mots et du vent
Elles ne vont jamais très loin
Ni ne durent jamais longtemps

Les chansons ne remplacent rien
Ne remplacent rien...

Finalmente, depois da explicação das possíveis dúvidas de vocabulário e de um debate sobre a mensagem da música, os alunos ouvem mais uma vez a canção. Antes, porém, o professor pede que eles tentem localizar uma ligação rara em um registro mais familiar. Este é o caso da frase: “Les chansons ne servent à rien”; a cantora, ao invés de utilizar o encadeamento em [sɛRvaRjẽ], ela utiliza a ligação: [sɛRvtaRjẽ].

No final da quarta aula, para introduzir o conteúdo que seria trabalhado em seguida, entreguei aos alunos um trecho da peça *Le Bourgeois Gentilhomme*, de Molière:

1.3.7. Le Bourgeois Gentilhomme

LEÇON DE PHONÉTIQUE

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

J'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, parce qu'elles expriment les voix ; et en consonnes, ainsi appelées consonnes, parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix. Il y a cinq voyelles ou voix : A, E, I, O, U.

M. JOURDAIN

J'entends tout cela.

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

La voix A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

M. JOURDAIN

A, A. Oui.

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

M. JOURDAIN

A, E, A, E. Ma foi, oui ! Ah ! Que cela est beau !

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

Et la voix I, en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre, et écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles : A, E, I.

M. JOURDAIN

A, E, I, I, I, I. Cela est vrai. Vive la science !

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

La voix O se forme en rouvrant les mâchoires, et rapprochant les lèvres par les deux coins : le haut et le bas : O.

M. JOURDAIN

O, O. Il n'y a rien de plus juste : A, E, I, O, I, O. Cela est admirable ! I, O, I, O.

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

L'ouverture de la bouche fait justement comme un petit rond qui représente un O.

M. JOURDAIN

O, O, O. Vous avez raison. O. Ah ! la belle chose que de savoir quelque chose !

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

La voix U se forme en rapprochant les dents sans les joindre entièrement, et allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant aussi l'une de l'autre, sans les joindre tout à fait : U.

M. JOURDAIN

U, U. Il n'y a rien de plus véritable : U.

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

Vos deux lèvres s'allongent comme si vous faisiez la moue : d'où vient que si vous la voulez faire à quelqu'un, et vous moquer de lui, vous ne sauriez lui dire que U.

M. JOURDAIN

U, U. Cela est vrai. Ah ! que n'ai-je étudié plus tôt, pour savoir tout cela !

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE

Demain, nous verrons les autres lettres, qui sont les consonnes.

Molière, Le Bourgeois gentilhomme, Acte II, scène IV.

Perguntei aos alunos se eles sabiam alguma coisa da vida e obra de Molière e se conheciam a peça e o seu tema. Depois de uma breve exposição, pedi que eles lessem

em casa o texto, e imaginassem ao mesmo tempo os gestos, movimentos, entonações que acompanhariam as frases.

5ª aula

Esta aula começou com a leitura dramática do texto de Molière por alguns alunos voluntários. Depois das apresentações, disse aos alunos que a intenção de Molière era ridicularizar a burguesia, mostrando em cena uma aula que para um francês era completamente óbvia e desnecessária. No entanto, se o conhecimento dos movimentos articulatórios que produzem os sons da língua francesa se revelava desprovido de sentido para uma pessoa que já dominava o francês, para um aprendiz de francês língua estrangeira este saber não só podia ser novo como também extremamente útil para a sua aprendizagem. Era isto o que eu queria mostrar aos alunos ao apresentar este texto.

Coloquei então na lousa os seguintes símbolos fonéticos: [i] – [y] – [u]. Reproduzi cada som separadamente, incentivando os alunos a fazer o mesmo e perceber a posição dos órgãos fonadores para produzir cada vogal. Trabalhamos então com vários tipos de exercícios de discriminação auditiva e alguns de treino articulatório com pares mínimos⁷².

Para finalizar a aula com uma atividade de produção oral espontânea, trabalhei com a pronúncia dos participios passados do francês da seguinte forma:

1.3.8. Les participes passés

⁷² Vide anexo LV.

Dividi a lousa em quatro colunas, cada coluna era indicada com estes símbolos fonéticos:

[e]	[i]	[y]	<i>autres sons</i>

Distribuí entre os alunos papeizinhos com verbos no infinitivo. Os alunos deviam colar (com ajuda de uma massinha adesiva) os verbos na coluna correspondente ao som final do seu particípio passado. Por exemplo:

[e]	[i]	[y]	<i>autres sons</i>
aller	finir	courir	ouvrir
chanter	sortir	répondre	faire
être	prendre	lire	éteindre
naître	rire	avoir	mourir

Terminada a atividade, os alunos se dividiram em pequenos grupos para contar uns aos outros o que eles fizeram durante o fim-de-semana, utilizando o *passé composé*.

6ª aula

Como aquecimento e para servir também de revisão da aula anterior, propus um jogo com bola. Este jogo é extremamente simples e prático, já que é possível adaptá-lo de várias maneiras de acordo com os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

1.3.9. Jouons avec le ballon

Os alunos ficam de pé e formam um círculo. Cada aluno joga a bola para um colega à sua escolha, e ao fazê-lo deve dizer uma palavra que contenha o som [y]. Se a palavra está correta, ele permanece no círculo. Se está errada, ele sai. Eles também não podem repetir a mesma palavra, se o fizerem também são punidos. Os últimos a sair são os vencedores (coloquei aqui “vencedores” no plural pois o jogo acaba se prolongando por tempo demais até sobrar somente um aluno).

Logo em seguida realizamos algumas outras atividades de treino articulatório associado à entonação⁷³.

Depois de explicitar indutivamente a relação som-grafia a partir do corpus dos exercícios propostos, fizemos um pequeno ditado de frases. Eles prepararam então a leitura de alguns diálogos e poemas que foram sorteados entre os grupos. Os textos se encontram no anexo LX.

Finalizamos a aula e o assunto com a canção “Doux” de Jean-Jacques Goldman.

1.3.10. Doux

Entregar aos alunos a atividade abaixo:

⁷³ Vide anexo LVII.

Jean-Jacques Goldman

Doux

C'est pas moi qui vous ferai des _____
De loup-garou, de grand _____,
S'il faut se battre pour que ça vous plaise,
Malaise.

genoux

Nobel

peau

Je vous aimerai pas dans la sueur,
Genre stakhanoviste du bonheur,
La voix _____ « Alors, _____ ? »,
Horreur.

joujou

méchant

Genre australien blond, sable _____,
Surf sur les vagues, sel sur la _____,
Grands les sourires, gros biscottos,
_____.

zéro

mielleuse

cours

Refrain :

Mais je serai doux,
Comme un bisou voyou dans le _____,
Attentionné, tiède, à vos _____,
Des caresses et des mots à vos _____,
Dans la flemme absolue, n'importe où,
Mais doux.

cou

de large en long

chaud

leçons

Je serai doux,
Comme un matou velours, un cachou,
A l'abri lovés dans notre _____,
Couché, debout, sens _____,
Grand manitou de tous vos tabous,
Si doux.

heureuse

goûts

oublie

S'il vous faut un _____,
Un bel esprit, un prix _____,
S'il faut briller dans le tout Paris,
Sorry.

igloo

plans

Si la réussite vous excite,
Le style yuppie cool mais dynamique,
Coke pour le speed, pills pour la _____,
_____.

intellectuel

nuit

dessus-dessous

J'expliquerai pas _____
Le Kama Sutra en dix _____,
Les modes d'emploi, notices techniques,
J'évite.

Refrain

Le complice avoué, le _____
De vos phantasmes et tous vos "pérours",
Capitaine exclusif à vos _____,
Si doux.
Si doux...

Explicar que os espaços serão preenchidos com as palavras que estão na coluna da direita, e que na mesma estrofe estas palavras rimam entre si. Deixar que os alunos analisem as palavras e façam hipóteses antes de ouvir a música. Passar a música quantas vezes for necessário. Terminar com a correção:

Jean-Jacques Goldman

Doux

Paroles et Musique: Jean-Jacques Goldman 1987 "Entre gris clair et gris foncé"

C'est pas moi qui vous ferai des <u>plans</u>	genoux
De loup-garou, de grand <u>méchant</u> ,	Nobel
S'il faut se battre pour que ça vous plaise,	peau
Malaise.	
Je vous aimerai pas dans la sueur,	joujou
Genre stakhanoviste du bonheur,	méchant
La voix <u>mielleuse</u> « Alors, <u>heureuse?</u> »,	
Horreur.	
Genre australien blond, sable <u>chaud</u> ,	zéro
Surf sur les vagues, sel sur la <u>peau</u> ,	mielleuse
Grands les sourires, gros biscottos,	cours
<u>Zéro</u> .	
Refrain :	
Mais je serai doux,	cou
Comme un bisou voyou dans le <u>cou</u> ,	
Attentionné, tiède, à vos <u>genoux</u> ,	de large en long
Des caresses et des mots à vos <u>goûts</u> ,	chaud
Dans la flemme absolue, n'importe où,	leçons
Mais doux.	
Je serai doux,	heureuse
Comme un matou velours, un cachou,	
A l'abri lovés dans notre <u>igloo</u> ,	goûts
Couché, debout, sens <u>dessus-dessous</u> ,	oublie
Grand manitou de tous vos tabous,	
Si doux.	
S'il vous faut un <u>intellectuel</u> ,	igloo
Un bel esprit, un prix <u>Nobel</u> ,	plans
S'il faut briller dans le tout Paris,	intellectuel
Sorry.	
Si la réussite vous excite,	nuit
Le style yuppie cool mais dynamique,	
Coke pour le speed, pills pour la <u>nuit</u> ,	
<u>Oublie</u> .	dessus-dessous

J'expliquerai pas de large en long
 Le Kama Sutra en dix leçons,
 Les modes d'emploi, notices techniques,
 J'évite.

Refrain

Le complice avoué, le joujou
 De vos phantasmes et tous vos "pérours",
 Capitaine exclusif à vos cours,
 Si doux.
 Si doux...

<http://www.paroles.net> - Texte soumis aux Droits d'Auteur - Réservé à un usage privé ou éducatif.

7ª aula

Nesta aula abordamos as vogais nasais do francês⁷⁴ através das etapas explicitadas no capítulo II. Concluimos com a música “Loin devant” de Francis Cabrel:

1.3.11. Loin devant

Esta música foi tocada uma primeira vez, sendo pedido aos alunos para anotar as sensações e os sentimentos que ela lhes evocava. Depois que os alunos trocaram suas impressões sobre a canção, eles receberam a letra para confirmar o que eles discutiram. Se os alunos não mencionarem, o professor pode chamar a atenção à repetição de vogais nasais, conferindo à música um tom de nostalgia.

Em um segundo momento, os alunos marcaram as vogais nasais presentes na música usando uma cor diferente para cada som. O objetivo desta tarefa é ajudar os alunos a perceber as diferenças de pronúncia destes sons, e prepará-los para cantar a música numa segunda escuta (!!!!) .

⁷⁴ Vide anexo LXIV.

Loin devant

Francis Cabrel

Paroles et Musique: Francis Cabrel 1999 "Hors-saison"

Loin devant
L'horizon encombré
Fais-moi loin devant
Une maison posée
J'entends
Le monde chanter
Sous les arbres penchés
Devant

Il descend
Des lumières dorées
Dessine-nous dedans
Dans des habits légers
J'entends
Les colombes jouer
La paix est bien cachée
Dedans

Simplement
Après tant et tant de brume
On aura les yeux qui s'allument vraiment...
Forcément
Sous de vrais croissants de lune
Les enfants pourront rêver autrement...
Autrement

Loin devant
L'horizon encombré
Fais-moi loin devant
Un chemin, un sentier
Un ruban
Des tables chargées de pain blanc

Simplement
Après tant et tant de brume
On aura les yeux qui s'allument vraiment...
Vraiment
Forcément
Comme on n'aura plus de larmes
On verra enfin le monde autrement...
Autrement

Loin devant
L'horizon encombré
Fais-moi loin devant
Une maison posée
Je l'entends...

1.3.12. Les proverbes

Esta atividade foi inspirada na obra de Kaneman-Pougatch e Pedoya-Guimbretière (1990, p. 27). O professor escreve na lousa trechos de provérbios:

dans le doute	récolte la tempête	
s'assemblent		en mangeant
	n'a point d'amis	
comme le coq lui apprend		c'est de l'argent
	à qui sait attendre	
dans un corps sain		ne fait pas le printemps
		justifie les moyens

A classe é dividida em dois grupos e cada grupo forma uma fila indiana na frente da lousa. O primeiro de cada fila recebe um pedaço de giz; as cores do giz devem ser diferentes para cada grupo. O professor lê a primeira parte de um dos provérbios escritos. O aluno que marcar na lousa a continuação do provérbio lido marca um ponto para seu grupo. Os primeiros então da fila vão para o final dela, e o segundo assume a primeira posição para marcar a frase.

Aqui está o início dos provérbios que o professor deve ler:

- Qui sème le vent... (récolte la tempête)
- L'appétit vient... (en mangeant)
- Le temps... (c'est de l'argent)
- La fin... (justifie les moyens)
- Qui n'a point d'argent... (n'a point d'amis)
- Une hirondelle... (ne fait pas le printemps)
- Esprit sain... (dans un corps sain)
- Poussin chante... (comme le coq lui apprend)

- Qui se ressemblent... (s'assemblent)
- Abstiens-toi... (dans le doute)
- Tout vient... (à qui sait attendre)

8ª aula

Nesta aula trabalhamos a oposição [ø] e [œ]⁷⁵. Como não tínhamos muito tempo para estudar mais profundamente estes sons, propus poucos exercícios de discriminação e nos concentramos no treino articulatório, que é a grande dificuldade dos alunos em relação a este par. Depois de analisar a relação som-grafia, propus um jogo tirado de Pagniez-Delbart (1992, p. 56), para terminar o curso de uma forma mais divertida:

1.3.13. Jeu de [ø]

Dividir a classe em grupos de três ou quatro alunos. Cada grupo recebe uma folha contendo as seguintes frases:

Jeu de [ø]

Trouvez un mot qui possède un [ø].

Exemple: C'est un nombre pair. (Réponse: deux)

1. Il n'est ni au début ni à la fin.
2. C'est la couleur du froid.
3. Ils sont courts, longs ou disparus.
4. C'est un souhait.
5. Il chauffe et brûle.
6. Les anges y habitent.
7. C'est un endroit.
8. Ils vous regardent.

⁷⁵ Vide anexo LXXII.

9. Ils accompagnent les départs.
10. Ils aident la justice.
11. Les autres.
12. Il détend du travail.
13. Elle traîne derrière.
14. Le fils de mon frère.
15. Il est l'ennemi du bien.
16. Il a faim.
17. Il fait un trou.
18. Il n'est pas jeune.
19. C'est un créateur.
20. Il a de la volonté.

Para que a atividade seja mais interessante, tendo em vista que ela deve divertir e criar uma tensão prazerosa (“pleasurable tension”) (UR, 1994, p. 23), disse aos alunos que se tratava de uma competição, e que o grupo que chegasse ao maior número de respostas corretas em menor tempo ganharia o jogo. As respostas do jogo são:

Jeu de [ø]

Trouvez un mot qui possède un [ø].

Exemple: C'est un nombre pair. (Réponse: deux)

1. Il n'est ni au début ni à la fin. (*milieu*)
2. C'est la couleur du froid. (*bleu*)
3. Ils sont courts, longs ou disparus. (*cheveux*)
4. C'est un souhait. (*vœu*)
5. Il chauffe et brûle. (*feu*)
6. Les anges y habitent. (*cieux*)
7. C'est un endroit. (*lieu*)
8. Ils vous regardent. (*yeux*)
9. Ils accompagnent les départs. (*adieux*)
10. Ils aident la justice. (*aveux*)
11. Les autres. (*eux*)
12. Il détend du travail. (*jeu*)

13. Elle traîne derrière. (*queue*)
14. Le fils de mon frère. (*neveu*)
15. Il est l'ennemi du bien. (*mieux*)
16. Il a faim. (*il jeûne*)
17. Il fait un trou. (*il creuse*)
18. Il n'est pas jeune. (*vieux*)
19. C'est un créateur. (*Dieu*)
20. Il a de la volonté. (*il veut*)

1.4. Metodologia de pesquisa

Os dados para análise foram obtidos da seguinte forma:

1. um questionário aplicado no início do curso para determinar o perfil de cada aluno, seus objetivos em relação à aprendizagem da língua estrangeira e suas expectativas em relação ao curso de pronúncia;
2. um questionário aplicado no final do curso para determinar se o curso atendeu às expectativas e quais foram as atividades que mais gostaram e que menos gostaram;
3. um relatório final elaborado pelos alunos, onde eles podiam comentar livremente os aspectos positivos e negativos do curso e dar sugestões.

Além dos questionários, realizamos também a gravação em vídeo das aulas ministradas no Curso Extracurricular da FFLCH-USP. Resolvemos, porém, não utilizar esta rica fonte de dados para esta pesquisa por não dispormos de muito tempo para analisar de forma apropriada este material, já que isto exigiria também o conhecimento de uma metodologia para o estudo da imagem. Estas gravações ficarão então reservadas para um possível trabalho posterior.

1.5. Resultados da pesquisa

A tabulação completa dos resultados da pesquisa encontra-se no anexo X.

Tanto no Curso Extracurricular da Letras quanto no Curso de Idiomas da FEA (CAVC Idiomas), os alunos avaliaram de forma positiva o curso de pronúncia. No CAVC Idiomas da FEA, por exemplo, todos os alunos disseram que o curso correspondeu às suas expectativas. Já no Curso Extracurricular da Letras, 13 alunos disseram que o curso correspondeu às suas expectativas e 5 que o curso correspondeu em termos.

No CAVC Idiomas da FEA os alunos apontaram como aspectos positivos a explicitação das regras de pronúncia, as atividades de produção oral e os exercícios de escuta. Um aluno citou o fato do curso não ter provas nem exigir do aluno o emprego do francês a todo o momento como um fator estimulante e desinibidor. Lamentaram que o curso fora rápido demais, e que o nível heterogêneo dos alunos (conhecimento da língua) tenha prejudicado o aproveitamento do tempo. Os comentários que foram feitos foram mais objetivos, dando mais enfoque a aspectos concretos do curso (carga horária, material, público), do que ao papel do professor ou das interações na sala de aula.

No Curso Extracurricular da Letras os alunos também apontaram como aspecto positivo a explicitação das regras de pronúncia, além do material didático e do dinamismo das aulas. Muitos ainda enfatizaram a integração do grupo como um fator importante para a aprendizagem, permitindo a participação de todos os alunos e criando um ambiente agradável para as aulas. Também reclamaram da carga horária do curso (insuficiente) e do número de alunos. A avaliação neste grupo deu mais importância ao papel do professor. Seus comentários foram mais “afetivos”: falaram da dedicação do

professor, da boa relação entre o professor e os alunos e do prazer em realizar as atividades propostas.

Quanto à questão dos conteúdos, segundo a pesquisa, os que foram considerados mais úteis foram os relacionados aos aspectos segmentais (diferenciação dos fonemas, alfabeto fonético). As noções de ritmo, entonação, acentuação e ligação foram consideradas muito complexas, abstratas e demasiadamente teóricas. Poucos viram uma aplicação prática destas definições.

As atividades mais apreciadas no CAVC Idiomas da FEA foram as de repetição de pares mínimos e de sensibilização aos movimentos articulatórios. As atividades orais que não tinham um objetivo específico de treino fonético foram as menos apreciadas, provavelmente porque se tratavam de atividades que já eram trabalhadas nos cursos regulares (dramatizações, leitura de textos em voz alta, conversação espontâneas) e que não tinham um objetivo diretamente relacionado à fonética para os alunos.

No Curso Extracurricular da Letras, as atividades mais apreciadas foram as de discriminação de sons e as que visavam a compreensão de regras de pronúncia. Já as menos apreciadas foram as mesmas citadas no CAVC Idiomas da FEA, talvez pelas mesmas razões.

A partir destes resultados, o que podemos concluir é que o ensino da fonética é considerado útil seja qual for a motivação do aluno em aprender uma língua estrangeira: ela não só atrai alunos da área (estudantes de Letras, por exemplo), como também alunos que querem aprender o francês por prazer, ou que vêem no francês uma oportunidade para desenvolver sua carreira profissional e acadêmica. É por isso que as

atividades devem ser as mais variadas possíveis para atender a diferentes expectativas e diferentes formações. As atividades mais lúdicas podem desfazer o conceito de que a fonética é uma disciplina “difícil” e desvinculada da realidade lingüística do aluno, e despertar o interesse por esta área.

O fato do francês ser considerado uma língua “musical” também contribui para motivar o aluno a falar bem e chegar a uma pronúncia aceitável. Como dissemos anteriormente, é preciso aproximar os alunos da fonética, e fazê-los ver que a fonética é um instrumento poderoso para se melhorar a compreensão e a expressão oral. É como diz Underhill (2005, p. x):

Aprender sons, não símbolos

*O símbolo não é o som, da mesma forma que uma igreja ou um lago em um mapa não são de fato uma igreja ou um lago! O objetivo de tal abordagem é experimentar sons e seqüências de som de uma forma pessoal, física e muscular, e usar o símbolo fonêmico como um gancho visual para a experiência física e auditiva.*⁷⁶

Como tanto alunos iniciantes quanto alunos de níveis mais avançados se beneficiaram das aulas de pronúncia, acredito que a fonética deva ser trabalhada desde os primeiros contatos com a língua. O ideal, para se evitar a heterogeneidade de níveis dentro de um grupo como apontaram os alunos, é que ela seja inserida no programa de um curso regular. É por esta razão que realizamos uma terceira experiência prática com um grupo de curso regular do Extracurricular da Letras, como veremos a seguir.

⁷⁶ “**Learn sounds not symbols**

The symbol is not the sound, just as a church or a lake on a map is not actually a church or a lake! The aim of this approach is to experience sounds and sequences of sound in a personal, physical, muscular way, and to use the phonemic symbol as a visual hook for that physical and auditory experience.”

2. O curso regular de Francês - Nível 4

2.1. Objetivos

A grande procura pelos cursos de pronúncia chamou nossa atenção: afinal, o que levava os alunos a se matricular neste curso? Indagando informalmente os alunos, descobri que muitos vinham por recomendação dos colegas e dos próprios professores, e que a grande maioria procurava, com este curso, desenvolver sua habilidade em uma área em que se reconheciam deficientes. Passei então a me perguntar por que o curso regular aparentemente por si só não era capaz de suprir a necessidade destes alunos. Foi a partir desta idéia que resolvemos estender nossa pesquisa para um grupo do curso regular, aproveitando a experiência adquirida no curso de pronúncia para tentar propor conteúdos e atividades de fonética que pudessem ser integrados a um currículo já determinado por uma instituição. Pretendemos com isto propiciar uma reflexão sobre o lugar da fonética nos objetivos atuais de comunicação e do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

2.2. Contexto de aplicação

A terceira experiência prática foi realizada em um grupo do curso regular de francês, no Curso Extracurricular da FFLCH-USP. Como dissemos anteriormente no item 1.2.1, o curso é organizado em sete níveis, cada módulo compreendendo 45 horas de estudo. O grupo pesquisado estava no Nível 4, utilizando o livro didático *Campus 1*, unidades 10, 11 e 12. Por ter sido oferecido durante as férias, do dia 08 de janeiro ao dia

09 de fevereiro de 2007, as aulas eram ministradas de segunda a sexta-feira, das 12h00 às 14h00, sem intervalos.

