



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ALICE SUZART LANDIM COSTA

**AS RELAÇÕES FONEMA-GRAFEMA EM UM LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA FRANCESA – o caso do *Entre Nous A1***

Salvador

2023

ALICE SUZART LANDIM COSTA

**AS RELAÇÕES FONEMA-GRAFEMA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA FRANCESA – o caso do *Entre Nous A1***

Monografia submetida ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras na habilitação Língua Estrangeira Moderna - Francês no período de 2023.2.

Orientadora: Profa. Dra. Cíntia Voos Kaspariy

Salvador

2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, particularmente aos meus pais, Júlio Landim e Railda Suzart, pelo incentivo que recebi durante todo o meu percurso estudantil e ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, expresso a minha gratidão a Rafael Lins por seu apoio irrestrito e pela nossa cumplicidade.

Agradeço também ao corpo de professores que acompanhou a minha graduação no Instituto de Letras da UFBA. Dentre eles, eu destaco a minha orientadora Cíntia Kaspary, a quem agradeço não apenas pela contribuição no desenvolvimento deste trabalho, mas também pela amizade e pela descoberta das alegrias da pesquisa.

Sou grata ainda ao NUPEL e à toda a sua equipe. Esse programa é especial para mim por ter sido o primeiro lugar onde eu tive aulas de língua francesa tanto como aprendiz, em 2012, quanto como professora, em 2018.

Agradeço a Jessica Farias, minha amiga, veterana e professora, pois nossos anos de parceria foram fundamentais para a minha formação acadêmica e profissional. Por fim, agradeço aos meus alunos e alunas por terem sido a inspiração na busca pelo aprofundamento dos meus conhecimentos sobre processos de ensino-aprendizagem.

RESUMO

A relação pouco evidente entre as formas escritas e a pronúncia da língua francesa é uma conhecida causa de dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes estrangeiros. Isso afeta o público brasileiro na medida em que falantes da língua portuguesa como primeira língua estão habituados a um menor número de fonemas e a um código escrito mais transparente. Diante dessa questão, a presente pesquisa empreende a análise dos exercícios direcionados ao estudo das correspondências fonema-grafema em um livro didático direcionado a aprendizes iniciantes de francês como língua estrangeira (FLE) com o propósito identificar que relações são estabelecidas entre o código escrito e o código oral. Essa discussão é realizada em vista da necessidade de guiar os aprendizes na compreensão das novas relações de representação estabelecidas entre unidades gráficas e fonéticas, bem como com o propósito de fornecer uma análise que contribua para os processos de ensino-aprendizagem. Para isso, primeiramente é realizada uma pesquisa exploratória acerca do lugar consagrado aos códigos oral e escrito nas mais difundidas metodologias, abordagens e perspectivas de ensino-aprendizagem dos de FLE. Ainda no eixo teórico, descreve-se o panorama histórico das relações fonema-grafema na língua francesa e as suas principais características, com destaque para as unidades de análise dos códigos oral e escrito. Em seguida, aborda-se as contribuições teóricas feitas sobre este tema no que toca à aprendizagem. Enfim, discute-se o percurso metodológico, no qual o livro didático selecionado e o seu contexto de uso são apresentados para que se descreva e analise o *corpus* da pesquisa, presente na seção de fonética do livro. Verificou-se que no *Entre Nous A1*, são estabelecidas relações de comparação e correspondência entre o código oral e o código escrito. Nesses procedimentos contrastivos, aspectos gramaticais são destacados para que se compreenda fenômenos fonéticos com o auxílio do suporte escrito. Conclui-se que, nesse LD, estabelecem-se as relações entre os códigos para a compreensão de regras de correspondência fonema-grafema, notadamente em nome do desenvolvimento de competências orais. Aponta-se que essas reflexões de quanto à fenômenos fonográficos podem beneficiar os aprendizes na percepção da natureza da conexão entre os códigos e auxiliar o desenvolvimento da consciência fonológica.

Palavras chave: **Fonema-grafema; Ensino-aprendizagem; Livro didático; Consciência fonológica.**

RÉSUMÉ

La relation peu évidente entre l'écriture et la prononciation de la langue française est une cause connue de difficultés dans les processus d'enseignement-apprentissage des étudiants étrangers. Cela affecte le public brésilien une fois que les locuteurs du portugais comme langue maternelle sont habitués à une diversité de phonèmes moins large et à un code écrit plus transparent. Face à cette problématique, la présente recherche entreprend l'analyse d'exercices visant à étudier les correspondances phonème-graphème dans un livre didactique destiné aux apprenants débutants de français langue étrangère (FLE) dans le but d'identifier quelles relations s'établissent entre le code écrit et le code oral. Cette discussion est menée en vue de la nécessité de guider les apprenants dans la compréhension des nouvelles relations de représentation établies entre les unités graphiques et phonétiques, ainsi que dans le but de proposer une analyse qui contribue aux processus d'enseignement-apprentissage. Pour cela, dans un premier temps, une recherche exploratoire est menée à propos de la place réservée aux codes oral et écrit dans les méthodologies, approches et perspectives d'enseignement-apprentissage du FLE les plus répandues. Toujours sur l'axe théorique, le panorama historique des relations phonème-graphème en langue française et ses principales caractéristiques sont décrites, en mettant l'accent sur les unités d'analyse des codes oral et écrit; et les apports théoriques apportés sur ce sujet en matière d'apprentissage sont abordés. Ensuite, le parcours méthodologique est présenté. Ainsi, le manuel sélectionné et son contexte d'utilisation sont mis sous lumière pour que se puisse décrire et analyser le *corpus* de recherche, présent dans la section phonétique du livre. Il a été constaté que dans *l'Entre Nous A1*, s'établissent des relations de comparaison et de correspondance entre le code oral et le code écrit. Dans les procédures contrastives, les aspects grammaticaux sont mis en valeur afin que les phénomènes phonétiques puissent être compris à l'aide d'un support écrit. On conclut que dans ce LD les relations entre les codes sont établies pour comprendre des règles de correspondance phonème-graphème, notamment en vue du développement des compétences orales. Il est souligné que ces réflexions sur les phénomènes phonographiques peuvent aider les apprenants à percevoir la nature du lien entre les codes et aider le développement de la conscience phonologique.

Mots-clés : Phonème-graphème ; Enseignement-apprentissage ; Livre didactique ; Conscience Phonologique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo da MD.....	24
Figura 2 – Exemplo da MAO.....	26
Figura 3 – Exemplo da SGAV.....	28
Figura 4 – Exemplo das AC.....	32
Figura 5 – As consoantes da língua francesa.....	40
Figura 6 – As vogais da língua francesa.....	41
Figura 7 – Exercício da <i>Unité 1</i>	61
Figura 8 – Exercício da <i>Unité 2</i>	63
Figura 9 – Exercício da <i>Unité 3</i>	64
Figura 10 – Exercício da <i>Unité 4</i>	66
Figura 11 – Exercício da <i>Unité 5</i>	68
Figura 12 – Exercício da <i>Unité 6</i>	70
Figura 13 – Exercício da <i>Unité 7</i>	71
Figura 14 – Exercício da <i>Unité 8</i>	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Voix et Images de France.....	29
Quadro 2 – Os códigos oral e escrito no ensino-aprendizagem de FLE.....	36
Quadro 3 – A estrutura da sílaba oral.....	42
Quadro 4 – Quadro comparativo dos fonemas do francês e do português brasileiro.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagens Comunicativas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact Disc</i> (Disco Compacto)
CECRL	<i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>
DELF	<i>Diplôme d'Études en Langue Française</i> (Diploma de Estudos em Língua Francesa)
DALF	<i>Diplôme Approfondi de Langue Française</i> (Diploma Aprofundado de Língua Francesa)
FLE	Francês como língua estrangeira
ILUFBA	Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia
LE	Língua estrangeira
LD	Livro didático
LM	Língua materna
MAO	Metodologia Áudio-oral
MD	Metodologia Direta
MT	Metodologia Tradicional
NUPEL	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
POA	Perspectiva Orientada para a Ação
PROPG	Pró-Reitoria de Ensino e de Pós-Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SGAV	Metodología Estructuro-Global Audiovisual
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Justificativa.....	14
1.2	Problemática.....	17
1.2.1	Problema.....	18
1.3	Objetivos.....	18
1.3.1	Objetivos gerais.....	18
1.3.2	Objetivos específicos.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	As metodologias, os métodos, as abordagens e as perspectivas de ensino-aprendizagem de FLE.....	19
2.1.1	Os códigos oral e escrito nas metodologias de ensino-aprendizagem de FLE.....	21
2.1.1	As abordagens comunicativas.....	30
2.1.3	O CECRL (2001) e a Perspectiva Orientada para a Ação.....	32
2.2	As relações fonema-grafema da língua francesa e o seu tratamento didático...35	
2.2.1	Um panorama histórico das relações fonema-grafema na língua francesa.....	35
2.2.2	Os estudos relacionados ao código oral.....	36
2.2.3	Os estudos relacionados ao código escrito.....	41
2.2.4	As relações fonema-grafema na língua francesa.....	45
2.2.5	A correspondência fonema-grafema no ensino-aprendizagem de FLE.....	50
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
3.1	Procedimentos para escolha dos dados.....	53
3.1.1	A coleção de livros didáticos <i>Entre Nous</i>	53
3.2	O método.....	55

4	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO.....	56
4.1	Análise do corpus.....	56
4.2	Resultados.....	70
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	76
	ANEXO A – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 1).....	84
	ANEXO B – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 2).....	85
	ANEXO C – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 3).....	86
	ANEXO D – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 4).....	87
	ANEXO E – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 5).....	88
	ANEXO F – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 6).....	99
	ANEXO G – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 7).....	90
	ANEXO H – <i>Entre Nous</i> A1: Phonétique (Unité 8).....	91

1 INTRODUÇÃO

Língua falada e escrita desde o século IX (Finbow, 2011), o francês tem como particularidade, em relação às demais línguas românicas, as influências de línguas germânicas e celtas às quais o latim falado na região da Gália, atual França, foi submetido (Cerquiglioni, 1991). Além disso, a posição geográfica estratégica do território gaulês e a sua colonização tardia foram fatores que contribuíram para essa diversidade de influências. Durante séculos, a Galo-românia foi um espaço de relevantes contatos culturais, favorecidos, entre diversos fatores, pelas rotas comerciais por onde circularam falantes de latim, grego, línguas germânicas, falares celtíberos e iberos. Dessa maneira, a região que viria a ser a França se configurou como um palco de contatos e mudanças linguísticas (Gama, 1995), o que ocasionou inovações na fonética que não são observadas em outras línguas neolatinas.

Ademais, tais fenômenos sonoros da língua francesa fazem contraste com as suas manifestações gráficas. Diferentemente da fala, que é produzida e revisada concomitantemente, na escrita há um distanciamento entre os momentos de emissão e de recepção da mensagem (Riegel *et al*, 2006). Complementarmente, ao escrever é preciso explicitar informações que podem ser omitidas ao falar, o que ocorre graças aos elementos referenciais que são próprios à forma de realização linguística oral (como gestos, expressões faciais e outros elementos não-verbais presentes na comunicação)¹. Tamanha distinção faz com que os códigos² oral e escrito apresentem funcionamentos próprios. Apesar de ambos estarem sujeitos a mudanças com o transcorrer do tempo, essas alterações acontecem em velocidades distintas, e são notavelmente mais velozes na fala (Riegel *et al*, 2006). Esse processo de descontinuidade³ ocorreu de modo particular na língua francesa, fazendo com que a distância entre suas manifestações orais e gráficas possam causar dificuldades à compreensão e à comunicação de aprendizes estrangeiros.

¹A distinção nas formas de realização linguística produzem grandes diferenças, descritas por Riegel *et al* (2006) e Bagno (2013). A escrita é uma expressão que parece mais organizada e contínua, pois interrupções e auto-correções são menos frequentes do que na fala. As transcrições de fala, por sua vez, assemelham-se a rascunhos, dadas as idas e vindas feitas pelos falantes durante a comunicação. Adicionalmente, dados espaço-temporais que são dispensáveis em um discurso falado devem ser transmitidos na escrita, o que é feito por meio de elementos como um maior número de flexões dos verbos (de tempo, número e gênero, no caso da língua francesa) e o uso de conectores para favorecer a lógica e encadeamento de ações.

²Partindo da definição de Gaudet, a língua é um sistema que se manifesta em dois códigos; a maior parte dos fenômenos gramaticais ocorre em ambos e as formas divergentes não são frequentes a ponto de configurar dois sistemas diferentes (Gaudet *apud* Abry ; Veldeman-Abry, 2016).

³A descontinuidade entre escrita e fala aqui mencionada está de acordo com a concepção de Wright (1992, 1996, 1998, 2000) trabalhada em Finbow (2011).

Diante desse cenário, os aspectos orais do francês e as maneiras de abordá-los em sala de aula têm sido objeto de estudos no domínio do ensino-aprendizagem e estão frequentemente presentes nos livros didáticos (LD) do nosso século. Entretanto, não há evidências de que a mesma atenção seja consagrada à conexão entre os códigos escrito e oral (Abry; Veldeman-Abry, 2006), apesar do desafio que as relações fonema-grafema representam no processo de aprendizado do francês como língua estrangeira (FLE).

Haja vista as referidas distinções entre códigos, é preciso estabelecer parâmetros para a compreensão das relações estabelecidas entre eles. Dessa forma, a relação fonema-grafema é configurada como referência de análise linguística: trata-se⁴ do conjunto de regras de correspondência entre as formas escritas e faladas de uma dada língua, que indica o grafema⁵ escolhido na representação de um fonema⁶ (Riegel *et al*, 2006). No que diz respeito à relação entre fonemas e grafemas, Pulgram (1951) e Riegel *et al* (2006) apontam que a sua correspondência não é biunívoca, diferentemente, por exemplo, de uma transcrição fonética. Assim, um grafema pode corresponder a múltiplos fonemas, enquanto um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas. Como exemplo, o fonema /o/ pode corresponder às grafias “o”, “au”, “eau” e “ô”⁷ assim como a letra “e”, a depender da palavra ou do grupo de palavras em que se encontra, pode estar associada aos fonemas /ɛ/, /œ/, /ø/, /e/, ou ainda não ser representada por fonema nenhum, no caso do “e” mudo⁸. Por conta disso, torna-se necessário o estabelecimento de regras de correspondência fonema-grafema⁹ aplicáveis para a escrita, em conformidade com a posição e com as possibilidades de combinação de um fonema com outros, no interior de determinada palavra.

O conhecimento das regras de conversão fonema-grafema de uma língua implica na capacidade de dedução da grafia de uma palavra a partir da sua pronúncia (Cook;

⁴Almeida e Morais (2022) referem-se à correlação dessas unidades como relação som-letra. Opta-se pelo termo fonema-grafema em concordância com a terminologia da linguística aplicada vista em Bassetti (2023) para explicitar com maior precisão as categorias linguísticas utilizadas nas análises.

⁵O grafema é a menor unidade linguística num código escrito (Riegel *et al*, 2006). Nos sistemas fonográficos, o grafema pode representar o fonema ou a sílaba.

⁶O fonema é a unidade mínima de representação fonológica e é um traço distintivo de elementos fônicos. Desprovidos de sentido em si, os fonemas servem para diferenciar grupos de sons presentes em sílabas e palavras (Riegel *et al*, 2006).

⁷Para ilustrar como um mesmo fonema pode corresponder à diferentes formas gráficas na língua francesa, traz-se o exemplo do fonema /o/: em diferentes contextos, ele pode corresponder à forma gráfica “o” (como em *dos*), a “au” (como observa-se em *chaud*), a “eau” (o que se verifica na palavra *peau*) e a “ô” (vide *tôt*).

⁸As diferentes formas de pronúncia da letras “e” podem ser identificadas nas seguintes palavras: *mer* /ɛ/, *heure* /œ/, *deux* /ø/ e *danger* /e/; o caso da realização gráfica que não acompanha a realização fônica da letra está presente em *petite*, *toute* e *chaude*. Respectivamente, essas palavras se traduzem como: mar, hora, dois, perigo, pequena, toda, quente.

⁹Também conhecidas como regras de correspondência fonográficas, como foi previamente mencionado.

Bassetti, 2005 *apud* Bassetti, 2023), e, inversamente, na capacidade de pronunciar corretamente tendo a leitura como base¹⁰. No que concerne ao sistema da língua francesa, apesar de não haver uma correspondência inequívoca entre o código escrito e oral, as relações regulares¹¹ entre eles são predominantes. Ainda que Catach (1990) aponte o fato de que 80% da ortografia francesa tem base fonológica e suas regularidades sejam predominantes, numerosas são as exceções com as quais os aprendizes devem se familiarizar para se comunicarem de maneira satisfatória ao redigir e ao falar.

Tal disparidade na relação entre formas gráficas e fônicas é parcialmente explicada pelo fato de que a escrita tende a se fixar em torno de normas ortográficas¹², não coincidindo, então, com as transformações do código oral, que são contínuas (Riegel *et al.*, 2006). Se é fato que a ortografia é, em todas as línguas, uma convenção, a construção histórica do francês em muito contribui para o seu desencontro com a oralidade. Apesar do fato de os códigos integrarem o mesmo sistema linguístico, as mudanças fonéticas do francês ocorreram de forma radicalmente diferente das mudanças morfológicas.

Diante do exposto, depreende-se que ainda que a fala não seja uma manifestação oral direta da escrita, ambas possuem uma correlação cujas normas podem ser aprendidas em benefício das competências orais dos falantes, como defende Wioland (2005). No que toca ao ensino do FLE, contudo, as relações fonema-grafema são ainda pouco exploradas. Weber (2019) interpreta esse déficit como consequência da independência com que as disciplinas científicas da fonética e da didática se desenvolveram – bem como ao fato de a fala ter sido concebida como uma mera expressão da escrita até o início do século XX¹³.

À luz das questões linguísticas discutidas e de suas implicações no ensino-aprendizagem de FLE, a presente pesquisa analisa o tratamento das relações fonema-grafema propostas pelo livro didático (LD) *Entre Nous A1*, atualmente empregado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em um programa de pesquisa e extensão voltado ao público brasileiro de aprendizes iniciantes de língua francesa. A

¹⁰Segundo as regras de correspondência grafema-fonema (Bassetti, 2023).

¹¹Por regularidade, entende-se os princípios ou as regras de emprego generalizável, ao passo que irregularidades são correspondências que fogem a qualquer norma (Morais, 2022).

¹²Conforme Bagno (2013), a escrita surge para representar a fala por meio de sinais gráficos, enquanto a ortografia, de criação mais recente, é um sistema único de regras que serve para representar todas as variedades da língua; a determinação oficial de formas ortográficas oficiais passa por variados critérios (fonético, fonêmico, etimológico, anacronístico, sociolinguístico e político-ideológico).

¹³No Brasil, a ideia de que a escrita representa a fala e que é necessário falar do jeito como se escreve são mitos predominantes no ensino de português como língua materna (Bagno, 2013). Pode-se inferir de que estas concepções permeiam também as representações mentais dos brasileiros durante o aprendizado de uma LE, ao seu desfavor.

análise tem por objetivo ampliar a compreensão acerca da forma de apresentação das relações fonema-grafema da língua francesa em um material didático e, conseqüentemente, contribuir para práticas educativas de FLE no que concerne ao estudo dessas correspondências.

1.1 Justificativa

De acordo com a Organisation Internationale de la Francophonie (OIF, 2022), a língua francesa tem sua relevância política atestada pela sua presença em trinta e seis países¹⁴ e por ser falada por 321 milhões de pessoas nos cinco continentes. O crescimento da francofonia é um fator que é, simultaneamente, causa e consequência disso. Conforme enquête da OIF (2022), o francês é aprendido por conta de fatores como a empregabilidade, os estudos, a obtenção de informações e a realização de pesquisas na Internet, além da possibilidade de acesso a outras culturas. Em decorrência desse interesse e de políticas linguísticas posteriores aos processos de descolonização nos países africanos, a comunidade constituída por falantes da língua francesa foi multiplicada por seis em pouco mais de cinquenta anos¹⁵. Nesse cenário, a língua francesa desponta no contexto mundial como um eixo de diversidade cultural, sendo descrita pela OIF (2022) não somente como a língua de Molière, mas também como a língua de Senghor, de Khadra, de Kourouma, de Mabanckou e de muitos outros.

No que concerne às relações internacionais do Brasil, a língua francesa tem particular importância. A exemplo disso, França e Brasil mantêm relações diplomáticas consolidadas e cooperações comerciais já estabelecidas – vide o Plano de Ação da Parceria Estratégica Brasil-França de dezembro de 2008 (Gomes, 2020) e a posição brasileira de maior parceiro comercial da França, com 21% dos negócios (CCFC, 2021). Esses dados ajudam a dimensionar o valor do ensino-aprendizagem da língua francesa por brasileiros e, por conseguinte, legitimam a necessidade de pesquisas que investiguem os

¹⁴Argélia, Andorra, Bélgica (incluindo a Federação Valônia-Bruxelas), Benim, Burkina Faso, Burundi, Camarões, Canadá (incluindo Canadá-Nova Brunswick, Canadá-Ontário e Canadá-Quebec), Comores, Congo, Congo (República República Democrática da), Costa do Marfim, Djibuti, França (e seus territórios ultramarinos), Gabão, Guiné, Guiné Equatorial, Haiti, Líbano, Luxemburgo, Madagascar, Mali, Marrocos, Maurícias, Mauritânia, Mônaco, Níger, República Centro-Africana, Ruanda, Senegal, Seicheles, Suíça, Chade, Togo, Tunísia, Vanuatu (OIF, 2022).

¹⁵Segundo a OIF (2022), em 1970 a francofonia reunia 185 milhões de pessoas e, em 2022, ela totalizou 1,4 bilhão de falantes.

métodos, a eficácia e a adequação desses processos perante aprendizes em contexto universitário no Brasil.

No que se refere ao contexto da universidade pública, é pertinente reconhecer a importância do conhecimento da língua francesa em áreas de cooperação científica frequentemente contempladas pelo interesse dos estudantes de programas de ensino de língua presentemente oferecidos na UFBA. Além disso, cabe frisar a existência de acordos de cooperação internacional com universidades francófonas na República do Benin, França, Guiana Francesa, Bélgica e República do Congo¹⁶. Assim, o grupo de alunos da UFBA têm na aquisição de língua francesa uma oportunidade de intercâmbio cultural, ampliação de horizontes interpessoais e ascensão profissional.

Na formação científica, a aquisição de uma língua estrangeira (LE) favorece a participação de estudantes em programas de mobilidade entre instituições, além de ampliar o suporte para a produção de artigos (Pereira, 2021). Para essa autora, esse conjunto de práticas contribui para a consolidação de ações de internacionalização universitária, favorecendo a mobilidade de pessoas e o trânsito de conhecimentos. Pereira (2021) assinala, no entanto, que um dos maiores entraves à cooperação internacional no desenvolvimento da produção de ciência no Brasil reside no desconhecimento de uma LE. Essa autora ainda enfatiza a importância de que a universidade oportunize a participação estudantil em projetos científicos de abrangência internacional por meio do aprendizado linguístico.

No ponto de vista linguístico, esse aprendizado dos estudantes pode ser favorecido pelo estudo da articulação entre oralidade e a escrita, ou seja, das relações fonema-grafema. Considerando que as vias gráfica e oral se misturam em situação de comunicação, e que a passagem do oral para o escrito é natural e permanente na vida cotidiana (Cuq; Gruca, 2003), entender a natureza do vínculo entre os códigos pode tornar os aprendizes mais aptos nas modalidades linguísticas almejadas. Assim, a pertinência do estudo acerca da compreensão das relações fonema-grafema no ensino-aprendizagem fica duplamente evidente. Por um lado, a referida importância do ensino de LE no ensino superior, e por outro, a contribuição desse aspecto para o desenvolvimento do linguístico desses aprendizes.

A despeito das questões expostas e da relevância da língua francesa no âmbito da linguística aplicada, no Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA) verificou-se a ausência de

¹⁶Para mais informações, acesse: <<https://aai.ufba.br/pt-br>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

pesquisas acerca das relações fonema-grafema da língua francesa¹⁷. Na busca de produções científicas afins nas demais instituições, somente foi possível encontrar Barbosa (2020)¹⁸ e Domingos (2016)¹⁹, que investigaram temas relativamente próximos, mas não coincidentes ao proposto no presente estudo. Por fim, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²⁰ foram igualmente consultados. Nessas bases de dados, não foi identificada nenhuma publicação que tratasse das relações fonema-grafema em LD ou de aspectos relativos a essas relações no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE).

Apesar de a reflexão acerca do tratamento dessa relação no ensino-aprendizagem da língua francesa ser excepcional na didática de FLE, ela se mostrou presente nos trabalhos de Abry e Berger (2019), com a produção de um material didático com exercícios de fonema-grafema voltados à pronúncia e à escrita. No mesmo sentido, Berger e Lodovici-David (2019) analisaram a oralização de textos literários em favor das associações da escrita à fonética. Essas iniciativas, contudo, contribuíram de maneira reduzida para o presente estudo por carecerem de clareza na descrição e no emprego da categoria de análise utilizada, *phonie-graphie*.

Por fim, o ensino-aprendizagem das relações entre os sons da língua e a sua grafia é abordado de maneira insuficiente nas discussões teóricas envolvendo materiais didáticos. Há uma preponderância nas questões relacionadas ao ensino de traços fonológicos da língua e à investigação sobre o ensino do sistema de escrita da língua francesa. Assim, o interesse da presente pesquisa se destaca considerando a lacuna existente quanto ao objeto definido e diante da pertinência do tema para as atividades realizadas em âmbito universitário, o que inclui a importância da língua francesa nos estudos de diversos domínios linguísticos.

¹⁷As pesquisas existentes no instituto acerca de livros e materiais didáticos se situam no eixo de estudos interculturais, conforme visto nas monografias de Souza (2017) e Santana (2015), o que se verificou após consulta ao Repositório Institucional da UFBA. Para mais informações, acesse o site: <<https://repositorio.ufba.br/>>. Acesso em: 03 out. 2023

¹⁸Barbosa (2020), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), investigou as implicações dos exercícios de fonética para percepção das vogais nasais francesas por aprendizes brasileiros do FLE. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17889>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

¹⁹Domingos (2016), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), examinou os desafios enfrentados pelos brasileiros na aprendizagem da escrita da língua francesa e descreveu os ambos sistemas de escrita, apontando que a maior dificuldade é a menor transparência fonológica do francês em relação ao português. Disponível em: <<https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/pantheon-11422-1691>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

²⁰Pesquisas desenvolvidas com menção à fonografia são das áreas de música e de educação (voltadas à alfabetização em língua materna).

1.2 Problemática

No que compete ao ensino-aprendizagem de FLE, Wioland (2005), Defays e Deltour (2015), Cuq e Gruca (2003) e Abry e Berger (2019) são unânimes ao afirmarem a pertinência da comparação entre os dois códigos do sistema linguístico francês no processo de ensino-aprendizagem. Embora a dimensão oral da língua tenha conquistado espaço nas salas de aula desde o final do século passado, na atualidade poucas são as iniciativas didáticas sobre a compreensão da estrutura da língua a partir das suas manifestações orais, bem como da conexão entre essas e o registro escrito (Abry; Veldeman-Abry, 2006). Assim, presume-se que os LD editados nas últimas décadas, quando abordam as particularidades da relação pouco evidente entre os códigos oral e escrito, não propõem uma abordagem de forma sistemática.

Em LD, as relações fonema-grafema podem figurar em três eixos: no trabalho acerca da escrita, no desenvolvimento da oralidade, ou, mais raramente, na compreensão da estrutura gramatical da língua (Abry; Veldeman-Abry, 2006). Apesar da sua importância para compreensão das particularidades do relacionamento entre fala e escrita, observa-se que essas relações nem sempre possuem uma menção própria nessas obras. Frequentemente não é explicitado (nem ao aprendiz nem ao professor) se o vínculo entre escrita e fala constitui um objeto de reflexão pedagógica – e no caso de constituir, que tratamento é conferido ao conteúdo em questão.

Frente a essas circunstâncias, a presente pesquisa tem como propósito identificar a relação estabelecida entre o código escrito e o código oral nos exercícios que concernem às relações fonema-grafema no livro *Entre Nous A1*, atualmente empregado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no Núcleo Permanente de Pesquisa e Extensão em Letras (NUPEL). Realiza-se essa discussão com o propósito de fornecer uma análise que contribua para os processos de ensino-aprendizagem no que concerne às correspondências fonema-grafema, considerando um público de aprendizes brasileiros no contexto de um programa universitário de extensão.

1.1.1 Problema

Faz-se necessário expor o meu olhar de professora de FLE para dimensionar a percepção e a dimensão do presente problema de pesquisa. Minha inquietação com o ensino das relações fonema-grafema da língua francesa tem origem na prática de sala de aula, a partir

de uma adversidade que foi sentida em duas vias. A primeira foi manifestada pelos estudantes, que tinham – e têm – dificuldade de deprender a correlação entre as formas faladas e escritas da língua, e por conseguinte, incertezas tanto no que se refere à pronúncia quanto acerca da grafia das palavras. A segunda diz respeito ao meu próprio despreparo diante do desafio de sanar essas dúvidas dos meus aprendizes, além da escassez de referências que pudessem me informar e auxiliar em minhas práticas pedagógicas. Face a isso, proponho a seguinte questão de pesquisa: que relações são estabelecidas entre os códigos oral e escrito nos exercícios relativos às relações fonema-grafema no LD selecionado?

1.3 Objetivos

O problema configurado acima constituirá o objetivo geral desta pesquisa, a saber:

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a pertinência das relações de fonema-grafema propostas nos exercícios do livro didático *Entre Nous A1*.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Apresentar as metodologias, abordagens e perspectivas do ensino-aprendizagem de FLE, evidenciando o espaço dos códigos oral e escrito conforme cada contexto;
- b) discutir os principais conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem das relações de fonema-grafema em língua francesa;
- c) analisar criticamente os exercícios acerca das relações fonema-grafema proposta no livro selecionado a partir dos conceitos teóricos vistos, enfatizando a pertinência da relação estabelecida entre o código oral e o código escrito.

Para o cumprimento dos objetivos mencionados, realiza-se uma análise qualitativa em três etapas. Na etapa inicial, de cunho bibliográfico e exploratório, realiza-se uma discussão teórica acerca dos estudos dos códigos oral e escrito, com destaque para as relações fonema-grafema da língua francesa e as suas implicações no ensino-aprendizagem de FLE. Essa discussão, apresentada no capítulo 2, tem como principais referências teóricas Cuq e

Gruca (2003), Puren (1988), Tagliante (2006), Abry (2007), Pulgram (1951), Riegel *et al* (2006) e Bassetti (2023).

Em seguida, no capítulo 3 encontra-se uma pesquisa qualitativa empreendida conforme o paradigma documental, descritivo e interpretativista para descrição do *corpus*, constituído por exercícios voltados às relações fonema-grafema do LD selecionado. Nesse exame, buscou-se identificar as relações estabelecidas entre os códigos oral e escrito e avaliar as relações propostas entre fonemas e grafemas, considerando a sua pertinência no contexto do livro. Essa segunda etapa da pesquisa fundamenta-se nos pressupostos de Lemle (1987), Bassetti (2023), Allal (1997), Cuq e Gruca (2003) e Vigner (2017). Por fim, o capítulo 4 apresenta a etapa final da pesquisa, com a elaboração da análise qualitativa dos exercícios previamente descritos. Na sequência, os resultados são apresentados e discutidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentadas as principais referências teóricas empregadas no embasamento da presente pesquisa. Visando fundamentar a análise do tratamento das relações fonema-grafema da língua francesa por um LD contemporâneo, serão abordadas questões de teor didático e linguístico. Quanto ao âmbito didático, será discutida a atenção dispensada à oralidade e à escrita por parte das metodologias, métodos, abordagens e perspectivas de ensino de LE de maior disseminação, visto que o seu alcance exerce influência nas pesquisas e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem vigentes. Em seguida, as características linguísticas e aspectos da construção histórica das relações fonema-grafema da língua francesa são postas em destaque com o objetivo de compreender as particularidades da interação entre esses códigos e o seu ensino-aprendizagem.

2.1 As metodologias, os métodos, as abordagens e as perspectivas de ensino-aprendizagem de FLE

Puren (1988) defende que o ensino de LE está atrelado à vida socioeconômica, política e intelectual de um dado país. Entende-se, assim, que as práticas sociais são a força propulsora das transformações metodológicas no ensino de línguas, na medida em que as iniciativas didáticas procuram atender as necessidades educativas produzidas pelo conjunto da sociedade. Em consonância com esse autor, Tagliante (2006) afirma que os diferentes

métodos e metodologias de ensino de LE na França foram desenvolvidos de acordo com teorias existentes ou disponíveis à época e não específicas desse domínio do conhecimento.

Entre as variações observadas ao longo da história nessa esfera, Cuq e Gruca (2003) apontam transformações que conduziram a: uma correspondência entre reflexão didática e elaboração de materiais preparatórios às certificações (sobretudo DELF e DALF²¹); um treinamento para a auto-avaliação; a rejeição, e em seguida, a retomada da aprendizagem sistemática de gramática; o avanço do uso de recursos tecnológicos e o emprego de documentos orais e visuais; além de diferentes tratamentos da oralidade e da escrita.

No que toca à concepção das metodologias de ensino de LE²², Beacco (2007) as define como o conjunto de princípios e atividades²³ de ensino organizadas em estratégias, fundadas em conhecimentos elaborados por outras disciplinas teóricas afins (como a filosofia ou a psicologia). Assim, as metodologias são compreendidas em conformidade com esse autor, que as concebe como respostas que buscam atender a questões específicas colocadas em determinada situação de educação. Em adição a isso, Cuq e Gruca (2003) descrevem metodologia como:

[...] um complexo construído por procedimentos, técnicas, métodos, o todo articulado ao redor de opiniões ou de discursos teorizantes ou teóricos de origens diversas que o sustentam. Como Christian Puren salienta com justiça na introdução geral da sua obra, metodologias colocam em ação elementos variáveis, novos e antigos ao mesmo tempo, em estreita interação com o contexto histórico em que elas nascem ou que condicionam o seu nascimento (Cuq, Gruca, 2003, p. 234).²⁴

No âmbito da didática do FLE, os estudos e práticas contemporâneas são marcados por uma tendência ao ecletismo teórico-metodológico, segundo Cuq e Gruca (2003) e Puren (1988). A incorporação de elementos de diferentes orientações metodológicas é um traço de materiais didáticos da atualidade (Cuq; Gruca, 2003), característica que se popularizou a

²¹ DELF (Diploma de Estudos em Língua Francesa - Diplôme d'Études en Langue Française) e DALF (Diploma Aprofundado de Língua Francesa - Diplôme Approfondi en Langue Française). São diplomas fornecidos pelo Ministério da Educação Nacional da França que certificam as competências em francês de candidatos estrangeiros.

²² Não confundir com método, que para Beacco (2007) se define como a orientação de aplicação prática de dada metodologia, ou como a tradução de uma metodologia em atos pedagógicos. Informações complementares podem ser encontradas em Cuq (2003).

²³ Para Vigner (2017), uma atividade consiste na proposta de uma situação complexa cuja resolução envolve a articulação de um conjunto de competências. Esse autor acentua que a diferença entre atividade e exercício reside no fato de que o exercício trabalha em virtude da aquisição de uma propriedade particular da língua, ao passo que a atividade é mais complexa.

²⁴ "(...) un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent. Comme le fait remarquer à juste titre Christian Puren dans l'introduction générale de son ouvrage, les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voit naître ou conditionnent leur naissance." (Cuq, Gruca, 2003, p. 234, tradução própria).

partir da década de 1990. Esse ecletismo faz contraste com as metodologias observadas ao longo do séc. XX, que preponderantemente tinham caráter global ou único (Beacco, 2007): a conciliação de elementos oriundos de diferentes métodos e metodologias não estava presente nas práticas de maneira significativa nem na sala de aula, nem nos materiais utilizados.

Em conformidade com as considerações expostas, são apresentadas as metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem da língua francesa de maior difusão e mais frequentemente citadas na bibliografia consultada. Além disso, enfatiza-se o espaço consagrado aos códigos oral e escrito em cada uma delas: a Metodologia Tradicional ou de Gramática-Tradução (*Méthodologie Traditionnelle/Grammaire-Traduction*), a Metodologia Direta (*Méthodologie Directe*), a Metodologia Áudio-Oral (*Méthodologie Audio-Orale*), a Metodologia Estruturo-Global Audiovisual (*Méthodologie Structuro-globale audio-visuelle*), as Abordagens Comunicativas (*Approches Communicatives*) e a Perspectiva Orientada para a Ação (*Perspective Actionnelle*).

2.1.1 Os códigos oral e escrito nas metodologias de ensino-aprendizagem de FLE

Conforme Tagliante (2006), a metodologia gramática-tradução, também conhecida como metodologia tradicional (MT), surge no fim do século XIV²⁵. Nessa metodologia, as normas gramaticais são explicitamente enunciadas²⁶ e a dinâmica de alternância entre LE e língua materna (LM) está presente por meio da prática de tradução. Cuq e Gruca (2003) apontam ainda a dificuldade de interpretação experienciada pelos aprendizes quanto à linguagem e à metalinguagem utilizada nas aulas, uma vez que essas se baseiam em textos literários complexos. Isso ocorre uma vez que a literatura, considerada a fonte primordial de acesso à língua, não recebe adaptações que a tornem mais acessível. Além disso, não se observa o uso de LD. Finalmente, a modalidade escrita é tomada como o sistema linguístico inteiro²⁷, e excetuando a eventual oralização de textos, a dimensão oral da língua é desconsiderada.

²⁵A origem da MT é o ensino escolar de línguas clássicas, cujo objetivo central era proporcionar o acesso a obras literárias e contribuir para a formação cultural erudita dos aprendizes (Puren, 1988). As práticas de ensino e os objetivos se mantiveram os mesmos quando a MT passou a ser empregada no ensino de línguas modernas. No caso da língua francesa, a obra de autores consagrados (a exemplo das peças de Racine e de Molière) é a base para a reflexão gramatical e a elaboração de exercícios de tradução.

²⁶Puren (1988) aponta para o desaparecimento da MT do ensino escolar e das casas editoriais da França na década de 1960, ocasionado pelas mudanças do contexto das escolas e pela ascensão de novas metodologias. Isso não descarta a presença de atividades tradicionais em meio a práticas pedagógicas alinhadas a outras metodologias, fora do contexto global tradicional.

²⁷A época do desenvolvimento da MT, a fala não era concebida como um código dotado de um funcionamento próprio e as diferenças entre ela e a modalidade escrita eram desconhecidas (Bagno, 2013).

A Metodologia Direta (MD), por sua vez, despontou no final do século XIX rompendo com o paradigma da MT em múltiplos âmbitos²⁸. Ela foi estabelecida a partir das teorias de empirismo e associacionismo²⁹ com a finalidade de promover a aquisição efetiva da língua escrita e falada. Com essa metodologia, surgem os manuais didáticos de ensino e, pela primeira vez, a fala é priorizada. Atribui-se importância à percepção dos sons da fala, bem como a sua descrição, combinação e produção. Nesse contexto são criados os primeiros cursos práticos de fonética (Tagliante, 2006).

Defays e Deltour (2015) afirmam que a intervenção escrita na MD ocorre em um momento do curso muito posterior à prática oral. Além disso, o registro gráfico era considerado um auxiliar da oralidade, a serviço do seu desenvolvimento (Cuq; Gruca, 2003). Essas questões podem ser observadas no exemplo apresentado.

²⁸A MD foi imposta no ensino secundário francês entre 1901 e 1902 e se mantém até a Primeira Guerra Mundial. Puren (1988) sustenta que anteriormente a isso, as pesquisas e práticas acerca do ensino-aprendizagem de LE eram indistintas do ensino de línguas antigas e de LM. Conclui-se que a disciplina da didática de línguas estrangeiras surge a partir da MD. Em consonância com Cuq e Gruca (2003), esse autor indica ainda que a MD levantou questões que continuam em voga no âmbito da didática de línguas, sendo, portanto, interpretada como um marco da modernidade, apesar das suas insuficiências. Conforme Puren (1988), Cuq e Gruca (2003), MD e MT coexistem na Europa continental na primeira metade do séc. XX

²⁹O empirismo foi uma teoria filosófica, desenvolvida entre os séc. XVII e XVIII, que colocou em destaque a importância da experiência para a aprendizagem, opondo-se à filosofia racionalista. Além disso, foi responsável pelas bases da teoria associacionista, originada no Reino Unido, a partir do séc. XIX. Nessa perspectiva, a capacidade de reflexão depende das associações feitas pela mente (Tagliante, 2006).

Figura 1 – Exemplo da MD

A. **LE CINÉMA**

Aujourd'hui c'est jour de congé : les écoles sont fermées, les élèves ne travaillent pas. Jeanne et Robert vont au cinéma avec leur ami Maurice. Ils ne sont pas tristes, ils sont joyeux au contraire, très joyeux.

Dans la salle, tous les spectateurs regardent l'écran. Le film montre un homme qui demeure dans une grande forêt, avec les animaux sauvages. Cet homme n'est pas vieux, il est jeune et fort. Il parle aux éléphants, les singes sont ses amis. Mais il y a des lions, des tigres, des serpents, des crocodiles, etc. Le jeune homme saute de branche en branche.

« C'est très beau! » dit Robert qui saute dans son fauteuil.

F. **RÉCITATION :** 1^o Quelques phrases nouvelles.
2^o Quelques lignes du texte, page 56.

G. **DEVOIR :**

<p>86.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Où vont Robert et Jeanne? 2. Avec qui vont-ils au cinéma? 3. Sont-ils tristes? 4. Que regardent tous les spectateurs? 5. Que montre le film? 6. Nommez des animaux sauvages? 7. Jeanne est-elle vieille? 8. Que fait le jeune homme? 9. Quel jour est-ce aujourd'hui? 	<p>87. Complétez :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ces jeunes filles vont ... cinéma, ... ferme, ... champs. 2. Je vais ... ma place, ... lycée, ... école, ... maison, ... porte, ... jardin. 3. Le professeur parle ... garçons, ... demoiselle, ... enfant, ... ses élèves. 4. La bergère donne du pain ... son chien, ... poule, ... coq, ... oiseaux.
---	--

Fonte: Bergrand; Robin (1941, p. 5)

Na Figura 1 é possível observar na figura um pequeno texto escrito e, na sequência, algumas propostas de exercícios³⁰. No texto observa-se uma linguagem objetiva, com frases simples e curtas. Dentre os exercícios, destacam-se dois: no exercício F, os aprendizes são orientados a repetir novas frases e de linhas selecionadas do texto. Essa oralização é feita para a familiarização com a articulação dos sons por meio de um percurso indutivo³¹ (Pendanx, 1998). A seguir, no exercício G são feitas perguntas de compreensão textual, bem como um exercício de reemprego de uma estrutura gramatical específica, os artigos definidos contraídos (Vigner, 2017). Dessa maneira, nota-se que o código escrito aparece majoritariamente

³⁰Exercício é compreendido como o trabalho formal de aprendizagem linguística e/ou comunicativa de caráter metódico e sistemático em função de um objetivo específico. Alguns exemplos são os exercícios estruturais, de reemprego, de reformulação, e de substituição, conforme a definição de Cuq (2003) e Vigner (2017).

³¹Essa autora descreve esses procedimentos como processos de leitura em voz alta de baixo nível (Pendanx, 1998). Os processos de alto nível contam com mais contextualização dos documentos, em observância dos gêneros textuais, sendo mais típicos das abordagens comunicativas.

cumprindo o papel de suporte para o aprendizado do código oral. Adicionalmente, não há indícios de que as particularidades de cada um dos códigos sejam consideradas.

A Metodologia Áudio-Oral (MAO), por sua parte, esteve em voga na França de 1965 a 1975 (Tagliante, 2006). Ela foi desenvolvida nos Estados Unidos a partir de 1950, tendo como teorias subjacentes a linguística estruturalista e a psicologia comportamental³². Como na MD, o código oral permanece em destaque, com o uso de tecnologias acústicas em laboratórios de língua. Nessa metodologia, o suporte didático oral é veiculado por gravadores (leitores de fitas magnéticas ou de rolo e, posteriormente, em cassete), sendo empregado como ponto de partida para o aprendizado de estruturas linguísticas. Utilizam-se gravações de diálogos como base para exercícios de repetição e reemprego, nos quais se propõe que frases sejam memorizadas e tomadas como referência na produção de novas frases (Atmaca, 2017). Além disso, na MAO os exercícios estruturais fonéticos e sintáticos são característicos³³: neles, há um conjunto de itens formais dispostos de maneira constante, a reincidência de formas tem uma função relevante, há um modelo a ser reproduzido e as atividades metalinguísticas estão ausentes (Vigner, 2017).

³²A ideia de aprendizado da MAO tem a concepção behaviorista de aprendizagem (Skinner) como referência: para aprender a falar, o estudante deve ser submetido a um condicionamento que o prepare para responder aos estímulos acústicos. Por intermédio da repetição, o aprendiz deveria memorizar estruturas (sem analisá-las) e construir sua intuição acerca do seu funcionamento (Defays; Deltour, 2015).

³³A finalidade do exercício estrutural é produzir a automatização linguística: com base na repetição da resposta correta, procura-se produzir o efeito de reforço positivo preconizado pela psicologia comportamental (Cuq, 2003). Atualmente, deixou-se de falar no condicionamento dos estudantes, mas esse tipo de exercício continua sendo largamente utilizado para a criação de hábitos de uso da língua (Vigner, 2017).

Figura 2 – Exemplo da MAO

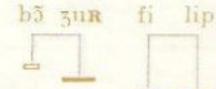
1 | Jacques téléphone

1  

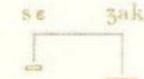
Jacques : Allô ! C'est Philippe Ledoux ?

2  

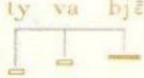
Philippe : Oui. C'est moi.

3  

Jacques : Bonjour, Philippe.

4  

Jacques : C'est Jacques.

5  

Jacques : Tu vas bien ?

Fonte: Capelle, J; Capelle, G. (1969, pag. 2)

No exemplo retirado do livro *La France en direct*, pode-se verificar que a função principal da escrita é guiar os aprendizes na leitura do diálogo. Como a escrita se mantém

essencialmente a serviço da oralidade na MAO, o emprego de textos e a prática da escrita não são expressivos. Em contrapartida, essa metodologia inova com a introdução do uso do alfabeto fonético internacional, empregado em sala para o desenvolvimento de competências orais, conforme uma lógica contrastiva. Dessa forma, os estudantes são orientados quanto à pronúncia, à discriminação de sons e às marcas prosódicas. Na figura, observa-se também que as notações fonéticas estão associadas a frases e a imagens que ilustram a situação comunicativa, que servem como pistas visuais relativas ao contexto da comunicação. Observa-se, assim, que o objetivo desse tipo de exercício é auxiliar o processo de internalização das normas estruturais da língua francesa. No entanto, não é proposta uma descrição ou reflexão metalinguística³⁴ acerca dessas estruturas, o que faz com que a compreensão dos significados dependa da intuição do aprendiz (Tagliante, 2006).

Herdando as inovações da MAO, Guberina (1939 *apud* Puren, 2006), do Instituto de fonética da Universidade de Zagreb, partiu da linguística estrutural de Saussure para desenvolver³⁵ a Metodologia Estruturo-Global Audiovisual (SGAV), que se tornou dominante no ensino de LE na França nas décadas de 60 e 70. Na SGAV, a concepção de língua é a falada, analisada no nível frasal para fins didáticos (Puren, 2006). Para além disso, essa metodologia inaugurou práticas menos mecânicas que as da MAO por meio da contextualização das propostas didáticas. Essa contextualização consistia em apresentar os suportes didáticos (gestuais, visuais, orais e escritos) de acordo com uma situação comunicativa determinada. Com isso, favoreceu-se o posterior desenvolvimento de atividades comunicativas³⁶. Seguindo esses preceitos, os primeiros manuais de FLE foram criados entre 1958 e 1972 (Cuq; Gruca, 2003). Entretanto, apesar dos avanços implementados por essa metodologia, a aprendizagem da escrita continua relegada ao segundo plano, frequentemente limitando-se à prática de ditados e leitura de diálogos (Defays, 2015).

³⁴Barrera (2000) descreve a reflexão metalinguística como o emprego da linguagem para refletir sobre si mesma, o que implica no reconhecimento das diferentes unidades linguísticas como objetos dos quais se pode estudar as propriedades, levantar hipóteses e assimilar conhecimentos.

³⁵Cuq e Gruca (2003) indicam que Guberina trabalhou associado a Rivenc, da École normale de Saint-Cloud, e Renard, da Universidade de Mons, na Bélgica, em uma conjuntura de disputa por relevância política com a língua inglesa, à época. Além disso, governo francês tinha duas necessidades quanto ao ensino do FLE: uma residia nas políticas linguísticas de difusão da língua francesa nas colônias, enquanto a outra se referia à integração de imigrantes à sociedade francesa no pós-guerra. Como consequência dessas exigências, Puren (1988) acrescenta que a SGAV buscou atender a uma demanda social pela prática oral.

³⁶Uma das suas contribuições foi, pela primeira vez, apresentar atividades e exercícios em meio a um contexto global, considerando inclusive elementos não-verbais como tom da voz e gestos. A SGAV tinha como principal objetivo promover situações comunicativas da vida quotidiana. Além disso, autores como Tagliante (2006), Cuq e Gruca (2003) e Puren (1988) afirmam que a SGAV preservou o ensino de gramática implícito e indutivo, da mesma forma que a MAO, e o seu conteúdo lexical era limitado às palavras mais comuns, para que o aprendiz pudesse falar no dia-a-dia.

Figura 3 – Exemplo da SGAV

LEÇON 1. — SPORTS D'HIVER

1^{re} partie



Personnages : Paul, Jacques

Paul : Jacques, réveille-toi.
 Jacques : Non, laisse-moi dormir, j'ai encore sommeil.
 Paul : Allons, debout. Viens voir, il a beaucoup de neige ce matin : les arbres, les maisons, les chemins, tout est blanc.
 Jacques : Est-ce qu'il neige encore?
 Paul : Non, il ne neige plus.
 Jacques : Tant mieux, nous irons faire du ski cet après-midi. Paul, on frappe à la porte. Va ouvrir.