O programa do curso visava os seguintes objetivos, como explicitado no quadro sinóptico do livro *Campus 1*:

UNIDADE 10: TOMAR DECISÕES

- Comparar qualidades;
- Comparar quantidades e ações;
- Expressar a semelhança ou diferença;
- Fazer suposições;
- Comparar lugares;
- Falar da televisão.

UNIDADE 11: ENFRENTAR OS PROBLEMAS

- Apresentar um problema;
- Caracterizar uma ação;
- Falar da saúde;
- Proibir – Autorizar;
- Conhecer a vida política.

UNIDADE 12: ESCAPAR DA REALIDADE (“S’ÉVADER”)

- Descrever e caracterizar um lugar;
- Expressar sentimentos;
- Viajar;
- Definir;
- Falar de suas leituras.

2.2.1. Caracterização do grupo

Esta caracterização é um resumo dos resultados obtidos com o questionário inicial aplicado no primeiro dia de aula. A tabulação completa encontra-se no anexo XVII.

Ocupação dos participantes

A maior parte dos alunos matriculados neste grupo estavam ligados ao meio acadêmico: dos 20 alunos inscritos, 10 eram estudantes da Graduação e 3 eram alunos de Doutorado. A variedade se revelava nos cursos de origem destes alunos: havia estudantes de Letras (5 alunos), mas também de História, de Geografia, de Ciências Sociais, de Arquitetura, de Jornalismo e de Física e de Química. Contávamos também com um professor de Estatística e uma professora universitária aposentada de Química. Além deles, faziam parte do grupo uma aluna do Ensino Médio e mais 4 aposentados: um gerente de produção da FORD, uma farmacêutica, uma psicóloga e uma profissional da moda. Por se tratar de um público acostumado com a pesquisa, eles não só aceitaram fazer parte desta experiência, como também se mostraram abertos a todas as propostas, participando ativamente de todas as atividades.

Conhecimento de outras línguas

Quase todos estudaram ou estudam uma outra língua estrangeira, principalmente o inglês (14 alunos), o espanhol (4 alunos) e o italiano (3 alunos).

Objetivos visados e formas de estudo do francês

Muitos vêm a leitura e a conversação não só como objetivo de sua aprendizagem mas também como ferramentas de aprendizagem; outros enfatizaram a importância da gramática e dos exercícios escritos para seus estudos.

Visão sobre a fonética

Apesar da metade do grupo ter admitido nunca ter visto ou trabalhado exercícios de pronúncia, todos mostraram em geral uma visão muito positiva da fonética como um instrumento que pode auxiliá-los a aprimorar seus conhecimentos sobre a língua em geral. Acredito que esta disposição do grupo em trabalhar a fonética foi uma das chaves para o sucesso das aulas.

2.3. Desenvolvimento do curso

Antes do início do curso fiz um levantamento sobre os conteúdos de fonética que eram propostos pelo livro didático *Campus 1* para as unidades que seriam estudadas no Nível 4. Para minha surpresa, só encontrei cinco pontos a serem abordados: a ligação com os termos de comparação “plus” e “moins”, a entonação para exprimir sentimentos, o som [j], a oposição entre [a] e [ã] e a oposição entre [R] e [l]. Na realidade, fiquei decepcionada não com a quantidade de assuntos tratados, mas com a forma como eles eram tratados. Em primeiro lugar, os exercícios propostos para a aquisição da fonética no livro *Campus* se restringem à repetição, com o objetivo de discriminar e/ou identificar os sons e de praticá-los. Apesar dos autores tentarem fazer uma apresentação da fonética ligada ao conteúdo comunicativo e lingüístico das diferentes lições, o aluno depende da mediação do professor para entender os fatos fonéticos apresentados, já que as regras não estão claramente explicadas no livro do aluno. Além disso, os exercícios

de fonética se encontram no final do livro, separados do resto das lições – imagino que deve ser tentador para o professor simplesmente ignorar estas atividades. Mesmo porque os exercícios são pouco atraentes: além de repetitivos, não apresentam um desafio para o aluno, não o fazem refletir sobre o funcionamento das estruturas pois o corpus é demasiadamente restrito e não utilizam um suporte visual (não há gráficos, por exemplo, que indiquem o ponto de articulação de um determinado som).

Tendo em vista estas observações, decidi partir da proposta do livro mas ampliá-la, sugerindo outros tipos de atividades e aprofundando certos assuntos: apresentaria as regras principais da ligação (e não somente aquelas usadas com os elementos de comparação), veria o conceito de entonação no seu sentido mais amplo, e trabalharia as vogais nasais [ã], [ɛ̃] e [õ].

A fonética era em geral apresentada no final da aula, e quando possível fazia-se uma ponte entre o conteúdo (gramatical, lexical ou cultural) apresentado e a pronúncia. Mas antes disso era preciso sensibilizar os alunos ao problema da fonética, e por isso propus logo na primeira aula uma atividade para introduzir este assunto.

2.3.1. Iguais ou diferentes?

Colei na sala cartões com duas palavras diferentes mas pronunciadas de forma parecida ou idêntica. Por exemplo:

sous - su	sous - soûl	sain - sein	sans - sain
c'est - (il) sait	c'est - ceux	des - dé	dès - dé
d'eau - dos	d'eux - d'eau	teint - tant	temps - tant

Pedi para os alunos formarem duplas. Cada dupla andaria pela sala analisando cada cartão e discutiria se a pronúncia das duas palavras era igual ou diferente. Esta atividade me permitiu, durante a correção, explicar o quadro fonético do francês, já que, à medida em que eu analisava com a turma cada par, eu apontava no quadro fonético as vogais implicadas.

Depois de apresentar o sistema fonético do francês, propus a atividade com a canção de Henri Salvador, “J’ai vu”, da mesma forma como havia trabalhado no Curso de Pronúncia⁷⁷.

Na terceira aula, depois de ter visto a comparação em francês, trabalhei um dos exercícios de mecanismo proposto pelo livro *Campus I* (exercício 113, p. 181):

113. Attention à la prononciation de « plus » et « moins ». Répétez.

a. Devant un adjectif ou un adverbe commençant par une autre consonne :

Antoine parle vite / Hugo parle moins vite / François parle plus vite

b. Devant un adjectif ou un adverbe commençant par une voyelle :

Antoine est indépendant. Hugo est moins_égoïste / François est plus_attentif aux autres.

• Quand « plus » et « moins » indiquent une quantité :

Marie travaille plus que Flore / Flore a plus de jours de congés. / Et Célia ? Elle en a plus / Elle voyage plus / Elle a moins de travail / Du jeudi soir au lundi matin elle ne travaille plus /

Como o exercício não explica nem propõe uma reflexão sobre o assunto, somente pede aos alunos que repitam as frases, depois da repetição perguntei aos alunos se eles poderiam me dar uma regra de pronúncia do “plus” e “moins”. Os alunos discutiram em duplas, e depois de chegarmos às regras, indaguei se eles conheciam outros casos de ligação em francês, além da ligação entre advérbio e adjetivo (como, por exemplo, em “plus_attentif”).

⁷⁷ A descrição desta atividade se encontra na p. 98.

Tendo introduzido desta forma o tema da ligação, abordei este tópico como havia feito durante o Curso de Pronúncia⁷⁸. Além disso, já que o programa do curso previa uma revisão dos pronomes complementos em francês (*me, te, nous, vous, le, la, les, lui, leur, en, y*), aproveitei para trabalhar exercícios que reforçassem não só o uso destes pronomes, mas também o encadeamento e as ligações que são feitos entre eles e os outros elementos da frase.

Na terceira semana de aula, para apresentar a formação dos advérbios em *–ment*, propus a canção “Tout le monde ment” do Massilia Sound System. Esta atividade foi retirada do site do CAVILAM de Vichy, www.leplaisirdapprendre.com.

2.3.2. Tout le monde ment

4. Massilia Sound System : Tout le monde ment (*Y’a que ma maman qui ment rarement*)

<p>Niveau : Elémentaire, intermédiaire, avancé</p> <p>Objectifs : Le son [ã] Les adverbes de manière Les noms/adjectifs en [mã] Les jeux de mots</p> <p>Thèmes : Humour Critique sociale Marseille</p> <p>Vocabulaire : Le béat : celui qui est étonné de tout La bonne : l’employée de maison L’à part : celui qui est en marge Le zélé : celui qui travaille plus que nécessaire pour se mettre en valeur L’amende : une somme que l’on doit</p>	<p>Le laïc : celui qui n’est pas religieux Le dévot : celui qui prie tout le temps L’éternel : Dieu Le boniment : des mots pour endormir la vigilance Vachement (familier) : très Le pis : les mamelles de la vache Le piment : épice Le lait ment / le Leman : Lac de Genève Le sar ment : jeu de mot avec sarment, branche de vigne et serment, promesse Le chevesne : poisson d’eau douce très vorace Chevènement : Homme politique français, a été ministre de l’éducation, puis ministre de l’Intérieur. Allègre : Chercheur scientifique et homme politique français, a été ministre de l’éducation</p>
--	---

⁷⁸ Vide p. 100 à 104 e anexo XLV.

<p>payer suite à une infraction Le garnement : l'enfant Le docile : celui qui accepte tout L'affranchi : l'esclave libéré L'affranchissement : le prix à payer pour envoyer une lettre ou un paquet</p>	<p>Allègrement : avec joie L'investi : celui qui est chargé d'un pouvoir ou d'une fonction Le régiment : service militaire</p>
---	--

1. Mise en route

a. A deux, cherchez des mots français qui contiennent le son [mã] comme dans « *maman* » ou « *généralement* ».

Mise en commun.

b. *Que pensez-vous de la phrase : « Tout le monde ment » ?*

D'après vous, est-ce qu'il est possible de dire toujours la vérité ?

2. Ecoute de la chanson

a. Donner le texte et lire la chanson à haute voix en expliquant quelques mots, puis écouter la chanson.

b. *Quels instruments reconnaissez-vous dans la chanson ?*

(jeu de cuillers, accordéon, piano avec son mécanique...)

c. Pour les musiciens : *caractérisez la musique.* (Mesure à 3 temps, valse, question/réponse, instrumentation populaire, la mélodie est toujours la même et d'inspiration populaire, ambitus restreint : chanté sur une quinte.)

d. *Réécoutez la chanson en chantant le refrain.*

3. Avec les paroles

a. *Comment est construit le mot « rarement » ?*

(Avec l'adjectif *rare* et le suffixe *-ment*)

Que signifie ce mot ? Qu'apporte-t-il au verbe ?

Cherchez les adverbes et les jeux de mots basés sur des adverbes dans les paroles.

b. *Soulignez tous les mots des paroles qui contiennent le son [mã].*

Quel est le système humoristique de la chanson ?

(Essentiellement, le jeu de mots avec le verbe mentir à la troisième personne singulier du présent : il ou elle ment, des mots français qui comprennent le son [mã], des mots français qui peuvent être divisés en plusieurs mots qui ont un sens, exemple : le jugement / le jugement.)

c. *A deux, choisissez cinq jeux de mots et expliquez-les.*

Exemple : « Le physique ment et le mental ment ». Jeu de mots avec les adverbes physiquement et mentalement et les substantifs physique et mental. Le physique, c'est l'apparence du corps et le mental, ce que l'on pense...

d. *Quelles sont les institutions ou personnes publiques mises en cause ou dont les auteurs se moquent dans la chanson ?*

(L'école, la justice, le domaine politique, la religion.)

4. Créativité

- *A trois, cherchez le plus possible de mots français qui contiennent les sons correspondant aux notes de musique : DO, RÉ, MI, FA, SOL, LA, SI.*

Avec les mots trouvés, écrivez un texte court sur votre journée de travail.

- *Faites une liste de mots français qui contiennent le même son, par exemple : [i],*

Lit, dit, pris, petit, pipi, etc. Ecrivez un texte court avec le maximum de mots trouvés.

5. Pour aller plus loin

- Découverte de Marseille. *Le groupe Massilia Sound System vient de Marseille. Choisissez un thème : histoire, vie sociale, culture, littérature et cinéma, musique, économie, actualité des dernières semaines... Cherchez des informations sur la ville et présentez vos résultats à la classe : <http://www.mairie-marseille.fr>, <http://www.cogito.fr/marseill/>, <http://www.fiers-marseillais.com>*
- Jeux de mots. *Découvrez des jeux linguistiques et des jeux de mots sur les sites suivants : <http://perso.club-internet.fr/dnottegh/gagniere/hasard.htm>, <http://users.skynet.be/landroit/indexj.html>, <http://perso.wanadoo.fr/dainvelle>*
- Jeux de mots en chanson. Nombreux sont les groupes ou artistes qui, dans la chanson moderne, jouent avec la langue : <http://sacem.org/kiosque/notes/jmots/index.html>
- Littérature. *Tapez sur un moteur de recherche le mot « OULIPO ». Vous trouverez de très nombreux sites consacrés à ce mouvement littéraire qui a remis au goût du jour les contraintes littéraires.*
- Lecture. Sur le mensonge : Emmanuel Carrère : 'L'Adversaire', P.O.L. 2000.

*Massilia Sound System - « Tout le monde ment (Y'a que ma maman qui ment rarement) » extrait de l'album « 3968 CR 13 » (Adam Sarl)
Avec l'aimable autorisation de Adam Sarl*

Massilia Sound System (créé en 1984, à Marseille)

Ecoutez bien ! Massilia Sound System est un groupe franco-occitan de « rub a dub », mode d'expression proche du rap, mais dont l'origine se trouve à la Jamaïque. Le nom du groupe est une fusion entre son origine marseillaise (Massilia = Marseille) et la culture musicale revendiquée : le reggae (Sound System = sono ambulante en Jamaïque). Les trois fondateurs s'appellent Tatou, compositeur et improvisateur de choc, Jali, tchatcheur (quelqu'un qui parle très vite et beaucoup) d'origine sicilienne et Goatari, homme de son et de machines.

Le groupe évoluera dans le temps mais l'esprit est donné, alternant chansons drôles et textes graves et militants, joutes verbales, raggamuffin occitan... Les sons électroniques, le scratches, les samples sont adroitement utilisés et mélangés à des morceaux inspirés par le folklore ou la culture troubadour. Par ailleurs, le groupe s'engage dans la vie locale tant au niveau politique qu'artistique.

Pour en savoir plus : <http://www.massilia-soundsystem.com> ou <http://www.fiers-marseillais.com/massilia>

Massilia sound System : Tout le monde ment (Y'a que ma maman qui ment rarement)

Paroles : François Ridel, Laurent Garibaldi

Musique : François Ridel, Laurent Garibaldi, Dominique Danger

(D'après una idéla de Fernando, chormeton 390)

Refrain (2 fois):

Tout le monde ment,
Tout le monde ment,
Le gouvernement
Ment énormément !

Le physique ment, le mental ment,
Le vulgaire ment et le poli ment,
Le béat te ment et le triste ment
Et le sage ment et l'idiot te ment.
Oui, l'idiot te ment et le sensé ment,
L'illogique ment et le carré ment,
La cruelle ment et la bonne ment,
Y a que ma maman qui ment rarement.

Refrain

Le sauvage ment, le paisible ment,
Le social ment et l'isolé ment,
L'unanime ment et l'à part te ment,
Si le zélé ment, l'illégal ment.
L'illégal ment, le pénal ment,
Oui, le châtement immédiat te ment,
Et le juge ment et l'amende ment,
Et le garnement ment certainement.

Refrain

Le docile ment, l'affranchi se ment,
Le laïc ment, le dévot te ment,
L'éternel ment mais le diable ment,
Oui, assurément, cet enfer me ment.
C'est l'enfermement, le réel ment,
La 3ème ment, la 2ème ment,
Sur l'événement la 1ère ment,
C'est du boniment continuellement.

Refrain

Si la vache ment alors le pis ment
Et si le pis ment alors le lait ment,
Bien sûr la jument et le caïman,
Dans l'eau, le sar ment, le chevesne ment.
Le Chevènement et l'Allègre ment,
Et la droite ment et l'extrême ment,
Politiquement l'investi se ment,
Et le Parlement ment communément.

Refrain

Le terrible ment et le gentil ment,
Le brutal ment et le doux se ment,
Le tranquille ment, le féroce ment,
L'héroïque ment, l'ordinaire ment.
Ordinairement, bien sur l'arme ment
Et, au régiment, le général ment,
Le stupide ment, pas de traitement,
Le médical ment, y a pas de calmant.

Refrain

Terminada a atividade com a música, perguntei aos alunos se eles se lembravam das outras vogais nasais do francês. Coloquei na lousa os três símbolos fonéticos correspondentes, e pedi que eles encontrassem palavras que contivessem os dois outros sons nasais, o [ɔ̃] e o [ɛ̃], já que o som [ɑ̃] tinha sido trabalhado com a canção. Distribuí então a mesma apostila que fora usada no Curso de Pronúncia⁷⁹.

Infelizmente não houve tempo para trabalhar a entonação e ritmo durante o curso de férias. No entanto, atendendo ao pedido dos próprios alunos, trabalhei os sons [ø] e [œ]. Além da apostila que havia preparado para o Curso de Pronúncia e da atividade “jeu de [ø]”⁸⁰, propus a canção “Tomber” de Gérald de Palmas:

2.3.3. Tomber

Distribuí aos alunos a seguinte folha:

⁷⁹ Vide p. 111 à 114 e anexo LXIV.

⁸⁰ Vide p. 114 à 116 e anexo LXXII.

Gérald De Palmas

Tomber

A la porte côté (1)
 Toutes ces (2) qui sont mortes
 Toutes ces pelles que je ramasse
 Ça me rappelle à ma place

Dix (3), tu m'as laissé
 Tout seul du mauvais côté
 Dix (3), j'ai pas la clé,
 Tombée, tombée
 Dix (3), même en été la pluie
 Ne m'a pas lâché
 Dix (3), tu m'as laissé
 Tomber, tomber

A la porte côté (1)
 Tous ces (4) que l'on transporte
 Toutes ces (5),
 Toutes ces couronnes
 Je n'ai plus (6) de personne

Dix (3), tu m'as laissé
 Tout seul du mauvais côté
 Dix (3), j'ai pas la clé,
 Tombée, tombée
 Dix (3), même en été la pluie
 Ne m'a pas lâché
 Dix (3), tu m'as laissé
 Tomber, tomber

Et si tu passes par là dans
 Ton camion benne
 Ne me ramasse pas,
 C'est plus la peine

Dix (3), tu m'as laissé
 Tout seul du mauvais côté
 Dix (3), j'ai pas la clé,
 Tombée, tombée
 Dix (3), même en été la pluie
 Ne m'a pas lâché
 Dix (3), tu m'as laissé
 Tomber, tomber

	a	b	c
(1)	seul	seuil	sel
(2)	feuilles	faillies	filles
(3)	neuf	ans	heures
(4)	délais	défis	deuils
(5)	fraises	fleurs	flèches
(6)	peur	pitié	pair

Antes dos alunos ouvirem a música, eles tinham que adivinhar qual palavra substituiria cada número. Se a turma é pequena, eu dou a cada aluno seis grãos de feijão (já que são seis números) que eles devem usar para marcar a resposta que eles julgam correta. À medida em que vou corrigindo, peço aos alunos que erraram a resposta para me devolver um grão. Aquele que fica com mais feijões, ganha o jogo. A letra da música completa é a seguinte:

Gérald De Palmas

Tomber

Paroles: Maxime Le Forestier. Musique: Gérald De Palmas 2000 "Marcher dans le sable"

A la porte côté seuil
 Toutes ces feuilles qui sont mortes
 Toutes ces pelles que je ramasse
 Ça me rappelle à ma place

Dix heures, tu m'as laissé
 Tout seul du mauvais côté
 Dix heures, j'ai pas la clé,
 Tombée, tombée
 Dix heures, même en été la pluie
 Ne m'a pas lâché
 Dix heures, tu m'as laissé
 Tomber, tomber

A la porte côté seuil
 Tous ces deuils que l'on transporte
 Toutes ces fleurs,
 Toutes ces couronnes
 Je n'ai plus peur de personne

Dix heures, tu m'as laissé
 Tout seul du mauvais côté
 Dix heures, j'ai pas la clé,
 Tombée, tombée
 Dix heures, même en été la pluie
 Ne m'a pas lâché
 Dix heures, tu m'as laissé
 Tomber, tomber

Et si tu passes par là dans
 Ton camion benne
 Ne me ramasse pas,
 C'est plus la peine

Dix **heures**, tu m'as laissé
Tout seul du mauvais côté
Dix **heures**, j'ai pas la clé,
Tombée, tombée
Dix **heures**, même en été la pluie
Ne m'a pas lâché
Dix **heures**, tu m'as laissé
Tomber, tomber

<http://www.paroles.net> - Texte soumis aux Droits d'Auteur - Réservé à un usage privé ou éducatif.

As palavras a serem marcadas eram palavras que continham o som [œ]. Esta atividade tanto pode ser usada para introduzir o assunto (como fiz no nível 4) quanto para concluí-lo.

Além das atividades relacionadas à fonética, sugeri outras que serviram de pretexto para trabalhar tanto a compreensão oral quanto a produção oral. Por exemplo, nas primeiras aulas, a fim de criar um ambiente facilitador da aprendizagem, propus atividades que integrassem o grupo e que ajudassem a “quebrar o gelo”. Assim, na segunda aula, utilizei uma atividade que adaptei do inglês:

2.3.4. Cherchez quelqu'un ...

Entregar a cada aluno a seguinte ficha:

Cherchez quelqu'un ...

1. qui est Lion : _____
2. qui a moins de 25 ans : _____
3. qui a de la famille à l'étranger (où ?) : _____
4. dont la langue maternelle n'est pas le portugais : _____
5. qui adore le karaoké : _____
6. qui a déjà regardé un match de foot au stade : _____
7. qui ne danse jamais dans les fêtes : _____
8. qui a déjà pratiqué un sport d'aventure (lequel ?) : _____
9. qui a un(e) petit(e) ami(e) (nom ?) : _____
10. qui n'habite pas dans cette ville (où ?) : _____
11. qui est peintre amateur : _____
12. qui a lu un livre en français pendant les dernières vacances (lequel ?) : _____

Explicar que eles devem entrevistar o maior número de colegas (sempre dois a dois) e tentar completar cada característica da ficha com pelo menos o nome de um aluno. Se necessário, fazer antes da atividade uma revisão das perguntas que eles podem usar durante a entrevista (por exemplo: “Quel est ton signe du zodiaque?”, “Tu as quel âge?”). Aqui está um modelo da ficha já completada:

Cherchez quelqu'un ...

1. qui est Lion : Marina, Paulo
2. qui a moins de 25 ans : Sandra, Fábio
3. qui a de la famille à l'étranger (où ?) : Claire (França)
4. dont la langue maternelle n'est pas le portugais : Masao
5. qui adore le karaoké : Marina, Claire, Masao
6. qui a déjà regardé un match de foot au stade : Paulo
7. qui ne danse jamais dans les fêtes : Fábio, Júlio
8. qui a déjà pratiqué un sport d'aventure (lequel ?) : Jorge (rafting), Sandra (saut à l'élastique)
9. qui a un(e) petit(e) ami(e) (nom ?) : Marina (Pedro), Claire (Gustavo), Renato (Luciana)
10. qui n'habite pas dans cette ville (où ?) : Jorge (Jundiaí)

11. qui est peintre amateur: Júlio

12. qui a lu un livre en français pendant les dernières vacances (lequel ?): Renato (L'Étranger)

Também no dia 22 de janeiro de 2007, data da morte do abade Pierre, fundador da comunidade Emmaüs, entreguei aos alunos um texto do jornal *Libération* sobre sua vida:

2.3.5. L'abbé Pierre

Société

L'abbé Pierre est mort, «les sans-rien orphelins»

Hospitalisé depuis une semaine, le fondateur d'Emmaüs était âgé de 94 ans •

Par Liberation.fr (avec agences)

LIBERATION.FR : mardi 23 janvier 2007

L'abbé Pierre, fondateur des compagnons d'Emmaüs et apôtre des sans-abri, s'est éteint lundi matin à 05 h 25 à l'âge de 94 ans à l'hôpital parisien du Val-de-Grâce où il était hospitalisé depuis une semaine pour une bronchite. Le fondateur d'Emmaüs était l'une des personnalités les plus appréciées des Français et avait fait du combat pour les déshérités le centre de son existence depuis les années 50.

«Avec cette disparition, c'est toute la France qui est touchée au cœur, a déclaré le président de la République Jacques Chirac, dès l'annonce de la mort. La France perd une immense figure, une conscience, une incarnation de la bonté.»

Martin Hirsch, président d'Emmaüs France a raconté à l'AFP les derniers instants de l'abbé : *«L'abbé Pierre est mort cette nuit entouré de quelques proches. L'infection pulmonaire pour laquelle il avait été hospitalisé, après une amélioration tout au long de la semaine, l'a finalement emporté. C'est bien entendu une peine terrible pour l'immense famille qu'il représentait, pour les compagnons et toutes celles et ceux qu'il a aidés.»*

«Mes amis, au secours! Une femme vient de mourir gelée cette nuit à 3 heures», c'est ainsi qu'avait commencé l'appel de l'abbé Pierre, le 1er février 1954, lancé sur les ondes de Radio-Luxembourg, en faveur des sans-abri. Un appel qui allait devenir le symbole du combat de toute sa vie, la défense des mal-logés. L'abbé Pierre, de son nom Henri Grouès, avait fondé la première communauté Emmaüs en 1949.

Les modalités de l'hommage qui lui sera rendu seront connues en fin de matinée, après une réunion au siège de la Fondation Emmaüs France. Des voix se sont déjà

élevées pour demander des obsèques nationales, notamment celle de l'ancien président de la République, Valéry Giscard d'Estaing. Le député UMP Georges Fenech, président du groupe d'étude parlementaire sur les sans-abri, a indiqué de son côté que lors de son examen à l'Assemblée Nationale, il proposerait de donner au projet de loi sur le droit au logement opposable le nom de l'Abbé Pierre.

Au delà des réactions officielles, l'annonce de la mort de l'Abbé Pierre a bouleversé nombre d'anonymes, même si les esprits étaient préparés à la mort de cet homme affaibli par l'âge. Ainsi devant le Val de Grâce, Kamila Sesta, 57 ans, musulmane, avait tenu à rendre hommage à l'Abbé Pierre avant de se rendre à son travail : *«Je suis profondément émue, car il participait à la lutte pour tous ceux qui sont “sans”, les sans-logis, les sans-papiers.»*

«Sa mort ça me fait plus mal que la morsure du froid ce matin», expliquait pour sa part Gilles Vasseur, un SDF vivant dans une tente près du périphérique à Paris : *«Nous, les sans-abri, les sans-rien sommes aujourd'hui tous orphelins.»*

Le site de la fondation Abbé-Pierre : <http://www.fondation-abbe-pierre.fr/accueil.php>

Le site de la communauté d'Emmaüs : <http://www.emmaus-france.org/>

<http://www.liberation.fr/actualite/societe/230093.FR.php>

Este texto foi usado como ponto de partida para uma discussão oral sobre a questão dos excluídos. Aproveitei também para verificar a reação dos alunos diante de uma abordagem mais “tradicional” da fonética, já que muitos professores só trabalham a pronúncia desta forma, pedindo para os alunos lerem um texto em voz alta. Como havia previsto, muitos alunos não gostaram desta atividade, tanto que colocaram esta opinião em seus relatórios finais.

Finalmente, todos os alunos fizeram uma apresentação oral de 10 a 15 minutos sobre uma viagem que eles realizaram (ou que imaginaram que realizaram). O objetivo desta atividade era, além de proporcionar uma oportunidade para utilizar o vocabulário relacionado a viagens visto durante o curso e as estruturas do passado, discutir as estratégias para preparação e apresentação de um bom seminário (*exposé*). As apresentações foram gravadas em um aparelho de mp3, e enviadas aos alunos por e-mail. Os colegas de turma davam um *feedback* logo após cada apresentação, e eu

aproveitava para fazer um balanço da produção oral deles, apontando os pontos fortes e os principais problemas de cada um (tanto do ponto de vista da apresentação quanto da correção lingüística) e dando sugestões de como melhorá-los.

2.4. Metodologia de pesquisa

Os dados para análise foram obtidos da seguinte forma:

1. um questionário aplicado no início do curso para determinar o perfil de cada aluno, seus objetivos em relação à aprendizagem da língua estrangeira e suas expectativas em relação ao curso;
2. um questionário aplicado no final da primeira semana de curso para determinar se as atividades de fonética atendiam às expectativas e quais atividades eles mais gostaram e quais eles menos gostaram;
3. um relatório final elaborado pelos alunos, onde eles podiam comentar livremente os aspectos positivos e negativos do curso e dar sugestões.

2.5. Resultados da pesquisa

O curso em geral foi avaliado de forma extremamente positiva no relatório final entregue pelos alunos. Este resultado se deve em grande parte aos próprios alunos – por mais incoerente que possa parecer esta afirmação, é graças à dedicação e cortesia de cada aluno e ao clima de cooperação que havia entre eles que boa parte das atividades foram realizadas com sucesso. Todos os elementos favoráveis ao sucesso de uma turma já estavam presentes no início do curso – cabia somente ao professor criar as condições necessárias para que o grupo se fortalecesse (daí o papel das atividades de integração).

A boa relação existente entre os alunos, aliada a uma metodologia que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem (o professor não é mais o único detentor do saber – o saber se constrói na e pela interação dos indivíduos), foi determinante não só para o bom aproveitamento das aulas (como foi destacado em alguns depoimentos) como também para uma melhor aceitação das aulas de fonética.

Um outro ponto positivo levantado pelos alunos foi o dinamismo das aulas. Este dinamismo se deve, na minha opinião, à variedade de assuntos e atividades – sempre que possível, procurava mesclar em uma aula diferentes competências (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita) e trabalhar cada conteúdo a partir de diversas atividades (práticas orais controladas e livres, leitura de textos, atividades com músicas e vídeos, além de jogos).

Finalmente, é também porque os conteúdos visando o aprendizado das estruturas gramaticais, lexicais e culturais foram apresentados de forma apropriada, e porque as atividades relacionadas à compreensão e à produção oral e escrita foram consideradas úteis aos alunos, que se pôde estimular a curiosidade dos alunos sobre a fonética. Passemos então à avaliação das aulas de fonética.

No questionário passado no final da primeira semana de curso, descobri que mais da metade da turma nunca havia trabalhado os exercícios de fonética do livro *Campus 1*. Apesar de muitos nunca terem visto fonética durante o curso de francês, e da turma ter estudado apenas dois tópicos de fonética (explicação do quadro fonético do francês e encadeamentos e ligações) até o dia de aplicação do questionário, quase todos os alunos tiveram uma visão positiva destas aulas (dos 12 alunos que responderam ao questionário, 11 disseram que as atividades tinham sido úteis). Este dado foi confirmado

no relatório final entregue pelos alunos no final do curso, como atestam alguns dos depoimentos transcritos a seguir:

Eles [os exercícios de fonética] me proporcionaram o conhecimento dos sons e de como fazer corretamente (posição da boca, da língua), aumentando a segurança na hora de falar e, por isso, ajudariam muito no começo quando todo mundo ainda tem vergonha de fazer o "biquinho". (L. M. D. B., estudante de Arquitetura)

Sim, o conteúdo de fonética abordado foi extremamente útil para o desenvolvimento das aulas. A abordagem fonética é importante pois possibilita maior independência do aluno na aprendizagem da língua: ele pode procurar uma palavra e seus vários significados no dicionário monolíngüe e usá-la. (J. I., estudante de Ciências Sociais)

Eu particularmente, no início do curso, não pensava que estes exercícios poderiam ajudar a desenvolver outras habilidades, como a escrita, por exemplo, mas eu acho que eu me enganei. Gostei muito dos exercícios, porque acho que eles ajudaram a "clarear" a escuta, melhoraram a compreensão, ajudaram na pronúncia sem dúvida alguma, ajudaram também na escrita de transcrição de diálogos ou fitas (écoutez). (P. D. M., estudante de Geografia)

O trabalho com fonética foi o diferencial do curso, pois nos permitiu conhecer melhor a pronúncia e praticá-la corretamente. Normalmente, essa área não é vista de modo adequado nos cursos semestrais, passando quase despercebida em algumas correções feitas durante a fala dos alunos. (S. B. C. H., estudante de Letras)

O Curso de Fonética foi ótimo. No princípio tinha muita dificuldade, mas no final já conseguia perceber melhor os sons. (Z. M. G. S. F., professora universitária aposentada de Química)

Em geral, todas as atividades foram consideradas interessantes pelos alunos, inclusive as atividades de discriminação e de repetição de pares mínimos. Alguns alunos destacaram a primeira atividade de sensibilização à fonética ("Iguais ou diferentes"⁸¹) e

⁸¹ Vide p. 124.

a atividade com a música de Henri Salvador, “J’ai vu”⁸², entre as que eles mais gostaram, e a explicação do quadro fonético entre as que eles menos gostaram.

Finalmente, todos os alunos que entregaram o relatório final (13 alunos) ressaltaram que a fonética deveria ser trabalhada desde o Nível 1, no curso regular:

Acredito que seria muito louvável se todos os professores, em todos os níveis, incluíssem a fonética. Acho que assim poderíamos evitar alguns "vícios" de linguagem que adquirimos sem perceber. (H. A. G. M., farmacêutica aposentada)

Desse modo, não consigo imaginar como um curso de língua poderia existir sem que nele esteja presente o ensino de fonética. Não um ensino dissociado, com um curso a parte de fonética, mas dentre as competências escritas, orais, etc...estudadas. (C. C. F., professor de Estatística)

Penso que aulas de Fonética deveriam ser dadas desde o Nível I. Deveria haver quase que uma alfabetização em francês. Um Curso de Fonética específico, muitas vezes se o professor do Curso Normal não revê com os alunos, acaba sendo esquecido. (Z. M. G. S. F., professora universitária aposentada de Química)

Na minha opinião a fonética deveria ser sempre trabalhada durante os cursos, como foi feito neste curso, não havendo necessidade de um curso específico para isto. Um curso só de fonética pode ser cansativo, enquanto que um curso que mescle gramática, vocabulário e fonética é mais interessante e prático para fixar as informações. (D. B. T., doutoranda em Química)

O que se pode concluir destes depoimentos é que a fonética não precisa ser necessariamente ensinada em um laboratório de línguas, dissociada dos outros conteúdos de um curso. Ela pode ser dada de uma forma divertida, envolvente, e interessar tanto alunos da área de Letras quanto alunos de outras áreas do conhecimento. Para isso, é preciso prever atividades que contemplem vários estilos de aprendizagem, desde a repetição até jogos, e trabalhar a fonética não entre parênteses – quero dizer,

⁸² Vide p. 98.

como uma informação supérflua a que não se deve dar muita importância – mas com a mesma ênfase com que ensinamos a gramática ou o léxico. Como vimos na análise dos diferentes manuais de ensino do francês para estrangeiros, muitos exercícios de fonética visam somente a discriminação de sons (como no *Forum*) ou a repetição de pares mínimos (como no *Campus*), estimulando pouco a descoberta, pelo aluno, das regras de pronúncia. Além disso, por serem manuais destinados a um público dito “universal”, eles nem sempre conseguem dar conta das dificuldades reais que um aluno pode ter em sala de aula. Cabe então ao professor adaptar e criar novas atividades de acordo com as necessidades de seus alunos. A questão que se coloca, apontada por um dos alunos em seu relatório, é a seguinte:

Um problema decorrente sobre o ensino de fonética é que nem todos têm a facilidade de lidar com essa ferramenta, muitos até se assustam quando vêem alguns símbolos fonéticos, principalmente se o professor não tem um bom conhecimento dessa ferramenta (...), então o problema é se todos os professores estão preparados para utilizar a fonética no ensino de língua francesa? (I. R., estudante de Letras)

A meu ver, uma das razões pelas quais a fonética é negligenciada em sala de aula é justamente a pouca familiaridade que o professor tem com a fonética. Não é apenas um desconhecimento dos conceitos fonéticos, mas também um desconhecimento da maneira de se trabalhar a fonética em sala de aula. O material de apoio para o ensino de fonética é raro – as poucas publicações que encontrei já datam de mais de 10 anos. Esperamos então que esta pesquisa preencha uma parte desta lacuna, e que sirva ao professor de línguas como matéria de reflexão sobre o ensino da fonética, e como uma “caixa de idéias” de atividades para suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada como um aspecto essencial para a aquisição das competências orais tanto pelos teóricos e professores (como vimos no capítulo II) como pelos aprendizes de língua estrangeira (como provaram as pesquisas realizadas nas três experiências relatadas no capítulo III), a Fonética é ainda a “irmã pobre” nos manuais dedicados ao ensino do francês língua estrangeira.

O percurso histórico apresentado no capítulo I mostrou que a preocupação com a Fonética sempre esteve presente, apesar de ter ficado por muito tempo subordinada ao problema da escrita e da leitura e restrita à relação som-grafia. Esta “tradição” ainda se manifesta nos dias de hoje, já que a leitura em voz alta ainda constitui uma das atividades mais utilizadas pelos professores para se corrigir a pronúncia. Outras atividades largamente usadas no ensino da fonética são os exercícios de repetição e os “*drills*”, herança da Metodologia Áudio-Oral.

Utilizar hoje estas técnicas não constitui um “crime inafiançável”. Mas é preciso saber quais eram as concepções de língua e de aprendizagem por trás destas atividades, e o que se pretendia obter como resultado. De posse destas informações, o professor, de acordo com suas crenças, com os objetivos que deseja atingir e com as condições em que se dá o ensino, pode efetuar suas escolhas conscientemente. Foi com este intuito que voltamos nosso olhar para as metodologias passadas, para que o professor possa entender melhor o que se fez e o que se faz no presente em termos de ensino de fonética.

Hoje graças às contribuições do método verbo-tonal, da Abordagem Comunicativa e de outras metodologias não-convencionais (Resposta Física Total, Método Silencioso), reconhecemos a necessidade de se trabalhar a discriminação

auditiva, a importância do aspecto corporal na produção dos sons e o interesse em se trabalhar não só os fatos segmentais como também a prosódia. Muito já se avançou no plano teórico, tanto nas pesquisas sobre aquisição da fonologia quanto no campo do ensino de línguas estrangeiras. Mas a julgar pela análise de dois manuais atualmente empregados em duas instituições de ensino de francês língua estrangeira, estas conquistas ainda não foram totalmente incorporadas nos materiais de ensino do francês.

Trabalhar a fonética de forma interessante e estimulante, esta função ainda cabe ao professor, apesar dos poucos recursos que dispõe para enriquecer sua aula. Seu primeiro desafio é propor outras atividades além das de repetição ou de discriminação. Mas ele terá a seu favor um público interessado em aprimorar sua pronúncia se ele souber equilibrar as diferentes etapas do trabalho de fonética com jogos, músicas e textos literários.

Aliás, esta é uma das conclusões a que cheguei com as experiências realizadas no Curso de Pronúncia e no Nível 4. A pronúncia interessa sim os alunos: no momento em que eles percebem que eles compreendem melhor uma mensagem oral ou que eles se sentem mais confiantes para falar, a fonética passa então a despertar a curiosidade dos alunos e se torna também um instrumento para o aprimoramento das competências orais. E para que isto aconteça, não basta trabalhar uma atividade de discriminação auditiva durante o semestre: é preciso também insistir na prática, através de atividades variadas que contemplem diversos estilos de aprendizagem.

Propor no entanto aos alunos jogos visando o aprimoramento da fonética não é uma tarefa tão simples quanto parece. O professor praticamente precisa partir do zero, uma vez que mesmo os manuais especializados na pronúncia oferecem poucas opções de atividades lúdicas ou com músicas. Aliás, uma das nossas grandes dificuldades ao

realizar estas experiências foi elaborar práticas controladas e comunicativas, e no caso da prosódia isso não foi possível fazê-lo.

A prática comunicativa, por visar mais o sentido do que a forma, nem sempre é vista como útil pelos alunos em um curso voltado para a pronúncia. Seu objetivo fica mais claro quando inserida no contexto de um curso “generalista”, já que assim ela permite o reemprego das formas de uma maneira mais pessoal. O mesmo acontece com a prosódia. Os aspectos supra-segmentais são considerados, principalmente para os alunos iniciantes, abstratos e de difícil compreensão. Pouco familiarizados com o sistema fonológico da língua-alvo, sua atenção ainda está muito concentrada na produção de uma pronúncia inteligível dos sons para poder prestar atenção em aspectos como ritmo e entonação. O professor, no entanto, deve sempre que possível trabalhá-los junto, associando o fonema a ser trabalhado em um padrão melódico que favoreça a produção do som. Além disso, alunos de nível intermediário e avançado relataram nas pesquisas realizadas que os aspectos supra-segmentais são pouco úteis e de aplicação prática muito restrita em um curso voltado para o aperfeiçoamento da pronúncia. De fato, a prosódia se beneficia de atividades comunicativas, e este aspecto parece ser melhor explorado em um curso visando a aprendizagem das quatro competências de uma língua estrangeira.

Estas duas observações servem como argumento para se reivindicar um lugar para a fonética no programa de um curso regular. Esperamos então com este trabalho ter contribuído para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras através do diálogo entre a teoria e a prática na sala de aula, e a realidade presente nos materiais de francês língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. (1994). **Phonétique. 350 exercices**. Paris : Hachette.

ABRY, D. & VELDEMAN-ABRY, J. (2007). **La phonétique. Audition, prononciation, correction**. Paris : Clé International.

AUGÉ, H., VIELMAS, M. & BOROT, M.-F. (1981). **Jeux pour parler, jeux pour créer**. Paris : Clé International.

BAYLON, C. et al. (2000). **Forum 1. Méthode de Français**. Paris : Hachette.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. (1996). **Tempo 1. Méthode de Français**. Paris : Didier/Hatier.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. (1997). **Tempo 1. Cahier d'exercices**. Paris : Didier/Hatier.

BESSE, H. (1985). **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris : CRÉDIF / Didier.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000). **Approches de la langue parlée en français**. Paris : Ophrys.

BROWN, H. D. (1997). "English Language Teaching in the 'Post-Method' Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment". In: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (org.) (2004). **Methodology in language teaching. An anthology of current practice**. Cambridge University Press.

CALLAMAND, M. (1981). **Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique**. Paris : Clé International.

CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». In : CARTON, F. (2001). **Oral : variabilité et apprentissages. Le Français Dans Le Monde. Recherches et applications - numéro spécial janvier 2001**. Paris : Clé International.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M. & GOODWIN, J. M. (2002). **Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge University Press.

CHAMPAGNE-MUZAR, C. & BOURDAGES, J. (1998). **Le point sur la phonétique**. Paris : Clé International.

CHISS, J. L., DELAS, D. & Vanoye, F. (1985). "Et l'oral?". In: **Le Français Aujourd'hui – mars 1985**.

CORNAIRE, C. (1998). **La compréhension orale**. Clé International.

COURTILLON, J. (2003). **Élaborer un cours de FLE**. Paris : Hachette.

CUQ, J.-P. (org.) (2003). **Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde**. Paris : Clé International.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003). **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CYR, P. (1998). **Les stratégies d'apprentissage**. Paris : Clé International.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. ESF.

FRANÇOIS, F. (1996). **Práticas do Oral. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Traduzido por Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba: Pró-Fono (Teorias & Práticas)

GERMAIN, C. (1993). **Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire**. Paris : Clé International.

GIRARDET, J. & PÉCHEUR, J. (2002). **Campus 1. Méthode de Français**. Paris: Clé International.

GIRARDET, J. & PÉCHEUR, J. (2002). **Campus 1. Livre du professeur**. Paris: Clé International.

GUIMBRETIERE, E. (1994). **Phonétique e enseignement de l'oral**. Paris : Didier/Hatier.

HALTÉ, J.-F. (1992). **La didactique du français**. Paris : Presses Universitaires de France.

JONES, R. H. (1997). "Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition". In: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (org.) (2004). **Methodology in language teaching. An anthology of current practice**. Cambridge University Press.

JULIEN, P. (1988). **Activités ludiques**. Clé International.

KANEMAN-POUGATCH, M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE, É. (1990). **Plaisir des sons**. Paris : Hatier /Didier.

KUNDMAN, M. S. (1994). **Ensinando e Aprendendo o Francês em nível universitário: experiências na USP**. Tese de doutoramento, FFLCH-USP.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University Press.

Le Français Aujourd'hui n° 101 – mars 1993 – Norme(s) et Pratiques de l'Oral.

LEBRE-PEYTARD, M. (1990). **Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation.** Paris : Clé International.

LÉON, M. (2003). **Exercices systématiques de prononciation française.** Paris: Hachette.

LÉON, M. & LÉON, P. (1997). **La prononciation du français.** Paris : Nathan.

LÉON, P. (1966). **Prononciation du français standard.** Didier.

LESCURE, R. et al. (1997). **DEL F A1, A2, A3, A4. 450 Activités.** Clé International.

LHOTE, E. (1995). **Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre.** Paris : Hachette.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU.

MARINELLI, V. L. (1993). **Boletins informativos radiofônicos em francês: proposta de utilização pedagógica.** Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP.

MARINELLI, V. L. (1999). **Ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE) e a importância de alguns meios de comunicação social:**

telejornais belgas, suíços e franceses na sala de aula. Tese de Doutorado em Educação, USP, São Paulo.

MARTINEZ, P. (1996). **La didactique des langues étrangères.** Paris : Presses Universitaires de France.

MURILLO, J. et al. (2000). **Forum 1. Guide pédagogique.** Paris : Hachette.

PAGNIEZ-DELBART, T. (1992). **À l'écoute des sons. Les voyelles.** Paris : CLÉ International.

PORCHER, L. (2004). **L'enseignement des langues étrangères.** Paris : Hachette.

PORQUIER, R. & PY, B. (2004). **Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours.** Paris : Didier.

PUREN, C. (1988). **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** Paris : Clé International.

Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Edições Asa, 2001.

RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (org.) (2004). **Methodology in language teaching. An anthology of current practice.** Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Trad. por José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2005). **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2nd edition.

SANCHEZ, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

UNDERHILL, A. (2005). **Sound foundations. Learning and teaching pronunciation**. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

UR, P. (1994). **Grammar practice activities: a practical guide for teachers**. Cambridge University Press.

UR, P. (1997). **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge University Press.

VANOYE, F., MOUCHON, J. & SARRAZAC, J.-P. (1981). **Pratiques de l'oral. Écoute, Communications sociales, Jeu théâtral**. Paris : Armand Colin.

WEISS, F. (1983). **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**. Paris : Hachette.

WIOLAND, F. (1991). **Prononcer les mots du français**. Paris: Hachette.