Questionnaire

1. Répondez oralement aux questions suivantes :

1. Qui sont ces deux jeunes gens?
2. Où sont-ils, ici?
3. Qui s'est levé le premier?
4. Dans cette chambre, où est Paul, en ce moment? Qu'est-il en train de faire?
5. Pourquoi a-t-il ouvert la fenêtre?
6. Qu'est-ce que Paul dit à son ami?
7. Pensez-vous que Jacques va se lever tout de suite?
8. Qu'est-ce que ces deux amis sont venus faire à la montagne?
9. Pensez-vous qu'ils sont contents? Pourquoi?
10. On a frappé à la porte. Qui va ouvrir?

2. Répondez par écrit aux questions : 3 - 4 - 7 - 9 - 10.

exercice 1.

complétez les conversations d'après le modèle donné : La neige — La pluie — Le vent.

Un matin, Paul regarde tomber la neige.
 — Quel temps fait-il, ce matin?
 — Il neige.

a) On entend tomber la pluie.
 — Quel temps fait-il, ce matin?
 —

b) On entend souffler le vent.
 — Quel temps fait-il, ce matin?
 —

c) — Il neige, ce matin? — Non, il ne neige pas.
 — Il pleut, ce matin? — Non,

d) — Il y a du vent, ce matin?

— Il y a beaucoup de neige, ce matin.
 — Oui, il a neigé toute la nuit.
 — Il y a beaucoup de flaques d'eau, ce matin.
 — Oui,

— Beaucoup de feuilles d'arbres sont tombées.
 —

7

Fonte: Voix et Images de France (Didier, 1968 *apud* Atmaca (2017, p. 372)

O texto e o questionário da figura apresentada são destacados a seguir no Quadro 1.

Quadro 1 – Voix et Images de France

Paul: Jacques, réveille-toi.

Jacques: Non, laisse-moi dormir, j'ai encore sommeil.

Paul: Allons, debout. Viens voir, il y a beaucoup de neige ce matin: les arbres, les maisons, les chemins, tout est blanc.

Jacques: Est-ce qu'il neige encore?

Paul: Non, il ne neige plus.

Jacques: Tant mieux, nous irons faire du ski cet après-midi. Paul, on frappe à la porte. Va ouvrir.

Questionnaire

Répondez oralement aux questions suivantes:

1. *Qui sont ces deux jeunes gens?*
2. *Où sont-ils, ici?*
3. *Qui s'est levé le premier?*
4. *Dans cette chambre, où est Paul, en ce moment? Qu'est-il en train de faire?*
5. *Pourquoi a-t-il ouvert la fenêtre?*
6. *Qu'est-ce que Paul dit à son ami?*
7. *Pensez-vous que Jacques va se lever tout de suite?*
8. *Qu'est-ce que ces deux amis sont venus faire à la montagne?*
9. *Pensez-vous qu'ils sont contents? Pourquoi?*
10. *On a frappé à la porte. Qui va ouvrir?*

Répondez par écrit aux questions: 3 - 4 - 7 - 9 – 10

Fonte: Adaptado de Voix et Images de France (Didier, 1968 *apud* Atmaca (2017, p. 372))

Nessa lição, os elementos linguísticos e os não-linguísticos estão conectados: um título anuncia um tema (esportes de inverno) que está presente em todos os documentos e exercícios propostos. Primordialmente, há uma imagem e um diálogo: o recurso visual ilustra a circunstância na qual as falas dos personagens estão inseridas, ajudando na interpretação. Em seguida, em destaque no quadro, vê-se um questionário de compreensão textual a ser respondido na modalidade oral, seguido de uma atividade escrita. Nota-se que diversos recursos são utilizados para a contextualização global, em vista de que dados linguísticos

sejam examinados nos planos fonológico, lexical e sintático. No quadro, é perceptível que o código oral está em primeiro plano, o que é reforçado pelo número de questões consagradas à oralidade. Além da ênfase na prática da expressão oral, nesse trecho do livro, o texto analisado corresponde a uma conversa. Isso reflete a concepção de língua que orientou os criadores da SGAV, pois acreditava-se que a escrita era somente a notação gráfica do código oral: “É a língua falada que representa a linguagem humana.”³⁷ (Guberina, 1939, p. 59, *apud* Puren, 1988, p. 231). Em decorrência disso, prevalece na SGAV uma função majoritariamente acessória no uso do suporte escrito, em favor da prática oral (Atmaca, 2017).

Em síntese, as metodologias apresentadas até o momento se distinguem pela sua coesão e por sua solidez teórico-metodológica. Para Puren (1988), suas contribuições são duradouras e podem ser consideradas as antecessoras dos conjuntos de dispositivos e escolhas metodológicas designados como abordagens comunicativas (AC)³⁸ surgidos na década de 70. Por abordagem, entende-se que não há doutrina homogênea – como foi predominante ao longo do séc. XX –, mas uma série de conceitos e práticas. Adicionalmente, a escolha do nome abordagem indica uma intenção de ruptura com a tradição de metodologias e é reveladora de uma orientação flexível, mais suscetível a uma multiplicidade de interpretações e possibilidades práticas. De forma complementar, Bérard (1991) afirma que as AC são compostas por uma fluidez inerente: “(...) por ser comunicativa, a abordagem deve se ocupar da escuta do outro; assim, ela comporta em si mesma características intrínsecas da variabilidade, da modificação e da reorientação.”³⁹ (Bérard, 1991, p. 109).

A seguir, as AC são examinadas por serem o ponto de partida para o desenvolvimento da Perspectiva Orientada para a Ação (POA).

³⁷ “C’est la langue parlée qui représente le langage humain.” (GUBERINA, 1939, p. 59, *apud* PUREN, 2006, p.231, tradução própria).

³⁸ O Conselho da Europa foi o responsável pelo financiamento de um projeto de pesquisa que teve como produto *Un Niveau Seuil - systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, um marco metodológico das em 1976. Essa obra apresentou um curso organizado em torno de objetivos comunicativos definidos por atos de fala (actes de parole) e categorias semântico-gramaticais (Cuq, 2003), além de propor um repertório detalhado das funções da língua em seus usos sociais e um inventário do vocabulário inicial mínimo para que aprendizes pudessem se comunicar (Defays, 2015). *Un Niveau-Seuil* influenciou manuais das AC, principalmente na determinação dos seus objetivos e conteúdos comunicativos (Bérard, 1991).

³⁹ “Puisque communicative, l’approche doit être à l’écoute de l’autre; elle comporte donc en elle-même les caractères intrinsèques de la variabilité, de la modification et de la réorientation” (BÉRARD, 1991, p. 109, tradução própria).

2.1.2 As Abordagens Comunicativas

As abordagens comunicativas de ensino linguístico irrompem a partir de 1975, impulsionadas por avanços da linguística e da psicologia, bem como em reação ao caráter automatizado dos exercícios estruturais empregados pela MAO e pela SGAV (Defays; Deltour, 2015). Se, até então, as instruções dos exercícios determinavam o comportamento do aprendiz e o conteúdo veiculado era pobre no quesito sociocultural, a partir das AC, língua e cultura aparecem como indissociáveis e as possibilidades individuais de expressão são ampliadas. Beacco (2007) indica que essas abordagens são orientadas pela premissa de que o aprendizado acontece no decorrer do ato comunicativo: “A comunicação é, portanto, simultaneamente o meio e o fim da aprendizagem.”⁴⁰ (Beacco, 2007, p. 255).

Bérard (1991), por sua vez, atesta que a constituição das AC ocorreu em um período no qual os estudos linguísticos haviam deixado de ser dominados por uma grande corrente metodológica. Em função disso, não há um modelo teórico particular no qual essas abordagens se alicerçam, mas uma profusão de empréstimos científicos, com contribuições da sociolinguística, da etnografia da comunicação, da análise do discurso, da pragmática e da psicologia cognitiva, por exemplo. Para Tagliante (2006), os teóricos responsáveis por definir os componentes constituintes da comunicação convergem quanto a quatro componentes: o linguístico, e sociolinguístico, o discursivo e o estratégico⁴¹. Dessa maneira, o desenvolvimento de capacidades comunicativas é orientado nas AC zelando por esses quatro componentes, o que deve ocorrer através da união da prática linguística com a reflexão metalinguística (Defays, 2015).

No que se refere ao componente linguístico⁴² da comunicação, trata-se do conjunto das quatro competências da língua: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita. Colocá-las em atividade a serviço da comunicação depende de

⁴⁰“La communication est donc à la fois le moyen et la fin de l’apprentissage.” (BEACCO, 2007, p. 255, tradução própria)

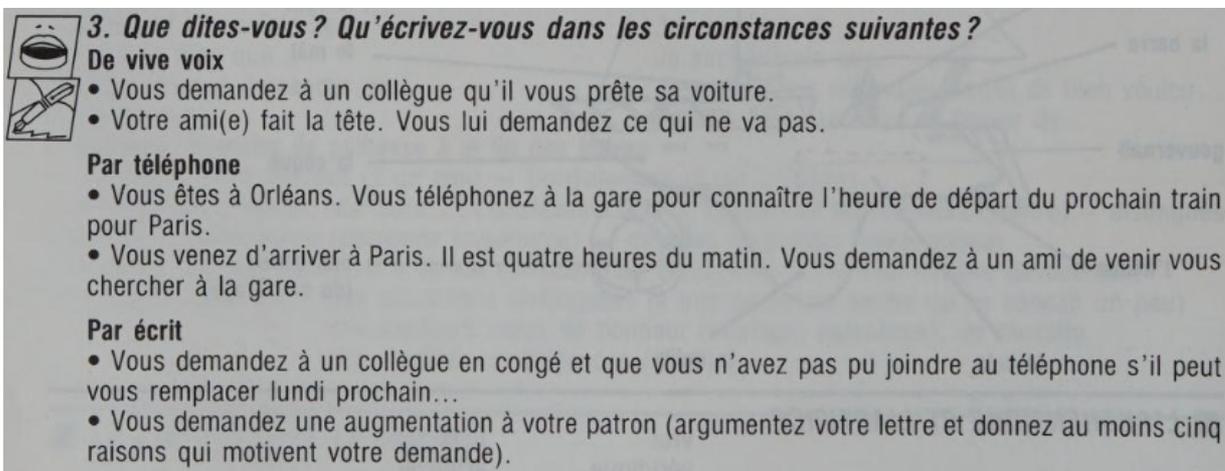
⁴¹Os componentes comunicativos sociolinguístico e enunciativo referem-se à adaptação da forma linguística em relação ao contexto no qual a comunicação se inscreve, incluindo a adequação dos tipos de discurso. O componente estratégico, por sua vez, compreende as medidas verbais e não-verbais postas em prática pelo falante para ter eficácia no ato de comunicação (Tagliante, 2006). Considerando que os fins da presente pesquisa estão colocados em torno das relações entre os códigos linguísticos, os componentes linguísticos são colocados em primeiro plano, sem desconsiderar a relevância dos demais.

⁴²O conceito de competência linguística tem origem no conceito de *performance*, de Chomsky (Bérard, 1991). A competência de performance foi estabelecida com duas premissas: a primeira é a capacidade individual abstrata de compreensão e emissão de mensagens a título irrestrito, sendo o indivíduo exposto a um número limitado de regras ou modelos como ponto de partida. Em outros termos, ela refere-se à aptidão de construir um número ilimitado de mensagens através de recursos finitos (palavras, letras, fonemas, etc.). A segunda, por sua vez, refere-se ao exercício concreto dessa competência em atos de fala. Introduzidas no panorama de ensino pelas AC, as competências linguísticas permanecem sendo estruturantes dos objetivos dos programas de aprendizagem dos LD (Cuq; Gruca, 2003).

conhecimentos lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e fonológicos do falante (Tagliante, 2006). A fim de desenvolvê-los, o ensino de gramática explícita é resgatado, mas agora, integrado a um contexto. Além disso, são usados materiais pedagógicos, textos, registros orais e visuais e suportes autênticos⁴³.

Em suma, o desenvolvimento da oralidade conserva sua posição de destaque no âmbito do ensino de orientação comunicativa. Adicionalmente, com as AC há uma reabilitação do aprendizado da escrita, com atividades que são realizadas logo após as práticas orais (Tagliante, 2006). Com relação aos exercícios de sistematização com finalidade comunicativa, eles ganham espaço ao unir aspectos formais da língua a atos de fala (Vigner, 2007). Tais pressupostos estão presentes na Figura 4.

Figura 4 – Exemplo das AC



3. Que dites-vous ? Qu'écrivez-vous dans les circonstances suivantes ?

De vive voix

- Vous demandez à un collègue qu'il vous prête sa voiture.
- Votre ami(e) fait la tête. Vous lui demandez ce qui ne va pas.

Par téléphone

- Vous êtes à Orléans. Vous téléphonez à la gare pour connaître l'heure de départ du prochain train pour Paris.
- Vous venez d'arriver à Paris. Il est quatre heures du matin. Vous demandez à un ami de venir vous chercher à la gare.

Par écrit

- Vous demandez à un collègue en congé et que vous n'avez pas pu joindre au téléphone s'il peut vous remplacer lundi prochain...
- Vous demandez une augmentation à votre patron (argumentez votre lettre et donnez au moins cinq raisons qui motivent votre demande).

Fonte: Girardet (1990, p. 36)

Esse exemplo retirado do LD *Le nouveau sans frontières 3* (Girardet, 1990) exhibe atividades que propõem que os aprendizes, em pares, se expressem livremente a partir de situações determinadas, procurando reproduzir circunstâncias reais de comunicação. São previstas três modalidades de comunicação: a primeira é um diálogo presencial, a segunda, uma conversa por telefone; e a terceira consiste na comunicação via escrita. Com o intento de suscitar a interação, a questão solicita que os aprendizes conversem a partir de situações e objetivos precisos: realizar solicitações, formular e responder perguntas. Nota-se que a escrita ganha importância, e que se confere atenção a ambos os códigos, oral e escrito: a atividade é iniciada com uma produção oral e termina com uma prática escrita, sempre com um viés

⁴³Tratam-se de documentos não feitos para uso de aprendizes estrangeiros *a priori*, explorados como fonte de discussão cultural (Tagliante, 2006)..

comunicativo em um contexto estipulado. Assim, o registro escrito extrapola a função meramente auxiliar que lhe era atribuída na MAO e SGAV. Entretanto, constata-se que neste livro as considerações sobre a estrutura da língua ficaram reservadas ao plano escrito, pois a união da metalinguagem à prática comunicativa, preconizada nas AC, nem sempre se estende ao plano oral⁴⁴.

Por fim, as AC são uma das grandes matrizes do desenvolvimento da POA. Desse modo, uma vez consideradas as características determinantes e as contribuições das AC, parte-se para a descrição da perspectiva que orienta a formulação do LD que será analisado.

2.1.3 O CECRL (2001) e a Perspectiva Orientada para a Ação

A propósito das influências exercidas pela sociedade sob o ensino-aprendizagem do FLE, pode-se apontar que novas exigências surgiram com as transformações em curso no fim do século XX. Um mundo progressivamente globalizado demandou mudanças nas práticas educativas: enquanto nas AC a situação de comunicação prevista era o encontro pontual (experenciado no turismo, por exemplo), a dimensão coletiva das ações e a perspectiva de tarefas duráveis precisaram ser incorporadas na sala de aula na medida em que uma realidade mais complexa foi delineada (Puren, 1988).

No entanto, é relevante ressaltar que o estudante “turista” e as suas demandas de comunicação e aprendizado não desapareceram, mas emergiu, ao lado deste, o aprendiz que passaria a precisar de uma educação linguística voltada para a *ação*⁴⁵. Significativamente mais numerosos na virada do século comparativamente a 1970, imigrantes, refugiados e pesquisadores estrangeiros vivendo em território francófono se multiplicaram. Em adição a isso, avanços científicos em andamento na década de 80 proporcionaram maior compreensão acerca do processo cognitivo de aprendizagem linguística (Reinhardt; Rosen, 2010). Em síntese, essa é a configuração que antecede a disseminação da POA, nascida em um contexto crescentemente multicultural com o intuito de promover práticas de ensino voltadas à colaboração entre pares, retomando contribuições de metodologias e abordagens que a precederam.

⁴⁴Manuais das AC destacam-se pela diversidade das suas propostas, como as abordagens em si (Bérard, 1991).

⁴⁵Conforme esta orientação, *agir* é “enfrentar situações complexas, logo, pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular e negociar” (Perrenoud, 2000, p. 2, tradução própria). A mobilização de recursos cognitivos está presente nesse conceito não como consequência final do processo de aprendizado, mas em seu curso, no desenvolvimento de saberes operatórios.

Face a essa conjuntura, o Conselho da Europa empreendeu dez anos de pesquisas⁴⁶ para a elaboração de um documento de referência para o ensino-aprendizagem de LE no continente europeu, o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001). Em vista de fornecer uma base comum para exames e métodos de ensino, o CECRL (2001) oferece a descrição⁴⁷ de competências e níveis que permitem que educadores, aprendizes, organismos de certificação e de ensino tornem seus trabalhos compatíveis em escala internacional. Como consequência, espera-se contribuir para a modalidade profissional e estudantil e para o plurilinguismo (CECRL, 2001). Conforme o quadro:

A perspectiva aqui privilegiada é (...) de tipo orientado para a ação visto que ela considera, acima de tudo, o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que devem cumprir tarefas (que não são apenas linguísticas), em dados circunstâncias e ambientes, inseridos em um domínio de ação particular. (CECRL, 2001, p. 15)⁴⁸

O CECRL (2001) adota a POA sem deixar de incorporar aspectos de metodologias prévias, e em especial, os princípios centrais das AC: o aprendiz posicionado no centro do processo de aprendizagem, o uso de documentos autênticos e o ensino da competência de comunicação⁴⁹ (Tagliante, 2006). Retomando princípios socioconstrutivistas, compreende-se o aprendiz como ator social apto a cumprir tarefas⁵⁰ que vão além de objetivos circunscritos à atividades linguísticas (Hamez, 2012). As contribuições da POA ao panorama didático são, enfim, a abordagem por tarefas e a noção de ação social integradora de culturas, temáticas, domínios do conhecimento e conteúdos linguísticos (Puren, 2006).

Uma vez que o sentido coletivo de ação orienta o ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos de LE, não se preconiza o trabalho isolado da fonética e da ortografia na POA. Em lugar disso, no ensino dos códigos oral e escrito está presente a ideia de agir em sociedade, e conteúdos da língua são estudados em nome desta finalidade. Nessa linha,

⁴⁶ Dentre as pesquisas especializadas, pode-se indicar as de Canale e Swain (1981, *apud* Reinhard; Rosen, 2010) e Bachman (1990 *apud* Reinhard; Rosen, 2010).

⁴⁷ Os descritores do CECRL estabelecem as atividades de comunicação que podem ser efetuadas em cada nível e evidenciam as competências mínimas para que as tarefas estipuladas em cada nível sejam realizadas: elementar (A1-A2), independente (B1-B2) e proficiente (C1-C2) (CECRL, 2001).

⁴⁸ “La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier” (CECRL, 2001, p. 15, tradução própria)

⁴⁹ As competências linguísticas e comunicativas das AC permanecem na POA como critério para a formulação dos objetivos de programas de aprendizagem de LE, produção de LD, elaboração de exames oficiais de proficiência linguística (DELF, DALF, como previamente mencionado), bem como sistemas de avaliação de progressão linguísticas (Kaspary, 2021).

⁵⁰ Conforme o CECRL, tarefa é a execução de uma sequência de ações por parte de um indivíduo ou de um grupo, que para alcançar determinado resultado, estrategicamente aciona suas competências (CECRL, 2001, p. 15). As tarefas, conseqüentemente, são o elemento que mobiliza as ações.

múltiplas pesquisas revelam a natureza dialética das competências orais e escritas no que compete ao seu uso social (Cuq; Gruca, 2003; Defays; Deltour, 2015) e admite-se que cabe ao professor abordar as relações entre oralidade e escrita (Cuq; Gruca, 2003). Tanto na escrita quanto na fala:

Buscamos ensinar indivíduos a serem autônomos em suas práticas linguísticas, pois essa autonomia deve permiti-los de travar relações com as pessoas cuja língua eles aprendem. Trocar informações, opinar, contar experiências, convencer, argumentar, imprimir nuances ao seu pensamento, tantos atos de fala que permitem compreender melhor os modos de vida, as culturas e as mentalidades de outras pessoas. (Tagliante, 2006, p. 66)⁵¹

Cabe apontar que esta perspectiva não funda novas bases no que se refere à atividades e exercícios. Encontramos, em lugar disso, uma mescla de tudo o que a antecede. Vigner (2007) apresenta tal fusão de elementos da seguinte maneira: “(...) parece, no entanto, que no período contemporâneo, face a evoluções metodológicas menos fortemente diferenciadas entre si do que anteriormente, o exercício em sua organização tem uma autonomia que o torna menos dependente do quadro metodológico no qual ele se desenvolve.” (Vigner, 2007, p. 175)⁵². Ao longo do século XX identificamos metodologias em que uma perspectiva de ensino estava fortemente vinculada a uma tipologia de exercícios, ao passo que o mesmo não pode ser averiguado a partir da ascensão da POA.

Em conclusão, o CECRL (2001) e a POA são tomados como parâmetro em programas de ensino, diplomas e certificados na Europa e adicionalmente, editoras francesas passaram a empregar pressupostos do quadro em seus LD. Usados em diversos países (dentre os quais o Brasil), os exercícios e atividades desses livros são marcados pela pluralidade com que escrita e fala foram contempladas pelo ensino ao longo do século passado.

Em síntese das discussões realizadas em retrospectiva histórica sobre o ensino-aprendizagem de FLE, apresenta-se no Quadro 2 uma sistematização comparativa dos dados fundamentais acerca da presença dos códigos oral e escrito nas metodologias, abordagens e perspectivas debatidas.

⁵¹“(...) on cherche à enseigner aux individus à être autonomes dans leur pratique de la langue, car c’est cette autonomie qui doit leur permettre de lier des relations avec les personnes dont ils apprennent la langue. Échanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter, nuancer sa pensée, autant d’actes de parole qui permettent de mieux comprendre les modes de vie, les cultures et les mentalités des autres peuples.” (Tagliante, 2006, p. 66, tradução própria)

⁵²“Il semble cependant que, dans la période contemporaine, par rapport à des évolutions moins fortement différenciées qu’auparavant, l’exercice dans son organisation dispose d’une autonomie qui le rend moins dépendant du cadre méthodologique dans lequel il prend place.” (Vigner, 2007, p. 175, tradução própria)

Quadro 2 – Os códigos oral e escrito no ensino-aprendizagem de FLE

Metodologia/abordagem/perspectiva	Código escrito	Código oral
Metodologia Tradicional séc. XIV-XX	- Priorizado. - Tradução de textos literários.	- Desconsiderado.
Metodologia Direta final do séc. XIX	- A serviço da oralidade. - Livros didáticos são empregados.	- Priorizado.
Metodologia Áudio-Oral 1950-1975	- Exercícios de repetição e reemprego. - A serviço da oralidade.	- Priorizado. - Introdução de tecnologias acústicas.
Metodologia Estruturo-Global Audiovisual 1960-1979	- Propostas didáticas em um contexto global. - Ditados e leitura de diálogos.	- Priorizado.
Abordagens Comunicativas a partir de 1975-	- União: atos de fala/aspectos formais. - A escrita volta a ser valorizada.	- Posição de destaque.
Perspectiva Orientada para a Ação a partir de 2000-	- Estudado em função de tornar o aprendiz um ator social apto a cumprir tarefas.	- Voltado para a ação social. - Não funda novas bases.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista o aporte oferecido por cada metodologia, abordagem e perspectiva ao panorama didático contemporâneo quanto aos códigos oral e escrito, são feitas, a seguir, considerações acerca da natureza da relação entre os códigos do sistema linguístico francês, em nome do propósito final de examinar o seu tratamento didático em um livro desenvolvido conforme a POA.

2.2 As relações fonema-grafema da língua francesa e o seu tratamento didático

Em nome da maior compreensão das relações fonema-grafema da língua francesa e do seu tratamento didático, são introduzidos os antecedentes históricos relativos à formação da língua, assim como os elementos constitutivos de cada um dos códigos. A partir desse enquadramento conceitual, são embasadas as discussões relacionadas ao ensino-aprendizagem desse assunto em um LD de FLE.

2.2.1 Um breve panorama histórico dos códigos oral e escrito na língua francesa

A disseminação da língua francesa por meio de políticas linguísticas a partir do séc. XVII fez com que ela se tornasse um elemento identitário dotado de força no imaginário nacional. Em decorrência dessa tradição de difusão e preservação, a língua escrita contemporânea preserva semelhança com aquela dos tempos de Voltaire (séc. XVIII), de modo que é possível que jovens em idade escolar acessem a sua obra sem intermédio de tradução. Cabe ressaltar, contudo, que os códigos escritos não constituem uma representação direta da fala (Wright *apud* Finbow, 2011, p. 99), e que o código oral apresenta variações e inovações muito antes de estas serem aceitas pelas normas ortográficas (Finbow, 2011). Esse é um quadro que se agrava na história da língua francesa, cuja escrita conserva registros que não existem na oralidade.