ANEXOS

SUMÁRIO DOS ANEXOS

Perfil do aluno – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)	III
Avaliação final – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)	IV
Tabulação dos resultados – Perfil do aluno – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)	VI
Tabulação dos resultados – Avaliação final – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)	X
Perfil do aluno – Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP).....	XIII
Avaliação do curso – Final da primeira semana – Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)	XV
Relatório final – Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP).....	XVI
Tabulação dos resultados – Perfil do aluno – Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)	XVII
Tabulação dos resultados – Avaliação do curso – Final da primeira semana – Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)...	XXII
Transcrição do relatório final dos alunos – Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)	XXIV
Apostila “Rythme, intonation et accentuation” – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006 (Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP) XXXIX	
Définitions	XXXIX
La mélodie et l’intonation	XXXIX
Accentuation	XXXIX
Groupes rythmiques.....	XXXIX
Syllabation	XL
La mélodie et l’intonation	XL
Sensibilisation et discrimination	XL
Entraînement	XL
Syllabation, accentuation et groupe rythmique.....	XLI
Sensibilisation et discrimination	XLI
Entraînement	XLII
Bibliographie.....	XLIV

Apostila “Liaisons et enchaînements” – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)	XLV
Enchaînement.....	XLV
Liaison.....	XLV
Liaisons obligatoires	XLVI
Liaisons interdites.....	XLVII
Liaisons facultatives	XLVIII
Liaison facultative et style	XLVIII
Bibliographie.....	XLIX
Entraînement et articulation	L
Enchaînement consonantique	L
Liaisons obligatoires	L
Liaisons interdites.....	LIII
Liaisons facultatives	LIV
Bibliographie.....	LIV

Apostila “L’opposition [i] – [y] – [u]” – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)	LV
Discrimination	LV
Entraînement articulatoire	LVII
Relation son-graphie	LIX
Dialogues	LX
Poèmes	LXI
Textes	LXI
Bibliographie.....	LXIII

Apostila “Les voyelles nasales” – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006 (Cursos

Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP).....	LXIV
Discrimination	LXIV
Entraînement articulatoire.....	LXV
Intonation et articulation	LXVII
Relation son-graphie	LXX
Texte “Les <i>in</i> , les <i>un</i> , les <i>an</i> , les <i>on</i> et le dindon”	LXXI
Bibliographie.....	LXXI

Apostila “L’opposition [ø] – [œ]” – Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006 (Cursos

Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP).....	LXXII
Discrimination	LXXII
Entraînement articulatoire.....	LXXII
Intonation et articulation	LXXIV
Relation son-graphie	LXXV
Bibliographie.....	LXXV

Bibliografia geral do sumário	LXXVI
--	--------------

PERFIL DO ALUNO**Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006**

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)

Nome do aluno: _____

E-mail : _____

1. Qual a sua ocupação? (se for estudante, indicar o curso; se for aposentado, indicar em que área atuou)

2. Qual a sua faixa etária?

☐ De 18 a 25 anos

☐ De 25 a 30 anos

☐ De 30 a 40 anos

☐ De 40 a 50 anos

☐ De 50 a 60 anos

☐ Acima de 60 anos

3. Há quanto tempo você estuda francês? (indicar o número de semestres, se possível)

4. Onde você estuda / estudou francês?

5. Por que você estuda francês?

6. Você domina outras línguas estrangeiras? Qual/Quais?

7. Por que você escolheu fazer o curso de fonética?

8. Quais são as suas expectativas em relação ao curso de fonética?

AVALIAÇÃO FINAL

Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)

Nome do aluno: _____

E-mail : _____

1. O curso de fonética correspondeu às suas expectativas?

☐ sim

☐ não

☐ em termos

2. Indique os aspectos positivos do curso.

3. Indique os aspectos negativos do curso.

4. Sugestões para os próximos cursos.

5. Entre os seguintes assuntos abordados durante o curso, indique os que lhe foram mais úteis:

☐ Rythme, intonation et accentuation.

☐ Liaisons

☐ [i], [y], [u]

☐ les voyelles nasales

☐ [ø] e [œ]

6. Entre os seguintes assuntos abordados durante o curso, indique os que lhe foram menos úteis:

☐ Rythme, intonation et accentuation.

☐ Liaisons

☐ [i], [y], [u]

☐ les voyelles nasales

☐ [ø] e [œ]

7. Indique as 5 (cinco) atividades de que mais gostou:

8. Indique as 5 (cinco) atividades de que menos gostou:

Atividades:

1. **sensibilização aos movimentos articulatórios** (descrição da posição da boca e da língua para a produção de um determinado som)
2. **audição e discriminação de sons** (ouvir uma palavra e dizer se ela contém o som /i/ ou /y/, por exemplo)
3. **audição e identificação da palavra / frase escrita correspondente** (ouvir uma palavra ou frase e identificar como ela é escrita. Por exemplo, o que se ouve é a palavra “vin” ou “vent”?; a frase dita foi “Il habite à Turin?” ou “Il habite à Tours, hein?”)
4. **audição e repetição de pares mínimos** (ouvir e repetir palavras que contenham sons parecidos. Por exemplo : vin – vent; sain – sans; pain – paon.)
5. **audição e repetição de frases** (ouvir e repetir frases imitando a sua entonação. Por exemplo: C’est prodigieux! C’est merveilleux, fabuleux!)
6. **exercícios visando à compreensão das regras de pronúncia** (por exemplo, identificar as « liaisons » obrigatórias, facultativas e proibidas e formular uma regra ; relacionar cinco palavras que contenham o som « ẽ », « ã » e « õ » e analisar as grafias correspondentes a estes sons.)
7. **ditado** (por exemplo, escutar a frase « Il a perdu la vie » e escrevê-la)
8. **dramatização a partir de diálogos já estudados** (exemplo : diálogo de Jean Tardieu « Une heureuse rencontre »)
9. **leitura de um texto em voz alta** (exemplo: leitura de uma receita culinária usando diferentes entonações.)
10. **conversação espontânea a partir de certos temas** (exemplo: falar sobre o fim-de-semana)
11. **jogos visando à identificação de certos sons a partir da grafia** (exemplo: separar as palavras que estão no envelope em duas colunas: as que contêm o som /ø/ e as que contêm o som /œ/)
12. **jogos visando à pronúncia de certos sons / palavras contendo certos sons** (exemplo: dizer uma palavra que contenha o som /y/ e jogar a bola a um colega.)
13. **competição de grupos visando à identificação da frase** (exemplo: classe é dividida em dois grupos organizados em fila. O professor lê a primeira parte do provérbio, o primeiro de cada fila deve encontrar o final do provérbio.)
14. **músicas visando à identificação de palavras / frases a partir de sua transcrição fonética e sua audição** (exemplo: a canção « J’ai vu » de Henri Salvador.)
15. **músicas visando ao reconhecimento de certos sons a partir de sua audição** (exemplo: identificar a frase que contém uma « liaison » incomum na canção « Les chansons ne servent à rien »)
16. **músicas visando ao reconhecimento de sua idéia principal / mensagem** (exemplo: identificar que tipo de amor o personagem da canção « Doux » valoriza.)
17. **músicas visando à pronúncia de certos sons** (exemplo: cantar as frases marcadas na canção “Je ne veux pas travailler”)

TABULAÇÃO DOS RESULTADOS – PERFIL DO ALUNO

Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)

1. Qual a sua ocupação? (se for estudante, indicar o curso; se for aposentado, indicar em que área atuou)

	CAVC Idiomas	Letras
Estudante	2 (Turismo – ECA-USP) 2 (Administração – FEA-USP) 1 (Letras Português/Inglês – FFLCH-USP) 1 (Biologia) 1 (Ciências Contábeis – FEA-USP) Total = 7	4 (Letras Francês/Português) 1 (Letras Português/Grego) 1 (Letras Português/Russo) 1 (Doutorado – Antropologia Social FFLCH-USP) 1 (Engenharia de Produção – Poli-USP) 1 (Psicologia) Total = 9
Dentista	2	
Nutricionista	1	
Sociólogo	1	
Revisor de textos / tradutor (inglês/português)	1	
Aposentado	1 (Educação / Administração) 1 (Educação)	1 (secretária) 1 (biblioteconomista)
Técnico de informática		1
Historiador		1
Economista		1
Professor universitário		3
Farmacêutico		1
	14	18

2. Qual a sua faixa etária?

	CAVC Idiomas	Letras
De 18 a 25 anos	6	7
De 25 a 30 anos	2	1
De 30 a 40 anos	3	2
De 40 a 50 anos	1	1
De 50 a 60 anos	2	3
Acima de 60 anos	0	4

3. Há quanto tempo você estuda francês? (indicar o número de semestres, se possível)

	CAVC Idiomas	Letras
1 semestre	5	1
2 semestres	3	3
3 semestres	1	4
4 semestres	1	3
5 semestres	2	1
6 semestres	1	3
7 semestres	1	3

4. Onde você estuda / estudou francês?

	CAVC Idiomas	Letras
CAVC Idiomas (FEA-USP)	14	1
Aliança Francesa	1	5
CEL	1	
Instrumental da Letras (FFLCH-USP)	1	
Curso extra-curriculares da Letras (FFLCH-USP)		10
Graduação da Letras (FFLCH-USP)		4
NELE - Centro Acadêmico da Filosofia (FFLCH-USP)		1
CFI (Poli-USP)		1
CELAC (ECA-USP)		1
Professor particular		5
Wizard		1
Ensino fundamental / médio		4

5. Por que você estuda francês?

	CAVC Idiomas	Letras
gosto pela língua francesa	10	12
gosto pela cultura francesa e francófona	3	2
viagem	1	2
estudos	5	8
desejo de aprender um outro idioma	1	4
profissão	4	0
familiares morando em países francófonos	0	1

6. Você domina outras línguas estrangeiras? Qual/Quais?

	CAVC Idiomas	Letras
inglês	11	15
espanhol	4	4
alemão	2	4
italiano	0	2
japonês	0	3
russo	0	1
nenhuma	2	2

7. Você tem o hábito de escutar o francês fora da sala de aula? O que você costuma escutar (*músicas, rádios, TV5, CDs de métodos, etc.*) ? Com qual frequência?

	CAVC Idiomas	Letras
músicas	10	10
rádio	1	1
TV	5	7
filmes	7	3
livros	1	2
sites de Internet	1	0
CDs de métodos	0	7
nada	1	2

8. Você tem o hábito de falar o francês fora da sala de aula? Com quem (*amigos ou familiares que falam francês, francófonos*)? Com qual frequência?

	CAVC Idiomas	Letras
não	8	13
amigos que estudam francês	5	5
francófonos		3

9. Por que você escolheu fazer o curso de fonética?

	CAVC Idiomas	Letras
para melhorar a compreensão oral	3	4
para melhorar a produção oral	4	8
para se preparar para um exame	1	
para manter contato com a língua	1	2
pelo preço	1	
para desenvolver a autonomia de aprendizagem	1	
para entender as regras de pronúncia	2	1
para corrigir / melhorar a pronúncia	8	9
para aprimorar o conhecimento sobre a língua em geral	2	2
para entender melhor o que não foi aprendido no curso anterior		1
por indicação de outras pessoas		2
interesse pela Fonética e pela Lingüística		1
para conhecer pessoas		1

10. Quais são as suas expectativas em relação ao curso de fonética?

	CAVC Idiomas	Letras
ajudar a corrigir erros de pronúncia	2	2
ensinar técnicas de pronúncia	2	2
ensinar regras de pronúncia	4	2
ensinar símbolos fonéticos	2	
ajudar a aprimorar a pronúncia	4	5
ajudar a desenvolver a compreensão oral		3
ajudar a desenvolver a produção oral	6	6
ajudar a desenvolver o conhecimento sobre a língua em geral	4	3
ajudar a desenvolver a produção escrita	1	
ajudar a desenvolver a compreensão escrita	1	

TABULAÇÃO DOS RESULTADOS – AVALIAÇÃO FINAL

Curso “Pronúncia do Francês” – Julho 2006

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP e Cursos de Idiomas do CAVC – FEA-USP)

1. O curso de fonética correspondeu às suas expectativas?

	CAVC Idiomas	Letras
sim	10	13
não	0	0
em termos	0	5

2. Indique as partes positivas do curso.

	CAVC Idiomas	Letras
- apostilas / material didático	2	4
- grande quantidade de exercícios de escuta	1	1
- aulas bem preparadas	1	
- boa escolha dos exercícios de escuta	2	
- explicações sobre as regras da fonética do francês	5	6
- curso útil em todos os níveis	1	
- atividades orais propostas	3	2
- atividades de repetição	1	3
- turma pequena	1	
- liberdade do uso do português em sala de aula	1	
- ausência de uma avaliação do aluno	1	
- diversificação das atividades		3
- adaptação dos exercícios ao público brasileiro		2
- dedicação / eficiência professor		3
- ambiente favorável / integração de alunos		3
- atividades em grupos		1
- dinamismo da aula		5
- correção dos erros		2
- clareza das explicações		2
- participação de todos os alunos		2
- atividades lúdicas		1
- aula prazerosa / interessante		2
- escolha dos conteúdos (programa)		1

3. Indique as partes negativas do curso.

	CAVC Idiomas	Letras
- curso rápido demais	3	10
- horário	1	
- número de alunos		3
- nível heterogêneo do grupo	2	1
- falta no programa da apresentação de outros conteúdos	2	2
- falta de exercícios para fazer em casa		2
- falta de tempo para praticar mais certos conteúdos	2	3
- atividades de repetição	3	2
- poucas atividades de leitura de textos	1	
- sala de aula		1
- poucas atividades feitas individualmente		2
- pouco aprofundamento teórico		1

4. Sugestões para os próximos cursos.

	CAVC Idiomas	Letras
- outro horário	1	
- aumentar a carga horária	1	10
- dedicar mais tempo a cada conteúdo	1	3
- dedicar menos tempo a cada conteúdo	1	
- trabalhar outros conteúdos		2
- grupos mais homogêneos	1	2
- continuação do curso (Fonética 2)	2	2
- mais exercícios de repetição	1	
- mais músicas		1
- mais atividades orais	1	3
- correção mais individualizada	1	
- diminuir o número de alunos na turma		3
- uma sala mais apropriada		3
- maior embasamento teórico		1
- propor exercícios para serem feitos em casa		1

5 e 6. Entre os seguintes assuntos abordados durante o curso, indique os que lhe foram mais úteis e menos úteis:

	CAVC Idiomas		Letras	
	+	-	+	-
Rythme, intonation et accentuation.	9	1	8	3
Liaisons	7	1	10	4
[i], [y], [u]	9	1	13	2
Les voyelles nasales	9	0	13	1
[ø] e [œ]	9	0	16	0

7 e 8. Indique as 5 (cinco) atividades de que mais gostou e de que menos gostou:

	CAVC Idiomas		Letras	
	+	-	+	-
Atividades:				
1. sensibilização aos movimentos articulatórios	7	2	7	0
2. audição e discriminação de sons	6	2	12	0
3. audição e identificação da palavra / frase escrita correspondente	6	2	15	0
4. audição e repetição de pares mínimos	9	0	10	0
5. audição e repetição de frases	4	2	6	1
6. exercícios visando a compreensão das regras de pronúncia	5	0	12	0
7. ditado	3	2	5	3
8. dramatização a partir de diálogos já estudados	4	4	8	5
9. leitura de um texto em voz alta	3	4	10	5
10. conversação espontânea a partir de certos temas	2	5	6	3
11. jogos visando à identificação de certos sons a partir da grafia	2	2	7	1
12. jogos visando à pronúncia de certos sons / palavras contendo certos sons	2	4	6	6
13. competição de grupos visando à identificação da frase	2	4	6	8
14. músicas visando à identificação de palavras / frases a partir de sua transcrição fonética e sua audição	7	1	12	3
15. músicas visando ao reconhecimento de certos sons a partir de sua audição	3	1	8	4
16. músicas visando ao reconhecimento de sua idéia principal / mensagem	2	5	8	5
17. músicas visando à pronúncia de certos sons	5	3	8	2

PERFIL DO ALUNO**Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007**

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)

Nome do aluno: _____

E-mail: _____

1. Qual a sua ocupação? (se for estudante, indicar o curso; se for aposentado, indicar em que área atuou)

2. Qual a sua faixa etária?

☐ De 18 a 25 anos☐ De 25 a 30 anos☐ De 30 a 40 anos☐ De 40 a 50 anos☐ De 50 a 60 anos☐ Acima de 60 anos

3. Você já tinha conhecimento prévio do francês antes de ingressar nos cursos extracurriculares?

4. Se sim, onde você estudou francês antes? E há quanto tempo atrás?

5. Você estuda ou estudou outras línguas estrangeiras? Qual/Quais?

6. O que você considera importante quando se estuda uma língua estrangeira?

7. No seu percurso como estudante de língua estrangeira, o que acha que facilita (facilitou) ou melhora (melhorou) sua aprendizagem da língua?

8. Por que você escolheu estudar francês?

9. Quais são as suas expectativas em relação a este curso (nível 4)?

10. O que você sugere para este curso ? (conteúdos, atividades, etc.)

11. Você se lembra se o quadro fonético e exercícios relativos à pronúncia foram trabalhados em níveis anteriores? Se sim, de que forma?

12. Assinale a(s) alternativa(s) com as quais você concorda.***A fonética:***

- a) pode melhorar a minha pronúncia
- b) pode melhorar a minha compreensão oral
- c) pode melhorar a minha produção oral
- d) pode melhorar a minha compreensão escrita
- e) pode melhorar a minha produção escrita
- f) pode aprimorar o meu domínio sobre a língua em geral
- g) pode desenvolver minha autonomia de aprendizagem
- h) não me interessa, pois não tenho como objetivo aprimorar a pronúncia
- i) é uma disciplina muito específica e difícil, e não vejo como ela pode melhorar a minha pronúncia
- j) não sei para que serve a fonética
- k) outros. *Quais?* _____

13. Quais atividades e suportes você julga mais úteis para o desenvolvimento da pronúncia? Assinale uma ou mais alternativas.

- a) descoberta dos símbolos fonéticos
- b) descrição dos movimentos da língua e da boca para a produção dos sons
- c) descrição das regras de pronúncia (relação som-grafia, esquemas entonacionais, ligações)
- d) exercícios de escuta para discriminação de sons (isolados, em palavras ou em frases)
- e) exercícios de repetição de palavras
- f) exercícios de repetição de frases com uma entonação específica
- g) leitura de textos em voz alta
- h) dramatizações de diálogos
- i) ditados
- j) músicas
- k) jogos
- l) conversação livre
- m) outros. *Quais?* _____

AVALIAÇÃO DO CURSO – FINAL DA PRIMEIRA SEMANA**Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007**

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)

Nome do aluno: _____

E-mail: _____

1. Os exercícios de fonética do Campus (que se encontram no final do livro, da página 178 à página 182) foram usados em níveis anteriores? Na sua opinião, eles o ajudaram a melhorar sua pronúncia e sua compreensão e produção orais? Cite os pontos positivos e negativos destes exercícios.

2. As atividades propostas neste nível IV de fonética e pronúncia têm sido úteis para você? De que forma elas o ajudaram ou não ajudaram?

3. Cite as atividades de fonética e pronúncia de que mais gostou:

4. Cite as atividades de fonética e pronúncia de que menos gostou:

RELATÓRIO FINAL

Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)

(O relatório final podia ser livre, mas sugeri as seguintes questões para orientar a redação dos alunos:)

1. Balanço dos pontos positivos e negativos do curso de forma geral (conteúdo e atividades);

2. Comentário sobre os conteúdos trabalhados de fonética:

a) eles foram úteis ou não?

b) as atividades foram interessantes e pertinentes?

c) qual foi a atividade que você achou mais interessante e qual foi a menos interessante?

d) você acha que a fonética deveria ser trabalhada somente em cursos especiais de pronúncia ou deveria ser também trabalhada no curso regular de francês?

e) quais sugestões você daria para o conteúdo e as atividades trabalhadas?

TABULAÇÃO DOS RESULTADOS – PERFIL DO ALUNO

Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)

1. Qual a sua ocupação? (se for estudante, indicar o curso; se for aposentado, indicar em que área atuou)

Estudante	1 Ensino médio 1 Jornalismo (ECA-USP) 1 Arquitetura (FAU-USP) 1 Geografia (FFLCH-USP) 1 História (FFLCH-USP) 5 Letras (FFLCH-USP) 1 Ciências Sociais (FFLCH-USP) 1 Doutorado – Química 1 Doutorado – Física (IF-USP) 1 Doutorado – Geografia (FFLCH-USP) Total = 14
Professor	1 professor de Estatística 1 professor de Inglês (também estudante de Letras) 1 professor universitário de Arquitetura (também doutorando em Geografia)
Aposentado	1 (professora universitária - Química) 1 (gerente de produção da FORD) 1 (farmacêutica) 1 (psicóloga) 1 (moda)
	20

2. Qual a sua faixa etária?

De 18 a 25 anos	9
De 25 a 30 anos	5
De 30 a 40 anos	0
De 40 a 50 anos	1
De 50 a 60 anos	1
Acima de 60 anos	4

3. Você já tinha conhecimento prévio do francês antes de ingressar nos cursos extracurriculares?

sim	7
não	13

4. Se sim, onde você estudou francês antes? E há quanto tempo atrás?

1	em um colégio (Lycée) na Suíça	há seis meses, por 1 ano
1	na Suíça	quando criança, dos 5 aos 8 anos
1	em um curso Instrumental	durante 1 semestre
4	no ensino fundamental / médio	-

5. Você estuda ou estudou outras línguas estrangeiras? Qual/Quais?

inglês	14
espanhol	4
alemão	2
italiano	3
japonês	1
nenhuma	4

6. O que você considera importante quando se estuda uma língua estrangeira?

aprender a falar	4
aprender a escrever	1
aprender a ler	1
aprender a ouvir	1
poder se comunicar	1
conhecer a cultura da língua estrangeira	3
ter uma boa relação entre professores e alunos	2
ter um bom planejamento das aulas	1
ter interesse/gosto pela língua alvo	3
conhecer a língua materna	1
estudar em casa	3
estudar a gramática	2
estudar a fonética	1
fazer exercícios	3
ler	4
ouvir	1
praticar oralmente	3
ter disciplina	2
ouvir músicas	2
assistir a filmes	2

7. No seu percurso como estudante de língua estrangeira, o que acha que facilita (facilitou) ou melhora (melhorou) sua aprendizagem da língua?

leitura de textos	6
audição de documentos orais	3
redações / exercícios escritos	4
práticas orais / conversação	8
estudo da gramática	2
estudo individual	1
uso do dicionário	1
uso de recursos áudio-visuais	2
contato com a língua	2
dinamismo das aulas	1
professor	1

8. Por que você escolheu estudar francês?

gosto pela língua francesa	11
gosto pela literatura francesa e francófona	2
gosto pelo cinema francês	1
estudos	9
descendência francófona	1
famíliares morando em países francófonos	1

9. Quais são as suas expectativas em relação a este curso (nível 4)?

aperfeiçoar os conhecimentos da língua em geral	6
aperfeiçoar os conhecimentos de gramática	4
aperfeiçoar os conhecimentos de fonética	2
aprender conteúdos novos	3
melhorar a produção escrita	2
melhorar a produção oral	2
melhorar a compreensão escrita	1
aumentar o vocabulário	1
poder se dedicar mais	1
ter mais contato com a língua	1

10. O que você sugere para este curso? (conteúdos, atividades, etc.)

cumprir o programa	2
trabalhar mais a conversação	6
utilizar músicas	4
utilizar reportagens de rádio/televisão	1
propor leituras	2
propor exercícios de gramática	2
propor redações	1
propor jogos	2
fazer correção da pronúncia durante leitura em voz alta	1
fazer revisão	1
envolvimento do professor	1

11. Você se lembra se o quadro fonético e exercícios relativos à pronúncia foram trabalhados em níveis anteriores? Se sim, de que forma?