Como foi visto, os códigos⁵³ do sistema linguístico francês apresentam diferenças significativas em razão da sua construção sócio-histórica, bem como como consequência das escolhas feitas nas convenções normativas da língua (Abry, 2007). A fala, por sua vez, sofre variações com uma frequência muito superior. Portanto, considerar a antiguidade das convenções ortográficas da língua francesa é necessário para dimensionar a distância entre os seus registros⁵⁴. Os primeiros esforços de normatização do emprego da língua francesa datam de 1635, com a criação da Académie Française (AF). Na busca pelo enobrecimento da herança cultural greco-romana, a AF optou por firmar uma ortografia etimológica e latinizante (Abry, 2007). A propósito das transformações ortográficas do francês ao longo dos anos, essa autora apontou que há mudanças muito sutis, como, por exemplo, a supressão de letras que não se pronunciam e algumas mudanças de acento:

O primeiro dicionário da Academia Francesa foi lançado em 1694, as edições se sucedem rapidamente [...]. À época da sexta edição, em 1835, podemos considerar que todas as pessoas cultas se comunicam com a mesma ortografia e que ela se torna definitiva. As duas edições seguintes (1878, 1935) conhecerão poucas mudanças. (Abry, 2007, p. 39).⁵⁵

É pertinente frisar que, desde o seu princípio, os estudos linguísticos foram marcados pela preferência da escrita em detrimento da fala. Diante da percepção de

⁵³ Léon (1992) concebe códigos linguísticos como um sistema de signos e regras combinatórias.

⁵⁴ Soma-se a isso a já mencionada multiplicidade de contatos culturais e de influências dialetais na Galo-românia tornando a língua francesa rica em fonemas, quando comparada às demais línguas românicas (Cerquiglini, 1991).

⁵⁵ "Le premier dictionnaire de l'Académie française paraît en 1694, les éditions se succèdent rapidement [...]. À la sixième édition en 1835, on peut considérer que tous les gens cultivés communiquent avec la même orthographe et qu'elle devient définitive. Les deux prochaines éditions (1878, 1935) verront peu de changements." (ABRY, 2007, p. 39, tradução própria).

diferenças entre as modalidades da língua, gramáticos alexandrinos erroneamente concluíram que a fala é desprovida de organização gramatical concluindo que a escrita literária deve ser o parâmetro da expressão oral (Lyons, 1988, *apud* Bagno, 2013)⁵⁶. Entretanto, compreende-se hoje que a diferença principal entre as modalidades escrita e falada reside, simplesmente, em suas condições de produção, sendo a fala produzida e revisada concomitantemente. Na escrita, por sua vez, produção e revisão ocorrem em momentos separados, com possibilidades de revisão e reescrita (Bagno, 2013).

Essas considerações históricas e linguísticas contribuem para a compreensão das distinções entre as modalidades da língua e evidenciam a descontinuidade entre a escrita e a oralidade. A seguir, são feitas considerações sobre as unidades constituintes de cada um dos códigos para que os aspectos das relações fonema-grafema sejam abordados.

2.2.2 Os estudos relacionados ao código oral

Previamente à apresentação dos estudos relacionados ao código oral, é relevante salientar que esse código está presente em todas as línguas, constituindo o objeto de análise da fonética e da fonologia. No que diz respeito à fonética, o seu escopo de estudo é a “face material da língua humana”⁵⁷ (Troubetskoi *apud* Dubois *et al*, 2002). Isso compreende os domínios articulatório, acústico e auditivo⁵⁸. A fonologia, por sua vez, é o estudo científico dos sons da língua humana quanto à função que eles exercem no sistema linguístico⁵⁹ (Riegel *et al*, 2006). Em resumo, a fonética descreve e classifica os sons da fala, ao passo que a fonologia interpreta o seu funcionamento a partir do valor que esses sons têm em cada língua.

No que tange à representação fonológica, o fonema é a unidade mínima de análise (Pulgram, 1951). Trata-se de uma unidade abstrata distintiva de elementos fônicos⁶⁰ que não carrega significados intrínsecos. Apesar disso, unidades de sentido são construídas

⁵⁶Registros da língua espontânea falada em Alexandria no séc. III a.C. foram comparados com a escrita literária monitorada de Atenas do séc. VIII a.C. pelos primeiros gramáticos. Com a constatação da variação das manifestações da língua, atribuiu-se um valor negativo à mudança (Lyons, 1988, *apud* Bagno, 2013). O paradigma segundo o qual a escrita é superior à fala permaneceu nos estudos gramaticais por mais de 2 mil anos, e está hoje expressa pelo senso comum na ideia de que “é preciso eliminar as interferências da fala na escrita” (Bagno, 2013).

⁵⁷ “la face matérielle du langage humain” (Troubetskoi *apud* Dubois *et al*, 2002, tradução própria).

⁵⁸A fonética articulatória descreve os órgãos que produzem a fala, a fonética acústica estuda a recepção do som pelo ouvido humano e a fonética auditiva dedica-se à percepção da mensagem linguística. (Dubois *et al*, 2002).

⁵⁹São domínios da fonologia a fonemática e a prosódia (Dubois *et al*, 2002).

⁶⁰Elementos fônicos, ou fones, são sons articulados: a realização física daquilo que os fonemas representam (Pulgram, 1951)

com a união de fonemas, e as diferenças semânticas entre elas são percebidas pelos traços fonéticos distintivos⁶¹. Os fonemas representam segmentos sonoros presentes em todas as línguas, classificados como segmentos vocálicos ou consonantais. Por segmento consonantal (ou consoante), compreende-se um som “produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção” (Silva, 2012, p. 26). Segundo Riegel *et al* (2006), cada consoante se define:

- por seu modo de articulação, seja oclusivo (com o fechamento total seguido pela abertura brusca do canal bucal, produzindo um ruído **explosivo**), seja constritivo (com o fechamento de órgãos, que produz um ruído de fricção);
- por seu ponto de articulação (variando de **bilabial**, mais à frente, à **velar**, mais ao fundo, no francês);
- pela presença ou ausência de vibrações nas cordas vocais (consoantes **sonoras**, no primeiro caso, e **surdas** no segundo);
- pela incorporação ou não da ressonância das cavidades nasal ([m], [n]) ou labial ([ʃ], [ʒ], [ʎ], [w])⁶² (Riegel *et al*, 2006, p. 45).

Conforme essas características, as consoantes da língua francesa estão organizadas na Figura 5.

Figura 5 – As consoantes da língua francesa

⁶¹Para que fonemas sejam descritos e analisados, destacam-se seus traços distintivos, que consistem na diferença articulatória que diferencia dois fonemas (Riegel *et al*, 2006). Partindo do conhecimento desses traços, pode-se observar pares mínimos, que concernem a mudança de significado nas palavras que é ocasionada pela variação de um único fonema (Riegel *et al*, 2006). Um exemplo encontrado em *âge* [aʒ] e *agé* [aʒɛ] (idade e idoso, respectivamente).

⁶²– par son mode d’articulation, soit oclusif (avec fermeture totale puis ouverture brusque du canal buccal, produisant un bruit **d’explosion**), soit constricteur (avec un resserrement des organes produisant un bruit de friction); – par son lieu d’articulation (s’échelonnant de **bilabial**, le plus en avant, à **vélaire**, le plus en arrière pour le français); par la présence ou l’absence de vibrations des cordes vocales (consonnes **sonores** dans le premier cas, **sourdes** dans le second); – par l’adjonction ou non de résonance des cavités nasale ([m], [n]) ou labiale ([ʃ], [ʒ], [ʎ], [w]).” (Riegel *et al*, 2006, p. 45, tradução própria).

OCCLUSIVES	labiales	dentales	palatales/vélaires
sourdes	p	t	k
sonores	b	d	g
nasales	m	n	ɲ (ŋ)
CONSTRUCTIVES	labiodentales	alvéolaires	prépalatales/bilabiales
sourdes	f	s	ʃ
sonores	v	z	ʒ
	alvéolaire	dorsovélaire	
latérale vibrante	l	R	
semi-consonnes	palatale	palatale/labialisée	vélaire
	j	ɥ	w

Fonte: Riegel *et al* (2006, p. 45)

Na figura 5, as semiconsonantes (ou semivogais) da língua francesa estão incluídas no escopo dos segmentos consonantais. Esses autores as descrevem como fonemas próximos das vogais no que se refere à articulação da fala, mas mais semelhantes às consoantes do ponto de vista funcional, posto que precisam se combinar com uma vogal para que se forme uma sílaba. Alguns autores, em contrapartida, interpretam as semivogais como uma categoria à parte ou como um tipo de segmento vocálico. Neste estudo, é utilizada a classificação de Riegel *et al* (2006) considerando a perspectiva funcional e a impossibilidade de independência das semivogais no processo de formação silábica.

Na produção de segmentos vocálicos (ou vogais) ocorre o inverso do que se observa com as consoantes. Para que uma vogal seja produzida não há interrupção da passagem de ar, “e, portanto, não há obstrução ou fricção.” (Silva, 2012, p. 26). Conforme Riegel *et al* (2006):

Cada vogal se define:

- por seu nível de abertura,
- por seu lugar de articulação (anterior ou posterior),
- pela incorporação ou não de uma ressonância labial, ou seja, produzida pelo prolongamento da cavidade formado pelos lábios (vogal arredondada ou não),
- pela incorporação ou não de uma ressonância nasal (vogal nasal ou oral).⁶³ (Riegel *et al*, 2006, p. 43)

⁶³“Chaque voyelle se définit: – par son degré d’aperture, – par son lieu d’articulation (en avant ou en arrière), – par l’adjonction ou non d’une résonance labiale, c’est à dire produire par l’allongement de la cavité formé par les lèvres (voyelle arrondie ou non); – par l’adjonction ou non d’une résonance nasale (voyelle nasale ou orale).” (Riegel *et al*, 2006, p. 43, tradução própria).

Pode-se, então, observar na Figura 6 as vogais da língua francesa dispostas conforme as suas características de anterioridade e abertura, assim como segundo os aspectos labial e nasal.

Figura 6 - As vogais da língua francesa

	Antérieures	Antérieures/labialisées	Postérieures (labialisées)
ORALES			
fermées	i	y	u
mi-fermées	e	ø	o
mi-ouvertes	ɛ	œ	ɔ
ouvertes	a		ɑ
NASALES			
mi-ouvertes	ɛ̃	œ̃	ɔ̃
ouvertes		ã	

Fonte: Riegel *et al* (2006, p. 43)

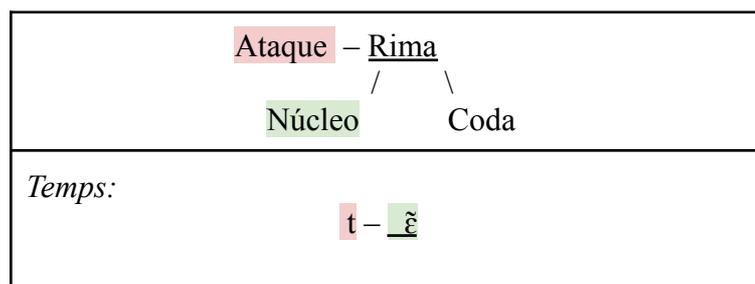
Conforme verifica-se na divisão feita na Figura 6, as vogais são definidas por seus traços articulatorios e pela característica de nasalidade/oralidade. Para que as vogais sejam descritas e analisadas, destacam-se seus traços distintivos, que consistem na diferença articulatória que diferencia dois fonemas (Riegel *et al*, 2006). Ao comparar /i/ e /y/, por exemplo, nota-se que esses fonemas são vogais orais anteriores, ambos muito fechados quanto à abertura. Contudo, os dois diferenciam-se por terem o arredondamento dos lábios como traço distintivo, uma vez que para a produção de /y/ os lábios se arredondam, enquanto para produzir /i/, é necessário esticá-los.

Combina-se vogais e consoantes para formação de sílabas. Segundo Riegel *et al* (2006), uma sílaba é o grupo de sons que pode ser produzido em uma única emissão vocal. Em virtude das características dos segmentos vocais e consonantais descritos, uma consoante só pode ser pronunciada se tiver um apoio vocálico. Assim, /l/ não constitui uma sílaba por conta própria, mas a sua vocalização torna-se possível a partir do posicionamento de uma vogal, a exemplo de *là* [la]. As vogais, por outro lado, podem formar sílabas de maneira independente, como podemos verificar na palavra *eau* [o].

Quanto à estrutura, a sílaba no código oral divide-se nas posições de ataque e de rima (Abaurre, 2001). O ataque é a posição inicial ocupada por uma consoante, não sendo um componente silábico obrigatório. No que toca à rima, ela subdivide-se em núcleo e

coda: enquanto o núcleo é vocálico e obrigatório, a coda corresponde à posição final, que é facultativa⁶⁴. Esse fenômeno é exemplificado abaixo no Quadro 3 com a sílaba da palavra *temps*, na qual a posição de coda não é preenchida.

Quadro 3 – A estrutura da sílaba oral



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à tonicidade, a posição ótima das vogais é o núcleo silábico, definidor de sentido. Em decorrência disso, mudanças na pronúncia da vogal podem indicar alterações no significado, o verifica-se na distinção entre as pronúncias *été* [ete] e *êtes* [ɛt]⁶⁵, por exemplo. Por outro lado, as vogais em posição de coda tendem ao desaparecimento por serem débeis. Esse fenômeno pode ser observado na segunda vogal de *êtes*, no exemplo prévio, que apesar do registro gráfico, não tem correspondência fonética. Segundo Philippe Blanchet⁶⁶ podem ocorrer variações de pronúncia sem transformação de significado, conforme no caso dos fonemas /ɔ/ e /o/, intercambiáveis de maneira corriqueira no código oral meridional francês sem que a mensagem seja comprometida.

Para efeitos de ensino-aprendizagem, é pertinente enfatizar as mudanças fonéticas que podem comprometer a transmissão do significado de uma dada mensagem, e assim, causar ruído na comunicação. Notadamente, os sons vocálicos representam um desafio para aprendizes brasileiros, considerando que na língua francesa eles existem em maior número e levando em conta que os estudantes não percebem os traços distintivos dos segmentos vocálicos e semivocálicos com facilidade. Portanto, os estudos do código oral

⁶⁴Frequentemente o fonema em posição de coda apresenta certa volatilidade na língua francesa, podendo ou não ser pronunciado, a depender da configuração frasal. Isso ocasiona fenômenos como a *liaison*, descrita mais adiante.

⁶⁵ Verão e “é” (verbo ser conjugado)

⁶⁶Palestra proferida no XVIII SEDIFRALE Congrès Panamerican des Professeurs de Français de la FIPF 2023, em 21 de novembro de 2023, Brasília (DF).

de FLE tem um potencial produtivo no que se refere ao exercício das competências orais com fins comunicativos.

Considerando a riqueza fonética da língua francesa e para complementar a discussão do presente capítulo, apresenta-se o Quadro 4, no qual se observam as diferenças entre os códigos orais da língua francesa e da língua portuguesa falada no Brasil⁶⁷. Com esse recurso visual, os fonemas desconhecidos dos aprendizes brasileiros de FLE em nível iniciante são elencados, bem como distinções de pronúncia.

Quadro 4 – Quadro comparativo dos fonemas do francês e do português brasileiro

Língua francesa standard		Português brasileiro	
Fonema	Grafia	Fonema	Grafia
/m/	aimer	/m/	mato
/n/	nez	/n/	nada
/p/	pont	/p/	pó
/b/	bon	/b/	baba
/t/	ton	/t/	tatu
/d/	dont	/d/	dado
/k/	cou	/k/	cão
/g/	goût	/g/	gago
/ɲ/	agneau	/ɲ/	manha
/f/	fou	/f/	fofo
/v/	vous	/v/	vôvô
/s/	ses	/s/	só
/z/	zèbre	/z/	doze
/ʃ/	achète	/ʃ/	xixi
/ʒ/	joue	/ʒ/	já
/l/	la	/l/	lá

⁶⁷ Com o intuito de simplificar o esquema comparativo do quadro, as variações dialetais das línguas não foram contempladas. Para informações complementares, Léon (1992), Bagno (2013), Cunha e Cintra (2023) podem ser consultados.

/R/	rat		
		/r/	agora
		/h/	rio
/j/	aille	/j/	pai
/w/	oui	/w/	mau
/i/	si	/i/	vi
/u/	sous, où	/u/	bambu, caro
/a/	à, patte	/a/	pá, gato
/ɑ/	pâte, pas	/ɑ/	cama
/ɛ/	sel	/ɛ/	pé
/e/	thé	/e/	bêbê
/ɔ/	homme	/ɔ/	pó
		/o/	força
		/ʌ/	palha
		/õ/	bomba
		/ũ/	atum
		/ẽ/	senda
		/ĩ/	rim
/ã/	ensuite	/ã/	canta
/ø/	ceux, nœud		
/ɥ/	lui		
/õ/	oncle		
/œ/	un		
/ê/	ainsi, vin		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Léon (1992), Bagno (2013) e Cunha e Cintra (2013).

Em conclusão, essa descrição das unidades de análise e dos componentes fundamentais do código oral têm a finalidade de viabilizar o estudo do relacionamento

entre ele e o código escrito. Para isso, os conceitos discutidos neste capítulo oferecem instrumentos para a compreensão dos aspectos orais a serem considerados na análise das relações fonema-grafema da língua francesa. Assim, vistos os aspectos fundamentais dos estudos relativos ao código oral, se tratará em seguida do código escrito.

2.2.3 Os estudos relacionados ao código escrito

Conforme Léon (1992), o código escrito surge como uma tentativa de representar graficamente o código oral. Segundo esse autor, a escrita é um recurso para transmissão de informações temporal e espacialmente. Ele destaca ainda que esse código não está presente em todas as línguas: no universo das 2.800 línguas que foram repertoriadas até 1994, apenas algumas centenas eram dotadas de algum tipo de escrita. Assim sendo, o código escrito⁶⁸ é descrito como o “conjunto de sinais usados para representar unidades de uma língua de modo sistemático, com o propósito de registrar mensagens (...)”⁶⁹ (COULMAS, 1999, p. 560).

No âmbito de registro gráfico, o grafema é a menor unidade linguística distintiva de um dado código, realizado na modalidade visual (Pulgram, 1951). Na língua francesa, como na língua portuguesa, grafemas são constituídos por letras ou grupos de letras que representam um fonema ou uma sílaba, o que caracteriza um código de escrita fonográfico (Bassetti, 2023)⁷⁰. Cabe ressaltar que a concepção de sílaba não coincide nos códigos oral e escrito. Enquanto a sílaba fonética é definida pela emissão de voz, a sílaba gráfica define-se pela obrigatoriedade de um grafema vocálico (constituído por uma letra ou por um conjunto de letras), que pode ser precedido ou sucedido por grafemas consonantais. Desta forma, em *fenêtre*⁷¹ há três sílabas gráficas (*fe-nê-tre*), mas como essa palavra é pronunciada em apenas uma emissão vocal, no plano fonético só existe uma sílaba [fnẽtʁ].

Ademais, Bassetti (2023) salienta que diferentes códigos escritos podem apresentar os mesmos grafemas e regras de correspondência distintas no que se refere à

⁶⁸Coulmas (1999), Bassetti (2023) e Pulgram (1951) referem-se à escrita como um sistema, considerando os sistemas de escrita logográficos e fonográficos. Nesta pesquisa, entretanto, optou-se pelo uso do termo “código” pois o sistema é empregado aqui fazendo referência a todo o sistema linguístico (que contempla os códigos oral e escrito), e assim, extrapolando o âmbito do registro gráfico.

⁶⁹Códigos de escrita e ortografia confundem-se, mas a ortografia refere-se somente ao conjunto de regras que codifica as suas unidades do código: letras e grafemas (Bassetti; Cook, 2005 *apud* Bassetti, 2023).

⁷⁰Como fonemas, grafemas são unidades distintivas. Em um nível de análise significativa, há os morfemas: as menores unidades significativas do código escrito, formados pela união de unidades distintivas (fonemas no plano oral, grafemas no plano escrito) (Riegel *et al*, 2006).

⁷¹Janela.

fonema-grafema. Como unidade abstrata de função distintiva, o grafema, em si, é uma unidade de análise não portadora do sentido. O valor semântico das unidades da escrita reside nos morfemas, formados a partir da combinação de grafemas (Pulgram, 1951). Isso ocorre de maneira análoga à construção de sentidos no código oral, obtida por meio da combinação de fonemas. Não obstante, com apenas seis vogais na escrita da língua francesa (a, e, i, o, u, y) são representados dezesseis fonemas vocálicos: /i/, /e/, /ɛ/, /ê/, /a/, /y/, /ø/, /œ/, /ə/, /u/, /o/, /ɔ̃/, /ɔ/, /ɑ/, /ã/, /ɔ/ o que indica que não há correspondência regular entre as unidades. Conforme Riegel *et al* (2006):

Como unidade polivalente, o grafema tem, em primeiro lugar, um valor fônico. Em uma escrita alfabética, um grafema pode corresponder, inicialmente, a um dado fonema. Ele pode ser constituído de uma única letra (*o*) ou de um grupo de letras, chamado diagrama (duas letras: *au, an, ch*) ou trigramma (três letras: *eau*)⁷²(Riegel *et al*, 2006).

Essa descrição da função dos grafemas contempla a maior parte dos casos ortográficos da língua francesa. Além da função de representar o código oral, Riegel *et al* (2006) apontam que os grafemas também carregam marcas gramaticais (a exemplo do *s* no plural e do *e* como marca de gênero), funções semânticas e correspondem a letras de função distintiva (para diferenciar, por exemplo, *chant* e *champ*⁷³). Em vistas à contemplar as grafias divergentes do código oral e levando em consideração essas funções exercidas pelos grafemas, Catach (1990) propôs uma classificação em três tipos:

- a) fonogramas são os grafemas que representam um ou mais fones (a exemplo de *-i, -é, -oi, -in*);
- b) morfogramas são os grafemas que carregam marcas morfológicas (como *-es* e *-ent*);
- c) logogramas, casos minoritários, são grafemas que formam palavras indissociáveis de uma certa figura (o que está presente em *sept, lys* e *thym*).

Tal tipologia responde à necessidade de compreensão do funcionamento do código escrito nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa esfera, Allal (1997), divide a ortografia em dois tipos: gramatical ou lexical. Primeiramente, a ortografia gramatical diz respeito às correspondências entre fonema e grafema, compreendendo componentes morfêmico-lexicais e os aspectos ideográficos. Um exemplo dessa ortografia está nos

⁷²“Comme unité polyvalente, le graphème a en premier lieu une valeur phonique. Dans une écriture alphabétique, un graphème peut correspondre d’abord à un phonème donné. Il peut être constitué d’une seule lettre (*o*) ou d’un groupe de lettres, appelé diagramme (deux lettres: *au, an, ch*) ou trigramme (trois lettres: *eau*).” (Riegel *et al*, 2006, tradução própria)

⁷³Canto e campo.

sufixos das conjugações verbais, que contêm informações relativas à tempo, modo e pessoa. Destacamos três conjugações de *écrire*⁷⁴ em que isso pode ser observado:

- a) *écrivez* - o grafema *-vez* informa que o verbo está flexionado na segunda pessoa do plural no presente do indicativo;
- b) *écrirai* - o grafema *-ai*, neste contexto, expressa que o verbo está flexionado da primeira pessoa do singular, no futuro do indicativo;
- c) *écrivais* - nesta palavra, os grafemas *-ais* tem a função de comunicar a flexão do verbo no pretérito imperfeito do indicativo, na primeira ou na segunda pessoa do singular.

Em segundo lugar, a ortografia lexical está relacionada à produção de morfemas flexionais, que demarcam a conexão entre os constituintes de uma ou várias frases. Entre as particularidades que pertencem ao escopo desse tipo ortográfico, está o comportamento instável das consoantes na posição final da palavra, o que contribui para a opacidade da ortografia da língua francesa. Além disso, pode ser apontado o comportamento da letra “h”, e a *liaison*⁷⁵, descritos em seguida.

- a) O apagamento das consoantes finais e *liaison*

Há numerosas consoantes finais que não são pronunciadas que, entretanto, podem ser oralizadas quando se encontram em enunciados frasais sendo sucedidas por uma vogal ou por um “h” mudo. Um exmplo disso é “t” mudo em *méchant*⁷⁶ [meʃã] que é pronunciado na frase *il est un méchant homme*⁷⁷ [ilɛtẽmeʃãtõm]. Esse fenômeno consiste na *liaison*, ocasionada pela vocalização de uma consoante latente, normalmente existente apenas na escrita (Riegel *et al*, 2006). A *liaison* faz com que duas palavras passem a integrar um só grupo rítmico, e conseqüentemente, o conhecimento do léxico é demandado para que o aprendiz de FLE se dê conta de quantas palavras estão sendo pronunciadas (Kaspary, 2021)⁷⁸.

- b) *H muet e h aspiré*⁷⁹

⁷⁴Escrever.

⁷⁵Outros exemplos que poderiam ser citados nesse âmbito são o “e” mudo (*e cadouc*) e o já mencionado fenômeno de *enchaînement*.

⁷⁶Malvado.

⁷⁷Ele é um homem malvado.

⁷⁸Existem *liaisons* obrigatórias, facultativas e proibidas. A descrição de cada um dos casos e de suas exceções pode ser encontrada em Riegel *et al* (2006) e Abry (2007). Além disso, mudanças de fonema podem ocorrer no encontro da consoante com a vogal: o caso geral de alteração consiste em *s, x* → [z]; *d* → [t]; *g* → [k]; *f* → [v]; e a desnasalização de vogais orais (Riegel *et al*, 2006).

⁷⁹H mudo e h aspirado.

A distinção entre os dois tipos de “h” tem cunho etimológico. Primeiramente, o “h” mudo tem origem latina e caracteriza-se por existir somente na ortografia, não possuindo correspondência no plano fonético, como *l’homme* e *l’hiver*⁸⁰. Em segundo lugar, o “h” aspirado tampouco é pronunciado, todavia, nos enunciados orais ele impede a *élision*⁸¹ e a *liaison*, como em *le héros* e *la haine*⁸².

Levando em conta essa classificação da ortografia francesa e as singularidades das normas, Fayol e Jaffré (2008 *apud* Kaspary, 2021) consideram a ortografia lexical desafiadora para os aprendizes de FLE. Em grande parte, a dificuldade do aprendizado do código escrito pode ser compreendida por conta da sua distância em relação ao código oral: deve-se aprender a escrever o que não se ouve, e, em vários casos, várias letras são usadas para o registro de poucas sílabas. Isso pode parecer ilógico, e face a essa questão, se justifica investigar o estabelecimento de correspondências entre os códigos que possam oferecer suporte aos estudantes em seu processo de aprendizado da língua francesa.

Por fim, nessa seção do capítulo foram descritas as categorias linguísticas necessárias para a interpretação do *corpus* e discutiu-se os fundamentos dos estudos dos códigos escrito e oral. Uma vez estabelecidos os conceitos básicos e a concepção das unidades de análise de que se parte, estudam-se as relações fonema-grafema. Posteriormente, as suas implicações no ensino-aprendizagem de FLE são abordadas.

2.2.4 As relações fonema-grafema na língua francesa

Como foi visto, fonema e grafema distinguem-se quanto ao modo de realização, sendo um pertencente ao código oral, e o outro, ao escrito (Riegel *et al*, 2006). Sumariamente, ambos são as menores unidades distintivas de análise dos códigos aos quais pertencem. Eles também se assemelham na medida em que os dois existem na língua em número limitado e apresentam combinações ilimitadas na produção de sons ou de representações gráficas (Pulgram, 1951). Essas unidades relacionam-se por meio das já mencionadas regras de correspondência fonema-grafema.

Essas regras de correspondência indicam qual grafema deve ser escolhido para a representação de um fonema. Não obstante, nesse procedimento devem ser consideradas a

⁸⁰O homem, o inverno.

⁸¹Uma palavra iniciada por uma vogal ou por *h* mudo, quando precedida por um determinante, sofre *élision* (elisão): a supressão da vogal final do determinante e da junção das duas palavras indicada por um apóstrofo (*l’hôpital* [o hospital], *l’argent* [o dinheiro]).

⁸²O herói e o ódio.

posição em que a letra se encontra na palavra, bem como as regras contextuais⁸³ referentes à posição silábica e às letras em torno de um dado grafema (Bassetti, 2023). Adicionalmente, Riegel *et al* (2006) assinalam que a oralidade, de maneira geral, apresenta menos marcas gramaticais do que o registro escrito. Dessa maneira, a tendência do oral à economia na flexão de gênero, número, pessoa, tempo e modo se explica pois em situação de comunicação, a redundância observada na escrita torna-se dispensável. A seguir, são elencados alguns exemplos que ilustram esse fenômeno.

a) *Les enfants jouent dans la cour*⁸⁴ [lezãfãzudãlakuR]

na notação fonética dessa frase, pode-se identificar apenas uma marca de plural, presente no plural do artigo *les*, expresso pela *liaison* em [lez]. Este único segmento basta para transmitir oralmente a informação de número. Na escrita, no entanto, há três diferentes marcas do plural: no determinante *les*, no nome *enfants* e no verbo *jouent*;

b) *je parle* [zãpaRl], *tu parles* [typaRl], *il parle* [ilpaRl], *nous parlons* [nupaRlõ], *vous parlez* [vupaRle], *ils parlent*⁸⁵ [ilpaRl]

a tendência à economia no código oral é observada nesse exemplo nas desinências verbais, cinco no plano gráfico (-e, -es, -ons, -ez, -ent) e no oral, apenas três ([õ], [e] e uma desinência zero para as três pessoas do singular e a terceira pessoa do plural);

c) *les étudiantes sont studieuses*⁸⁶ [lezetydjãtsõstydjø]

esse terceiro exemplo evidencia a redundância do código escrito quanto às marcas de gênero e número, presentes no nome e no adjetivo (-e indicando o gênero feminino e -s, o plural). Na transcrição oral, por outro lado, há apenas uma marca de número [lez] e nenhuma relativa ao gênero. Isso se explica, como visto, porque a situação em torno da comunicação oral fornece dados que podem ser suprimidos no plano linguístico.

Essas diferenças entre os códigos demandam classificações que favoreçam o estabelecimento de comparações para a aplicação de estratégias de compreensão. Com esse intuito, Lemle (1987) propõe três tipos de relação entre fonemas e grafemas: as já mencionadas relações biunívocas são o primeiro, no qual um grafema corresponde a um

⁸³De acordo com Bassetti (2023), o contexto posicional das letras nas palavras e sílabas é determinante das normas de correspondência fonema-grafema aplicadas em cada caso.

⁸⁴As crianças brincam no pátio.

⁸⁵Eu falo, tu falas, ele/ela fala, nós falamos, vós falais, eles falam.

⁸⁶As estudantes são estudiosas.

fonema e vice-versa; no segundo, há relações não biunívocas, em que a realização oral do grafema varia a depender da sua posição na sílaba; e por fim, existem as relações de concorrência nas correspondências, nas quais um fonema pode ser representado por dois ou mais grafemas, estando na mesma posição da sílaba.

Essa classificação de Lemle (1987) define um tipo de correspondência fonema-grafema totalmente irregular (a relação de concorrência nas correspondências), cujo aprendizado exige estratégias de memorização. Os dois outros tipos são regulares (as relações biunívocas e não biunívocas). Nota-se que as relações não biunívocas, apesar de não serem evidentes, são previsíveis, sendo determinadas pela posição silábica do grafema e pela influência das consoantes e das vogais que o cercam. Essas três classificações de relações ente fonemas e grafemas e os tipos de ortografia elencados por Allal (1997) podem ser verificados nos seguintes exemplos:

d) relações biunívocas de fonema-grafema:

ici [isi]

*il*⁸⁷[il]

nessas relações biunívocas, há a correspondência exata entre um fonema e um grafema. Elas ocorrem mais frequentemente com segmentos consonantais do que com vocálicos, que tendem a variar conforme as regras contextuais;

e) relações não-biunívocas de fonema-grafema:

besoin [bəzwẽ]

*nouveau*⁸⁸ [nuvo]

nota-se que nas palavras *besoin* e *nouveau* há conjuntos de letras que correspondem a determinados fonemas. Em relação à *besoin*, as regras contextuais indicam que o agrupamento das letras *o*, *i* e *n* é sempre pronunciado como [wẽ]. Similarmente, em *nouveau*, o fonema [u] é representado por *ou*, enquanto *eau* é representado pelo fonema [o]. Essas relações se repetem em outras palavras, como *château* [fato] e *loin*⁸⁹ [lwẽ];

f) relações de concorrência na correspondência de fonema-grafema:

souhaite [swet]

*souvent*⁹⁰ [suvã]

⁸⁷Respectivamente: aqui e ele.

⁸⁸Necessidade e novo.

⁸⁹Castelo e longe.

⁹⁰Desejo e frequente.

os grafemas presentes na palavra *souhaite* podem representar outros fonemas em outras palavras, ainda que se encontrem na mesma posição silábica, como na palavra *souvent*. No caso de *souhaite*, a possibilidade de produzir o fonema /u/ a partir do grafema *-ou* (vista em *nouveau*⁹¹) não se concretiza, o que denota uma relação concorrente na correspondência de fonema-grafema;

g) ortografia lexical e morfológica:

souvent [suvã]

*mangent*⁹² [mãʒ]

percebe-se nesse exemplo que o mesmo grupo de letras (*ent*), na mesma posição da sílaba, pode ou não ser pronunciado. Isso depende não somente das regras posicionais, mas da presença de morfemas flexionais, que indicam a concordância de gênero e número. No que se refere à *souvent*, o grafema *-ent* não transmite informações morfológicas, o que configura uma ortografia lexical. Por conta disso, prevalecerão as normas posicionais que determinam a correspondência com o fonema [ã], o que se identifica também em *mécontent* [mekõtã]. *Mangent*, por outro lado, é um exemplo de ortografia gramatical, uma vez que *-ent* contém a informação morfológica de terceira pessoa do plural. Dessa forma, o grafema *-ent* pode apresentar duas correspondências fonéticas distintas, a depender da função semântica que ele exerce na palavra. Assim, obedecendo ao princípio de economia do código oral, *-ent* não se realiza no plano fonológico quando tem a função morfológica de informar o número, como também é visto em *regardent*, *étudiant*, *aiment*,⁹³ etc.

Conforme foi visto, as relações de fonema-grafema são mais regulares do que geralmente se supõe, a despeito de não serem evidentes. Wioland (2005) propõe que, para elucidar tais relações, educadores trabalhem com o conceito de comportamento social das letras, em substituição à associação som-letra. O intuito é explicitar concomitantemente que, por um lado, na LF não há apenas relações biunívocas de fonema-grafema, e que, por outro, a pronúncia de uma dada letra se altera a depender das consoantes ou vogais que se avizinham⁹⁴. Desta forma, Wioland (2005) preconiza a

⁹¹Novo.

⁹²Comem.

⁹³Olham, estudam, amam.

⁹⁴Alguns dos casos especiais elucidados pela proposta de ensino-aprendizagem são a *liaison* (obrigatória, facultativa, proibida), *l'enchaînement* (referente à estrutura silábica do código oral: quando uma sílaba com a posição de coda preenchida por uma consoante é sucedida por uma segunda sílaba que tem uma vogal em posição de ataque, a consoante em coda da primeira sílaba se desloca para o ataque da segunda sílaba) e as

utilização da escrita em sala de aula como auxiliar no desenvolvimento de competências orais, sem que, contudo, ela seja um modelo para a pronúncia. Esse tipo de estratégia é necessário, dado que a associação som-letra é insuficiente para elucidar fenômenos mais complexos da ortografia lexical, além de não esgotar a diversidade de fonemas da língua francesa.

Complementarmente, a associação do código oral ao escrito em processos de ensino-aprendizagem está em conformidade com pesquisas acerca da influência da ortografia no aprendizado da pronúncia de uma LE, posto que já se sabe que o estudo do código escrito pode favorecer a percepção e a produção de alguns sons (Escudero *et al*, 2010, *apud* Bassetti, 2023). Além disso, o vínculo dos códigos de uma língua pode também contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica dos aprendizes (Weber, 2019). A consciência fonológica, por sua vez, diz respeito à habilidade metalinguística de tomada de consciência a respeito de características formais da linguagem. Trata-se da compreensão de que as palavras são constituídas por diversos sons que podem ser segmentados e da habilidade de realizar a correspondência entre fonemas e grafemas e vice-versa (Cielo, 2000 *apud* Basso; Bolzan, 2005). De acordo com Basso e Bolzan:

Esta habilidade compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades diretas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (Byrne; Fielding-Barnsley, 1989), tendo uma relação direta com a oralidade (Ferreiro, 2004). (Basso; Bolzan, 2005, p. 2)

Essas pesquisadoras afirmam que, embora alguns níveis de conscientização fonológica possam ser desenvolvidos espontaneamente, outros são despertados somente mediante a referência da escrita. Ademais, no que se refere a códigos de escrita alfabéticos, Guimarães e Romanelli (2011) apontam que há entre os psicolinguistas um consenso quanto à relevância da consciência fonológica para o aprendizado das competências escritas. A reciprocidade do ensino-aprendizagem dos códigos oral e escrito consiste na contribuição que o aprendizado de um código oferece para a aquisição do outro, favorecendo, assim, o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. (Basso; Bolzan, 2005)⁹⁵.

semivogais (Wioland, 2005). Este conteúdo tangencia o objeto da presente pesquisa, mas ultrapassa o escopo desse trabalho por ir além do conteúdo do nível iniciante que se propõe analisar aqui.

⁹⁵Reconhecendo a relevância deste tipo de conscientização metalinguística para a aprimoração de competências escritas, há décadas a consciência fonológica é alvo da atenção de pesquisadores de processos de alfabetização e letramento em LM no Brasil (Almeida; Morais, 2022).

Em resumo, Guimarães e Romanelli (2011), Bassetti (2023), Basso e Bolzan (2019), Catach (1990)⁹⁶, Almeida e Morais (2022), convergem ao indicar que os benefícios do aprendizado do estudo oral podem ser aproveitados não só para competências orais, como também para a produção e compreensão da escrita. No que se refere ao lugar da conscientização fonológica na sala de aula, Guimarães e Romanelli (2011) destacam a importância de uma orientação formal que favoreça o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e salientam a presença da interação entre esses códigos nos processos de aprendizagem:

A abordagem teórica mais aceita atualmente sugere uma perspectiva “interativa” na relação entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita, principalmente no que diz respeito à consciência fonológica. Ou seja, vários autores sustentam que ambos os fatores – consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita – interagem entre si e se influenciam mutuamente (Morais, Alegria & Content, 1987; Manrique & Signorini, 1988; Demont, 1997). Assim, comungando com essa posição, infere-se que no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua o trabalho docente deve visar à tomada de consciência do aprendiz sobre os diferentes aspectos da linguagem (estrutura fonêmica, sintática, etc.). (Guimarães; Romanelli, 2011, p. 68)

A despeito das contribuições científicas supracitadas, há ainda poucos elementos para mensurar de que forma o desenvolvimento de LD atualmente é impactado pelas contribuições dessas pesquisas, caso o seja. Ainda que os livros sejam acompanhados de gravações registradas em CD e as suas transcrições, não se pode inferir que a correspondência entre os códigos seja proposta em todos os casos.

A partir dessas considerações sobre as relações de fonema-grafema da língua francesa, a seguir, são abordadas as implicações desta discussão no contexto do ensino-aprendizagem de FLE. Para tanto, o aporte conceitual teórico dessa seção fundamenta as próximas considerações, que incluem uma reflexão sobre o ensino do vínculo entre os códigos oral e escrito em LD.

2.2.5 A correspondência fonema-grafema no ensino-aprendizagem de FLE

Conforme apresentado anteriormente uma série de singularidades históricas e linguísticas ocasionaram o desenvolvimento de relações fonográficas que são hoje

⁹⁶Na França, Catach (1990) relata que na década de 90 houve um debate a propósito do uso de um alfabeto fonético no ensino infantil de LM: discutia-se a possibilidade do emprego de símbolos fonéticos da língua francesa associados aos seus principais correspondentes no plano escrito, a favor do aprendizado da ortografia, o que a autora defende. No mesmo sentido, Abry (2007) ressalta a importância de ensinar aos aprendizes iniciantes de FLE os 45 grafemas considerados básicos para representar 33 sons.

descritas como *opacas*⁹⁷ na língua francesa – em oposição à relativa transparência encontrada na língua italiana, por exemplo (Bassetti, 2023). A ortografia pode transmitir ainda, em todas as línguas, uma ilusão de homogeneidade e de estabilidade do sistema linguístico, ao passo que a fala oferece a diversidade que existe na expressão individual de cada falante, ou, como concebe Wioland: "a expressão oral é o reflexo da vida que evolui."⁹⁸ (Wioland, 2005, p. 9). Na questão do ensino em sala de aula, os educadores enfrentam o desafio de apresentar as especificidades e associações de ambos os códigos da língua. A partir dessa necessidade e de considerações feitas até então, nesta seção são abordadas as consequências dos tópicos linguísticos discutidos no plano do ensino-aprendizagem, e, finalmente, nos LD para estudantes de FLE.

No âmbito da psicologia e da educação, como visto, considera-se que o conhecimento das estruturas fonética e sintática de uma língua é condição para que ela seja um meio de comunicação que permita a interação⁹⁹(Guimarães e Romanelli, 2011). Especificamente no que toca à aprendizagem da escrita, atesta-se que ela ocorre mediante uma tomada de consciência das estruturas formais, sejam elas fonêmica, sintática, morfológica, fonográfica, etc. Nesse sentido, Cuq e Gruca (2003) reforçam que o aprendizado de um dos códigos favorece a compreensão do outro, considerando inclusive a maneira com que estamos constantemente alternando comunicação oral e escrita na vida cotidiana hodierna. Dessa maneira, compreende-se que o estudo das relações fonema-grafema pode colaborar para o aprendizado de ambos os códigos, oral e escrito, bem como auxiliar a interação linguística.

Tendo em vista essas contribuições e visando a desenvolver as já mencionadas competências de compreensão e de expressão oral e escritas (Cuq; Gruca, 2003), acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa deveria ocorrer em conformidade com o desenvolvimento da consciência metalinguística do aprendiz. Nesse sentido, Wioland (2005) atesta a relevância da sensibilização acerca da autonomia do funcionamento do código oral em relação ao escrito, para que a descontinuidade entre códigos não crie maiores dificuldades para os aprendizes. Frente a essa questão, nesse

⁹⁷Códigos de escrita fonologicamente opacos são compostos por relações irregulares entre grafemas e fonemas, enquanto em códigos transparentes predominam relações fonema-grafema regulares. (Bassetti; Cook 2005 *apud* Bassetti, 2023).

⁹⁸ "l'expression orale est à l'image de la vie qui évolue" (Wioland, 2005, p. 9, tradução própria). A noção de evolução é aqui citada de maneira crítica, não subscrevendo a concepção de progresso que está por vezes relacionada ao termo, mas partindo da compreensão de que a língua se transforma.

⁹⁹Guimarães e Romanelli (2011) destacam também as funções da língua como objeto de análise e instrumento para a cognição.

sentido, os procedimentos relativos ao ensino-aprendizagem da relação entre os códigos oral e escrito da língua são questionados, bem como as respostas oferecidas por parte dos LED utilizados em aulas de FLE.

É relevante frisar que os LD editados nas últimas duas décadas incorporaram elementos de diferentes orientações metodológicas, notadamente voltados para o ensino-aprendizagem da oralidade (Cuq; Gruca, 2003). Quanto a isso, Abry (1990), Cuq e Gruca (2003, p. 174) convergem ao indicar os métodos articulatório, de oposições fonológicas, verbo-tonal e prosódico¹⁰⁰ como os mais proeminentes no ensino da dimensão oral do francês. Por meio da promoção da abordagem por competências e da POA, os trabalhos do Conselho da Europa¹⁰¹ contribuíram para o aprofundamento das discussões acerca de práticas do ensino da oralidade (Abry; Veldeman-Abry, 2006). Entretanto, apesar da atenção crescente que se confere ao código oral, ainda há poucos dados no que concerne ao ensino-aprendizagem das suas correspondências com o código escrito, bem como há raras menções ao desenvolvimento da consciência fonológica dos aprendizes no âmbito do FLE.

À vista disso, a ausência de qualquer referência direta ao ensino das relações fonema-grafema no trabalho exaustivo de Puren (1988) é reveladora da pouca atenção que se confere ao presente tema. Adicionalmente, a leitura de Abry e Veldeman-Abry (2006), Cuq e Gruca (2003) demonstra que os métodos de ensino do oral são preponderantemente voltadas à correção da pronúncia em detrimento da compreensão do sentido que reside nos sons e em suas conexões com o código escrito. Dessa forma, Abry e Veldeman-Abry (2006) reconhecem que o ensino das estruturas linguísticas se restringe majoritariamente à gramática escrita, admitindo a inexistência de uma gramática oral. Opondo-se a isso, essas autoras defendem a aprendizagem conjunta das formas orais às escritas desde o nível iniciante.

Em conclusão, o aporte teórico do segundo capítulo oferece a base para a análise proposta a seguir. Assim, a próxima etapa da pesquisa se baseia no estudo dos códigos oral e escrito da língua francesa, considerando as suas relações de fonema-grafema e as

¹⁰⁰O método articulatório fundamenta-se no conhecimento do aparelho fonatório associado aos exercícios necessários para alcançar uma boa articulação e uma pronúncia correta (Abry, 2007, p. 52). No método de oposições fonológicas, preconiza-se a aprendizagem a partir do contraste de pares mínimos (Cuq; Gruca, 2003, 174). O método verbo-tonal (*méthodologie structuro-globaliste audiovisuelle - SGAV*), por sua vez, parte da sensibilização dos aprendizes ao ritmo e aos sistemas melódicos do francês para o aperfeiçoamento da prosódia (Abry, 2007, p. 53). Por fim, o método prosódico privilegia a aprendizagem do ritmo e dos esquemas melódicos associando-os a gestos e expressões faciais (Cuq; Gruca, 2003, p. 174).

¹⁰¹*Conseil de l'Europe*; trata-se de uma instância independente da União Europeia fundada em 1949, contando hoje com 47 países membros (Reinhardt; Rosen, 2010).

consequências para o ensino-aprendizagem de FLE. Ademais, o exame do *corpus* selecionado toma em consideração o estudo prévio dos métodos, metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de FLE.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo 3 é consagrado à descrição dos procedimentos metodológicos adotados na realização dessa pesquisa. Para isso, a presente análise se respalda na discussão teórica realizada na etapa exploratória, vista no capítulo precedente. São consideradas as reflexões acerca dos estudos dos códigos oral e escrito e das relações fonema-grafema da língua francesa, bem como as suas implicações no ensino-aprendizagem de FLE. A pesquisa examinou exercícios que estudam as relações fonema-grafema em um determinado LD com base no paradigma descritivo, interpretativista e documental, em uma abordagem qualitativa. A partir da definição do corpus, foi realizada uma análise das relações de fonema-grafema propostas e a sua pertinência na construção da compreensão do funcionamento desses procedimentos por parte dos usuários do livro didático. Assim, buscou-se enfatizar as relações propostas entre o código oral e o código escrito.

3.1 Procedimentos para escolha dos dados

A seleção do objeto de análise ocorreu a partir de dois critérios: o tratamento sistematizado das relações fonema-grafema e o critério de relevância. Quanto ao primeiro, o *Entre Nous* se destacou por abordar esse assunto com uma sistematicidade que viabiliza a pesquisa. Esse caráter sistemático foi observado por conta da existência de uma seção intitulada *phonie-graphie*¹⁰², presente em cada uma das unidades do LD. Esse fato contrasta com um cenário no qual, na maior parte dos manuais, as relações fonema-grafema não figuram de maneira explícita. Em relação ao segundo critério, a relevância da obra foi atestada primordialmente pelo seu uso em contexto universitário de um programa de extensão do ILUFBA, o NUPEL¹⁰³.

¹⁰²Fonia-grafia, categoria também encontrada em Abry (2007).

¹⁰³Regido pelo Regulamento de Extensão da UFBA, o NUPEL é um órgão cuja função é ampliar a relação entre a universidade e a sociedade por meio da articulação de pesquisa, ensino e extensão. Em 2023, o NUPEL ofereceu doze cursos de línguas, aos quais uma parcela dos estudantes têm acesso gratuito através do programa de formação continuada e de integração social do ILUFBA. Em adição a isso, esse programa contribui com a internacionalização universitária por meio de parcerias com a Pró-Reitoria de Ensino e de Pós-Graduação (PROPG) e a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). Para mais informações, acesse: <<https://nupef.ufba.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

No contexto da língua francesa, o curso oferecido pelo NUPEL é dividido em seis níveis e tem como principal objetivo a construção de espaços de interação oral e escrita, com o intuito de preparar os aprendizes para situações cotidianas e visando o nível B1¹⁰⁴ de proficiência linguística, conforme estabelecido pelo CECRL (2001). O recorte proposto para a análise corresponde aos dois primeiros níveis desse programa (Francês 1 e Francês 2, totalizando 120 horas/aula), ou seja, são cursos dedicados aos aprendizes ainda iniciantes nas práticas discursivas de língua francesa¹⁰⁵.

3.1.1 A coleção de livros didáticos *Entre Nous*

A coleção de livros didáticos *Entre Nous* é composta por quatro volumes, com uma divisão de níveis orientada pelo CECRL (2001): do A1 ao B2. Cada exemplar acompanha dois CD; um livro do aluno, organizado em oito unidades; uma seção específica de preparação para o DELF; um caderno de exercícios, também dividido em oito unidades; um anexo com descrições gramaticais e informações complementares (uma tabela de conjugação verbal, um mapa da França e as transcrições dos áudios). Para cada volume do LD, há um guia pedagógico do professor correspondente. Além disso, a editora disponibiliza edições híbridas, com materiais complementares como vídeos, nuvens de palavras, atividades interativas digitais e propostas de avaliação.

Tendo em vista que essa análise foi centrada no material utilizado nos cursos de Francês 1 e 2 do NUPEL, trata-se de forma mais específica do primeiro livro da coleção, *Entre Nous A1*. A sua primeira publicação foi realizada em 2014 pela editora francesa Maison des Langues. Esse livro é o resultado do trabalho de pesquisa orientado por uma equipe pedagógica de onze autores¹⁰⁶ que contou com a experiência prévia de elaboração da coleção *Version Originale* (Pruvost *et al*, 2014). Entre os membros dessa equipe, quem assina a seção

¹⁰⁴Com o nível B1, os estudantes são capazes de compreender os pontos essenciais quanto a linguagem padrão quando ela é utilizada de forma e os assuntos abordam aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. Além disso, eles podem organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projeto ou de uma ideia.