sim	10
não	9

pronúncia de certos sons	3
durante as leituras	2
exercícios do livro	2
repetição dos sons do quadro fonético	2

12. Assinale a(s) alternativa(s) com as quais você concorda.

A fonética:

a) pode melhorar a minha pronúncia	18
b) pode melhorar a minha compreensão oral	17
c) pode melhorar a minha produção oral	16
d) pode melhorar a minha compreensão escrita	4
e) pode melhorar a minha produção escrita	4
f) pode aprimorar o meu domínio sobre a língua em geral	14
g) pode desenvolver minha autonomia de aprendizagem	10
h) não me interessa, pois não tenho como objetivo aprimorar a pronúncia	0
i) é uma disciplina muito específica e difícil, e não vejo como ela pode melhorar a minha pronúncia	1
j) não sei para que serve a fonética	0
k) outros. <i>Quais?</i>	0

13. Quais atividades e suportes você julga mais úteis para o desenvolvimento da pronúncia? Assinale uma ou mais alternativas.

a) descoberta dos símbolos fonéticos	10
b) descrição dos movimentos da língua e da boca para a produção dos sons	14
c) descrição das regras de pronúncia (relação som-grafia, esquemas entonacionais, ligações)	14
d) exercícios de escuta para discriminação de sons (isolados, em palavras ou em frases)	16
e) exercícios de repetição de palavras	11
f) exercícios de repetição de frases com uma entonação específica	10
g) leitura de textos em voz alta	14
h) dramatizações de diálogos	7
i) ditados	7
j) músicas	13
k) jogos	5
l) conversação livre	6
m) outros. <i>Quais?</i>	1 (filmes em francês, com legenda em francês)

TABULAÇÃO DOS RESULTADOS – AVALIAÇÃO DO CURSO – FINAL DA PRIMEIRA SEMANA

Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)

1. Os exercícios de fonética do Campus (que se encontram no final do livro, da página 178 à página 182) foram usados em níveis anteriores? Na sua opinião, eles o ajudaram a melhorar sua pronúncia e sua compreensão e produção orais? Cite os pontos positivos e negativos destes exercícios.

sim , foram usados	5
não , não foram usados	7

Pontos positivos	
ajudam a melhorar a pronúncia de certas palavras	2
ajudam a produção oral	1
ajudam a compreensão oral	1
ajudam a entender as regras de pronúncia	2
associam a compreensão oral e a consolidação de regras gramaticais	1

Pontos negativos	
foi dada pouca ênfase a estes exercícios / os exercícios foram dados rapidamente	2
toma muito tempo da aula	1
não corrige a pronúncia de cada aluno	1

2. As atividades propostas neste nível IV de fonética e pronúncia têm sido úteis para você? De que forma elas o ajudaram ou não ajudaram?

sim , foram úteis	11
não , não foram úteis	1

Pontos positivos	
ajudam a consolidar a gramática	3
garantem mais autonomia no processo de aprendizagem	1
ajudam a conhecer melhor os sons do francês	2
melhoram a pronúncia	5
ajudam a compreensão oral	2
ajudam a produção oral	1
ajudam a compreender melhor o funcionamento da língua	1

Pontos negativos	
pouco tempo para consolidar os conhecimentos	2

3. Cite as atividades de fonética e pronúncia de que mais gostou:

exercícios da apostila de “enchaînements et liaisons”	2
música “J’ai vu”	3
poema “Pour faire le portrait d’un oiseau”	3
atividade “iguais ou diferentes?”	2
exercício do Campus	1
todas	1
as explicações do professor	1

4. Cite as atividades de fonética e pronúncia de que menos gostou:

quadro fonético	2
explicação da apostila de “enchaînements et liaisons”	2
nenhuma	5

TRANSCRIÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DOS ALUNOS**Curso de Francês – Nível 4 – Janeiro/Fevereiro 2007**

(Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP)

Daniela,

Me desculpe a demora na resposta. Estava muito ocupado até então, mas agora vai:

1 - Acho que o curso foi, de uma forma geral, muito bom. Todo o conteúdo previsto foi passado, houve bastante tempo para os trabalhos de fonética e para atividades recreativas como músicas e jogos. Considerei o curso bastante puxado, pois além de ser diário, havia inúmeras atividades para serem feitas em casa.

Confesso que não consigo me lembrar de um ponto negativo do curso. Se houve algum, não chegou a interferir na qualidade e no andamento do mesmo.

2 -

a) Os trabalhos de fonética foram bastante úteis. Fazem grande diferença no momento de pronunciar e entender a pronúncia de determinadas palavras. Dessa forma, ajudam, em última instância, a compreender melhor a língua.

b) Sim, as atividades, de uma forma geral, foram interessantes e pertinentes, principalmente porque nos ajudaram a corrigir alguns vícios de pronúncia que trazemos do português.

c) Gostei das atividades que procuravam ressaltar as diferenças de pronúncia de palavras parecidas, tanto as atividades de escuta quanto as de leitura dessas palavras. Já a atividade que achei menos interessante, apesar de considerar de suma importância para trabalhar a fonética, foi a explicação do triângulo fonético.

d) Acho que a fonética deveria ser trabalhada nos cursos regulares de francês porque é parte importante do processo de aprendizagem da língua.

e) Difícil dar alguma sugestão. Como gostei das atividades e não tenho muita noção de como fazê-las de forma diferente, deixarei esta questão em aberto.

Acho que é isso.

Beijos,

A.

Obs.: Daniela, vc foi uma excelente professora. Por favor, me avise quando for dar outro curso. Farei questão de me matricular com vc.

A. E. Y.
Estudante de História

Olá a todos!

O que gostaria de deixar registrado é que as aulas de fonética são muito importantes para o aprendizado de qualquer língua e acredito que deveria ser ensinado desde o nível 1, pois alguns alunos no início do curso aprendem algumas palavras de maneira errada e, o registro incorreto pode custar horas de treino para ser recuperado. Como em medicina, há a recomendação para que procuremos a medicina preventiva, porque a curativa, além de custar mais caro, pode ser dolorosa. Assim, é o ensino de língua.

Acredito que já no nível 1, o aluno deveria ter um trabalho com todos aqueles símbolos fonéticos e, toda vez que aparecesse alguma nova palavra, deveria ser recorrido ao aprendizado primeiro para a fixação de como se pronuncia uma nova palavra. Além disso, o aprendizado de fonética ajuda, e muito, a compreensão oral e principalmente a escrita. Antes de colocarmos uma palavra em alguma produção escrita, associamos a palavra a sua pronúncia, principalmente quando temos dúvida da escrita. Isso aconteceu comigo algumas vezes. Uma vez quis colocar num texto a palavra "cheveux", mas escrevi "cheveaux". Quando reli o texto, percebi que o encontro vocálico da palavra cheveux não era pronunciado como um /o/ e, sim, um /e/ com a boca fechada de quem pronuncia um /o/. Corrigi.

E quando consultamos o dicionário? É importantíssimo que saibamos ler a transcrição fonética de uma palavra, para que façamos a leitura correta e, ao escutarmos a palavra numa outra ocasião, tenhamos capacidade de associá-la ao seu signo.

Desse modo, não consigo imaginar como um curso de língua poderia existir sem que nele esteja presente o ensino de fonética. Não um ensino dissociado, com um curso a parte de fonética, mas dentre as competências escritas, orais, etc...estudadas, há a necessidade de que seja estudada a compreensão fonética, embora eu não saiba se esta competência esteja ligada à compreensão oral ou escrita. Com tantas, e tantas, competências, não tenho a competência para falar sobre isso. Deixo este assunto para vocês!

Grande abraço e saudações,

C. C. F.
Professor de Estatística

O curso de francês nível IV teve mais informações sobre fonética do que os cursos anteriores. Os exercícios de compreensão oral de palavras com pronúncia parecidas e a repetição destas palavras por um aluno por vez foram os melhores. Desta forma pudemos observar melhor a diferença de cada som e corrigir a nossa pronúncia.

Outro ponto positivo do curso foi a apresentação de seminário, uma forma muito eficiente de detectar os principais problemas de cada aluno.

Na minha opinião a fonética deveria ser sempre trabalhada durante os cursos, como foi feito neste curso, não havendo necessidade de um curso específico para isto. Um curso só de fonética pode ser cansativo, enquanto que um curso que mescle gramática, vocabulário e fonética é mais interessante e prático para fixar as informações.

D. B. T.
Doutoranda em Química

Cara Daniela,

Para não dizer apenas EXCELENTE!, faço abaixo algumas observações sobre o curso.

O curso, de um modo geral foi muito bom. O conteúdo foi apresentado com muita segurança e objetividade; houve um esforço didático visível de permitir a compreensão da base gramatical e fonética desses conteúdos; a capacidade de incentivar a participação do conjunto de alunos, dos mais extrovertidos aos mais tímidos, de forma interativa e formativa merece ser destacada. O fornecimento de material e fontes complementares, além dos livros oficialmente adotados pelo curso, foi iniciativa de grande valor tendo em vista criar as condições para que o aluno possa constituir uma dinâmica autônoma para o progresso da aprendizagem. A preocupação com os aspectos fonéticos foi particularmente relevantes nesse contexto, haja vista que uma das grandes dificuldades para aprender-se uma língua estrangeira está em estabelecer com a máxima precisão a relação entre o ler e o ouvir.

O que se pode achar de negativo em um curso dessa natureza é que o volume de informações necessariamente torna-se grande diante do período de tempo previsto, ainda que a carga horária seja a mesma do curso regular. O tempo extra-classe necessário ao estudo voluntário e às tarefas programadas pela professora, distribuído ao longo de apenas um mês, dificulta, em alguma medida, o processo de assimilação e amadurecimento dos conteúdos ministrados, especialmente para quem tem outras obrigações familiares e profissionais. Mas esse é um problema de qualquer curso desenvolvido de forma intensiva. E o ônus cabe a quem optou por realizá-lo. Contudo, como sugestão, poder-se-ia prever um percentual sobre a carga horária, algo em torno de 10%, a ser usado ou não, a depender do ritmo das turmas ou dos alunos individualmente, para reforçar o processo de aprendizagem.

As condições materiais logísticas do curso também poderiam melhorar. A maior utilização de recursos áudio-visuais, por exemplo, muito ajudaria.

Agradeço o privilégio de ter podido compartilhar contigo essa rica experiência, mesmo que eu tenha consciência de que minha performance pessoal poderia ser melhor.

Parabéns por tua bela performance pedagógica! Muito sucesso na vida pessoal e profissional!

E. B. R.
Professor universitário de Arquitetura e Doutorando em Geografia

Olá Daniela,

Peço desculpas pela demora em enviar o relatório que você nos pediu e que segue a seguir:

O curso de férias nível IV de francês foi muito proveitoso, principalmente pelo dinamismo das aulas e pela maneira como foram ministrados os diversos assuntos pertinentes.

Tivemos, juntamente com o conteúdo normal do nível IV, um excelente curso de fonética que, tenho certeza, foi muito útil para todos, com atividades interessantes e que se mesclavam com o conteúdo gramatical.

Principalmente os exercícios de audição e repetição foram muito bons para a melhora de nossa compreensão e expressão oral.

Acredito que seria muito louvável se todos os professores, em todos os níveis, incluíssem a fonética. Acho que assim poderíamos evitar alguns "vícios" de linguagem que adquirimos sem perceber.

Sempre considerei o curso de francês, de modo geral, muito bom, mas este, nível IV de férias foi o melhor.

Obrigada Daniela.

H. A. G. M.
Farmacêutica aposentada

Olá Professora Daniela,

Gostaria de pedir desculpas pela demora e também pelo texto, tive que viajar e fiz durante a viagem não tive tempo nem de revisar o que escrevi! mas espero que eu consiga repassar as impressões que tive do curso, que foram muito boas; espero que eu tenha a oportunidade de cursar outro nível do francês com você, especialmente espero que eu consiga cursar fonética do francês com você, realmente o que tivemos de fonética durante aquele curso, além de ter sido muito útil me estimulou a fazer o curso específico de fonética.

Como você falou sobre se os alunos responderiam questionários/entrevista, coloque-me à disposição caso necessite !

Um grande abraço e parabéns pelo curso.

1. Impressões sobre o curso de francês de Férias.

Sempre tive o curso de francês no campus como um dos melhores curso de línguas estrangeira, tanto comparando com os demais cursos de extensão e até mesmo se compararmos aos cursos de outras instituições que ensinam o francês como língua estrangeira, apesar de não termos um laboratório para esse fim; pelo que vi essa falta é suprida pelo método utilizado pelos/as professores/as; o método (livro “Campus”), particularmente, deixa muito a desejar, porém os professores suprem essa falta; é bem verdade que todos os semestres que cursei o francês no campus observei a qualidade do curso, os esforços que os professores/as e os coordenadores têm para proporcionar um curso com excelência; posso citar como exemplo a professora Sabina que sempre passa nas salas para nos deixar informados sobre os acontecimentos e sobre as mudanças ocorridas, outro exemplo é a dedicação dos professores;

O curso de férias superou todos os demais que tive até então, pois tivemos uma excelente professora que trabalhou os temas propostos do nível com uma didática muito boa, inigualável, uma metodologia que nos estimula muito a entender com maior facilidade os aspectos lingüísticos da língua francesa, enfim foi um curso muito rico para o nosso processo de aprendizagem dessa língua.

2. Pontos Positivos

Vários aspectos podem-se apontar como pontos positivos no curso de nível IV de francês de férias, dentre eles: a professora que é excelente; a utilização da fonética para explicar os processos fonológicos da língua (lingüísticos e estilísticos) e com uma explicação adequada a todos os alunos que eram de diferentes áreas; a professora com sua metodologia de ensino supriu as falhas existentes no método “Campus”; outro ponto que se deve apontar foi a qualidade dos alunos que também ajudaram a dar essa qualidade ao curso, mas claro a base de tudo foi a qualidade da professora; outro ponto muito importante é a organização do curso pela coordenadoria do francês. Em suma, qualidade e preço são duas coisas fortes no curso de francês, pois em nenhuma outra instituição se conseguem unir bem esses dois fatores.

3. Pontos Negativos

Diante de tantos pontos positivos se torna até difícil apontar algo negativo, mas posso observar, já citado antes, o método Campus que, particularmente, não gosto, pois percebo que há pouca explicação de gramática e os enunciados dos exercícios são, as vezes, um tanto confusos; a falta de um laboratório e de outros equipamentos que auxilie o aprendizado.

4. Ensino de Fonética

Acho o uso de fonética fundamental como ferramenta para o ensino de língua estrangeira, especialmente o francês que é uma língua rica em fenômenos fonético-fonológicos tanto no que diz respeito ao lingüístico quanto ao estilístico, como foi visto no curso de férias que a fonética auxilia muito para o entendimento dos fenômenos de “liaison” e “élision”; entender como ocorre o processo de articulação é essencial para que aprendamos pronunciar corretamente os sons da língua e também facilita compreender a ortografia da língua, de modo que relacionamos os sons da língua as suas representações gráficas e assim facilitar o aprendizado tanto da parte oral quanto da escrita;

Para mim o uso da fonética foi muito útil, pois facilitou bastante a minha pronúncia das palavras, mesmo que às vezes quando estou lendo pronuncio as palavras incorretamente, percebo mentalmente que cometi tal erro e isso facilita que eu me auto-corrija.

Acredito que a fonética deva ser usada em todos os níveis do curso, inclusive desde o primeiro nível para que os estudantes de francês já fossem se acostumando a essa ferramenta lingüística; mas, claro, acredito que deva ainda existir um curso específico de fonética do francês para melhor aperfeiçoar aquilo que se aprendeu ao longo dos níveis que compõem o curso de francês no campus.

Um problema decorrente sobre o ensino de fonética é que nem todos têm a facilidade de lidar com essa ferramenta, muitos até se assustam quando vêem alguns símbolos fonético, principalmente se o professor não tem um bom conhecimento dessa ferramenta (que não é o caso da profa. Daniela, pois ela consegue usar a fonética naturalmente sem assustar os alunos), então o problema é se todos os professores estão preparados para utilizar a fonética no ensino de língua francesa?

I. R.
Estudante de Letras

Salut Daniela!

Excuse-moi, mas je n'ai pas pu te rendre le envoyer des questions sur le cours de Français avant. Je le fais maintenant.

Merci pour nous donner le cours de Français IV. Tu fais beaucoup d'attention sur la difficulté de chaque personne et leur aider.

À bientôt,
J. I.

1) Balanço dos pontos positivos e dos pontos negativos do curso do curso de forma geral (conteúdo e atividades)

O conteúdo de gramática e vocabulário do livro 'CAMPUS I' foram abordados com domínio e clareza pela professora Daniela, juntamente com a realização de atividades extras para fixação. O caderno de exercícios e indicações de exercícios gramaticais (do 'Grammaire Progressive du Français') foram feitos durante o curso das aulas o que também auxiliou na fixação dos conteúdos de gramática e vocabulário.

Um ponto diferenciado deste curso foi que a correção dos exercícios do 'cahier d'exercices' e da 'GPF' e as possíveis dúvidas que eles pudessem criar foram claramente esclarecidas. Contudo, não foi possível abordar as três últimas partes do capítulo 12 dada a falta de tempo.

Algumas atividade achei que não foram produtivas:

*a abordagem sobre a imprensa francesa e orientação política de cada um deles: acho que é um assunto muito específico. É necessário a leitura em francês extra curso, mas acho que seria mais interessante a indicação de livros/ contos ou poesias trazidas pelos alunos;

*o vocabulário das viagens (ou vocabulário importantes para aquela unidade) seria mais interessante que os alunos:

1. preparassem uma listagem de palavras em português que seriam utilizadas e seus correspondentes em francês, e que a trouxessem para classe;

2. apresentassem essas palavras/ ou suas dúvidas para a classe e para a professora, e ela indicasse qual palavra seria mais adequada para determinada circunstância (isso incentivaria a passagem da utilização do dicionário monolíngüe para bilingüe em classe);

*A escolha do tema do 'exposé en français' deveria ser livre pois isso facilitaria a apresentação e diminuiria a tensão do acontecimento (cada um dos alunos teria familiaridade com o tema e sua forma de organizá-lo).

2) Comentário sobre os conteúdos trabalhados de fonética: - eles foram úteis ou não?

Sim, o conteúdo de fonética abordado foi extremamente útil par o desenvolvimento das aulas. A abordagem fonética é importante pois possibilita maior independência do aluno na aprendizagem da língua: ele pode procurar uma palavra e seus vários significados no dicionário monolíngüe e usá-la.

- as atividades foram interessantes e pertinentes?

Sim, as atividades foram dinâmicas, a sua pertinência facilitou a assimilação do conteúdo gramatical (como por exemplo a diferenciação entre 'qui' e 'que', 'tout' e 'tous', 'plus' adjetivo e 'plus' advérbio)

- qual foi a atividade que você achou mais interessante e a que foi menos interessante?

De uma forma geral as atividades sobre fonética foram interessantes, pois eles faziam uma ponte sobre coisas desconhecidas e outras que já sabíamos, ou seja, ligavam símbolos fonéticos ao som que ouvíamos.

Como as mais interessantes cito:

- * a atividade com uma música escrita em símbolos fonéticos sobre os quais deveríamos advinhar a palavra mais adequada para aquele som;

- * outra atividade que achei interessante foi a primeira na qual a professora colocou papéis escritos com palavras e os alunos deveriam dizer se as palavras tinham a mesma pronúncia ou não, mesmo que não soubessemos o seu significado. Ambas as atividades faziam, necessariamente, com que os alunos usassem seus conhecimentos da língua francesa.

A atividade que eu achei menos interessante foi a leitura do texto sobre o abade Pierre, o fundador da Emmaüs.

- você acha que a fonética deveria ser trabalhada somente em cursos especiais de pronúncia ou deveria ser também trabalhada no curso regular de francês?

Seria necessário introduzir o aluno de cursos de línguas em geral ao entendimento dos símbolos fonéticos no decorrer do curso regular. Mas, entretanto, existe uma carga de aprendizado muito grande no conteúdo de fonética é muito grande e seria necessário conciliar o entendimento da estrutura gramatical e adquirir vocabulário novo da língua com a aprendizagem da fonética.

- quais sugestões você daria para o conteúdo e as atividades trabalhadas?

As atividades sobre fonéticas foram bem exploradas. No curso de 'Français IV', talvez fosse necessário elaborar uma apostila simplificada com o conteúdo abordado na área de fonética para que os alunos tivessem noção do que será abordado, pois houveram alguns exercícios que não puderam ser feitos que talvez fosse importante para a fixação do símbolo ao som exato. Outra sugestão para facilitar a compreensão dos alunos seria a de que os exercícios de escutar pudessem ser feitos com mais calma e repetidos mais vezes, para tanto seria necessário que cada aluno tivesse tempo de realizar os exercícios em casa e também acesso ao cd de exercícios.

J. I.
Estudante de Ciências Sociais

Oi Dani, td bom?

Desculpa não mandar esse email antes.. eu fui viajar e acabei esquecendo. Espero que ainda seja útil pra você

Bom, esse nível 4 do frances cursado nas férias foi o que eu melhor aproveitei. Acredito que o contato diário com a lingua nas aulas e com as tarefas foram muito importantes para o bom aproveitamento. Os exercícios de fonética foram de grande valia e deveriam ser trabalhados desde os primeiros níveis do frances. Eles me proporcionaram o conhecimento dos sons e de como fazer corretamente (posição da boca, da lingua), aumentando a segurança na hora de falar e, por isso, ajudariam muito no começo quando todo mundo ainda tem vergonha de fazer o "biquinho". Acho que essa foi, para mim, a maior contribuição do estudo da fonética neste curso.

Beijos

L. M. D. B
Estudante de Arquitetura

Salut, professeur, comment ça va?

1. Balanço dos pontos positivos e negativos do curso de forma geral (conteúdo e atividades);

Eu gostei do curso, foi bem dinâmico e divertido. As explicações eram claras. O grupo era bom. Acho que não tenho nenhuma crítica, eu realmente gostei do tempo que eu gastei, para um curso de férias até que foram umas horas bem gostosas

2. Comentário sobre os conteúdos trabalhados de fonética:

a) eles foram úteis ou não?

Sim, foram úteis. Eu já sabia um pouco de fonética porque eu sou da Letras, mas mesmo assim eu acho que ajudou. Eu não sabia como articular o *eur* de professeur e aprendi como fazer certo. Acho que faltou o R do francês, eu já tinha procurado nos livros por conta própria, mas ninguém nunca mostra pra gente que é o uvular, tem gente que sempre pronuncia como [h], [x], eu acho que o francês fica muito mais brecado sem o R do jeito certo...

b) as atividades foram interessantes e pertinentes?

Foram sim.

c) qual foi a atividade que você achou mais interessante e qual foi a menos interessante?

A mais interessante foi a primeira, quando a gente conheceu mesmo os fonemas e a gente pôde achar eles e saber onde eles ficavam.

d) você acha que a fonética deveria ser trabalhada somente em cursos especiais de pronúncia ou deveria ser também trabalhada no curso regular de francês?

No curso normal também, com certeza.

e) quais sugestões você daria para o conteúdo e as atividades trabalhadas?

Eu acho que seria legal mostrar a boca e as regiões onde as vogais e o R são produzidos. Isso sempre me ajudou mas eu não sei se as pessoas iam gostar...

Bom, professeur, é isso aí, desculpe a demora para responder

Salut

L. A. A.
Estudante de Letras

1- Pontos positivos:

Eu gostei muito da dinâmica do curso, dos exercícios propostos em sala de aula e aqueles para fazer em casa. As aulas foram bem “puxadas”, o que eu acredito ter justificado a proposta de um curso intensivo de férias.