¹⁰⁵No curso de Francês 1, os aprendizes têm o primeiro contato com a língua francesa, sendo capazes de nomear, descrever e localizar lugares, comércios e transportes ao final desse período. No Francês 2, eles devem ser capazes de descrever fenômenos climáticos e a sua relação com a escolha de roupas e acessórios, além de como participar de situações comunicativas para venda e compra de um produto.

¹⁰⁶O *Entre Nous A1* teve Christian Puren e Augustín Garmendia à frente do conselho pedagógico e a sua equipe de autores foi composta por: Neige Pruvost, Frédérique Courteaud, Sonia Gómez-Jordana, François Blondel, Fatiha Chahi, Ginebra Caballero, Sylvie Poisson-Quinton, Cindy Daupras, Gaëlle Delannoy e Katia Brandel.

Phonétique é Blondel, professor especialista em fonética que também atua na formação de professores de FLE.

De acordo com Pruvost *et al* (2014), esse LD foi elaborado para auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de suas competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita. Isso é proposto por meio de atividades e tarefas que abordam as competências linguísticas (fonéticas, lexicais, morfossintáticas) de maneira integradas à situações de comunicação. Adicionalmente, esses autores indicam a importância do desenvolvimento da sensibilidade às diferenças culturais que acompanham o aprendizado de uma LE com reflexões sobre a realidade social francesa.

Segundo o site da editora¹⁰⁷, a recomendação é de que o livro seja utilizado perante um público adulto ou jovem, em imersão na França ou no exterior. É pertinente ressaltar que essa descrição reúne um público vasto, cujos contextos e dificuldades são distintos, dificilmente sendo atendidos por um mesmo material. A criação de cadernos de acompanhamento¹⁰⁸ voltados às demandas de diferentes públicos (hispanófonos, neerlandófilos, germanófonos e anglófonos) demonstra o reconhecimento da importância de considerar as necessidades particulares de cada um deles¹⁰⁹.

A propósito do funcionamento interno dos exemplares, eles são organizados em unidades divididas em etapas, sendo 1) descoberta, em que documentos orais e/ou escritos apresentam um dado tema; 2) observação e treinamento, dedicada à gramática (conceitualizada a partir de exemplos disponíveis nos documentos da etapa anterior) e uma página de fonética; 3) reflexão acerca da realidade sócio-cultural francesa e 4) tarefas finais, em que se propõe que as competências adquiridas sejam mobilizadas para uma produção de ordem prática.

A seção de fonética, por sua vez, está presente nas oito unidades do livro¹¹⁰. Ela divide-se em três partes¹¹¹, dentre as quais aquela dedicada às relações fonema-grafema, intitulada *phonie-graphie*. De acordo com Pruvost *et al*, (2014) a sessão de fonética contém explicações e atividades contextualizadas que permitem aos aprendizes melhorar a sua pronúncia. No que diz respeito aos exercícios e atividades nessa seção, esses autores propõem exercícios de escuta e de produção para o aprimoramento da expressão oral. Dessa forma, é

¹⁰⁷Disponível em: <<https://www.emdl.fr/fle/a-propos/qui-sommes-nous/>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

¹⁰⁸“Cahiers d’accompagnement” (Pruvost *et al*, 2014, tradução nossa).

¹⁰⁹ Não há, entretanto, produtos semelhantes para o público lusófono.

¹¹⁰A seção de fonética é encontrada no livro nas páginas 29, 45, 61, 77, 103, 109, 135 e 151.

¹¹¹ *Phonétique, prosodie, phonie-graphie*.

possível compreender que o estudo das relações fonema-grafema se insere dentro do escopo do aprendizado do código oral, não sendo relacionado à compreensão ou à produção escritas.

Uma vez que os critérios de seleção do *corpus* foram estabelecidos, são feitas a seguir considerações acerca do método de análise da presente pesquisa. Em seguida, os exercícios de fonema-grafema do LD são apresentados e analisados.

3.2 O método

A pesquisa foi iniciada com uma etapa exploratória de cunho bibliográfico, na qual se estudou, primeiramente, a presença dos códigos oral e escrito nas metodologias, abordagens e perspectivas de ensino-aprendizagem mais populares no domínio de FLE. Nessa etapa, os principais autores consultados foram Cuq e Gruca (2003), Puren (1988) e Tagliante (2006). Na sequência, ainda na pesquisa exploratória, discutiu-se os principais conceitos relacionados às relações fonema-grafema e a sua relevância nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, as obras de Pulgram (1951), Riegel *et al* (2006), Bassetti (2023), Allal (1997) e Lemle (1987) foram tomadas como referência.

Finalmente, busca-se analisar criticamente os exercícios acerca das relações fonema-grafema do livro selecionado a partir dos conceitos teóricos vistos, enfatizando os tipos de relação propostos entre o código oral e o código escrito. Assim, o *corpus* de análise dessa pesquisa é constituído pelo conjunto de exercícios sobre a relação fonema-grafema da língua francesa.

A análise discorre sobre o conjunto de volumes em que o *corpus* se insere, considerando a perspectiva de ensino-aprendizagem, o contexto de produção e o funcionamento interno da obra. Em conclusão, os exercícios designam a relação fonema-grafema de forma expressa são contabilizados e empreende-se a avaliação dos tipos de exercícios e atividades e da relação estabelecida entre o código oral e o código escrito com base em Vigner (2017), Cuq e Gruca (2003), Allal (1997), Riegel *et al* (2006) e Lemle (1987).

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta uma análise do *corpus*, na qual se encontram os quatorze exercícios da parte do LD intitulada *phonie-graphie*. Essa análise é realizada com base nos pressupostos teóricos de Cuq e Gruca (2003), Vigner (2017), Lemle (1987), Bassetti (2023) e Allal (1997). Em primeiro lugar, é realizada uma contextualização dos objetivos e instrumentos linguísticos das unidades em que os exercícios se encontram. Em seguida, os exercícios da parte de *phonie-graphie* são descritos. A partir disso, os tipos e funções desses exercícios são identificados para que, e por fim, seja interpretada a relação estabelecida entre os códigos oral e escrito.

4.1 Análise do *corpus*

A primeira unidade do LD *Entre Nous A1*, tem como principais objetivos comunicativos a sensibilização à língua francesa, as saudações e as apresentações pessoais. Para que esses objetivos sejam desenvolvidos, são previstos os seguintes instrumentos linguísticos: os pronomes pessoais e tônicos, os verbos em *-er* e a sua pronúncia, o verbo *s'appeler*¹¹² no presente do indicativo e as flexões de gênero e número dos substantivos. No que toca à abordagem das relações fonema-grafema, o livro as associa ao conteúdo gramatical da unidade, abordando as diferenças entre a grafia e a pronúncia dos verbos em *-er*. Isso pode ser verificado na sequência seguinte, constituída por um exercício com duas etapas. A primeira contém um áudio e um quadro com duas séries de conjugação (com os verbos *aimer* e *parler*¹¹³, conjugados apenas no singular e na terceira pessoa do plural), enquanto na segunda etapa há um quadro de análise estrutural.

Figura 7 – Exercício da *Unité 1*

¹¹²Se chamar.

¹¹³Amar e falar.

C. PHONIE-GRAPHIE

LA PRONONCIATION DES FORMES EN -ER



CD 1
PISTE 19

9. Écoutez la conjugaison d'*aimer* et de *parler* et barrez les lettres finales qui ne se prononcent pas. Puis, cochez l'option correcte dans l'encadré.

Aimer	J' aim e, tu aim e s, il/elle aime, ils/elles aiment.
Parler	Je parle, tu parles, il/elle parle, ils/elles parlent.

Les trois formes du singulier (*je, tu, il/elle*) et la 3^e personne du pluriel (*ils/elles*) ont une prononciation :

identique

différente

Fonte: Pruvost *et al* (2014, p. 29)

Para a realização do exercício, os aprendizes são orientados a ouvir o registro oral da conjugação dos verbos (*aimer* e *parler*) e a contrastá-lo com a forma escrita desses mesmos verbos. O objetivo dessa etapa é a identificação de letras que não são pronunciadas. Assim, o exercício é constituído por uma primeira etapa de sensibilização auditiva, destinada à percepção de um dado linguístico (Cuq; Gruca, 2003). Entende-se dessa forma que o dado apresentado é relacionado à ortografia gramatical (Allal, 1997) de verbos regulares em terminados em *-er*.

A partir dessa etapa, propõe-se um exercício de escolha binária (Vigner, 2017), cuja função é a conceitualização de uma regra (Cuq; Gruca, 2003). Ele funciona para que se entenda e generalize uma norma de correspondência fonema-grafema. Essa regra estudada na segunda etapa do exercício é referente à variações contextuais de fonema-grafema, posto que os mesmos grafemas que são mudos nos exemplos estudados podem ser oralizados em outras posições silábicas e contextos semânticos (Bassetti, 2023). Neste caso, a ortografia é gramatical, pois os grafemas não pronunciados são portadores das informações morfológicas de pessoa e número (Lemle, 1987). Por meio da comparação de códigos, em suma, espera-se que os aprendizes percebam que, embora no código escrito existam quatro grafias diferentes na conjugação dos verbos em *-er* para *je, tu, il/elle* e *ils/elles*, no código oral prevalece uma só pronúncia.

Em seguida, a segunda unidade é desenvolvida em torno do objetivo de informar e pedir informações sobre a identidade, a nacionalidade e a profissão de outrem, o que é abordado através do tema das viagens internacionais. Para atingir a finalidade pretendida, os conteúdos linguísticos incluem o emprego do verbo *être*¹¹⁴ no presente do indicativo, além da flexão de gênero dos adjetivos relativos às nacionalidades. Nota-se que o gênero dos adjetivos é objeto de reflexão na seção *phonie-graphie*, integrando os conteúdos lexical e gramatical ao estudo dos códigos oral e escrito, como observado na Figura 8.

¹¹⁴Ser.

Figura 8 – Exercício da *Unité 2*

B. PHONIE-GRAPHIE

LE FÉMININ ET LE MASCULIN DES ADJECTIFS



4. Écoutez et lisez ces phrases. Rayez les « e » et les consonnes qui ne se prononcent pas en fin de mot. Puis cochez l'option correcte dans le tableau.

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| 1. Maria est portugaise. | 4. Saga est suédoise. |
| 2. Ulrika est allemande. | 5. Abas est congolais. |
| 3. Akamaru est japonais. | 6. Peter est allemand. |

LES ADJECTIFS À L'ÉCRIT

Le -e final des adjectifs au féminin :

- se prononce ne se prononce pas

En général, la dernière consonne au masculin :

- se prononce ne se prononce pas



5. Écoutez, observez à présent ces adjectifs et complétez le tableau.

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| 1. Lorenzo est italien. | 3. John est américain. |
| 2. Satya est indienne. | 4. Meryem est marocaine. |

LES ADJECTIFS EN -IEN / -AIN

Si le masculin se termine par **-ien**, le féminin se termine par

Si le masculin se termine par **-ain**, le féminin se termine par

Fonte: Pruvost *et al* (2014, p. 45)

Nessa unidade há dois exercícios (4 e 5) dedicados ao estudo das marcas de gênero dos adjetivos nos planos oral e escrito. Para tanto, cada exercício dispõe de uma etapa de sensibilização composta por uma lista de frases curtas e de um áudio com o seu registro oral¹¹⁵. Nessa etapa, busca-se chamar a atenção do aprendiz para as variações de pronúncia por meio da associação do registro escrito à percepção auditiva. Na sequência, há um quadro constituído por um exercício estrutural com a função de sistematização (Vigner, 2017), no

¹¹⁵Nesses registros, uma pessoa é apresentada na terceira pessoa do singular, com o anúncio do seu nome e da sua nacionalidade. Verificou-se que o conteúdo das frases estudadas está em consonância com o léxico trabalhado ao longo da unidade.

qual se propõe a formulação de uma regra que diz respeito ao fenômeno da ortografia gramatical (Allal, 1997).

No quadro de sistematização *Les adjectifs à l'écrit*¹¹⁶ há um exercício de escolha binária sobre um fenômeno de regras contextuais, estudado a partir dos exemplos do “e” mudo e das consoantes mudas em sílaba final da palavra. Já no quadro *Les adjectifs en -ien / -ain*¹¹⁷, consta um exercício lacunar (Vigner, 2017) direcionado à compreensão de marcas de feminilização dos adjetivos, que diz respeito à ortografia gramatical, como na unidade precedente. Assim, é possível auferir que a partir da realização desses exercícios, é proposta a comparação do registro oral com a escrita dos adjetivos.

A terceira unidade, por sua vez, é organizada em torno do objetivo da descrição de bairros e cidades, localização de lugares e transportes. Em vista desses objetivos, são introduzidas as preposições de lugar, o estudo dos fonemas /ɔ/, /o/, /œ/, /e/ e /ɛ/ e o léxico relativo ao ambiente citadino. Verifica-se que é estabelecida uma continuidade entre esse campo lexical e o estudo das relações fonema-grafema: em diálogo com o restante da unidade, *phonie-graphie* emprega o vocabulário de estabelecimentos urbanos.

Figura 9 – Exercício da *Unité 3*

PRONONCER [E], [œ], [O]

 **4. Écoutez et soulignez dans chaque mot les graphies qui se prononcent [E], [œ] ou [O]. Puis, regroupez les mots en fonction de leur son.**

CD 1
PISTE 37

port musée marché hôpital immeuble
bateau château

LES SONS

- [E]
- [œ]
- [O]

Fonte: Pruvost *et al* (2014, p. 61)

¹¹⁶Os adjetivos na escrita.

¹¹⁷Os adjetivos em *-ien* e *-ain*.

Nessa unidade, há somente um exercício, composto por um documento de áudio, um esquema construído por recursos semióticos variados e uma lista de sete palavras com diversas grafias. Na construção desse esquema, utiliza-se o alfabeto fonético internacional para a representação do fonema vocálico /œ/, além do [E] e [O], possivelmente arquifonemas que englobam, respectivamente, /e/ e /ɛ/, /o/ e /ɔ/ ¹¹⁸. Não há, contudo, esclarecimentos quanto a essa decisão no guia do professor.

A realização desse exercício consiste em, primeiramente, ouvir o registro oral com a leitura simultânea das palavras. Para determinar as grafias que representam os fonemas ouvidos, são sublinhados os grafemas correspondentes. Após essa etapa de sensibilização, as palavras devem ser agrupadas de acordo com as vogais ouvidas. Nesse procedimento de ordenação das palavras, espera-se que os aprendizes associem *musée* e *marché* à [E]; *hôpitaux* [oɔpito], *châteaux* [fato], *bateau* [bato] e *port* [pɔʁ] à [O] e, enfim, *immeuble*¹¹⁹ à /œ/. Com isso, busca-se apurar o conhecimento da ortografia lexical (Allal, 1997).

Esse exercício pode ser interpretado como um exercício de *mise en relation*, ou seja, voltado ao estabelecimento de vínculos, visto que ele procura levar o aprendiz à determinação da correspondência entre pares (Cuq; Gruca, 2003). Há uma proposta de percepção de regras generalizáveis: com as representação de relações, é possível observar que os grafemas *-é* ou *-ée* na sílaba final da palavra correspondem à pronúncia /ɛ/, fenômeno de correspondência não-biunívoca que se repete de forma regular. Busca-se também fazer entender que o fonema /o/ pode corresponder aos grafemas *eaux*, *aux* e a *eau*, em uma relação de concorrência na correspondência fonema-grafema. Por fim, em um segundo caso de concorrência na correspondência, o grafema *eu* é associado ao fonema /œ/¹²⁰.

Na quarta unidade, por sua vez, os objetivos linguísticos do *Entre Nous A1* se relacionam ao tema da descrição da família e à caracterização psicológica e física de pessoas. Os conteúdos linguísticos desenvolvidos são os adjetivos demonstrativos, os verbos *venir*¹²¹ e *prendre*¹²² no presente do indicativo, as distinções entre vogais orais e nasais e as *liaisons*. Repete-se nessa unidade o procedimento de reemprego de palavras do campo lexical da unidade, em consonância com seus objetivos e conteúdos.

¹¹⁸Conforme Dubois *et al* (2002), um arquifonema é uma unidade abstrata designada pela intersecção de traços fonéticos que podem ser neutralizados entre fonemas sem prejuízo de sentido, representada graficamente por uma letra maiúscula. Considerando que os pares constituintes do arquifonema podem ser mutuamente trocados sem ocasionar mudança semântica, [E] representa concomitantemente /e/ e /ɛ/, enquanto [O] representa /o/ e /ɔ/.

¹¹⁹Museu, mercado, hospital, castelo, barco, porto e imóvel.

¹²⁰Essa concorrência é identificada em virtude da possibilidade de oralização desse grafema de diferentes maneiras — inclusive correspondendo a /ø/, como na palavra *Europe* [øʁɔp] (Europa).

¹²¹Vir.

¹²²Pegar, apanhar.

A proposta dos exercícios de fonia-grafia é o estudo de frases nas quais são destacados adjetivos em situação contextual, onde há ou não a pronúncia da letra final. Nesses adjetivos (*petit, grand, nos*) há uma consoante muda que pode ser oralizada no contexto da frase, no fenômeno das *liaisons*, presente nos exercícios da Figura 10.

Figura 10 – Exercício da *Unité 4*

C. PHONIE-GRAPHIE

LA PRONONCIATION DES CONSONNES FINALES



CD 1
PISTE 50

9. Écoutez, barrez les consonnes finales qui ne se prononcent pas et marquez les liaisons avec \sim .

1. Le petit \sim ami d'Antonia, c'est le petit / frère d'Olivier.
2. C'est un grand actif, il prend des cours de judo.
3. Nos enfants sont très timides.

10. À présent, cochez les bonnes réponses.

Si le mot est prononcé seul ou s'il est devant une consonne, les consonnes finales « t », « d », « s » (*petit, grand, nos*) :

- se prononcent
 ne se prononcent pas.

Si on fait la liaison, la lettre « s » se prononce : [s] / [z]

Et la lettre « d » se prononce : [t] / [d]

Fonte: Pruvost et al (2014, p. 77)

Observa-se que nesses exercícios, há uma disposição semelhante àquela das duas primeiras unidades, um exercício de sensibilização auditiva seguido por um estrutural. O primeiro exercício consiste em uma comparação entre os códigos oral e escrito, com o suporte de um documento de áudio e uma lista de três frases. Com ele, propõe-se a sensibilização dos aprendizes para a percepção do fenômeno da *liaison*. Em seguida, é proposto um exercício de escolhas binárias, voltado ao estudo das regras contextuais que indicam a pronúncia das consoantes finais. Assim, a escuta do registro oral, aliada à observação dos exemplos do exercício de sensibilização, estabelece um modelo para que se escolha a alternativa que explica o funcionamento da *liaison*.

Com base no exame desses exercícios, constata-se que eles abordam um fenômeno de ortografia lexical ocasionado por regras contextuais, cuja ocorrência não depende de palavras isoladas, mas da vocalização de uma frase. O exercício estrutural do fim da sequência serve à

compreender que “t”, “d” e “s” não possuem correspondência fonética quando estão posicionados diante de consoantes ou sozinhos, mas que a sua pronúncia se transforma quando esses grafemas encontram-se diante de vogais em uma frase, de “s” para /z/ e de “d” para /t/.

Quanto à quinta unidade, a sua temática está relacionada à descrição de hábitos e preferências, assim como à expressão da frequência da realização de atividades cotidianas. Os instrumentos linguísticos propostos incluem a interrogação, o *passé composé* construído com o verbo *avoir*¹²³, o verbo *faire*¹²⁴ e os verbos pronominais no presente do indicativo e o *enchaînement*¹²⁵. Em relação aos exercícios de *phonie-graphie*, estuda-se as diferenças entre as representações gráficas e sonoras das consoantes /s/ e /z/. No exercício seguinte, observa-se as possibilidades de pronúncia da letra “s” conforme regras contextuais e, no exercício final, focaliza-se o comportamento das palavra *dix*¹²⁶ em diferentes contextos, conforme a Figura 11.

¹²³Literalmente, passado composto (nesse caso, construído com “ter” como verbo auxiliar). Esse tempo verbal corresponde, na língua portuguesa, ao pretérito perfeito do indicativo.

¹²⁴Fazer.

¹²⁵No guia pedagógico do professor, é sugerida uma simplificação do fenômeno do *enchaînement*, uma vez que se sugere-se que ele seja explicado como uma simples união de palavras em enunciados orais para maior fluidez do discurso (Santamarianova, 2018)

¹²⁶Dez.

Figura 11 – Exercício da *Unité 5*

C. PHONIE-GRAPHIE

LES GRAPHIES DES SONS [s]/[z]



7. Lisez, écoutez ces énoncés et marquez les liaisons.

CD 2
PISTE 17

1. Ils sont stressés.
2. Il est casanier, il reste à la maison tous les week-ends.
3. Ils ont dix petits-enfants. Pas six, dix !
4. Elles font du jogging tous les jours à dix-huit heures.

8. Dites comment se prononce la lettre -s : si elle se prononce [s], [z] ou si elle ne se prononce pas [ø].

1. En début de mot → *soir* :
2. Entre une voyelle et une consonne → *reste* :
3. Entre deux voyelles → *casanier* :
4. En fin de mot, quand il y a une liaison → *ils ont* :
5. En fin de mot, quand il n'y a pas de liaison → *elles font* :
6. La graphie *ss* se prononce → *stressés* :

9. Soulignez la prononciation correcte du mot *dix* quand :

		[DI]	[DIS]	[DIZ]
1	il est prononcé seul → <i>pas six, dix !</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	il est devant une voyelle ou un <i>h</i> muet → <i>dix heures</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	il est devant une consonne → <i>dix petits-enfants</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Pruvost *et al* (2014, p. 103)

No que se refere à estrutura dos exercícios, o primeiro é composto por um documento de áudio e uma lista de quatro frases, constituindo um exercício de sensibilização, que funciona de modo a preparar os aprendizes para a distinção gráfica e sonora a ser realizada. Essas frases são usadas como base para a formulação de normas contextuais de correspondência fonema-grafema proposta nos exercícios seguintes. Assim, o exercício 8 é lacunar e o exercício 9 é formado por escolhas binárias. Nesses dois últimos, empreende-se uma sistematização ortográfica lexical por meio de uma análise contrastiva (Vigner, 2017).

Quanto ao conteúdo linguístico das relações fonema-grafema, nessa unidade evidencia-se que a pronúncia de uma letra é influenciada por sua posição na palavra e frase,

sobretudo quando ela se encontra entre vogais. A partir da observação dos exemplos gráficos e das normas de correspondência estabelecidas, pretende-se enfatizar a questão da pronúncia.

No que toca à unidade 6, a temática refere-se à descoberta individual de competências, à discussão de fatos passados e à descrição de traços da personalidade. Entre os conhecimentos linguísticos abordados, figuram a construção do *passé composé* com o verbo *être*, os marcadores temporais do passado e os pronomes relativos. Mais uma vez, o conteúdo gramatical tem ressonância nos exercícios de *phonie-graphie*, na medida em que são analisadas frases flexionadas no passado, com o reemprego do léxico e, no plano linguístico, com a abordagem da concordância do *participe passé*¹²⁷, o que pode ser avaliado na Figura 12.

¹²⁷ Particípio passado.

Figura 12 – Exercício da *Unité 6***L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ**CD 2
PISTE 28

7. Dans les phrases suivantes, soulignez les participes passés. Puis écoutez et complétez le tableau.

		PRONONCIATION		GRAPHIE	
		=	≠	=	≠
1. Il est <u>né</u> .	Elle est <u>née</u> .	X			X
2. Elle est restée.	Elles sont restées.				
3. Il est parti.	Ils sont partis.				
4. Elle est venue.	Elles sont venues.				
5. Elle est morte.	Ils sont morts.				
6. Il s'est inscrit.	Elle s'est inscrite.				

8. À présent, complétez le tableau suivant.

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Quand le participe passé s'accorde avec le sujet, on ajoute un ... au féminin et un ... au pluriel.

Si le participe passé se termine par une voyelle au masculin, les prononciations du féminin et du pluriel sont :

identiques. différentes.

Si le participe passé se termine par une consonne au masculin, la prononciation du féminin est :

identique. différente.

Mais la prononciation du pluriel est :

identique. différente.

Fonte: Pruvost et al (2014, p. 119)

Identifica-se no primeiro exercício um quadro estrutural de análise contrastiva de pares mínimos (Cuq; Gruca, 2003), fundamentado na distinção dos códigos oral e escrito. Em seguida, é proposto outro exercício estrutural constituído por uma etapa lacunar e outra de escolha binária. Nesses dois exercícios, há uma tentativa de sistematização na qual prevalece o estudo da ortografia gramatical em nome do aprimoramento da pronúncia.