2- Pontos negativos:

Eu não saberia apontar pontos negativos em relação às aulas, o que não me agradou foi o horário do curso, um horário muito inconveniente para quem mora longe e/ou trabalha como é o meu caso. Gostaria que os cursos fossem pela manhã ou pela tarde e não em um horário intermediário, almoço, que comprometeu outras atividades pessoais.

3- Exercícios de fonética:

Eu particularmente, no início do curso, não pensava que estes exercícios poderiam ajudar a desenvolver outras habilidades, como a escrita, por exemplo, mas eu acho que eu me enganei. Gostei muito dos exercícios, porque acho que eles ajudaram a “clarear” a escuta, melhoraram a compreensão, ajudaram na pronúncia sem dúvida alguma, a ajudaram também na escrita de transcrição de diálogos ou fitas (*écoutez*).

4- Sugestões:

Eu acho que exercícios de fonética deveriam, sem dúvida, fazer parte dos cursos regulares de francês. Estes exercícios ajudam a desenvolver outras competências além da pronúncia, e estes são divertidos, o que ajuda bastante o desenvolvimento e dinâmica das aulas.

Gostaria que o curso de fonética sempre existisse nos cursos de francês da cultura e extensão da FFLCH, nas férias e também regularmente durante o semestre, porque são importantes para a aprendizagem da língua.

Daniela,

Muito obrigada pelo curso, adorei você e suas aulas.

Espero um dia ter você novamente como professora e daí espero fazer “un exposé” bem melhor!!! Risos.

Até mais e boa sorte com a sua dissertação, se você precisar de uma “cobaia” pode contar comigo...

Beijos!

P. D. M.
Estudante de Geografia

Fazer o curso de férias, de um modo geral foi muito proveitoso, pois o ritmo é intenso e o contato com a língua diário. O tempo disponível para o estudo também é maior, pois não temos que cumprir nenhuma atividade da faculdade.

Todas as atividades propostas foram muito interessantes, pois permitiram que a turma se conhecesse, assim não houve inibição nos momentos em que era preciso falar; e nos ajudaram a pôr em prática o conteúdo ensinado, facilitando o aprendizado. Mas eu destacaria os “écoute” que tinham por objetivo a distinção de fonemas que para nós, falantes de português, são parecidos.

O trabalho com fonética foi o diferencial do curso, pois nos permitiu conhecer melhor a pronúncia e praticá-la corretamente. Normalmente, essa área não é vista de modo adequado nos cursos semestrais, passando quase despercebida em algumas correções feitas durante a fala dos alunos.

Creio ser importante estudá-la também nos cursos regulares, não para alcançar a perfeição na expressão oral, afinal nunca falaremos como uma pessoa que tenha o francês como língua materna, mas para aperfeiçoar a nossa pronúncia.

No meu caso, estudante da graduação do francês, foi vital esse trabalho durante as férias, pois agora esse ponto está sendo visto também na sala de aula e o curso me permitiu obter uma base para o estudo da fonética francesa.

S. B. C. H.
Estudante de Letras

Olá Daniela! Tudo bem?

Comigo está tudo bem. Tenho apanhado bastante aqui em Paris, pois o meu francês é ainda precário, mas estou me virando. Eu fiz um curso de duas semanas na Aliança Francesa daqui. Achei péssimo. A professora não nos dava chance de falar e as aulas não tinham nenhuma programação prévia. Se você estivesse aqui pra me ensinar eu estaria muito mais satisfeito. Olha, eu sei que você sabe isso melhor que eu, mas sempre que você puder, insista com seus alunos no sentido de fazê-los falar francês, mesmo que errado! Pois percebi (talvez um pouco tarde) que a prática da língua é simplesmente fundamental. Segue a baixo o meu relatório. Me diga caso não esteja bom.

Desculpe a demora

Beijo

T.

1. Balanço dos pontos positivos e negativos do curso de forma geral (conteúdo e atividades);

Achei que de forma geral o curso foi excelente. O conteúdo das aulas me pareceu muito bem selecionado. A divisão do tempo efetivo das aulas entre conteúdo gramatical, conversação e fonética também me pareceu muito bem planejada. Minha avaliação geral do curso é: excelente. Não tenho pontos negativos a relatar.

2. Comentário sobre os conteúdos trabalhados de fonética:

a) eles foram úteis ou não?

Sim, o conteúdo de fonética foi extremamente importante para mim, tanto para ampliar meu léxico como para entender a importância da pronúncia no francês falado.

b) as atividades foram interessantes e pertinentes?

Sim

c) qual foi a atividade que você achou mais interessante e qual foi a menos interessante?

Gostei muito da chance que a professora deu aos alunos de usar 15 minutos da aula para falar de uma viagem pessoal, real ou não, em francês. Acho que os alunos devem ser constantemente incentivados a falar em Francês.

d) você acha que a fonética deveria ser trabalhada somente em cursos especiais de pronúncia ou deveria ser também trabalhada no curso regular de francês?

Acho que deve ser trabalhada também no curso regular de francês

e) quais sugestões você daria para o conteúdo e as atividades trabalhadas?

Sugiro que o curso continue no formato atual. Não tenho reclamações com relação às aulas. Acho, no entanto, que uma melhora à infraestrutura do curso (salas maiores, biblioteca, videoteca) faria uma grande diferença.

T. S. P.
Doutorando em Física

Pontos positivos

Um curso intensivo faz com que o aluno guarde mais facilmente os pontos de gramática porque são vistos todos os dias e não somente duas vezes por semana como no curso normal.

Como o contacto com a língua aumenta, obriga o aluno a pensar em francês.

Ponto negativo

O tempo é insuficiente para guardar o vocabulário. Não se tem tempo para ler e rever as lições como no Curso Normal.

No nosso curso, graças a excepcional boa vontade da professora, fizemos muitos exercícios escritos, jogos, vimos vídeos, ouvimos discos e até fizemos uma apresentação oral e tudo isso ajudou a enriquecer e aumentar o vocabulário. Faltou tempo para fixar melhor tudo isso, pelo menos para mim.

O Curso de Fonética foi ótimo. No princípio tinha muita dificuldade, mas no final já conseguia perceber melhor os sons. Aqui também faltou tempo para estudar em casa e absorver melhor o que foi dado.

Penso que aulas de Fonética deveriam ser dadas desde o Nível I. Deveria haver quase que uma alfabetização em francês. Um Curso de Fonética específico, muitas vezes se o professor do Curso Normal não rêve com os alunos, acaba sendo esquecido.

Sugestão

Pedir aos professores de Francês que insistam nos exercícios de fonética. O livro Campus tem exercícios de fonética, por que não usá-los?

Gostei muito do Curso e da professora porque ela está realmente empenhada em ensinar e interessada em que o aluno aprenda.

Parabéns Daniela!

Z. M. G. S. F.

Professora de Química Orgânica aposentada do Instituto de Química da USP

RYTHME, INTONATION ET ACCENTUATION

La mélodie et l'intonation¹.

Quand vous parlez, votre voix monte ou descend. La ligne musicale de votre discours en constitue la *mélodie*. Dites:

- *Vous partez?*
- *Oui.*
- *Je vais avec vous.*
- *Dépêchez-vous!*
- *Formidable!*

Vous entendez monter votre voix pour la question, descendre pour la réponse, monter puis descendre pour la phrase suivante, descendre nettement pour l'ordre et enfin faire une saute brusque, généralement très haute, pour l'exclamation.

La mélodie peut prendre des formes très diverses, apportant chaque fois une signification que le sens lexical n'aurait pas pu transmettre tout seul. Mais le nombre de ces significations n'est pas infini. On peut en dégager un système, fait d'*un nombre limité de patrons*, c'est-à-dire de schémas mélodiques significatifs, reconnus par tout le monde. L'ensemble de ces patrons constitue *l'intonation* du français.

Accentuation²

- Mots isolés

Dans le modèle du français standard, la voyelle *accentuée*, est la dernière voyelle prononcée d'un mot isolé, comme dans : *'bon*. En fait, l'accent porte sur toute la syllabe où se trouve la voyelle finale prononcée et il est noté par /' / devant cette syllabe accentuée, comme dans : *jam'bon*, *macaro'ni*, *imman'geable*. Il ne s'agit pas de l'accent que l'on utilise dans l'orthographe mais d'un *accent phonétique*.

Pour réaliser l'accent phonétique, il y a deux moyens essentiels : un accroissement de la *durée* et un accroissement de *l'intensité*. Il s'y ajoute le plus souvent un changement de la hauteur mélodique.

- Une syllabe accentuée est, en français, généralement deux fois plus longue qu'une syllabe inaccentuée.

- L'intensité de l'accent est variable mais elle n'est jamais très élevée par rapport à celle des syllabes inaccentuées.

- La voyelle accentuée change souvent de hauteur. Elle monte généralement quand la phrase n'est pas terminée et descend à la fin. Les variations de hauteur appartiennent au système intonatif mais comme elles coïncident avec le système accentuel, on a l'habitude d'associer ce rôle intonatif à celui de l'accentuation.

- Mots en contexte parlé

Quand vous parlez, vous ne placez pas un accent sur chaque mot. Vous ne mettez pas un accent qu'à la fin d'un groupe de mots formant une unité de sens. C'est généralement une unité grammaticale, appelée *syntagme*, comme dans : *Il est 'bon,/ ce jam'bon,/ mais/ vos macaro'nis/ sont imman'geables*.

Groupes rythmiques³

Lorsque vous prononcez une phrase telle que : *Oui/ Demain/ je partirai/ vers cinq heures/ s'il fait beau/*, vous aurez tendance à la diviser comme on l'a fait ici. Vous constatez que ce découpage est conforme au *sens*. C'est pourquoi on appelle les séquences ainsi déterminées des groupes *sémantiques*. Une telle division pourrait se faire par des pauses, comme lorsqu'on dicte un texte. Mais d'ordinaire, on se contente de mettre un accent à *la fin de chacun des groupes sémantiques*.

(...)

¹ La prononciation du français p. 87

² La prononciation du français p. 30

³ La prononciation du français p. 77

On appelle aussi les groupes sémantiques *groupes rythmiques* parce que l'accentuation nous donne la perception d'un rythme, plus ou moins régulier.

Dès que le mot n'est plus isolé, en français, il perd son accent au profit du groupe. On n'a pas besoin de détacher tous les mots pour être compris. Certes, si le mot est isolé, il porte un accent. On dit *un pe'tit*, avec l'accent sur la dernière syllabe, mais dans *un petit en'fant*, l'accent se déplace à la fin du groupe rythmique.

Le rôle de l'accent est donc de découper les énoncés en groupes pas trop longs pour les rendre plus faciles à comprendre. Ce rôle n'est pas, comme celui des phonèmes, distinctif. On ne peut pas opposer un accent à un autre pour créer un nouveau sens linguistique. Le rôle de l'accent est différent. On dit qu'il est *démarcatif*. Il aide à délimiter les unités de sens mais il ne les crée pas.

Syllabation¹

Il faut et il suffit qu'on ait une voyelle prononcée pour constituer une syllabe. Les mots *ah*, *oh*, *où* ont une syllabe. Le E final non prononcé n'intervient pas dans le compte des syllabes. On prononce *lue* comme *lu*. Les voyelles *i*, *u*, *ou* se lient généralement à la voyelle suivante et ne font donc pas une syllabe supplémentaire. Il n'y a qu'une syllabe dans *les* et *lié*, dans *lit* et *lui*, dans *lit* et *Louis*.

La mélodie et l'intonation

SENSIBILISATION ET DISCRIMINATION

1. Écoutez. Vous allez entendre huit phrases enregistrées. Elles seront lues une seule fois. D'après leur intonation, indiquez quel sentiment elles expriment, en mettant une croix dans la case correspondante².

	1	2	3	4	5	6	7	8
Colère	x							
Surprise								
Joie								
Inquiétude								

ENTRAÎNEMENT

2. Schémas mélodiques de base : interrogation / déclaration³.

↗ - Non ? ↘ - Non.	↗ - Lui ? ↘ - Lui.	↗ - Là ? ↘ - Là.
-----------------------------	-----------------------------	---------------------------

- Ça marche ? - Ça marche.	- C'est l'heure ? - C'est l'heure.	- D'accord ? - D'accord.
-------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------

- C'est compris ? - C'est compris.	- Tout est prêt ? - Tout est prêt.	- C'est bien là ? - C'est bien là.
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

- C'est décidé ? - C'est décidé.	- On aura le temps ? - On aura le temps.	- C'est un bon film ? - C'est un bon film.
-------------------------------------	---	---

¹ La prononciation du français p. 31

² DELF A1, A2, A3, A4 – 450 Activités p. 184 ex. 330

³ Phonétique – 350 Exercices p. 14 ex. 14

- Rendez-vous samedi ?	- Ça fait des histoires ?
- Rendez-vous samedi.	- Ça fait des histoires.
- On se retrouve là-bas ?	- On se repose un peu ?
- On se retrouve là-bas.	- On se repose un peu.

3. Schéma mélodique des phrases interrogatives¹.

Faites la différence entre les schémas mélodiques des phrases interrogatives sans particule interrogative et des phrases interrogatives neutres comportant un mot interrogatif.

- ↗ ↘
- A.** – Tu t'en vas ? Tu t'en vas où ?
 – Tu sors ? Tu sors avec qui ?
 – Ils reviennent ? Ils reviennent d'où ?
 – Tu écris ? Tu écris à qui ?
 – On mange ? On mange quoi ?
 – Tu as vingt ans ? Tu as vingt ans depuis quand ?
 – Il écrit un roman ? Il écrit un roman de quel genre ?
 – Vous vous êtes couchés tard ? Vous vous êtes couchés à quelle heure ?

- ↗ ↗ ↘
- B.** – Tu ne me l'as pas dit ? Pourquoi tu ne me l'as pas dit ?
 – Tu l'as su ? Comment tu l'as su ?
 – Le temps va changer ? Quand est-ce que le temps va changer ?
 – Tu recommences à travailler ? Quel jour tu recommences à travailler ?
 – Vous passerez nous prendre ? À quelle heure vous passerez nous prendre ?
 – Vous vous êtes retrouvés ? Comment vous vous êtes retrouvés ?

Syllabation, accentuation et groupe rythmique

SENSIBILISATION ET DISCRIMINATION

1. Écoutez les mots et séquences suivantes et classez-les selon le nombre de syllabes qu'ils contiennent².

Bonjour. – C' est vraiment joli. – Tout va bien. – J' ai réfléchi. – S' il vous plaît. – Merci. –
 Il ne dort pas bien. – C' est très simple. – Ils sont malheureux. – Pourquoi pas moi ? – Désolé. –
 Je suis déçue. – C' était nécessaire. – C' est moi. – Réfléchissons – J' aime le café fort. – Attention. –
 Le film commence. – Entrez. – On t' accompagnera. – Ça marche. – Volontiers. – Excusez-moi. –
 Ça va.

2 syllabes	3 syllabes
<i>Bonjour.</i>	<i>Tout va bien.</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

¹ Phonétique – 350 Exercices p. 14 ex. 15

² Phonétique – 350 Exercices p. 8 ex. 1

4 syllabes	5 syllabes
<i>J'ai réfléchi.</i>	<i>C'est vraiment joli.</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Soulignez la syllabe accentuée¹.

A. Exemple : *le Vietnam* – *l'Amérique*

À vous : le Chili	le Guatemala
le Togo	le Nicaragua
le Japon	la Nouvelle-Zélande
le Canada	le Venezuela
la Tunisie	les pays scandinaves
Madagascar	l'Arabie saoudite

B. Exemple : *taxi* → *taxiphone*

À vous : café	→	caféine
football	→	footballeur
police	→	policier
théâtre	→	théâtral
industrie	→	industriel
téléphone	→	téléphonique
politique	→	politiquement

C. Exemple : *Je comprends.* → *Je comprends bien.* → *Je comprends bien le problème.*

À vous :			
– Je file.	→	– Je file vite.	→ – Je file vite chez lui.
– Il dort.	→	– Il dort bien.	→ – Il dort bien la nuit.
– Ça va.	→	– Ça va bien.	→ – Ça va bien mieux.
– Un café.	→	– Un café au lait.	→ – Un café au lait sucré.
– Venez.	→	– Venez voir.	→ – Venez voir mon tableau.

ENTRAÎNEMENT

3. Rythme binaire (2 syllabes)²

A. Un seul groupe rythmique

Prononcez les mots suivants en marquant le rythme comme dans l'enregistrement. Marquez bien l'accent de la dernière syllabe.

Bonjour.	Vraiment.	Encore.	Jamais.
D'accord.	Bravo.	Sans doute.	Parfait.
Peut-être.	Pardon.	Merci.	À demain.

¹ Phonétique – 350 Exercices p. 10 ex. 6

² Phonétique – 350 Exercices p. 11 ex. 7

B. Plusieurs groupes rythmiques

Répétez les phrases suivantes en marquant une légère pause entre les groupes rythmiques.

- J’ai peur / du noir.
- Il court / toujours.
- Je passe / demain / chez toi.
- Il pleut / beaucoup / en mars.
- On part / sûrement / demain / à l’aube.
- Je rentre / ce soir / tout seul / en car.

4. Rythme quinaire (5 syllabes)¹**A. Un seul groupe rythmique**

Faites bien tomber la voix sur la dernière syllabe, pas avant.

– C’est une bonne idée.	– J’ai très bien compris.
– Faites un bon voyage.	– Je ne le connais pas.
– C’est toujours comme ça.	– On n’est pas pressé.
– J’arriverai à l’heure.	– Vous êtes bien aimable.
– Je ne sais plus quoi dire.	– Ça m’est bien égal.
– On verra demain.	– Je vais réfléchir.

B. Deux groupes rythmiques

Prononcez successivement chaque phrase en faisant alterner les segments. Conservez le même rythme et la même intonation.

Exemple : – On n’est pas pressé, / on verra demain.

– On verra demain, / on n’est pas pressé.

À vous :

- Cet après-midi, / j’arriverai à l’heure.
- C’est toujours comme ça, / à la fin de la semaine.
- Depuis plusieurs jours, / il fait très très froid.
- Je ne la connais pas, / je ne sais pas qui c’est.
- Je ne sais pas quoi faire, / dans cette situation.

5. Vous allez entendre deux fois le texte. Écoutez, lisez et notez les groupes intonatifs à l’aide de ↗ et ↘.²

↗ ↘ ↘

En 1949, le premier Centre Édouard Leclerc a ouvert ses portes. Même si depuis le monde a changé, même si les goûts, les habitudes, les envies des Français ne sont plus les mêmes, même si l’inflation n’est plus ce qu’elle a été, un prix reste un prix, une feuille de paie reste une feuille de paie (surtout quand le pouvoir d’achat est menacé). C’est pour cela que dans le mouvement Édouard Leclerc, tous les adhérents font tout, tout ce qu’il est légalement possible de faire pour que les prix Édouard Leclerc restent toujours... les meilleurs prix.

¹ Phonétique – 350 Exercices p. 13 ex. 10

² DELF A1, A2, A3, A4 – 450 Activités p. 188 ex. 343

BIBLIOGRAPHIE :

LÉON, M. & LÉON, P. *La prononciation du français*. Paris : Nathan, 1997.

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. *Phonétique. 350 exercices*. Paris: Hachette, 1994.

LESCURE, R. et alii. *DEL F A1, A2, A3, A4. 450 Activités*. Clé International, 1997.

Enchaînement

Ex.² :

L'enchaînement est automatique et concerne toutes les consonnes. Une consonne d'enchaînement ne change jamais de nature³ :

Exception : le *f* de *neuf* devient *v* seulement devant *heures* et *ans* [nœ'vœ:(R)] [nœ'vã].

Quand un mot se termine par une consonne habituellement non prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, quelquefois, la consonne finale se prononce au commencement du mot suivant⁴.

Par exemple : le mot *petit* se prononce de deux manières selon sa distribution⁵ :

RÈGLE I : Pas de liaison après un mot accentué (fin du groupe rythmique)

Il est grand / aussi. [ilɛgrãosi]

Il est petit / et tu le sais. [ilɛptietylɛ]

C'est le premier / à venir [sɛlprəmjeavni:r]

Il n'y a donc jamais de liaison après : virgule, point virgule, point.

¹ Exercices systématiques de prononciation française p. 8

² Prononcer les mots du français p. 90

³ Prononciation du français standard p. 118

⁴ Exercices systématiques de prononciation française p. 99

⁵ Prononciation du français standard p. 118

RÈGLE II : Liaison d'un mot inaccentuée à un mot accentué (intérieur du groupe rythmique)

C'est_un grand_ami. [sɛtœgrɑ̃tami]

C'est_en_avion. [sɛtɑ̃navjɑ̃]

Ce sont leurs_anciens_autres_amis. [sɛsɑ̃lœrzsɑ̃sjɛzotrɑ̃zami]

Les seules consonnes de liaison fréquentes sont : [z], [t], [n].

La liaison avec [r] n'est fréquente qu'avec quelques adjectifs comme : *léger, dernier, premier*.

Liaisons obligatoires :

Toutes les liaisons obligatoires dépendent de la règle II, et peuvent être résumées ainsi :

Liaison obligatoire entre :

un déterminant
(article, adjectif, auxiliaires, pronoms)
mots inaccentués

+

un déterminé
(nom, pronom, formes pleines du verbe)
mots accentués

TIMBRE	TYPE GRAPHIQUE	DISTRIBUTION GRAPHIQUE	
		Exemples de liaisons	Nature des mots de liaison
[z]	S	les amis nos amis vous avez quels amis très amis petits amis	- prédéterminants du nom ou du pronom : <i>les, des, ces</i> <i>mes, tes, ses, nos, vos, leurs</i> <i>vous, ils, elles</i> <i>quels, plusieurs, trois, autres</i> <i>très, sous, sans, plus, moins</i> - adj. qualificatifs pluriels : <i>petits</i>
	X	deux autres aux amis	<i>deux, six, dix</i> <i>aux</i>
	Z	chez eux prenez-en	<i>chez</i> - formes verbales à l'impératif
[t]	T	vient-elle courent-ils petit enfant huit enfants tout entier	- formes verbales, 3 ^e personne, singulier ou pluriel - adjectifs - adverbe <i>tout</i>
	D	le prend-il quand il pleut grand enfant second étage	- formes verbales, dans l'inversion - <i>quand</i> (conjonction) - adjectifs
[n]	N	un ami bien aimable	- <i>un, aucun, en, on</i> <i>bien, rien, mon, ton, son</i>
[r]	R	dernier étage	- adjectifs seulement : <i>premier, dernier, léger</i>

Liaisons interdites :

1. L'absence de liaison marque une limite.

- Pas de liaison entre deux groupes rythmiques :

Souvent ↗ / il vient nous voir.

Comment ↗ / arrive-t-il ?

Maintenant ↗ / il part.

Quand ↗ / est-il venu ?

Alors ↗ / ils rentrent.

Jean ↗ / est arrivé.

- Pas de liaison après la conjonction et (limite entre 2 mots ou 2 idées d'égale importance) :
un pain et / un gâteau il va et / il vient

- Pas de liaison devant les mots suivants (à isoler pour une plus grande intelligibilité) : *oui, ah, oh, et toute citation.*

il dit / oui

mais / oui

des « ah » et des « oh »

il a dit « énorme » et non « éléphantique »

- Pas de liaison également devant : *huit, onze* et après *cent* :

les / huit, les / onze

(Exceptions : dix-huit, vingt-huit)

cent / un

- Pas de liaison après les pronoms, *ils, elles*, ou *dans l'interrogation avec inversion*, dans les formes verbales composées du type :

vont-ils / arriver ?

sont-ils entrés ?

vont-elles / écouter ?

a-t-on / eu le temps ?

- Pas de liaison devant *h aspiré* :

les / halles

en haut

les / haches

des haricots

2. L'absence de liaison marque le singulier (par rapport à une possibilité de liaison au pluriel), après un substantif :

Comparez les cas suivants :

Singulier : pas de liaison	Pluriel : liaison possible (bien que non nécessaire)
enfant / adorable	enfants_adorables
prix / élevé	prix_élevés
appartement / à louer	appartements_à louer
bois / immense	bois_immenses

Liaisons facultatives :

1. Liaisons peu fréquentes (ou en voie de disparition) dans la conversation familière, mais normales dans un style soigné.

- Après tous les adverbes :

Ex. : vraiment~adorable
assez~utile
mais~il vient
trop~intelligent
après~une minute

il n'est pas~ici
ça n'est pas~utile
pas~amusant
c'est plus~original

Exceptions : *très* et *quand* (adverbes de temps) après lesquels la liaison est obligatoire, et *alors*, adverbe après lequel la liaison est interdite.

- Après quelques prépositions : *après*, *avant*, *depuis*, *durant*, *pendant* et *suivant*.

Ex. : depuis~un an suivant~un processus

- Après toutes les formes verbales, auxiliaires et semi-auxiliaires (sauf avec les pronoms personnels pour lesquels la liaison reste obligatoire : *avait-il...*)

Ex. : J'y suis~allé.

Je vais~aller au théâtre.

Il doit~aller au théâtre.

2. Liaisons anormales dans le style parlé mais possibles dans un style recherché.

- Après les noms au pluriel (à l'intérieur d'un groupe rythmique, ou tout au moins après un nom faiblement accentué).

Ex. : des enfants~adorables
des prix~élevés
des appartements~à louer

- Après les formes verbales (autres que les auxiliaires ou semi-auxiliaires, si elles sont faiblement accentuées. La liaison après un infinitif est réservée au style poétique).

Ex. : il habitait~à la campagne	Aller~au pays	(affecté
ils en parlaient~avec leurs amis		ou
	Aimer~et mourir	(poétique)

Liaison facultative et style :

1. Conversation familière : tendance moderne à faire le moins de liaisons possible :

Je vais / aller / aussi voir des films / anciens, qui ne sont pas / amusants.

2. Conversation soignée : tendance à lier les mots vraiment peu accentués aux mots plus accentués :

Je vais~aller / aussi voir des films / anciens, qui ne sont pas~amusants.

Remarque : dans un style soigné, on tend à garder la liaison après un auxiliaire : *je suis_allé, il est_allé, il est_important de...*

3. Style oratoire : tendance à lier même les mots accentués (sauf après une pause évidente ; la liaison après un infinitif est également rare) :

Je vais_aller / aussi voir des films_anciens, qui ne sont pas_amusants.

4. Style poétique : tendance à tout lier (sauf s'il en résulte une impression de cacophonie) :

Je vais_aller_aussi voir des films_anciens, qui ne sont pas_amusants.

Bibliographie :

LÉON, M. *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Hachette, 2003.

WIOLAND, F. *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette, 1991.

LÉON, P. *Prononciation du français standard*. Didier, 1966.

LIAISONS ET ENCHAÎNEMENTS – ENTRAÎNEMENT ET ARTICULATION

Enchaînement consonantique

1. Respectez bien le découpage syllabique dû à l'enchaînement. Notez cet enchaînement par le signe ◌.¹

Écoutez :

[p] – au Cap◌Horn → [o / ka / pɔRn]

Ce type◌est bizarre → [sə / ti / pɛ / bi / zaR]

[t] – un tête◌à tête → [ɛ / tɛ / ta / tɛt]

Tu restes◌ici → [ty / rɛs / ti / si]

À vous :

[k]	un sac à main	Sa nuque est raide.
[b]	un crabe entier	Ta robe est prête.
[d]	une grande amie	Le monde est fou.
[g]	une bague en or	La drogue est un fléau.
[f]	neuf enfants*	Le surf est à la mode.
[s]	une fausse adresse	Son fils a téléphoné.
[ʃ]	la bouche ouverte	La tache est partie.
[v]	une cave à vin	Il arrive en train.
[z]	une chose à faire	Qui ose y aller ?
[ʒ]	une page entière	Il neige à gros flocons.
[m]	un homme heureux	Tout va comme avant.
[n]	une bonne idée	Tu téléphones encore !
[l]	le bel âge	C'est une sale histoire.
[R]	un fer à repasser	Ça ne sert à rien.
[j]	une vieille armoire	J'ai un conseil à vous donner.

*** Attention :** « neuf ans » et « neuf heures » se prononcent [nœvɑ̃] et [nœvœR]

Liaisons obligatoires

2. Prononcez bien².

Exemple : les ◌arts comme lézard
 C'est ◌écrit. comme C'est tes cris.

À vous :

un grand ami	un grand tamis
c'est assez	cétacé
son échange	son nez change
il est ailleurs	il est tailleur
ces aides	ces « z »

¹ Phonétique 350 Exercices p.107 ex. 3

² Phonétique 350 Exercices p.108 ex. 4

mon ombre
en âge
ton or

mon nombre
en nage
ton nord

3. Groupe nominal¹.

• Déterminant + nom

- [z] - Vos amis ont des idées.
- Nos invités ont leurs habitudes.
- Ses études durent plusieurs années.
- Ces deux hommes sont mes oncles.
- Certains objets sont aux enfants.
- [n] - Mon ami américain n'a aucun accent étranger.
- Il n'a aucun ennui avec son associé.
- [t] - Tout être vivant, tout individu, tout homme est mortel.

Liaison obligatoire après :

les – aux – des – ces – mes – tes – ses – nos – vos – leurs
quelques – plusieurs – certains – (de) nombreux – quels
deux – trois – six – dix – un – aucun – mon – ton – son – tout

• Adjectif + nom

	Singulier		Pluriel
[t]	un petit inconvénient le second étage un grand orchestre un grand avocat	[z]	les petits inconvénients les seconds étages les grands orchestres de grands avocats
[n]	un bon avocat un ancien élève un certain âge en plein effort le Moyen Âge le Moyen-Orient	[z]	de bons avocats ses anciens élèves
[R]	le dernier autobus un léger incident le premier acte	[z]	les derniers autobus de légers incidents les premiers actes
[g]	un long hiver	[z]	de longs hivers

¹ Phonétique 350 Exercices p.108 ex. 5

4. Préposition¹.

[n] en un jour – en Italie – en ordre – en écoutant – en hiver – en avant – en or – en argent – en elle.

[z] dans un moment – dans une voiture – dans aucun cas – dans une heure.

chez eux – chez elle – chez un copain – chez aucun auteur.

sans eux – sans elles – sans argent – sans appeler.

sous un arbre – sous influence – sous-alimenté.

Liaison obligatoire après :
en – dans – chez – sans – sous.

Remarque : avec les autres prépositions, la liaison n'est pas toujours réalisée.

5. Adverbe + adjectif².

[z] C'est plus important, plus utile.
C'est très énervant, très agaçant.
C'est moins original, moins amusant.
C'est mieux organisé, mieux indiqué.
C'est plus agréable, plus accueillant.

[n] On est bien arrivés et bien installés.

[p] C'est trop isolé, trop humide.

Liaison obligatoire dans un registre standard ou soutenu :
très – moins – mieux – plus – bien – trop.

Remarque : avec les autres adverbes, la liaison n'est pas toujours faite.

6. Quand (conjonction) / dont³

- **Quand** elle est là, on l'entend !
- Quand il est 8 heures, dis-le-moi.
- Quand on veut, on peut !
- Quand ils viendront, j'irai les voir.
- Quand elle l'a su, elle l'a dit.
- On le fera quand on pourra.

- Une chose **dont** on se souvient.
- Ce dont il parle m'intéresse.
- Une attitude dont on peut s'étonner.

¹ Phonétique 350 Exercices p.110 ex. 7

² Phonétique 350 Exercices p.110 ex. 8

³ Phonétique 350 Exercices p.110 ex. 9

Remarque : lorsque « quand » est interrogatif, la liaison est interdite.

Liaisons interdites

7. Nom ou pronom (non personnel) + verbe¹.

- Ce garçon # arrive à point. - Simon # a cinq ans. - Jean # est là. - Caen # en Normandie. - L'avion # atterrit. - Le train # est en retard.	- Quelqu'un # arrive. - Chacun # à son tour. - Le mien # est meilleur. - Ce mot # étonne. - Le premier # arrivera à 3 heures. - Le dernier # arrivera à 5 heures.

8. Nom + caractérisant².

- un mot # important – un mot # à dire – un mot # assez drôle.
- un cas # unique – un cas # à résoudre.
- une maison # immense – une maison # en ruines.
- un cahier # ouvert – un cahier # à carreaux.
- un restaurant # accueillant – un restaurant # à conseiller.

9. Interrogatifs : quand, comment, combien de temps + groupe verbal³.

<ul style="list-style-type: none"> - Quand # est-elle partie ? - Quand # a-t-il téléphoné ? - Quand # ont-ils recommencé ? - Depuis quand # êtes-vous là ? - Jusqu'à quand # allez-vous rester ? 	Attention : Quand _∪ est-ce qu'elle est partie ?
<ul style="list-style-type: none"> - Comment # ouvrir la fenêtre ? - Comment # expliquer ça ? - Comment # aller à Grenoble ? - Comment # on va faire ? - Combien # en voulez-vous ? - Combien # avez-vous d'enfants ? - Combien # espérez-vous gagner ? - Combien de temps # est-il absent ? 	Attention : Comment _∪ allez-vous ?

¹ Phonétique 350 Exercices p.111 ex. 10

² Phonétique 350 Exercices p.111 ex. 11

³ Phonétique 350 Exercices p.111 ex. 12

Liaisons facultatives

10. Vous pouvez avoir dans un discours standard un niveau plus ou moins familier. Prononcez les phrases suivantes en réalisant ou non la liaison¹.

	+ soutenu	+ familier
<i>Exemple :</i>	<i>J'y suis <u>allé</u>.</i>	ou <i>J'y suis # <u>allé</u>.</i>
<i>À vous :</i>	Tu es invitée.	→
	Elle est avocate.	→
	Nous sommes inquiets.	→
	Vous êtes occupé ?	→
	Ils sont heureux.	→
<i>Exemple :</i>	<i>Je vais <u>essayer</u>.</i>	ou <i>Je vais # <u>essayer</u>.</i>
<i>À vous :</i>	 ←	Nous allons y aller.
	 ←	Ça devait arriver.
	 ←	Il faut y croire.
	 ←	Il faudrait accepter.
	 ←	On peut y réfléchir.
	 ←	Vous voulez intervenir ?
<i>Exemple :</i>	<i>Ce n'est pas <u>impossible</u>.</i>	ou <i>C(e n)'est pas # <u>impossible</u>.</i>
<i>À vous :</i>	Ce n'est pas ouvert.	→
	Ce n'est pas admissible.	→
	Elle n'est pas à l'heure.	→
	Elle n'est pas encore là.	→
	Elle n'est pas en bonne santé.	→
	Je ne l'ai pas entendu.	→
	Je ne l'ai pas encouragé.	→

Bibliographie :

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. *Phonétique. 350 exercices*. Paris: Hachette, 1994.

¹ Phonétique 350 Exercices p.112 ex. 15

DISCRIMINATION: [i] / [y] / [u]

1. Écoutez et entourez les mots que vous avez entendus¹.

Syllabe ouverte (consonne + voyelle)				Syllabe fermée (consonne + voyelle + consonne)		
	[i]	[y]	[u]	[i]	[y]	[u]
Exemple :	y	eu*	ou	cire	sûr	sourd
À vous :	si	su	sous	gite	jute	joute
	lit	lu*	loup	pire	pur	pour
	qui	cul	cou	bise	buse	bouse
	fi	fut	fou	mille	mule	moule
	vie	vue	vous	kir	cure	cour
	pi	pu*	pou	pile	pull	poule
	bis	bu*	bout	bile	bulle	boule
	mie	mue	mou			

(*) participes passés

2. [y] / [u]²

Dites si c'est le son [y] ou le son [u] que vous avez entendu :

	[y]	[u]
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

3. [y] / [i]³

Dites si c'est le son [y] ou le son [i] que vous avez entendu :

	[y]	[i]
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

¹ Phonétique 350 exercices p. 23 ex. 2

² Tempo 1 p. 13

³ Tempo 1 p. 15

4. [y] / [u]¹

Dites quelle phrase vous avez entendue :

1. Il habite à Turin ? ☐	6. C'est ta rue ? ☐
Il habite à Tours, hein ? ☐	C'est ta roue ? ☐
2. Il a déçu. ☐	7. Elle est pour. ☐
Il a des sous. ☐	Elle est pure. ☐
3. Il l'a vue ? ☐	8. Il est sourd. ☐
Il avoue. ☐	Il est sûr. ☐
4. Il y a de la boue. ☐	9. Je l'ai lu. ☐
Il y a de l'abus. ☐	Je les loue. ☐
5. Il est en cours. ☐	10. Il sait tout. ☐
Il est en cure. ☐	Il s'est tu. ☐

5. [y] / [i]²

Dites quelle phrase vous avez entendue :

1. Quelle belle vie ! ☐	7. Je te présente Lili. ☐
Quelle belle vue ! ☐	Je te présent Lulu. ☐
2. Je les lis. ☐	8. Il a dû travailler. ☐
Je l'ai lu. ☐	Il a dit : « Travaillez ! » ☐
3. C'est pur. ☐	9. Que fais-tu, Léon ? ☐
C'est pire. ☐	Que fait-il, Léon ? ☐
4. C'est Marie. ☐	10. C'est Alice. ☐
C'est ma rue. ☐	C'est à Luce. ☐
5. Tu l'as mise ? ☐	11. Il est timide. ☐
Tu l'amuses ? ☐	Il est humide. ☐
6. C'était Guy. ☐	12. Il vient d'Iran ? ☐
C'est aigu. ☐	Il vient, Durand ? ☐

¹ Tempo 1 – Cahier d'exercices p. 9 ex. 19² Tempo 1 – Cahier d'exercices p. 9 ex. 20

ENTRAÎNEMENT ARTICULATOIRE: [i] – [y] – [u]

1. À faire pour exercer les lèvres à changer de position rapidement et parfaitement en gardant la langue bien en avant¹.

[i]	[y]	[i]	[y]
six	suce	si	su
tisse	tusse	dis	du
dix	dusse	nid	nu
Nice	n'eusse	fit	fut
fisse	fusse	lit	lu
lisse	Luce	bis	bu

Étudies-tu? C'est utile!
 Étudies-tu Titus? C'est inutile!
 Étudies-tu Ulysse? C'est unique!
 Titus, dis-tu? Dînes-tu ici?
 Il vit une minute unique.

2. À faire pour exercer la langue à changer de position rapidement en gardant les lèvres bien arrondies².

[y]	[u]	Étudies-tu?
pu	pou	Étudie tout!
jus	joue	Étudies-tu tout? Rien du tout!
bu	bout	Dites-vous "tu"?
vue	vous	Dis-nous tout!
du	doux	Tu nous dit "tu"?
tu	tout	Tu nous dit tout! Surtout pas.
nu	nous	Souris-tu? Plus du tout!
su	sous	Tu souris?
		Tu souris beaucoup trop.
		Tu voulus?
		Tu voulus tout! Pas du tout!

3. Écoutez les dialogues, puis à votre tour donnez la réplique en vous étonnant, comme dans l'enregistrement³:

1. « Je ne l'ai pas su !
 → Tu ne l'as pas su, c'est sûr ? »

4. « Il n'est pas venu !
 → Il n'est pas venu, tu es sûr ? »

2. « Tu es reçu, tu es reçu !
 → Je suis reçu, c'est sûr ? »

5. « J'ai vu Jules !
 → Tu as vu Jules, tu es sûr ? »

3. « Je ne fume plus !
 → Tu ne fumes plus, c'est sûr ? »

¹ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 47 ex. 2

² À l'écoute des sons – Les voyelles p. 48 ex. 3

³ Phonétique 350 exercices p. 25 ex. 7

4. Reprenez les phrases avec les intonations proposées¹.

- Une minute, s'il vous plaît, une minute !
- Il vient ici, c'est sûr, sûr, sûr !
- Zut, zut et zut, c'est fichu !
- Super ta jupe et ton pull gris, super !
- Chut, chut, silence !
- Vite, vite, vite, c'est urgent !

5. Répétez².

- C'est de plus en plus dur !	- C'est de plus en plus flou !
- C'est de plus en plus sûr !	- C'est de plus en plus court !
- C'est de plus en plus nul !	- C'est de plus en plus fou !

6. Recommandez, insistez³.

- Ne bouge plus, surtout, ne bouge plus !
- Ne touche pas, surtout ne touche pas !
- Vérifie tout, surtout vérifie tout !
- N'oublie pas, surtout n'oublie pas !
- Ne boude pas, je t'en prie, ne boude pas !
- Ne hurle pas, s'il te plaît, ne hurle pas !
- Ne vous disputez pas, par pitié, ne vous disputez pas !
- Ne poussez pas, s'il vous plaît, ne poussez pas !

7. Paires minimales⁴.

Répétez. Opposez bien ces phrases qui se distinguent par un seul son.

Il est au-dessus de tout.	Il est au-dessous de tout.
Elle s'est tue.	Elle sait tout.
Elle est pure.	Elle est pour.
Tu es sûr.	Tu es sourd.
Il est touffu.	Il est tout fou.
Dis-lui tu.	Dis lui tout.
Il est à nu.	Il est à nous.
Vous rugissez.	Vous rougissez.
Tu dors.	Tout dort.
Prends cette rue.	Prends cette roue.
Il s'est tu.	Il sait tout.

¹ Phonétique 350 exercices p. 26 ex. 11

² Phonétique 350 exercices p. 30 ex. 23

³ Phonétique 350 exercices p. 30 ex. 24

⁴ Phonétique 350 exercices p. 31 ex. 27

RELATION SON-GRAPHIE: [i] / [y] / [u]¹

[i]		[y]	[u]
i	y	u	ou
ici	y	une	sous
fille	style	sur	doux
dix	rythme	dur	chou
ami	cygne	rue	courir
lit	hyper	unique	route
vivre	jury	musique	boutique
dire	sexy	humide	tourner
partir	pays	union	grenouille
finir	abbaye	revue	patrouille
ï		uë	où
maïs		ambiguë	coût / coûter
laïc		exiguë	goût / goûter
stoïque		aiguë	août
héroïque			
î		û	où
île		sûr	1 seul mot :
épître		dû	où
dîner		crû	

+ formes du verbe
avoir : j'ai eu –
j'eus – il eut –
nous eûmes...

+ emprunts à
l'anglais : foot –
shooter – room –
groom – clown –
putsch – blues –
pudding.

1. Dictée. Écrivez les graphies qui correspondent aux sons [i] et [y] dans les phrases suivantes ²:

Ex. : Il a perdu la v <u>i</u> e. Il a perdu la v <u>u</u> e.	4. Quel cr___ ! Quel cr___ !
1. Les déb___ts de cet acteur. Les déb___t de cet acteur.	5. C'est p___re. C'est p___r.
2. Il est ém___s. Il est ém___.	6. C'est une b___le verte. C'est une b___lle verte.
3. Cet hab___t. Cet ab___s.	7. C'est d___. C'est d___t.

¹ Phonétique 350 Exercices p. 35

² À l'écoute des sons – Les voyelles p. 50 ex. 1

2. Dictée. Écrivez les graphies qui correspondent aux sons [y] et [u] dans les phrases suivantes ¹:

Ex. : Lis-t <u>u</u> ? Lis t <u>ou</u> t.	5. Il a s <u>u</u> ri. Il a s <u>u</u> ri.
1. C'est un f <u>u</u> . C'est un f <u>u</u> t.	6. Il est pour v <u>u</u> s. Il est pourv <u>u</u> .
2. Dis t <u>u</u> ! Dis-t <u>u</u> ?	7. Il va m <u>u</u> rir. Il va m <u>u</u> rir.
3. Fumais-t <u>u</u> ? Fumez t <u>u</u> t.	8. Quelle j <u>u</u> e ! Quel j <u>u</u> s !
4. C'est une r <u>u</u> e. C'est une r <u>u</u> e.	

DIALOGUES

Au téléphone et dans la rue²

- Salut, comment vas-tu ?
- Super bien.
- Drôlement réussie ta boum !
- Tu crois que ça leur a plu ?
- Mais ma puce, tu me tues avec tes questions stupides !

- Allo Julie, bonjour, c'est Hubert, tu vas bien ?
- Oui, ça va merci.
- Lucien est là ?
- Je suis désolée, il a dû sortir subitement, un appel urgent.
- Bon ben, je rappellerai dans une heure. Salut.
- Au revoir Hubert.

- Allo Paul, c'est Julien.
- Salut, comment vas-tu ?
- Bien merci, on peut se voir, ce soir ?
- Bien sûr !
- Je passe te prendre en voiture ; six heures, ça te va ?
- Très bien, je t'attendrai au coin de la rue.
- Bon ben, à ce soir.

- Excuse-moi Luc, tu n'as pas de nouvelles de Hughes, ça fait un moment qu'on ne l'a pas vu.
- Comment ! Tu ne sais pas ? Il liquide tout.
- Vraiment ! Il liquide tout ?
- Oui, et il vient d'ouvrir une petite usine ou si tu préfères une fabrique de tissus.
- Des tissus ? Mais dans quel but ? Tu crois qu'il a l'habitude de ce type de boulot ?
- Oh, tu sais, l'habitude ! Du moment que c'est lucratif !

¹ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 50 ex. 2

² Plaisir des sons p. 8

POÈMES¹

Les puces

A Pic-,
pus,
Les puces
piquent.

Jean-Luc Moreau
Extrait de « L'arbre perché »
in *Enfance heureuse*
© Éditions Ouvrières

Si

Si tous les si
Avaient des scies
Je vous assure
Qu'on ne manquerait pas
Qu'on ne manquerait plus
De sciure
Pour nos confitures

Paul Vencensini
Pour un musée des amusettes (*Tire-Lyre I*)
© L'École des Loisirs, 1977

Escales

Il a jeté son encre
aux îles Atoulu
aux îles Atouvu
aux îles Atousu
aux îles Atouvoulu
Et terminé ses jours
aux îles Napavécu

Jacques Prévert
Choses et Autres
© Gallimard

Colère

T'es-tu
T'es-tu dit,
Têtu !
Que tu m'importunes ?
Têtu, dis !
Têtu !
T'es-tu dit
Que tu roucoules pour des prunes,
T'es-tu dit,
Têtu,
Que tu m'amuses,
Toi qui muses,
Et que tes muses
M'exaspèrent ?
T'es-tu dit,
Têtu,
Que tu m'uses
Et me désespères ?
Tu dis, têtù, que tu m'aimes ?
Chanson, baratin, poème !
Et que fais-tu,
Fétu ?
Va-t-en !
Attends,
Têtu !
Que je te dise, moi,
Que tu, que tu,
Que tu me tues
Têtu !
Têtu !
Tais-toi !

Jean Desmeuzes
La Nouvelle guirlande de Julie
© Éditions Ouvrières
« *Enfance heureuse* », 1976
Matière charmée
© Éditions Saint-Germain-des-Prés, 1979

TEXTES²

Un jour de canicule sur un véhicule où je circule, gesticule un funambule au bulbe minuscule, à la mandibule en virgule et au capitule ridicule. Un somnambule l'accule et l'annule, l'autre article : « crapule », mais dissimule ses scrupules, recule, capitule et va poser ailleurs son c[...]