Conforme observado, é abordado o *participe passé* e a divergência da sua pronúncia em relação à grafia. Isso ocorre em decorrência das simplificações do código oral em relação ao gênero e ao número, em conformidade com a característica de economia de marcas, própria do código oral. Cabe ressaltar que o código oral possui menos marcas morfológicas do que o escrito, e a reflexão metalinguagem empreendida pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na unidade 7, as temáticas estão relacionadas aos objetos do dia-a-dia e ao vestuário, bem como aos atos comerciais cotidianos. Assim, são estudados os verbos *vouloir* e *pouvoir*¹²⁸ no presente do indicativo, o modo imperativo, o léxico do clima, as cores e os produtos, assim como as pronúncias de /y/, /i/ e /u/¹²⁹ e as diferenças prosódicas entre uma exigência e um pedido. No que se refere especificamente à *phonie-graphie*, propõe-se a análise de palavras relacionadas à unidade em um estudo da ortografia lexical. Para tanto, é proposto um esquema construído por recursos semióticos variados, como pode ser observado na Figura 13.

Figura 13 – Exercício da *Unité 7*

PRONONCER [i], [y] OU [u]

 **6. Écoutez et regroupez les mots suivants par son. Soulignez dans les mots les graphies qui se prononcent [i], [y] et [u].**

CD 2
PISTE 38

chemise pull jean foulard tenue pyjama rouge

[i]
[y]
[u]

LES VÊTEMENTS ET LES ACCESSOIRES

Prononcer [i], [y] et [u]

- Le son [u] s'écrit toujours
- Le son [y] s'écrit toujours
- Le son [i] s'écrit en général avec la lettre, mais parfois avec

¹²⁸Querer e poder.

¹²⁹/i/, /y/ ou /u/ são vogais orais distintas entre si por variações nos traços de abertura e anterioridade. /i/ e /y/ constituem um par mínimo cujo traço distintivo é o arredondamento, enquanto /y/ e /u/ formam um par mínimo que tem a anterioridade/posterioridade como traço distintivo.

Fonte: Pruvost *et al* (2014, p. 135)

De maneira análoga ao que foi visto na unidade 3, identifica-se um exercício de *mise en relation*, no qual utiliza-se um registro do código oral para reunir sete palavras de diferentes grafias em função do fonema vocálico identificado: /y/, /i/ ou /u/, indicados com o alfabeto fonético internacional. Assim, quanto à função, ele se situa na dimensão reflexiva, estimulada por uma sensibilização que consiste na marcação dos grafemas correspondentes aos fonemas.

Após essa etapa preliminar, há quadro estrutural lacunar (Vigner, 2017) para que se complete as regras, onde figuram: dois grafemas (-y ou -i) para a representação de /i/, em uma relação não-biunívoca; o grafema -ou é empregado para o registro gráfico de /u/, em uma correspondência regular de grafema-fonema. E, enfim, em uma simplificação, indica-se que -u sempre representa /y/ (Santamarianova, 2018), o que parece ser sugerido como uma correspondência biunívoca, mas que, na verdade, depende de aspectos contextuais¹³⁰.

Finalmente, a temática na unidade 8 refere-se ao contexto dos restaurantes, à pedidos e solicitações de informações sobre pratos e alimentos, à expressão de quantidade e aos conselhos. Para realização desses atos comunicativos, os instrumentos linguísticos contemplam expressões de quantidade, os artigos partitivos, os pronomes complemento do objeto direto, o verbo *devoir* no presente do indicativo, as vogais nasais e as entonações expressivas.

Assim, o último exercício de *phonie-graphie* do livro é constituído com a mesma proposta de *mise en relation* presente nas unidades 3 e 7. Nessa unidade, esse exercício volta-se ao estudo da ortografia lexical relativa às vogais nasais /ã/, /ê/ e /õ/¹³¹. Observa-se, além disso, que esse conteúdo fonográfico está articulado com os objetivos linguísticos e comunicativos da unidade, conforme se observa na Figura 14.

¹³⁰A correspondência biunívoca é questionável ao se considerar que essa regra não vigora se o “u” for antecedido por um “o”.

¹³¹Por um lado, os fonemas /ã/, /ê/ e /õ/ são vogais nasais diferentes por conta do traço de abertura (é distintivo do par mínimo /ê/, aberta; e /ã/, muito aberta) e por outro, devido a variações nos traços de anterioridade/posterioridade e de arredondamento (sendo /õ/ posterior e arredondada).

Figura 14 – Exercício da *Unité 8***B. PHONIE-GRAPHIE****LA GRAPHIE DES VOYELLES NAsALES**CD 2
PISTE 51

6. Écoutez et regroupez les mots suivants par son.
Soulignez dans chaque mot les graphies qui se prononcent
[ɛ̃], [ã] ou [ɔ̃].

pain endives saumon orange végétarien vin

LES VOYELLES NAsALES

[ɛ̃]
[ã]
[ɔ̃]

Fonte: Pruvost et al (2014, p. 151)

Para a realização deste exercício, o registro oral disponibilizado é comparado a uma lista com seis palavras. Na etapa de sensibilização, sublinha-se nas palavras os grafemas que representam os fonemas nasais a partir da compreensão oral. Após o destaque dos grafemas, as palavras são organizadas em três grupos: o primeiro é o grupo da vogal nasal /ɛ̃/ constituído por *pain*, *végétarien* e *vin*¹³² e, conseqüentemente, aos grafemas *-ain*, *-ien* e *-in*. Com esse procedimento, busca-se explicitar uma relação de concorrência na correspondência. No segundo grupo, *endives* e *orange*¹³³ são alinhadas ao fonema /ã/ para que sejam observadas as regras contextuais que regem representação dessa vogal por *-en* e *-an*. Assim, o contexto em que esses grafemas se encontram (na palavra ou na frase) determina se eles podem ou não representar /ã/. A relação de correspondência não vigora caso esses grafemas sejam antecidos por *-i*, como se percebe com o exemplo de *végétarien*. Finalmente, no terceiro grupo é feita a associação entre *saumon* e [ɔ̃], em que se estabelece uma relação não biunívoca de correspondência.

¹³²Pão, vegetariano, vinho.

¹³³Endívias, laranja.

4.2 Resultados

Com a análise dos exercícios da seção *phonie-graphie* do *Entre Nous A1*, constatou-se que a ortografia gramatical é objeto de reflexão nas unidades 1, 2 e 6 e que as correspondências não biunívocas de vogais figuram nas unidades 3, 7 e 8. Além disso, reúnem-se considerações de ordem frasal relativas à prosódia nas unidades 4 e 5. No que diz respeito aos registros gráficos e orais utilizados nos exercícios, em alguns, há palavras, enquanto em outros há frases. Observou-se também em todo o *corpus* uma integração entre o vocabulário relativo ao tema comunicativo e os conteúdos linguísticos.

A partir do exame do *corpus*, notou-se que em todos os exercícios há uma etapa inicial voltada à sensibilização, com a função de preparar o aprendiz para perceber as diferenças entre unidades gráficas e fonéticas. Há dois tipos de proposta que figuram na segunda etapa: uma de sistematização normativa e outra de *mise en relation* de registros orais e gráficos.

As etapas de sistematização são dotadas de caráter estrutural. Nessa proposta, a compreensão de uma regra de correspondência fonema-grafema depende da compreensão oral para que se complete o sentido de uma norma. A partir do exame dos enunciados dos exercícios que contém essas etapas, compreende-se que as associações entre os códigos são feitas, predominantemente, em prol da pronúncia correta de uma dada forma escrita¹³⁴. Essa é a proposta preeminente, presente em cinco unidades.

Por sua vez, a etapa de *mise en relation* foi identificada em três das oito unidades. Ela propõe a associação entre registros orais e gráficos com o suporte de materiais semióticos, que incluem o alfabeto fonético internacional. Assim, percebe-se uma dimensão reflexiva quanto à comparação entre códigos, bem como a função de reemprego lexical.

Ademais, a despeito da existência de uma parte do LD direcionada à compreensão da relação fonema-grafema, conteúdos correlatos podem ser encontrados em outras partes do livro. Assim, para o entendimento da seção *phonie-graphie* deve-se também considerar toda a proposta de ensino-aprendizagem de fonética de FLE desenvolvida por Blondel

¹³⁴Um exemplo está na unidade 2, questão 4: “O *-e* final dos adjetivos no feminino [] não se pronuncia (...) Em geral, a última consoante no masculino [] não se pronuncia” (Pruvost *et al*, 2014, p. 45, tradução própria). “Le *-e* final des adjectif au féminin [] ne se prononce pas (...) En général, la dernière consonne au masculin [] ne se prononce pas” (Pruvost *et al*, 2014, p. 45).

(2014), o que inclui o conteúdo dos demais exercícios das páginas de fonética, a saber: *phonétique e prosodie*.

No que compete à *phonétique*, predominam exercícios de análise contrastiva com pares mínimos, para que se reconheça e diferencie fonemas. Não obstante, foram encontradas reflexões de ordem morfológica nas unidades 1 e 2 quanto às diferenças de pronúncia na flexão de número de adjetivos. Nessas unidades há também considerações ortográficas sobre as consoantes em posição final de sílaba. Observa-se todavia, que em *phonétique* não há registros de exercícios de sistematização normativa — quando figuram regras, elas são enunciadas de forma explícita, sem que caiba ao aprendiz o papel de formulá-las. Nas unidades restantes, enfim, ocorreu a associação de frases escritas com a pronúncia sem que isso acompanhasse uma discussão sobre a correspondência entre os códigos oral e escrito.

Quanto à *prosodie*, percebe-se que os seus exercícios relacionam-se mais à articulação da fala do que se observa nas demais partes da página de fonética. Nesse sentido, há orientações para ouvir e pronunciar, exercícios de sensibilização auditiva e de repetição (Vigner, 2017). Aborda-se a relação da prosódia com o código escrito com a distinção das sílabas gráficas e fonéticas (nas unidades 1, 2 e 3, compreendendo orientações para o reconhecimento de grupos de palavras e da *liaison*) e contrastando traços prosódicos à grafia de frases (nas unidades 4 e 6, que tratam, respectivamente, das *liaisons* obrigatórias e das proibidas). Em todos esses casos, exercita-se a compreensão oral e as regras do funcionamento dos fenômenos linguísticos em questão são explicitamente enunciadas, como em *phonétique*.

Em conclusão, o reemprego lexical observado no *corpus* também faz parte de *phonétique* e de *prosodie*, de maneira integrada às finalidades comunicativas almejadas na unidade. Conforme essa contextualização da página de fonética, chega-se à conclusão de que a singularidade da seção *phonie-graphie* (além da proposta evidente estudo da relação entre fonemas e grafemas) consiste na proposta de exercícios estruturais para a sistematização de normas de correspondência fonema-grafema (Cuq; Gruca, 2003). Essas reflexões fonográficas podem repercutir no desenvolvimento da consciência metalinguística dos aprendizes, particularmente no que diz respeito à percepção das possibilidades de segmentação e combinação das unidades da língua (frases, palavras, sílabas, fonemas), constituindo a consciência fonológica. Entre os desdobramentos desse tipo de conscientização, constam benefícios tanto para competências orais quanto para

escritas. Isso ocorre em decorrência da existência de relações de correspondência entre unidades do código oral e do código escrito na língua francesa, dado o caráter fonográfico da sua grafia.

A respeito da perspectiva de ensino-aprendizagem, a coleção *Entre Nous*, como vimos, reivindica a POA. Espera-se que uma iniciativa orientada para a ação suscite a percepção do aprendiz quanto à interconexão dos componentes do código oral (Miras, 2021). Assim, entende-se que esse volume do livro é bem-sucedido no estabelecimento de um diálogo entre prosódia, fonética e relações fonema-grafema. Complementarmente a isso, reconhece-se a presença de comparações entre os códigos fora da seção *phonie-graphie*, o que pode ser um indício de uma abordagem transversal desse assunto¹³⁵. Essa hipótese é fortalecida pela organização flexível desse LD, cujo enquadramento de documentos, atividades e exercícios oferece amplas possibilidades de liberdade criativa no uso pedagógico desse material (Santamarianova, 2018; Miras, 2021). Um outro ponto positivo pode ser apontado na própria sistematização da *phonie-graphie*, que simplifica a consulta ao conteúdo e facilita o acesso aos exercícios.

No presente capítulo, a análise do *corpus* é realizada à luz de Cuq e Gruca (2003), Lemle (1987), Vigner (2017), Bassetti (2023) e Allal (1997). Através dessa análise, depreende-se que são estabelecidas relações de comparação e de correspondência entre o código oral e o escrito no *Entre Nous A1*, em que se afirma adotar a POA. Nesses procedimentos contrastivos, aspectos gramaticais são destacados para que, com o auxílio do suporte escrito, se compreenda fenômenos de ordem fonográfica. Dessa forma, verificou-se no *corpus* a preponderância de exercícios de caráter estrutural, marcantes das metodologias MAO e SGAV. Isso pode ser um indicativo de ecletismo metodológico, tendência característica das publicações didáticas contemporâneas (Cuq; Gruca, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, empreendeu-se uma investigação a respeito das relações fonema-grafema da língua francesa em exercícios de um LD de FLE. Em função desse propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para descrever as características dos códigos oral e escrito e discutir a sua presença em metodologias, abordagens e perspectivas

¹³⁵Faço a ressalva de que essa avaliação se restringe ao volume A1. Os demais livros da coleção são assinados por outros autores, e nos níveis mais avançados, observa-se que a fonética e a *phonie-graphie* se localizam no final do livro, apartadas de suas respectivas unidades, em uma estrutura criticada por Miras (2021).

de ensino-aprendizagem. Além disso, foram discutidos fatores históricos que ocasionaram a atual distância que existe entre as formas orais e gráficas da língua, que impõe dificuldades ao aprendizado.

No segundo capítulo, foram vistos os conceitos relativos ao tratamento da oralidade e da escrita no ensino-aprendizagem. Também foram descritas as unidades mínimas de análise dos códigos, empregadas no estudo das relações de correspondência fonema-grafema. Ao final desse capítulo, foram consideradas as implicações dessas correspondências em processos de ensino-aprendizagem. Nessa etapa, a literatura consultada apontou a relevância dessa reflexão para o desenvolvimento da consciência fonológica, um tipo de consciência metalinguística que contribui para o aprendizado dos códigos escrito e oral.

A partir dessa discussão teórica, o terceiro capítulo apresentou os procedimentos metodológicos adotados para a análise do *corpus*, constituído por uma seleção de exercícios de *phonie-graphie* do livro *Entre Nous* A1. Inicialmente, a pesquisa foi qualificada quanto à sua abordagem (qualitativa) e ao seu paradigma (descritivo, interpretativista e documental), e, em seguida, foram descritos os procedimentos para a seleção de dados. Finalmente, apresentou-se a coleção *Entre Nous* e foram feitas considerações sobre o método de análise empregado para o tratamento de dados.

A referida análise qualitativa é o objeto do quarto capítulo, em que considerou-se o contexto temático e linguístico das unidades para a observação dos exercícios. Na sequência, os tipos de exercício e os fenômenos linguísticos que neles figuram são identificados para que, enfim, interprete-se a relação estabelecida entre os códigos oral e escrito. Nesse procedimento, averiguou-se a predominância de exercícios divididos em duas etapas: a primeira consiste na sensibilização, cuja função é propiciar a percepção de um novo fato linguístico por meio do contraste do registro oral aos seus registros gráficos; na etapa seguinte, há uma proposta de caráter estrutural com a sistematização de normas linguísticas. Além disso, também foi encontrado um segundo tipo de exercício, de função reflexiva, no qual se propõe a associação (*mise en relation*) de fonemas, grafemas e palavras.

Com essa análise, evidenciou-se que nos exercícios de duas etapas (sensibilização e sistematização) procura-se atrair atenção do aprendiz às regras que concernem às diferentes relações fonema-grafema e à regras contextuais da posição do fonema na sílaba que ocasionam fenômenos frasais como a *liaison* e o *enchaînement*. Nas propostas de *mise*

en relation, por sua vez, compreendeu-se que a observação da ortografia lexical é realizada para que se estabeleçam correspondências entre fonemas e grafemas. Complementarmente, em todos os exercícios foi possível constatar o reemprego do léxico relacionado à temática das unidades, o que denota a integração entre os aspectos linguísticos formais (quanto à fonia-grafia) e aos objetivos comunicativos trabalhados, em conformidade com o que preconiza a perspectiva orientada para a ação (POA).

À vista disso, foi possível concluir que, nesse LD, as relações propostas entre os códigos oral e escrito são estabelecidas¹³⁶ para a compreensão de correspondências fonema-grafema, notoriamente para o desenvolvimento de competências orais. Embora não constem no *Entre Nous*¹³⁷ sugestões para que o estudo das relações fonema-grafema seja empreendido para o aprendizado de competências escritas, a compreensão desse aspecto linguístico pode beneficiar os aprendizes na percepção da natureza da conexão entre os códigos. Destarte, denota-se que tal percepção pode vir ao auxílio do desenvolvimento da consciência fonológica, um conhecimento metalinguístico necessário para o aperfeiçoamento da escrita de códigos fonográficos.

No que se refere às correspondências fonema-grafema, verifica-se no livro que a formulação de regras e os exercícios com função de treinamento (Cuq; Gruca, 2003) se sobressaem, em detrimento da prática escrita. Vislumbra-se, em contrapartida, que também seria possível propor atividades de cunho fonográfico de produção e reescrita. Adicionalmente, atividades lúdicas a respeito das relações fonema-grafema já são conhecidas e exploradas no ensino-aprendizagem de LM (Almeida; Morais, 2022), a exemplo de jogos linguísticos com poemas, rimas e trava línguas. Os benefícios desses jogos são o estímulo à memorização, a contribuição para a apreensão das diferenças entre sílabas fonéticas e sílabas gráficas e a possível contemplação da dimensão afetiva do aprendizado (Defays, 2015).

Em conclusão, a pesquisa empreendida buscou contribuir com uma discussão ainda incipiente na academia: as implicações da relação entre os códigos oral e escrito no âmbito do ensino-aprendizagem de FLE. Cabe apontar que a análise feita possui limitações relativas à restrição do *corpus* e à escassez de investigações científicas correlatas que

¹³⁶Em resumo, os fenômenos estudados dizem respeito às ortografias lexical e gramatical, às relações fonema-grafema (de caráter não biunívoco, em sua maior parte) e à regras contextuais. Os exemplos dos exercícios contemplam os verbos regulares em *-er*; marcas morfológicas de gênero e número, o comportamento de letras mudas na posição final da palavra no contexto de frases, e as diferenças de pronúncia das vogais orais e nasais e as possíveis grafias que lhe correspondem.

¹³⁷Foram consultados o livro do aluno (Pruvost *et al.*, 2014) e o guia do professor (Santamarianova, 2018).

servam como referência. Para favorecer a compreensão do presente tema, investigações ulteriores podem ampliar as considerações feitas com a análise de um *corpus* mais amplo, ou ainda por meio da investigação do estudo da relação fonema-grafema na produção escrita. Nesse sentido, uma das possibilidades que se delineia no âmbito das pesquisas aplicadas está no exame de erros ortográficos de aprendizes brasileiros ocasionados por incompreensão das correspondências fonema-grafema.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. **Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?** In: Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira. Aspectos fonético-fonológicos. Org: HERNANDORENA, Carmen L. M. Pelotas: EDUCAT, p. 63-87, 2001. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao_LM_e_LE.pdf#page=61>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- ABRY, Dominique. **Phonétique**. Paris: CLE International, 2007.
- ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. **Pour un enseignement-apprentissage du code oral et du code écrit de la grammaire. Propositions pédagogiques et descriptions linguistiques**. In: LEPEZ, B.; SAUVAGE, J. (Orgs.). *L'enseignement-apprentissage de l'oral - État des lieux et perspectives*. 7e colloque international CAMPUS-FLE. Paris: Éditions Didier, 2006.
- ACADÉMIE FRANÇAISE. **Le français aujourd'hui**. Disponível em: <<https://www.academiefrancaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>>. Acesso em: 10 set. 2023.
- ALLAL, L. **Acquisition de l'orthographe en situation de classe**. In : DANS RIEBEN, L. ; FAYOL, M. ; PERFETTI, C.A. (Dir.). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne/Paris: Delachaux e Niestlé, p. 181-206, 1997.
- ATMACA, Esra. **Un Aperçu Général des Méthodes de FLE : De la Méthode Audio-Orale Jusqu'à L'Approche Communicative**. *International Journal of Languages Education and Teaching*. v. 5, p. 367-377, 2017
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola. 2013.
- BARRERA, Sylvia Domingos. **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre a variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1º série do ensino fundamental**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001085377>> . Acesso em: 05 dez. 2023.
- BASSETTI, Bene, **Effects of Orthography on Second Language Phonology**. Nova Iorque: Routledge. 2023.
- BASSO, Fabiane P.; BOLZAN, Dóris P. V. **Consciência Fonológica: relações entre oralidade e escrita**. *UNIrevista (UNISINOS)*, v. 1, p. 12-24, 2005.
- BEACCO, Jean-Claude. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier. 2017.
- BÉRARD, Evelyne. **L'approche communicative: Théorie et pratiques**. Paris: 1991.
- BERGER, Christelle; LODOVICI-DAVID, Catherine. **L'oralisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral : un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique**. *Recherches en didactique des*

langues et des cultures, v. 16-1, p. 1-16, 2019. Disponível em :
<<http://journals.openedition.org/rdlc/5919>>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BERGRAND; ROBIN. **Le français par la méthode directe**. Paris: Hachette, 1941.

CAPELLE, Janine; CAPELLE, Guy. **La France en direct**. Paris: Hachette. 1969, pag. 2.

CCFB (Câmara de Comércio França-Brasil). **Brasil mantém a posição de maior parceiro comercial da França com 21% dos negócios** [online]. Disponível em:
<<https://www.ccfb.com.br/noticias/brasilmantem-a-posicao-de-maior-parceiro-comercial-da-franca-com-21-dos-negocios/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CERQUIGLINI, Bernard. **La naissance du français**. Paris: Éditions PUF (Presses Universitaires de France), 1991.

CINTRA, Luis Filipe Lindley Cintra. CUNHA, Celso Ferreira da Cunha. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexicon. 2013.

COULMAS, Florian. **The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems**. Oxford: Blackwell. 1999.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer**. Paris : Didier, 2001.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International. 2003.

DEFAYS, Jean-Marie; DELTOUR, Sarah. **Le français langue étrangère et seconde**. Bruxelles: Mardaga. 2015.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MANCELLESI, Jean-Baptiste; MÉRVEL, Jean-Pierre. **Dictionnaire de Linguistique**. Paris: Larousse. 2002

EMDL. **Qui sommes-nous?** Disponível em:
<<https://www.emdl.fr/fle/a-propos/qui-sommes-nous>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FINBOW, Thomas Daniel. **A formação dos conceitos de latim e romance**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 89-112. 2011.

GAMA, Nilton Vasco da. **A variação do latim e a formação das línguas românicas**. Salvador: Quinto Império: Revista da Cultura e da Literatura de Língua Portuguesa, v. 5, p. 39-51, 1995

GUIMARÃES, Sandra; ROMANELLI, Berenice. **Consciência morfossintática e ortografia do português em crianças bilíngues francês/português**. Curitiba: Psicol. Argum. 2011, n. 64, p. 65-77. 2011.

GOMES, Larissa. **Relações Brasil-França: seis acordos e convenções que unem brasileiros e franceses**. Jusbrasil, 28 out. 2020. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/843364114/relacoesbrasil-franca-seis-acordos-e-convencoes-que-unem-brasileiros-e-franceses>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GIRARDET, Jacky. **Le nouveau sans frontières 3, Méthode de français**. Paris: CLE International, 1990.

HAMEZ, Marie-Pascale. **La pédagogie du projet: un intérêt partagé en FLE, FLE, FLS ET FLM**. Paris: Le français aujourd'hui 2012/1 n°176, pages 77 à 90

KASPARY, Cíntia. **Proposta de uma propedêutica de uso do dicionário para professoras de francês língua estrangeira em formação**. 2021. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/225950>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática. 1987.

LÉON Pierre R. **Phonétisme et prononciation du français**. Paris : Éditions Fernand Nathan, 1992.

MIRAS, Gregory. **Didactique de la prononciation en langues étrangères : une réconciliation transdisciplinaire à construire**. Université Sorbonne Nouvelle, 2021. Disponível em: <<https://shs.hal.science/tel-03283517>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; MORAIS, Arthur Gomes de. **Jogos para ensinar ortografia – ludicidade e reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica. 2022

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. **La langue française dans le monde, Synthèse 2022**. Paris: Éditions Gallimard, 2022

PENDANX, Michèle. **Les activités d'apprentissage en salle de langue**. Vanves: Hachette FLE. 1998.

PERRENOUD, Philippe. **L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire?**. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Actes du 20e colloque de l'AQPC. Réussir au collégial (2000).

PEREIRA, F. M. **Internacionalização e Formação Linguística na UFBA: um Relato sobre Desafios e Estratégias**. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e72577>, v. 18, p. 5631-5641, 2021.

PULGRAM, Ernst. **Phoneme and Grapheme: A Parallel**. WORD, p. 15-20, 1951. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00437956.1951.11659389>>. Acesso em: 4 de novembro de 2023.

PUREN, Christian. **De l'approche communicative à la perspective actionnelle**. Paris: Le Français dans le monde, v. 347, p. 37-40, 2006.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes.** Paris: Nathan-CLE International.1988.

REINHARD, Claus; ROSEN, Évelyne. **Le point sur le Cadre commun de référence pour les langues.** Paris: CLE International. 2010.

RIEGEL, Martin; RIOUL, René; PELLAT, Jean-Christophe. **Grammaire Méthodique du français.** Paris: PUF. 2006.

SANTAMARIANOVA, Morgane. **Entre Nous 1 Tout en un - Guide Pédagogique.** Paris: EMDL. 2018

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue.** Paris: CLE International. 2006

VIGNER, Gérard. **Systématisation et maîtrise de la langue: l'exercice en FLE.** Vanves: Hachette. 2017.

WEBER, Corinne. **Interrogations épistémologiques autour de l'oralité: Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ?** Recherches en didactique des langues et des cultures, v. 16, p. 1-17, 2019.

WIOLAND, François. **La vie sociale des sons du français.** Paris: L'Harmattan, 2005

ANEXO A – *Entre Nous* A1: Phonétique (Unité 1)

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / PHONÉTIQUE

1

A. PROSODIE

LE RYTHME ET LA SYLLABE ACCENTUÉE

1. Écoutez ces énoncés. Vous entendez combien de syllabes ? Complétez le tableau.

la France le cinéma l'office de tourisme à plus tard
l'art ça va ça va bien vous allez bien ? bonne nuit

1 SYLLABE	2 SYLLABES	3 SYLLABES	4 SYLLABES	5 SYLLABES
	la France		le cinéma	

A L'ÉCRIT	À L'ORAL
Ça va = 2 mots Ça va bien = 3 mots	/sa-va/ : 1 groupe de mots de 2 syllabes. /sa-va-bjɛ̃/ : 1 groupe de mots de 3 syllabes.
À l'oral, on forme des groupes de mots. La syllabe accentuée est la dernière syllabe du groupe de mots. Ex. : Ça va. Ça va bien.	

2. Écoutez et prononcez ces groupes de mots. Placez l'accent sur la dernière syllabe.

la France / les Français ça va / ça va bien dix / dix-sept
je parle / nous parlons la tour / la tour Eiffel

3. Écoutez et prononcez ces énoncés. Placez l'accent sur la dernière syllabe.

- Salut (2) / Ça va ? (2)
- À bientôt (3) / À plus tard (3)
- Bonjour (2) / Enchanté (3) / Vous allez bien (4) ?
- J'aime la France (3) / J'aime le français (4) / J'aime le cinéma (5)

LA LIAISON

4. Soulignez les noms et les verbes qui commencent par une voyelle, et écoutez.

les boutiques les élèves nous visitons nous étudions
vous aimez vous parlez ils regardent ils adorent

Au pluriel, devant un verbe ou un nom qui commence par une voyelle ou un h muet, on ajoute la consonne de liaison [z] :
Entre l'article et le nom → Ex. : Les élèves [lezɛlɛv]
Entre le pronom et le verbe → Ex. : Nous étudions [nuzɛtydɔ̃s]

5. Écoutez et prononcez ces phrases.

- Ils parlent français. Ils aiment le français.
- Nous aimons les voyages. Nous visitons la France.
- Les étudiants aiment les langues.
- Vous visitez Paris ? Vous aimez la ville ?

B. PHONÉTIQUE

6. Écoutez ces énoncés. Ils sont différents (≠) ou identiques (=) ?

	1	2	3	4	5
≠	X				
=		X			

LE SINGULIER ET LE PLURIEL

Pour distinguer le singulier et le pluriel, il faut bien écouter l'article défini (le [lə] ou les [lɛ]). Le -s à la fin des mots au pluriel ne se prononce pas.

7. Écoutez à présent les mots prononcés au singulier et au pluriel. Dans quel ordre sont-ils prononcés ?

	[lə] SINGULIER	[lɛ] PLURIEL	SINGULIER	PLURIEL
1	le Français	les Français	1	2
2	le café	les cafés		
3	le restaurant	les restaurants		
4	le concert	les concerts		

8. Prononcez ces mots.

- le café / les cafés
- les taxis / le taxi
- le musée / les musées
- les métros / le métro

C. PHONIE-GRAPHIE

LA PRONONCIATION DES FORMES EN -ER

9. Écoutez la conjugaison d'aimer et de parler et barrez les lettres finales qui ne se prononcent pas. Puis, cochez l'option correcte dans l'encadré.

Aimer	J'aim e , tu aim es , il/elle aime, ils/elles aiment.
Parler	Je parle, tu parles, il/elle parle, ils/elles parlent.

Les trois formes du singulier (je, tu, il/elle) et la 3^e personne du pluriel (ils/elles) ont une prononciation :

- identique
 différente

ANEXO B – Entre Nous A1: Phonétique (Unité 2)

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / PHONÉTIQUE

2

A. PHONÉTIQUE

DIFFÉRENCIER LE FÉMININ ET LE MASCULIN DES ADJECTIFS

CD 1
PISTE 24

1. Écoutez ces adjectifs au féminin et au masculin. La prononciation est-elle différente ou identique ?

	FÉMININ = MASCULIN	FÉMININ ≠ MASCULIN
1		
2		
3		
4		
5		
6		

LES ADJECTIFS À L'ORAL

On entend une consonne finale au féminin : [frãsez] / [ãlmãd]. Cette consonne disparaît en général au masculin : [frãse] / [ãlmã]. Si le féminin se termine par la consonne [n], le masculin se termine par la voyelle nasale [ɛ̃] : [italjɛ̃] / [italjɛn].

Certains adjectifs ont une prononciation identique au masculin et au féminin : *espagnol = espagnole, suisse = suisse*.

CD 1
PISTE 25

2. Écoutez. Entendez-vous l'adjectif au masculin ou au féminin ?

	MASCULIN	FÉMININ
1		
2		
3		
4		
5		

CD 1
PISTE 26

3. Écoutez et prononcez ces énoncés.

- Elle est chinoise. / Il est chinois.
- Elle est française. / Il est français.
- Elle est italienne. / Il est italien.
- Elle est allemande. / Il est allemand.
- Elle est marocaine. / Il est marocain.

B. PHONIE-GRAPHIE

LE FÉMININ ET LE MASCULIN DES ADJECTIFS

CD 1
PISTE 27

4. Écoutez et lisez ces phrases. Rayez les « e » et les consonnes qui ne se prononcent pas en fin de mot. Puis cochez l'option correcte dans le tableau.

1. Maria est portugaise.
2. Ulrika est allemande.
3. Akamaru est japonais.
4. Saga est suédoise.
5. Abas est congolais.
6. Peter est allemand.

LES ADJECTIFS À L'ÉCRIT

Le -e final des adjectifs au féminin :

- se prononce ne se prononce pas

En général, la dernière consonne au masculin :

- se prononce ne se prononce pas

CD 1
PISTE 28

5. Écoutez, observez à présent ces adjectifs et complétez le tableau.

1. Lorenzo est italien.
2. Satya est indienne.
3. John est américain.
4. Meryem est marocaine.

LES ADJECTIFS EN -IEN / -AIN

Si le masculin se termine par **-ien**, le féminin se termine par

Si le masculin se termine par **-ain**, le féminin se termine par

C. PROSODIE

LA PHRASE ET L'INTONATION DÉCLARATIVE

CD 1
PISTE 29

6. Lisez ces phrases et écoutez. Séparez les groupes de mots par / comme dans l'exemple.

1. J'habite / en Espagne.
2. Je ne suis pas créatif.
3. Enchanté, Paul, 47 ans.
4. Je n'aime pas le sport mais j'adore la photo.

7. Écoutez à nouveau. L'intonation monte (↗) ou descend (↘) ?

Une phrase = 1, 2, 3... groupes de mots.

Dans une phrase déclarative, l'intonation descend (↘) sur le dernier groupe de mots.

CD 1
PISTE 30

8. Écoutez et prononcez ces phrases. Faites attention au rythme et à l'intonation.

DEUX GROUPES DE MOTS :

- Il s'appelle Emmanuel.
- Sa petite amie est américaine.

TROIS GROUPES DE MOTS :

- Cet été, je voyage en Afrique.
- Moi, c'est Marc, je suis photographe et j'ai trente-trois ans.

QUATRE GROUPES DE MOTS :

- Je ne suis pas créatif mais je suis communicatif.

CINQ GROUPES DE MOTS :

- Zéro six, soixante, quatre-vingt deux, soixante et onze, quatre-vingt dix sept...

ANEXO C – *Entre Nous* A1: Phonétique (Unité 3)

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / PHONÉTIQUE 3

A. PHONÉTIQUE

DISTINGUER LES SONS [E], [œ], [O]

1. Écoutez. Dans quel ordre entendez-vous les sons ?

a.

	[E] comme <i>dé</i>	[œ] comme <i>deux</i>
1	1	2
2		
3		
4		

b.

	[œ] comme <i>peur</i>	[O] comme <i>port</i>
1	2	1
2		
3		
4		

2. Écoutez. Vous entendez le son [E], [œ] ou [O] ?

CD 1
PISTE 35

	[E] comme les <i>marchés</i>	[œ] comme le <i>fleuve</i>	[O] comme au <i>bord</i>
1			
2			
3			
4			
5			

3. Entraînez-vous. Écoutez et prononcez ces énoncés.

CD 1
PISTE 36

[œ] / [E]

- Le vieux marché.
- C'est un quartier silencieux.
- Il y a deux fleuristes dans le quartier.

[O] / [œ]

- Au bord du fleuve.
- L'immeuble au nord.
- Il y a un beau château dans le vieux centre.

[E] / [O] / [œ]

- Les beaux immeubles.
- Le marché aux fleurs.
- Je vais au musée des Beaux-Arts.
- Il y a un fleuriste à côté du métro.

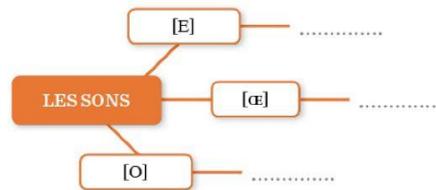
B. PHONIE-GRAPHIE

PRONONCER [E], [œ], [O]

4. Écoutez et soulignez dans chaque mot les graphies qui se prononcent [E], [œ] ou [O]. Puis, regroupez les mots en fonction de leur son.

CD 1
PISTE 37

port musée marché hôpital immeuble
bateau château



C. PROSODIE

L'INTONATION INTERROGATIVE

L'intonation affirmative et interrogative

À l'oral, on peut formuler une phrase interrogative avec la même construction qu'une phrase affirmative. Pour les distinguer, on monte ↗ (interrogation) ou on descend ↘ (affirmation) l'intonation.

5. Écoutez les phrases suivantes. Pour chaque phrase, indiquez l'intonation et la ponctuation finale.

CD 1
PISTE 38

	↘	↗	. / ?
1. Il y a une station de métro		X	?
2. Il n'y a pas de fleuriste dans le quartier			
3. L'hôtel est près de la plage			
4. Sur la place, il y a une fontaine			
5. Il y a beaucoup de restaurants			

6. Écoutez et jouez les dialogues à deux. Respectez le rythme et l'intonation.

CD 1
PISTE 39

- Tu vas au travail à pied ?
 - Non, je vais au travail en métro.
- Marseille, c'est au bord de la mer ?
 - Oui, c'est au bord de la mer.
- Il y a de beaux immeubles dans ton quartier ?
 - Oui, j'habite dans le Vieux-Bordeaux.
- On peut faire du vélo près du fleuve ?
 - Oui, au bord du fleuve.
- Il y a un métro à Montpellier ?
 - Non, mais il y a un tramway.

ANEXO D – Entre Nous A1: Phonétique (Unité 4)

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / PHONÉTIQUE

4

A. PHONÉTIQUE

DISTINGUER LES VOYELLES NASALES ET LES VOYELLES ORALES

-  **1.** Écoutez ces verbes prononcés à la 3^e personne du singulier et du pluriel. Quelle est la forme que vous entendez deux fois ?

CD 1
PISTE 43

	SINGULIER	PLURIEL	
1	Il vient	Ils viennent	X
2	Elle prend	Elles prennent	
3	Elle prévient	Elles préviennent	
4	Il apprend	Ils apprennent	
5	Elle revient	Elles reviennent	
6	Il comprend	Ils comprennent	

-  **2.** Écoutez. Vous entendez une voyelle nasale [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] ou une voyelle orale [ɛ], [ɑ], [ɔ] ?

CD 1
PISTE 44

	VOYELLE NASALE	VOYELLE ORALE
1		
2		
3		
4		
5		

-  **3.** À vous. Écoutez et prononcez ces mots.

CD 1
PISTE 45

- bonne / bon
- une personne / une colocation
- saine / sain
- ils viennent / il vient
- panne / pan
- chez Jeanne / une chambre

-  **4.** À présent, écoutez et prononcez ces phrases.

CD 1
PISTE 46

- [ɛ̃], [ɛ̃]
- Elles prennent des cours de dessin.
 - Il vient de Vienne.

[ɑ̃], [ɑ̃]

- Anna apprend l'allemand.
- Mes enfants adorent le piano.

[ɔ̃], [ɔ̃]

- Je suis passionné de natation.
- J'aime rencontrer de nouvelles personnes.

B. PROSODIE

LES LIAISONS AVEC [z], [n], [t] ET [R]

-  **6.** Écoutez. Quelle consonne de liaison entendez-vous avec le mot « ami » ?

CD 1
PISTE 47

	[n] comme « nami »	[t] comme « tami »	[z] comme « zami »	[R] comme « rami »
1	X			
2				
3				
4				

La liaison est obligatoire entre :

- Un pronom et un verbe : *Ils habitent.*
- Un déterminant et un nom : *des amis, mon ami, leurs amis*
- Après 1, 2, 3, 6 et 10 : *J'ai deux enfants.*
- Entre une préposition et un déterminant : *J'habite chez une personne âgée, dans un bel appartement.*
- Après les adverbes d'une syllabe : *Je suis très heureuse.*

⚠ Si l'adjectif est placé avant le nom (*mon petit ami*), on fait également la liaison.

-  **7.** À vous. Écoutez et prononcez ces groupes de mots. Faites les liaisons.

CD 1
PISTE 48

- C'est mon chanteur préféré. / C'est mon acteur préféré.
- Un grand sportif. / Un grand artiste.
- Il habite chez ses parents. / Il habite chez une amie.

-  **8.** Écoutez et prononcez ces phrases. Respectez le rythme et l'intonation.

CD 1
PISTE 49

- Ils viennent avec leurs amis italiens.
- C'est mon premier atelier de dessin.
- Elle vient avec son nouveau petit ami. Elle est très heureuse.
- Elle prend des cours de piano dans une école de musique.

C. PHONIE-GRAPHIE

LA PRONONCIATION DES CONSONNES FINALES

-  **9.** Écoutez, barrez les consonnes finales qui ne se prononcent pas et marquez les liaisons avec _.

CD 1
PISTE 50

- Le petit_ami d'Antonia, c'est le petit/frère d'Olivier.
- C'est un grand actif, il prend des cours de judo.
- Nos enfants sont très timides.

- 10.** À présent, cochez les bonnes réponses.

Si le mot est prononcé seul ou s'il est devant une consonne, les consonnes finales « t », « d », « s » (*petit, grand, nos*) :

se prononcent

ne se prononcent pas.

Si on fait la liaison, la lettre « s » se prononce : [s] / [z]

Et la lettre « d » se prononce : [t] / [d]

ANEXO F – *Entre Nous* A1: Phonétique (Unité 6)

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / PHONÉTIQUE

6

A. PHONÉTIQUE

DISTINGUER LE PRÉSENT ET LE PASSÉ COMPOSÉ

CD 2
PISTE 22

1. Écoutez ces verbes au présent et au passé composé. Quel temps entendez-vous en premier ? Complétez le tableau.

	PRÉSENT	PASSÉ COMPOSÉ
créer	1	2
faire		
écrire		
construire		

CD 2
PISTE 23

2. A. Écoutez et soulignez la phrase que vous entendez en premier.

- Je crée une association. / J'ai créé une association.
- Je fais des études d'informatique. / J'ai fait des études d'informatique.
- J'écris un roman. / J'ai écrit un roman.
- Je construis une école. / J'ai construit une école.

2. B. À présent, prononcez les phrases du A dans l'ordre de votre choix. La classe doit deviner quelle est la phrase que vous prononcez en premier.

DISTINGUER LES AUXILIAIRES ÊTRE ET AVOIR

CD 2
PISTE 24

3. Écoutez, entendez-vous « ils sont » ou « ils ont » ? Complétez le tableau.

	ILS SONT	ILS ONT
rester	X	
être		
partir		
venir		
avoir		

CD 2
PISTE 25

4. À présent, écoutez et prononcez ces phrases.

- Elles sont devenues amies quand elles ont eu leur diplôme.
- Ils ont vécu au Mexique. Ils sont restés là-bas dix ans.
- Ils sont arrivés. Ils ont pris l'avion.
- Elles ont décidé de changer de vie. Elles sont parties vivre au Québec.

B. PROSODIE

CD 2
PISTE 26

5. Écoutez ces phrases et marquez les liaisons avec ◡.

- Un écrivain ennuyeux.
- Un médecin a beaucoup de travail.
- Quand êtes-vous allé en Afrique ?
- Elle a joué dans plus de cent films et elle a eu plusieurs prix.
- Quand est-ce qu'ils ont terminé leurs études ?

LES LIAISONS INTERDITES

Il n'y a pas de liaison :

- entre un nom et un adjectif : un_écrivain # ennuyeux
 - entre un nom et un verbe : un_médecin # a beaucoup de travail
 - Après **et** : [...] et # elle a eu...
 - Après le pronom, quand le verbe et le pronom sont inversés : Quand # êtes-vous # parti...
 - Après un pronom interrogatif : Quand # êtes-vous parti...
- ▲ Exceptions : Quand_est-ce que ? / Comment_allez-vous ?

CD 2
PISTE 27

6. Écoutez et interprétez ce dialogue. Respectez le rythme, les intonations et les liaisons obligatoires et interdites.

- Alors, j'ai reçu votre CV. Vous avez déjà travaillé dans une association ?
- Oui, dans une association humanitaire en Afrique.
- Et quand avez-vous eu votre diplôme de médecine ?
- En 2012.
- Vous parlez quelles langues ?
- Je parle anglais, allemand et un peu espagnol.

C. PHONIE-GRAPHIE

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

CD 2
PISTE 28

7. Dans les phrases suivantes, soulignez les participes passés. Puis écoutez et complétez le tableau.

		PRONONCIATION		GRAPHIE	
		=	≠	=	≠
1. Il est né.	Elle est née.	X			X
2. Elle est restée.	Elles sont restées.				
3. Il est parti.	Ils sont partis.				
4. Elle est venue.	Elles sont venues.				
5. Elle est morte.	Ils sont morts.				
6. Il s'est inscrit.	Elle s'est inscrite.				

8. À présent, complétez l'encadré suivant.

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Quand le participe passé s'accorde avec le sujet, on ajoute un ... au féminin et un ... au pluriel.

Si le participe passé se termine par une voyelle au masculin, les prononciations du féminin et du pluriel sont :

- identiques. différentes.

Si le participe passé se termine par une consonne au masculin, la prononciation du féminin est :

- identique. différente.

Mais la prononciation du pluriel est :

- identique. différente.

ANEXO G – *Entre Nous A1: Phonétique (Unité 7)*

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / PHONÉTIQUE 7

A. PHONÉTIQUE

DISTINGUER LES SONS [i], [y], [u]

1. Écoutez ces énoncés. Vous entendez le son [i], [y] ou [u] ?

	[i] comme <i>chemise</i>	[y] comme <i>chaussure</i>	[u] comme <i>trousse</i>
1		X	
2			X
3	X		
4			
5			
6			

2. Écoutez ces phrases. Dans quel ordre entendez-vous les sons [u] et [y] ? Et puis, dans quel ordre entendez-vous les sons [i] et [y] ?

A.

	[u] et [y] <i>Vous aimez cette jupe ?</i>	[y] et [u] <i>Des chaussures rouges</i>
1		X
2		
3		

B.

	[i] et [y] <i>La mini jupe</i>	[y] et [i] <i>Un pull gris</i>
1	X	
2		
3		

3. Entraînez-vous et prononcez ces énoncés.

[y] / [u]

- Vous voulez ces chaussures ?
- Il porte toujours un costume.
- Je voudrais un pull pour ma femme.
- J'adore ce foulard et ces lunettes !

[y] / [i]

- Moi, j'aime bien le costume gris.
- C'est une jupe d'hiver.
- Quel est le prix de ces chaussures ?
- Il porte une chemise grise et des lunettes.

B. PROSODIE

DISTINGUER UN ORDRE D'UNE SUGGESTION À L'IMPÉRATIF

L'intonation injonctive

Une phrase conjuguée à l'impératif exprime un ordre ou une suggestion. Quand elle exprime un ordre, l'intonation descend distinctement ↘. Quand elle exprime une suggestion, l'intonation monte légèrement ↗.

4. Écoutez les phrases suivantes et indiquez l'intonation de chaque phrase. Pour chaque phrase, écrivez O si elle exprime un ordre et S si elle exprime une suggestion.

	↘	↗	O / S
1. Achète la veste rouge.	X		
2. Venez avec moi !		X	
3. Lucas, mets ton bonnet !			
4. N'oublie pas ton écharpe.			

5. Écoutez et répétez chaque phrase avec les deux intonations différentes (suggestion et ordre).

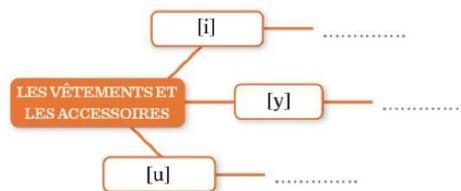
- Prends des vêtements chauds.
- N'oublie pas ton pull.
- Mets ton écharpe.

C. PHONIE-GRAPHIE

PRONONCER [i], [y] OU [u]

6. Écoutez et regroupez les mots suivants par son. Soulignez dans les mots les graphies qui se prononcent [i], [y] et [u].

chemise pull jean foulard tenue pyjama rouge



Prononcer [i], [y] et [u]

- Le son [u] s'écrit toujours
- Le son [y] s'écrit toujours
- Le son [i] s'écrit en général avec la lettre, mais parfois avec

ANEXO H – *Entre Nous A1: Phonétique (Unité 8)*

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / PHONÉTIQUE **8**

A. PHONÉTIQUE

DISTINGUER LES TROIS VOYELLES NAsALES

1. Écoutez ces mots. Vous entendez une voyelle orale ou une voyelle nasale ?

	1	2	3	4	5	6
ORALE	X					
NASALE		X				

2. À présent, écoutez et dites si vous entendez [ɛ̃] comme pain, [ɑ̃] comme orange ou [ɔ̃] comme citron.

	[ɛ̃] comme pain	[ɑ̃] comme orange	[ɔ̃] comme citron
1		X	
2			
3			
4			
5			
6			

3. Écoutez et dites dans quel ordre vous entendez les mots.

	[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]
1	pain 1	blanc 3	bon 2
2	vin	vent	font
3	sain	sans	sont
4	train	temps	thon
5	lin	lent	long
6	grain	grand	rond

4. À présent, dites dans quel ordre vous entendez les sons dans les phrases.

A. [ɛ̃], [ɑ̃]

		[ɛ̃]	[ɑ̃]
1	Saignante ou à point ?	2	1
2	Un verre de vin blanc.		
3	Tu manges trop de pain.		

B. [ɑ̃], [ɔ̃]

		[ɑ̃]	[ɔ̃]
1	Tu prends du jambon ?	1	2
2	Il est appétissant ce poisson.		
3	Il est très bon ce restaurant.		

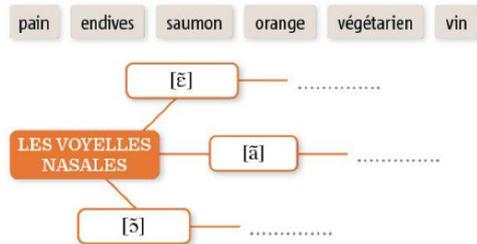
5. Entraînez-vous. Écoutez et prononcez ces énoncés.

- Mmmm, miam miam, c'est bon !
- Mmmm, il est bon ce jambon !
- Le matin, je prends du pain.
- Le poisson, c'est bon avec du vin blanc.
- Le citron, c'est excellent et c'est très sain.

B. PHONIE-GRAPHIE

LA GRAPHIE DES VOYELLES NAsALES

6. Écoutez et regroupez les mots suivants par son. Soulignez dans chaque mot les graphies qui se prononcent [ɛ̃], [ɑ̃] ou [ɔ̃].



C. PROSODIE

LES INTONATIONS EXPRESSIVES

7. Écoutez ces phrases prononcées deux fois et dites quelle intonation est la plus expressive.

		INTONATION NEUTRE	INTONATION EXPRESSIVE
1	C'est bon, le cassoulet.	2	1
2	La mousse au chocolat, j'adore ça.		
3	Je déteste les endives.		

Pour exprimer ses goûts, on peut :

- allonger la voyelle d'un mot : C'est boooooooooo !
- séparer les syllabes : J'a-dore-ça !
- faire un accent d'insistance en début de mot : Je déteste !

8. À présent, écoutez et interprétez ces dialogues.

- Tu connais cette pâtisserie ?
 - Oh oui ! J'adore leurs tartes au citron !
- Quel est ton dessert préféré ?
 - La mousse au chocolat. J'adore.
- Tu aimes le foie gras ?
 - Le foie gras ? Je n'aime pas : j'adore !