Raymond Queneau
Exercices de style
© Gallimard

¹ Plaisir des sons p. 9

² À l'écoute des sons – Les voyelles p. 45-46

M^{me} SMITH – Les souris ont des sourcils, les sourcils n'ont pas de souris.
M^{me} MARTIN – Touche pas ma babouche !
M. MARTIN – Bouge pas la babouche !
M. SMITH – Touche la mouche, mouche pas la touche.
M^{me} MARTIN – La mouche bouge.
M^{me} SMITH – Mouche ta bouche.
M. MARTIN – Mouche le chasse-mouche, mouche le chasse-mouche.
[...]
M^{me} MARTIN – Scaramouche !
M^{me} SMITH – Sainte-Nitouche !

Eugène Ionesco
La cantatrice chauve
© Gallimard

Sens dessus dessous¹

Actuellement,
mon immeuble est sens dessus dessous.
Tous les locataires du dessous
voudraient habiter au-dessus !
Tout cela parce que le locataire
qui est au-dessus
est allé raconter par en dessous
que l'air que l'on respirait à l'étage au-dessus
était meilleur que celui que l'on respirait
à l'étage en dessous !
Alors, le locataire qui est en dessous
a tendance à envier celui qui est au-dessus
et à mépriser celui qui est en dessous.
Moi, je suis au-dessus de ça !
Si je méprise celui qui est en dessous,
ce n'est pas parce qu'il est en dessous,
c'est parce qu'il convoite l'appartement
qui est au-dessus, le mien !
Remarquez... moi, je lui céderais bien
mon appartement à celui du dessous
à condition d'obtenir celui du dessus !
Mais je ne compte pas trop dessus.
D'abord, parce que je n'ai pas de sous !
Ensuite, au-dessus de celui qui est au-dessus,
il n'y a plus d'appartement !
Alors, le locataire du dessous
qui monterait au-dessus
obligerait celui du dessus
à redescendre en dessous.
Or, je sais que celui du dessus n'y tient pas !
D'autant que, comme la femme du dessous
est tombée amoureuse de celui du dessus,
celui du dessus n'a aucun intérêt à ce que
le mari de la femme du dessous
monte au-dessus !

¹ Phonétique 350 Exercices p. 32-33

Alors, là-dessus...
 quelqu'un est-il allé raconter à celui du dessous
 qu'il avait vu sa femme bras dessus,
 bras dessous avec celui du dessus ?
 Toujours est-il que celui du dessous l'a su !
 Et un jour que la femme du dessous
 était allée rejoindre celui du dessus,
 comme elle retirait ses dessous...
 et lui, ses dessus...
 soi-disant parce qu'il avait trop chaud en dessous...
 Je l'ai su... parce que d'en dessous,
 on entend tout ce qui se passe au-dessus...
 Bref ! Celui du dessous leur est tombé dessus !
 Comme ils étaient tous les deux soûls,
 ils se sont tapés dessus !
 Finalement, c'est celui du dessous
 qui a eu le dessus !

Raymond Devos
Sens dessus dessous, Éd. Stock.

Bibliographie :

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. *Phonétique. 350 exercices*. Paris: Hachette, 1994.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. *Tempo 1. Méthode de Français*. Paris : Didier/Hatier, 1996.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. *Tempo 1. Cahier d'exercices*. Paris : Didier/Hatier, 1997.

PAGNIEZ-DELBART, T. *À l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris : Clé International, 1992.

KANEMAN-POUGATCH, M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. *Plaisir des sons*. Cahier de l'élève. Paris : Didier/Hatier, 1990.

DISCRIMINATION - LES VOYELLES NASALES

1. Dans quel ordre entendez-vous les mots de chaque ligne ? ¹

	1. [ɑ]	2. [ɔ]	3. [ɛ]	Ordre
Exemple :	<i>an</i> <i>paon</i>	<i>on</i> <i>pont</i>	<i>un*</i> <i>pain</i>	<i>1-2-3</i> <i>3-2-1</i>
À vous :	temps	ton	teint	
	banc	bon	bain	
	dans	dont	daim	
	gant	gond	gain	
	faon	fond	faim	
	cent	son	sain	
	gens	jonc	jeun*	
	ment	mon	main	
	lent	long	lin	
	rang	rond	rein	

2. Écoutez les phrases suivantes et dites si vous entendez l'une des voyelles nasales suivantes : [ɛ] comme dans « demain » - [ɑ] comme dans « maman » - [ɔ] comme dans « bonbon ». ²

	[ɛ]	[ɑ]	[ɔ]
1			
2			
3			
4			
5			

	[ɛ]	[ɑ]	[ɔ]
6			
7			
8			
9			
10			

3. Dites quelle phrase vous avez entendue : ³

1. Il est nigérian. ☐	6. Je n'aime pas le vent. ☐
Il est nigérien. ☐	Je n'aime pas le vin. ☐
2. C'est maman. ☐	7. Je vais l'étendre. ☐
C'est ma main. ☐	Je vais l'éteindre. ☐
3. J'ai fait le plan. ☐	8. C'est triste, Saint-Laurent ! ☐
J'ai fait le plein. ☐	C'est triste sans Laurent ! ☐
4. Il est marrant, ton copain ? ☐	9. Allons-nous-en vite. ☐
Il est marin, ton copain ? ☐	Alain nous invite. ☐
5. Je vais l'attendre. ☐	10. Il a vendu cinq cent programmes. ☐
Je vais la teindre. ☐	Il l'a vendu sans son programme. ☐

¹ Phonétique 350 Exercices p. 80 ex. 4

² Tempo 1 p. 43

³ Tempo 1 – Cahier d'exercices p. 18 ex. 46

ENTRAÎNEMENT ARTICULATOIRE - LES VOYELLES NASALES

1. Répétez plusieurs fois en veillant à écarter les lèvres pour [ɛ] et à les arrondir pour [ɑ], la bouche toujours bien ouverte¹.

[ɛ] ← ◡	[ɑ] → ●
hein !	en
pain	paon
vin	vent
nain	n'en
daim	dans
sain	sans

Ces vins fins !
Ce grand vent !
Ces grands vins !
Inutile d'attendre en vain.
Ce livre est en main.
Alain est en train de le lire.

2. À faire si l'opposition n'est pas suffisante à cause d'une prononciation de [ɛ] trop proche de celle de [ɑ]. Répétez en vous aidant de [ɛ]².

[ɛ] ← ◡	[ɛ̃] ← ◡	[ɑ] → ●
taie	teint	tant
dès	daim	dans
naît	nain	n'en
guet	gain	gant
c'est	cing	cent
vais	vin	vent

Il a vingt ans.
J'en ai cinquante.
Je n'en sais plus rien maintenant.

3. À faire si l'opposition n'est pas suffisante à cause d'une prononciation de [ɑ] trop proche de celle de [ɛ]. Répétez en vous aidant de [a]³.

[a] ●	[ɑ] ●	[ɛ] ← ◡
cas	quand	Quint
gars	gant	gain
pas	pan	pain
bas	banc	bain
mât	mens	main
las	lent	lin

Le paon mange-t-il le pain ?
Le faon a faim ?
Il viendra le lendemain matin ?

¹ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 90 ex. 1

² À l'écoute des sons – Les voyelles p. 91 ex. 2

³ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 91 ex. 3

4. Répétez plusieurs fois en veillant à bien ouvrir la bouche pour [ā] et à bien projeter les lèvres en avant, la bouche presque fermée pour [ɔ̃], la langue bien reculée¹.

[ā] → ●	[ɔ̃] → ●
quand	qu'on
banc	bon
vent	vont
mens	mon
gens	jonc
lent	long
dans	dont

Pensons longuement avant d'entreprendre.
Dansons longtemps.
Fêtons les onze ans de Jean.

5. À faire si l'opposition n'est pas suffisante à cause d'une prononciation de [ā] trop proche de celle de [ɔ̃]. Répétez en vous aidant de [a]².

[a] ●	[ā] ●	[ɔ̃] ●
gars	gant	gond
bas	banc	bon
mât	mens	mon
pas	paon	pont
fat	faon	font
las	lent	long
tas	temps	ton

Ah ! quand on est content...
Il n'a pas campé à Canton, mais à Menton.
Il est tout content de son compte en banque.

6. À faire si l'opposition n'est pas suffisante à cause d'une prononciation de [ɔ̃] trop proche de celle de [ā]. Répétez en vous aidant de [o] fermé³.

[o] ●	[ɔ̃] ●	[ā] ●
beau	bon	banc
vos	vont	vent
peau	pont	pan
faux	font	fends
nos	non	n'en
tôt	ton	tant
sot	son	sans

C'est tout beau, tout bon.
Comment pense-t-on ça ?
Il est au comble de la joie.

¹ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 98 ex. 1

² À l'écoute des sons – Les voyelles p. 99 ex. 2

³ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 99 ex. 3

INTONATION ET ARTICULATION - LES VOYELLES NASALES

1. Répétez¹.

- C'est grand ! c'est vraiment grand ! c'est vraiment très grand !
- C'est navrant ! c'est vraiment navrant ! c'est vraiment extrêmement navrant !
- C'est charmant ! c'est vraiment charmant ! c'est vraiment tout à fait charmant !
- C'est énervant ! c'est très énervant ! c'est vraiment très énervant !
- C'est choquant ! c'est vraiment choquant ! c'est vraiment très choquant !
- C'est touchant ! c'est vraiment touchant ! c'est vraiment tout à fait touchant !

2. Écoutez chaque mini-dialogue, puis reprenez la réplique proposée et son intonation (atténuation)².

1. « C'est fatigant ? → Pas vraiment, vraiment. »
2. « Il vient souvent ? →
3. « Il est méchant ? →
4. « Tu le trouves amusant ? →
5. « C'est très fréquent ? →

3. Répétez ces expressions temporelles. Notez les liaisons et enchaînements, et la chute du « e »³.

- Quand ?	- régulièrement	- dans un an
- Dans combien de temps ?	- rarement	- pendant ce temps
- Pendant combien de temps ?	- tout le temps	- Il y a longtemps
- une fois par an	- maintenant	- en un an
- de temps en temps		

4. Allongez régressivement les phrases en respectant l'accentuation⁴.

C'est un faux-jeton.

Passez-moi l'expression, c'est un faux-jeton.

Il nous a fait faux bond, passez-moi l'expression, c'est un faux-jeton.

Il a raison.

Sur le fond il a raison.

J'ai l'impression que sur le fond il a raison.

Je te demande pardon, j'ai l'impression que sur le fond il a raison.

Pardon, je te demande pardon, j'ai l'impression que sur le fond il a raison.

Il m'a fait honte.

Devant tout le monde, il m'a fait honte.

Quel affront ! Devant tout le monde, il m'a fait honte.

¹ Phonétique 350 Exercices p. 81 ex. 8

² Phonétique 350 Exercices p. 82 ex. 10

³ Phonétique 350 Exercices p. 83 ex. 17

⁴ Phonétique 350 Exercices p. 86 ex. 22

Il n'en est pas question !
Un pantalon trop long, il n'en est pas question !
Un blouson sans bouton et un pantalon trop long, il n'en est pas question !

5. Reprenez l'intonation et les pauses proposées¹.

- Bon... reprenons... où en est-on ?... ne mélangeons pas tout... résumons et réfléchissons.
- Allons, voyons, cessons... restons courtois... ne nous parlons pas sur ce ton !
- Bon... continuons... tu as raison, on tourne en rond.
- Dis donc... j'ai l'impression qu'il a trouvé la solution.
- Nous disions donc que... mais que disions-nous donc ?
- Allons bon ! j'ai encore oublié son nom !
- ... À quoi bon répondre !... C'est sans solution !

6. Écoutez les dialogues, puis répétez la réponse².

1. « C'est possible.
→ Mais non, c'est impossible ! »
2. « À mon avis, c'est probable.
→ Mais non, c'est tout à fait improbable ! »
3. « Ici, c'est vivable.
→ Vivable ? mais non, c'est invivable ! »
4. « Je trouve que c'est cohérent.
→ Mais non, c'est incohérent, vraiment incohérent ! »

7. Liaison-enchaînement³.

Répétez les phrases. Marquez les liaisons et les enchaînements.

- Rien à dire !	- C'est un imbécile !
- Rien à faire !	- C'est un incapable !
- Rien à voir !	- C'est un idiot !
- Rien à emmener !	- C'est un incorrigible crétin !
- Aucun esprit !	- Aucune imagination !
- Aucun humour !	- Aucune idée !
- Aucun enthousiasme !	- Aucune audace !
- Aucun atout !	- Aucune originalité !

8. Écoutez, puis rejouez le dialogue⁴.

- « J'ai rencontré un martien.
- Un martien ?
- Il est mexicain.
- Mexicain ?
- Il s'appelle Firmin.

¹ Phonétique 350 Exercices p. 86 ex. 23

² Phonétique 350 Exercices p. 89 ex. 30

³ Phonétique 350 Exercices p. 90 ex. 32

⁴ Phonétique 350 Exercices p. 90 ex. 33

.....

.....

.....

RELATION SON-GRAPHIE - LES VOYELLES NASALES¹

/ɛ̃/					
in / im	yn / ym	ein	ain	ien / yen	éen
vin	synthèse	sein	sain	bien	lycéen
cing	syndical	peint	pain	viens	européen
matin	syntaxe	teinte	humain	ancien	coréen
province	larynx	éteinte	certain	chrétien	
loin	lynx	atteinte	romain	païen	
juin					
	thym			moyen	
simple	nymphé			doyen	
impôt	symphonie			citoyen	
imberbe	symbole				
imbu	symbiose				

+ examen - agenda - appendice - benjamin - sempiternel.

[œ]
un / um
un
chacun
brun
jungle
emprunt
parfum
humble
lumbago

Remarque : [œ] → [ɛ̃],
tendance actuelle de la
prononciation

[ɑ̃]	
an / am	en / em
sang	cent
dans	dent
quand	argent
planter	serpent
confiance	lenteur
ambulance	temps
chambre	exemple
ambiance	embrun

+ paon - taon - faon - Caen

[ɔ̃]
on / om
mon
oncle
donc
monter
union
sombre
plomb
pombier

¹ Phonétique 350 Exercices p. 97

Les "in", les "un", les "an", les "on" et le dindon¹

Personnages: Jean et Gaston.

JEAN: Dans la basse-cour, depuis dimanche, le blanc dindon dont ta tante et toi me fîtes don, lundi dernier, fait la cour à la dinde blanche de mon cousin, fils d'oncle Aron.

GASTON: Ce n'était pourtant pas un lundi, mais bien un vendredi que moi, Gaston, ton cousin, je te fis don d'un blanc dindon dont tu m'apprends qu'il fait la cour, dans la basse-cour, à la blanche dinde dont te fit don l'autre cousin, fils d'oncle Aron, mari de la tante Angèle que tu aimes tant.

JEAN: Gaston!

GASTON: Hein?

JEAN: Gaston, entends-tu, ne trouves-tu pas, cette conversation pour apprendre à prononcer le son "an", le son "on", le son "in", a l'air [...] ?

GASTON: Jean, tu as raison. Abstenons-nous-en donc. Quand nous reverrons-nous?

JEAN: Un de ces lundis.

Eugène IONESCO, « Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains », in *Théâtre V*, Éd. Gallimard.

Bibliographie :

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. *Phonétique. 350 exercices*. Paris: Hachette, 1994.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. *Tempo 1. Méthode de Français*. Paris : Didier/Hatier, 1996.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. *Tempo 1. Cahier d'exercices*. Paris : Didier/Hatier, 1997.

PAGNIEZ-DELBART, T. *À l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris : Clé International, 1992.

¹ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 110

DISCRIMINATION – L’OPPOSITION [ø] - [œ]

1. Dans quel ordre entendez-vous les phrases suivantes ¹?

	1	2	Ordre
<i>Exemple :</i>	Je veux partir.	Je vais partir.	2 – 1
<i>À vous :</i>	Je veux réfléchir.	Je vais réfléchir.	.....
	Je veux bien.	Je vais bien.	.....
	Je veux le faire.	Je vais le faire.	.....
	Faites deux vœux.	Faites des vœux.	.....
	Je me fais deux oeufs.	Je me fais des oeufs.	.....
	Ils ont deux enfants.	Ils ont des enfants.	.....

2. Laquelle des deux phrases entendez-vous ²?

A. Exemple : J’aime les vieux beaux. ☒ J’aime les vieux boeufs. ☒
 Quel galop ! ☒ Quel galeux ! ☐

À vous :

C’est bien pâteux. ☐	C’est bien pataud. ☐
Faites des vœux. ☐	Faites des veaux. ☐
Achetez-moi des oeufs. ☐	Achetez-moi des aulx. ☐
Donnez-m’en un petit peu. ☐	Donnez-m’en un petit pot. ☐

B. Cochez le mot ou la phrase entendu.

Exemple : la fleur ☒ À vous : C’est l’heure. ☐ Il meurt. ☐ Ils veulent. ☐ sans beurre ☐ Les peurs cachées. ☐ le diable au coeur ☐	la flore ☐ C’est l’or. ☐ Il mord. ☐ Ils volent. ☐ sans bord(s) ☐ Les ports cachés. ☐ le diable au corps ☐
---	--

ENTRAÎNEMENT ARTICULATOIRE – L’OPPOSITION [ø] - [œ]

1. Lisez les mots et les lettres, ligne par ligne³.

Syllabe ouverte			Syllabe fermée		
fée	feu	faux	mer	meurt	mort
et	eux	haut	père	peur	port
B	boeufs	beau	serre	soeur	sort
dé	deux	dos	sel	seul	sol
C	ceux	seau	mêle	meule	molle
V	veux	vos	R	heure	or
P	peu	peau	flair	fleur	flore

¹ Phonétique 350 Exercices p. 48 ex. 4

² Phonétique 350 Exercices p. 48 ex. 5

³ Phonétique 350 Exercices p. 50 ex. 10

2. À faire pour exercer les lèvres à changer rapidement de position (écartées pour [e], arrondies pour [ø]) tout en gardant la langue bien en avant¹.

[e]	←	[ø]	
quai		queue	Il veut ces boeufs-ci.
gai		gueux	Il veut ces jeux-ci.
ces		ceux	Il peut mieux, s'il veut.
des		deux	Ce qui m'émeut le plus...
nez		noeud	Je vais dire ce que je veux dire.
fée		feu	
j'ai		jeu	

3. À faire pour exercer la langue à changer de position rapidement en gardant les lèvres bien arrondies. Projetez bien la langue en avant pour [ø] et reculez-la beaucoup pour [o]².

[ø]	←	•	→	[o]	
				qu'au	Tu laves tes cheveux ?
queue				vos	Non, mes chevaux.
veut				pot	Tu veux un peu d'eau ?
peu				beau	Non, un pot.
boeufs				nos	Il veut vos oeufs.
noeuds				dos	
deux				sot	
ceux					

4. Répétez plusieurs fois en veillant à sourire pour [ɛ] et à arrondir les lèvres pour [œ] en gardant la langue bien en avant³.

[ɛ]	←	[œ]	
Caire		coeur	Quelle heure est-il ?
nef		neuf	Il est neuf heures neuf.
sel		seul	Il est sept heures sept.
père		peur	Cet horaire, quelle erreur !
mer		meurs	
l'air		l'heure	

¹ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 53 ex. 2

² À l'écoute des sons – Les voyelles p. 53 ex. 3

³ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 58 ex. 1

5. Répétez plusieurs fois en veillant à bien avancer la langue pour [œ]¹.

[ɔ]	●	[œ]
→		←
corps		coeur
bord		beurre
port		peur
mort		meurs
sol		seul
sors		soeur

Corps à corps.
Coeur à coeur.
Sors ta soeur.
Quelle horreur !

6. Répétez plusieurs fois, la bouche ouverte et arrondie pour [œ], presque fermée pour [ø], tout en gardant la langue bien en avant².

[œ]	●	[ø]	●	[ø]	●	[œ]	●
←		←		←		←	
coeur		queue		oeufs		oeuf	
peuvent		peux		ceux		seul	
boeuf		boeufs		noeud		neuf	
meurs		meugle		veut		veuf	
jeune		jeûne		deux		deuil	
veulent		veut		deux yeux		oeil	

INTONATION ET ARTICULATION – L'OPPOSITION [ø] - [œ]

1. Répétez³.

- A. - C'est prodigieux !
- C'est merveilleux, fabuleux !
- C'est fameux, délicieux, savoureux !
- C'est scandaleux, monstrueux, honteux, odieux !
- B. - C'est pas sérieux, ce voeu !
- C'est fabuleux, ce bleu !
- C'est délicieux, ce pot-au-feu !
- C'est scandaleux, ce double-jeu !
- C'est ennuyeux, ce jeu !
- C'est merveilleux, ce lieu !

2. Écoutez le dialogue, puis jouez-le⁴.

A : Tu peux mercredi ? Mercredi, c'est possible ?
B : Non, mercredi, ce n'est pas possible, je ne peux pas.
A : Et jeudi ?
B : Attends, je regarde, jeudi, euh... non, désolé, je ne peux pas non plus.
A : Et vendredi alors ?
B : Oui, euh... vendredi après-midi, euh... je peux, c'est possible.
A : À quelle heure ? À deux heures ?
B : Non, à deux heures, c'est trop tôt, un peu trop tôt.

¹ À l'écoute des sons – Les voyelles p. 58 ex. 2

² À l'écoute des sons – Les voyelles p. 61

³ Phonétique 350 Exercices p. 66 ex. 49

⁴ Phonétique 350 Exercices pg. 50 ex. 8

A : Après trois heures, si tu veux ?

B : À trois heures, je peux.

A : D'accord, à trois heures.

RELATION SON-GRAPHIE – L'OPPOSITION [ø] - [œ]

1. Écoutez les mots proposés et écrivez-les dans la colonne appropriée¹.

deux – jeu – creuse – accueille – meuble – queue – seul – heureux – oeil – un oeuf
 – des yeux – peu – orgueil – heureuse – veuf – voeu – soeur – mieux – envieuse –
 ceux – cœur – peureuse – des oeufs

Syllabe ouverte		Syllabe fermée	
[ø]	[œ]	[ø]	[œ]
deux		creuse	accueille
jeu			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

Bibliographie :

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. *Phonétique. 350 exercices*. Paris: Hachette, 1994.

PAGNIEZ-DELBART, T. *À l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris : Clé International, 1992.

¹ Phonétique 350 Exercices pg. 66 ex. 48

BIBLIOGRAFIA GERAL DO SUMÁRIO:

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. *Phonétique. 350 exercices*. Paris: Hachette, 1994.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. *Tempo 1. Méthode de Français*. Paris : Didier/Hatier, 1996.

BÉRARD, E., CANIER, Y. & LAVENNE, C. *Tempo 1. Cahier d'exercices*. Paris : Didier/Hatier, 1997.

KANEMAN-POUGATCH, M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. *Plaisir des sons*. Cahier de l'élève. Paris : Didier/Hatier, 1990.

LÉON, M. *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Hachette, 2003.

LÉON, M. & LÉON, P. *La prononciation du français*. Paris : Nathan, 1997.

LÉON, P. *Prononciation du français standard*. Didier, 1966.

LESCURE, R. et alii. *DEL F A1, A2, A3, A4. 450 Activités*. Clé International, 1997.

PAGNIEZ-DELBART, T. *À l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris : Clé International, 1992.

WIOLAND, F. *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette, 1991.